

“Abriendo escuelas para luchar...”. Reflexiones sobre experiencias político pedagógicas de organizaciones sociales.

Prof. Mónica Córdoba¹

En este artículo mi interés se basa en reflexionar acerca de las concepciones político- pedagógicas que sostienen aquellas organizaciones sociales que llevan adelante experiencias educativas catalogadas como alternativas. Estas concepciones se reflejan en la modalidad de funcionamiento y en el tipo de relación que mantienen con el Estado.

En particular me interesa destacar aquellas organizaciones que llevan adelante proyectos educativos reconocidos como Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos. Estas son escuelas de tres años de duración, públicas y gratuitas. Una de sus características es la articulación con diversos movimientos sociales, entre ellos, empresas recuperadas por sus trabajadores².

Participé en estos proyectos desde su inicio, como docente y como coordinadora; en este momento, y asumiendo el riesgo de parcialidad de estas reflexiones, considero relevante el análisis de estas experiencias vividas como una forma de alentar debates políticos en materia educativa.

El surgimiento de estas experiencias educativas alternativas debe ser analizado como parte de un proceso que se inició en la Argentina en la década del 70 y que fue profundizado por las reformas neoliberales de la década del 90. Durante esos años, se agudizó el contexto de desigualdad social que además fue acompañado por una precarización del trabajo y una fragilización de los soportes relacionales (Castel, 1991) En este marco, comienza a configurarse un nuevo entramado social y político donde se puede identificar no solo un nuevo repertorio de acción de sectores populares (Merklen, 2005) sino también nuevas modalidades y estrategias de organización. Es así como surgen, al calor de las luchas de aquellos más afectados, diversos tipos de organizaciones que, para fines de los '90, se habían plasmado en distintos tipos de movimientos sociales.

Sin embargo, fue luego de que los movimientos sociales latinoamericanos transitaran un largo camino en las luchas que les dieron origen (laborales o territoriales, por ejemplo) que surgió la necesidad de tomar la educación en sus manos (Sverdlick, 2008)³. Es decir, la educación como un derecho y un espacio de disputa de poder aparece después del desarrollo de otras luchas y reivindicaciones (Gluz, 2008; Elisalde, 2008; Zibecchi, 2003).

En Argentina, dentro de este contexto, se plantea la creación de Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos *en y desde* organizaciones sociales, manifestando diferentes niveles de cuestionamiento hacia los sistemas educativos de la modernidad y hacia lo que algunos autores denominan el “modelo fundacional” de la escuela (Frejtman, Herrera, 2010).

Surgimiento de los Bachilleratos Populares en la Argentina

La propuesta político pedagógica de los Bachilleratos Populares comenzó a delinearse a fines del año 2002 en el marco de un grupo de estudio sobre Educación Popular que se conformó en el año 2000. Los

¹ Investigadora del Programa de Antropología y Educación, UBA

² El trabajo de campo fue realizado en un bachillerato que es gestionado por una cooperativa docente, la cual articula su tarea con una fábrica recuperada del conurbano bonaerense.

³ Este proceso puede observarse en distintas experiencias desarrolladas en Latinoamérica. Para profundizar el conocimiento y análisis de las mismas puede consultarse: Sverdlick; I.; Gentili, P; *Movimientos sociales y Derecho a la educación: Cuatro Estudios*; Buenos Aires; Fundación Laboratorio de Políticas Públicas; 2008, E-book.

participantes de este grupo de estudio eran docentes, graduados y estudiantes de diversas carreras de la Universidad de Buenos Aires que más tarde pasaron a conformar una cooperativa docente.

Por otro lado, y como se mencionó al comienzo, frente a la desafiliación (Castel, 1991)⁴ se conformaron organizaciones de trabajadores que recuperaron sus fábricas. Estos trabajadores se nuclearon en organizaciones tales como: MNER-Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas; MNFR- Movimiento Nacional de Fábricas Recuperadas. En algunos casos, desde este nuevo arraigo en espacios conquistados o recuperados, estas organizaciones desplegaron tareas barriales y comunitarias. En el caso particular del MNER, a partir del año 2003, se conformó un Área de Educación que se encargó de llevar adelante experiencias educativas en algunas de estas empresas recuperadas.

De allí que estas experiencias, que intentan plantear modelos pedagógicos innovadores, se agruparan originalmente bajo la denominación de *escuelas en y desde* organizaciones sociales. Cuestionando la modalidad hegemónica de educación estatal y el rol del Estado en su responsabilidad de garantizar el derecho a la educación.

El trabajo de campo desarrollado hasta el momento me permite afirmar que, desde estas experiencias, se considera que el acto de educar no se restringe a la transmisión de los contenidos establecidos. Por lo tanto se busca la construcción de nuevos soportes relacionales. Las prácticas educativas desarrolladas propician la formación de vínculos y de espacios de confianza dando lugar a relaciones pedagógicas que, sin abandonar las posiciones asimétricas, darían lugar a procesos de aprendizaje significativos en la vida de los sujetos, siendo estos considerados como “sujetos políticos” que desarrollan sus actividades en el marco de una historia y un entramado particular⁵.

Se generan así propuestas pedagógicas autodefinidas como “alternativas” que se nutren en la tradición latinoamericana de educación popular iniciada por Paulo Freire, y se ofrecen a sectores definidos desde la exclusión y la desposesión en términos sociales. Es así que se pueden señalar vínculos entre los modos de abordar las relaciones pedagógicas y nuevas configuraciones de autoridad y agencia entre los sujetos.

Vínculos entre la escuela y la empresa recuperada

La construcción discursiva de los espacios de Bachilleratos Populares y de las Empresas Recuperadas coinciden en su enunciado contrahegemónico. Como se mencionó anteriormente, la emergencia de estos espacios surge como producto del dispositivo neoliberal en su ofensiva de la década de los 90, donde la destrucción de fuerzas productivas y la reconfiguración de la topografía social constituía su principal blanco.

Un análisis de la situación en términos de Ranciere, llevaría a visualizar al mercado como aquel asignador de recursos que iguala en una superficie al espacio productivo como aquello que puede configurarse o eliminarse sin mediación, sin resistencia, como una consecuencia “natural” de la aplicación de su dogma. Es decir, los trabajadores, la ciudadanía, la sociedad, pueden ser configurados según las necesidades del mercado. En esta igualdad formal y ficticia es donde emerge una enunciación que se opone al enorme poder del capital globalizador. Es esta *distorsión* discursiva la instituyente de un nuevo espacio antagónico que redimensiona el antiguo conflicto capital-trabajadores en nuevas coordenadas.

Estas acciones de aquellos que, aún sin derecho a ser contados como “seres parlantes”, fundan una comunidad que pone a prueba los nombres y los lugares instituidos por la lógica “policia”. Este disturbio del régimen de lo visible es enunciado en el testimonio de A.L.⁶ cuando comenta su experiencia como

⁴ El autor utiliza este concepto para referirse al doble “desenganche” caracterizado por la ausencia de trabajo y el aislamiento relacional.

⁵ Entiendo que estas prácticas no serían privativas de estos espacios y comprenden lo que Frejtman y Herrera (2010) denominan encuentros subjetivantes.

⁶ Entrevista realizada a un trabajador de la empresa recuperada y estudiante de la primer promoción del bachillerato.

trabajador en una empresa recuperada : *“es distinto principalmente porque es una fábrica recuperada por sus obreros que serían los verdaderos dueños de las riquezas, digamos que produce porque si el obrero no trabaja no se produce dinero, no gana nadie (...) es distinto porque todos participan de decisiones importantes para todos, nadie es más que nadie aunque haya jerarquías esas jerarquías son solo para manejar la cooperativa nada más, porque todos somos iguales, todos tenemos el mismo sueldo todos tenemos las mismas responsabilidades”*.

Los trabajadores se apropian del antiguo espacio productivo en un doble desafío: como enunciadores de una nueva discursividad, aquella que los constituye en tanto trabajadores portadores de una condición suprimida (asalariados desocupados); y como regeneradores de un espacio productivo donde el capital lo desechó⁷. Es decir, en estos campos fabriles “recuperados” se actualiza la “contingencia de la igualdad” provocando disturbios en los modos de ser, hacer y decir establecidos por la “lógica policial”.

Esta regeneración del espacio productivo se evidencia, dentro del espacio fabril, en prácticas concretas relacionadas con: la organización de los horarios de trabajo, la toma de decisiones a través de asambleas, la distribución de las ganancias, las estrategias productivas frente a la crisis. En un claro ejemplo de reordenamiento de la lógica “policial”, los trabajadores aprenden a ocupar nuevos roles dentro de la empresa que atañen tanto al “saber hacer” como al “saber de sí”⁸.

La escuela como *organización social*

En lo concerniente al espacio escolar, también se podría afirmar que estas experiencias alternativas se instituyen a través de prácticas emancipatorias, como enunciación de las necesidades educativas de aquellos que han sido expulsados del sistema educativo formal. Por ejemplo, esto se evidenciaría en actividades concretas tales como las distintas instancias de toma de decisiones, el armado del proyecto pedagógico con el conjunto de la comunidad de pertenencia, la organización de marchas para expresar diferentes reclamos (Córdoba, Rubinstein, 2010). De este modo, la actividad pedagógico - política de los Bachilleratos Populares comprendería un modo de manifestación que apuntaría a deshacer las “divisiones sensibles del orden policial” (Ranciere, 2007:45). Estas prácticas, que se efectúan bajo la suposición de que todos somos iguales, pondrían a prueba la división de los lugares, las funciones y los nombres asignados.

En este punto me interesa destacar la concepción acerca de la escuela que se sostiene desde los Bachilleratos Populares: el espacio escolar es definido como una *organización social*. Este enfoque se distanciaría de otros modelos institucionales que comprenden distintas nociones de escuela: a) como una eventual prestadora de servicios a la comunidad; b) como garante para la prosecución de metas ligadas al carácter disciplinar, moralizante y jerarquizado de la educación (Elisalde, 2008).

Concebir a la escuela como una *organización social* implica, para los sujetos involucrados, la consideración del carácter dinámico de sus fronteras con una permanente circulación de ideas y de sujetos. Esta concepción se refleja en el testimonio de una docente entrevistada:

“una escuela que no es solamente una escuela sino que es parte de una organización que a su vez articula con otras, que hay un proyecto político por detrás (y se diferenciaría de) otros colegios que no están anclados dentro de un proyecto político común (...) no están anclados ni en el barrio ni en una propuesta política, ahí uno hace un trabajo que es más individual que colectivo”.

Los sujetos involucrados en estas experiencias autogestionadas consideran que esta forma de concebir a la escuela y al proceso de escolarización cuestiona a lo instituido, que estaría dado por la reproducción de las

⁷Estos procesos de producción de “residuos humanos” son desarrollados por Z. Bauman (2005).

⁸Me refiero a una nueva conciencia de sí en cuanto miembro y protagonista de una comunidad.

relaciones sociales impuestas por los sectores hegemónicos. En tanto, la visualización de las fronteras como “espacios en puro movimiento, acción colectiva y de permanente circulación” (Elisalde, 2005: 6). comprendería lo instituyente. Sostienen que esta perspectiva no implicaría una renuncia a la escuela pública y gratuita, sino una incorporación de otras herramientas de construcción que formen parte de las demandas territoriales y reconozcan las particularidades del sujeto joven- adulto escolarizado.

Es decir, esta concepción de la escuela estaría proponiendo una colonización de espacios y de relaciones donde se estarían dando nuevas configuraciones de autoridad y agencia entre los sujetos, acompañadas de procesos de apropiación que comprenderían no solo el ámbito físico sino también lo simbólico. Es decir, se propone la conformación de un espacio escolar en un ámbito novedoso: la escuela recuperada. Al mismo tiempo, se postula que la escuela no tendría que ser considerada solo como un “templo o fábrica del saber” o como un espacio privativo del Estado y de los especialistas.

En este punto me interesa destacar los aportes de otras investigaciones vinculadas a la temática que consideran que en estas “experiencias híbridas” conviven prácticas, sentidos y preocupaciones originales junto con elementos del sistema educativo tradicional (Rubinsztain, 2010) y constituirían “puentes cognitivos” hacia nuevas y posibles nominalizaciones del mundo (Paez, 2010).

Negociaciones y reclamos: modos de relación con el Estado

Las organizaciones sociales que llevan adelante estos proyectos educativos cuestionan al Estado por considerarlo como el lugar privilegiado donde se logra la cristalización de relaciones que representan los intereses de clase. En palabras de N.Poulantzas (1986): *“el Estado presenta como si fueran universales los intereses particulares de una clase. Es decir, legitima la dominación, la justifica, logra hacer aparecer como condición de igualdad ciudadana lo que es diferenciación económica y social”*. Esta concepción conduce a los integrantes de estas organizaciones a referirse a su relación con el Estado en términos de “interpelación”.

Como surge de los testimonios recogidos durante el trabajo de campo, dicha relación es traducida por los militantes de estas organizaciones en términos de “reclamos” que se concretan a través de la “lucha”. A modo de ejemplo transcribo el testimonio de una docente: *“a partir de toda esa lucha que se inicia en el 2006, en el 2007 conseguimos los títulos, o sea no conseguimos nada que no fuera a través de la lucha en la calle con todos los compañeros, los estudiantes, los docentes”*. En estas actividades (marchas, clases públicas) se suelen entonar algunos cánticos que también denotan esta concepción: *“...abriendo escuelas para luchar, bachilleratos de educación popular”*.

En un trabajo anterior (Córdoba, Rubinstein, 2010) hacíamos mención a las relaciones que se van estableciendo entre el Estado y las organizaciones sociales que llevan adelante estos proyectos educativos alternativos. Sosteníamos que, si bien éstas bregan por el ejercicio autónomo del bien educativo, haciéndose cargo de llevar adelante las escuelas; por otro lado, demandan al Estado, como garante de la educación pública, el pago de salarios, el material didáctico y la manutención de la infraestructura edilicia. La modalidad de interpelación y los “planes de lucha” llevados a cabo por las distintas organizaciones van provocando respuestas estatales, las cuales a su vez se plasman en normativas específicas.

Es así que se va configurando un campo de fuerzas específico donde se tensan prácticas de demanda, reconocimientos estatales e iniciativas autogestivas y se hace necesario emprender un análisis considerando que “las acciones de cada término de la relación se comprenden por su dependencia respecto del otro” (Manzano, 2009).

Esta modalidad, dinámica y a la vez contradictoria, genera una situación en la cual el Estado vuelve a cobrar centralidad en su responsabilidad educativa. La cuestión normativa genera así un doble efecto: por un lado “coloca al Estado, a través de la escuela, en el centro de un proceso de restitución de derechos y dignidad

para todas las personas” (Herrera, Frejtman, 2010) y, por otro, genera límites y obligaciones para las distintas organizaciones que llevan adelante estos modelos de experimentación político pedagógica⁹.

Algunos de estos límites y obligaciones aparecen mencionados en el testimonio dado por una docente sobre una asamblea realizada entre docentes y estudiantes del bachillerato en la cual se analizó el borrador de una futura normativa: *“Leímos entre todos el Convenio y fuimos analizando sus puntos y fundamentos. Lo caracterizamos como un gran paso en nuestra lucha ya que implica un reconocimiento del Estado en nuestra especificidad (permite la autogestión y la educación popular), la obtención del salario para los docentes, y deja un camino abierto para seguir peleando por otros reclamos.(...)”*¹⁰.

Unos días más tarde esta misma temática es discutida en una reunión de profesores del mismo bachillerato, según el testimonio de otra docente:

*“Empezamos leyendo el convenio que en diciembre acordamos firmar este año con el Ministerio de educación, que nos pasa a varios de los Bachilleratos Populares de provincia a la Dirección de Adultos de educación pública (...). Leímos también las dos actas acuerdo al respecto, una firmada el 2 de diciembre, y la otra el 23 de febrero. Repasamos los procedimientos burocráticos que estuvimos y estamos atravesando desde ese momento: Inspección conjunta de las inspecciones de dirección de educación privada y dirección de adultos, en marzo; presentación en La Plata de toda la documentación exigida a los BP en el acta de febrero; esta semana que viene tenemos una inspección de Dirección de Adultos en el bachillerato, donde van a revisar que tengamos todos esos papeles al día. Esta inspección y las de los otros BP que entraron en el convenio en diciembre, se están realizando en los plazos acordados”*¹¹.

En este punto cabe resaltar la directiva que establece la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, donde se pide a los inspectores que realicen “acciones de acompañamiento y supervisión conjunta” en los Bachilleratos Populares. El fin de las mismas sería establecer “diagnóstico del estado administrativo”¹².

Estas prácticas se complementan con las exigencias de presentación de determinada información sobre actividades administrativo pedagógicas: legajos de alumnos, legajos de docentes, libro matriz, actas de exámenes, libro calificador, libro de temas, personería jurídica actualizada, estatuto de la asociación civil con su nómina de autoridades actualizada¹³.

Como se menciona en los testimonios anteriores, todas estas presentaciones administrativas representan la condición necesaria para la firma de un Convenio de Cooperación Técnica entre la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y la organización social involucrada en el desarrollo del bachillerato. En el mencionado documento se reconocerían las modalidades de trabajo y organización interna (dirección colegiada, equipos pedagógicos, prácticas basadas en la educación popular) y se establecería un compromiso destinado a aportar la remuneración salarial correspondiente¹⁴.

⁹ Si bien las autoras mencionadas utilizan esta expresión para referirse a procesos relacionados con la educación en contextos de encierro, considero pertinente incluir esta referencia dado que en ambos entornos la educación es considerada como un derecho.

¹⁰ Asamblea en un bachillerato de la zona norte (4 de mayo 2011).

¹¹ Reunión de profesores en un bachillerato de zona norte (21 mayo de 2011).

¹² Comunicación conjunta n° 1/2011, Jefaturas de región 1, 2, 5, 6, 7, 9 y 19, Gestión Estatal y Privada. Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Acta de compromiso firmada en la Ciudad de La Plata el 8 de febrero de 2011.

¹³ Según figura en el acta de compromiso mencionada en la nota anterior.

¹⁴ Cabe aclarar que la situación en Ciudad de Buenos Aires es diferente ya que en esta jurisdicción, donde se cuenta con el apoyo de determinados gremios docentes, existe un Registro de Bachilleratos Populares que depende de Planeamiento Educativo. y están más avanzadas las negociaciones tendientes a efectivizar el pago de salarios.

A modo de cierre

El surgimiento de los Bachilleratos Populares puede analizarse en íntima relación con los procesos socio históricos que se desarrollaron en Argentina en la década del '90. Algunas de las manifestaciones más destacadas de este período comprenden: la reconversión del rol del Estado, el resurgimiento del mercado como nuevo organizador de la sociedad, la desarticulación de todas las instituciones y organizaciones intermedias entre el mercado y el individuo (sindicatos, seguridad social, salud pública, educación pública) y la recategorización de la inversión social bajo el formato de gasto.

En la actualidad, se pueden visualizar políticas estatales que apuntan a nuevos modos de construcción respetando las obligaciones contraídas en materia del derecho humano a la educación¹⁵. El análisis de esta situación me permite entender las diferentes relaciones que se están tejiendo en forma permanente entre el Estado y las diversas organizaciones sociales que llevan adelante estas modalidades de experimentación pedagógica¹⁶.

En este punto cabe preguntarse por la forma elegida desde los organismos estatales para propiciar el desarrollo de este tipo de proyectos educativos alternativos, dado que si bien existe un compromiso por parte del Estado, éste actualmente no se materializa en la retribución salarial a los docentes. Esta situación es interpretada por los integrantes de las organizaciones sociales en términos de la existencia o no de "voluntad política".

Por último, cabe destacar la vinculación efectiva que existe entre movilización, reclamos y logros obtenidos. Procesos que no solo redefinen modos de relación con el Estado y sus formas de intervención y categorización, sino que también legitiman modalidades de acción colectiva y concepciones acerca del carácter político de la educación.

BIBLIOGRAFIA

- Ampudia, M.; *El sujeto de la educación para Jóvenes y Adultos. Territorialización y Desterritorialización de la periferia. Experiencias de trabajo del equipo de Investigación de la CEIP para la conformación del espacio escolar en sus múltiples perspectivas de construcción*; Mimeo; 2004, 35 págs.
- Bauman Z. *"Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias"*, Buenos Aires, Paidós, 2005.
- Castel R., *"La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión"* en El Espacio Institucional, Buenos Aires: Lugar Editorial.1991.
- Córdoba M., Rubisntein M., *"Ni privado ni estatal, bachillerato popular..." Reflexiones sobre experiencias alternativas al sistema educativo oficial*. En: Memorias Arbitradas de las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, "Movimientos Sociales, Procesos Políticos y Conflicto Social: Escenarios en disputa". Universidad Nacional de Córdoba, 18 al 20 de noviembre de 2010. Edición en CD.
- Elisalde, Roberto; Ampudia, M.; *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e Historia de la Educación Popular en América Latina*; Buenos Aires; Ed. Buenos Libros; 2008, pp 65-101, pp. 247- 286.
- Elisalde, Roberto; *Notas sobre la construcción de un proyecto de educación popular: escuelas populares de jóvenes y adultos*; Mimeo; 2005.
- Gluz Nora; Burgos, Alejandro; Karolinski, Mariel. *Movimientos sociales, educación popular y escolarización "oficial". La autonomía "en cuestión"*. En Referencias, año 5, no. 24. LPP, Laboratorio de Políticas Públicas: Argentina. Diciembre. 2008, 1850-3683. Acceso al texto completo: http://www.forolatino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_24/documentos/MovSociales/Simp osio_Gluz_Burgos_Karolinski.pdf

15 Me refiero al Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966). En nuestro país posee jerarquía constitucional a partir de la reforma de 1994.

16 En este marco de restitución de derechos incluyó la sanción de la ley de expropiación para la empresa recuperada donde desarrollo este trabajo de campo (abril 2011).

- Herrera P., Frejtman V., Marginalidad, delito y pobreza: contextos de violencias y desigualdades en *Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo en tensión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010
- Manzano Virginia, "Piquetes" y acción estatal en Argentina: Un análisis etnográfico de la configuración de procesos políticos. En *Estado y movimientos sociales: estudios etnográficos en Argentina y Brasil*, Grinberg M., Fernández Alvarez M., Carvalho Rosa M., Buenos Aires, Antropofagia, 2009.
- Merklen, D; *Pobres Ciudadanos. Las Clases Populares en la Era Democrática (Argentina, 1983-2003)*; Buenos Aires; Ed.Gorla; 2005; pp. 21- 199.
- Paez, F., *Saberes en movimiento, saberes `sin patrón`*. En: Memorias Arbitradas de las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, "Movimientos Sociales, Procesos Políticos y Conflicto Social: Escenarios en disputa". Universidad Nacional de Córdoba, 18 al 20 de noviembre de 2010. Edición en CD.
- Poulantzas N., *Estado, poder y socialismo*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1986
- Ranciere, J.; *El Desacuerdo. Política y Filosofía*; Buenos Aires; Ed. Nueva Visión; 2007, pp. 5 -60.
- Rubinsztain P., *Experiencias pedagógicas y transformación social: apuntes sobre sentidos y prácticas contemporáneas*. En: Memorias Arbitradas de las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, "Movimientos Sociales, Procesos Políticos y Conflicto Social: Escenarios en disputa". Universidad Nacional de Córdoba, 18 al 20 de noviembre de 2010. Edición en CD.
- Sverdlick; I.;Gentili, P; *Movimientos sociales y Derecho a la educación: Cuatro Estudios*; Buenos Aires; Fundación Laboratorio de Políticas Públicas; 2008, E-book.
- Zibecchi, R; "Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos"; *Revista OSAL*; vol. 9; 2003; pp. 185-188.