

Los Bachilleratos Populares: Educación Popular, Movimientos sociales e Interpelación al Estado¹

Ezequiel Alfieri

La teoría social de la educación interpreta de diferentes maneras la función social de la escuela. En este artículo se parte de que la escuela no sólo reproduce las relaciones de dominación (Althusser, 1998; Bourdieu, 1997) sino que también es un campo de disputa para la transformación de las relaciones sociales; es decir, tanto la educación como la escuela son campos de lucha y de tensión permanente (McLaren y Giroux: 1998, Ball: 1987), ya sea por la modificación o la conservación de las relaciones sociales existentes que alojan cotidianamente.

Para Paulo Freire (1975) no existe la educación neutra: o reproduce las condiciones de desigualdad (concepción bancaria), o es emancipadora y denuncia e interviene sobre las injusticias existentes (como pretende hacer la Educación Popular). Con esa premisa, Freire hace hincapié en la educación como proceso de liberación partiendo del diálogo, la construcción colectiva del conocimiento y la democratización del saber, apuntando a una creatividad de los sujetos que permitan pensar otra sociedad posible.

Según el pedagogo brasileño, una de las cuestiones que la escuela debería romper es la lógica transmisora de conocimiento como fin último y luchar por transformarse en un espacio de organización política. En su carta como secretario de educación del Estado de San Pablo, afirma que:

La escuela es también un espacio de organización política de las clases populares. La escuela como un espacio de enseñanza-aprendizaje será entonces un centro de debates de ideas, soluciones, reflexiones, donde la organización popular va sistematizando su propia experiencia. El hijo del trabajador debe encontrar en esa escuela los medios de autoemancipación intelectual independientemente de los valores de la clase dominante. La escuela no es sólo un espacio físico. Es un clima de trabajo, una postura, un modo de ser (Freire, 2005a: 19).

De esta manera, el cómo y el para qué se construye la escuela no pueden separarse en el quehacer educativo. Así es como la importancia del conocimiento debe estar en el mismo plano que el entramado de relaciones solidarias con que se quiere construir en su interior, la escuela debe dar a sus estudiantes el marco de otras relaciones sociales posibles (contrarias a las lógicas mercantiles), y debe ser un espacio difusor de la solidaridad de clase, del encuentro y de la posibilidad de construir puentes para otro mundo. De esta manera,

La calidad de esa escuela deberá ser medida no sólo por la cantidad de contenidos transmitidos y asimilados, sino igualmente por la solidaridad de clase que haya construido,

¹ El presente texto es una mirada desde una organización social (la Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares Histórica –CEIPH–) fundante de los Bachilleratos Populares en Argentina. No pretende dar cuenta de la multiplicidad de experiencias de los Bachilleratos Populares (BBPP) impulsados en el país sino aportar desde el recorrido particular de esta organización. La CEIPH tiene en la actualidad los siguientes Bachilleratos Populares: BP IMPA, BP Maderera Córdoba, BP Berta Cáceres, BP Graciela Acosta, BP Farmacoop. Además, desarrolla una primaria popular, una escuela infantil (“Mariela Muñoz”), tres profesorados de Educación Popular, un Centro Cultural y la Escuela de Formación de Formadorxs “Dora Barrancos”. En simultáneo, realiza ciclos de conversatorios y la Revista de la organización: “Praxis en diálogo”.

por la posibilidad que todos los usuarios de la escuela –incluidos padres y comunidad– tuvieron de utilizarla como un espacio para la elaboración de su cultura (Freire, 2005: 19).

El aporte de la Educación Popular es propiciar el terreno para que esos cambios sean posibles, derribando los mecanismos reproductivistas y opresores dentro de lo que Freire llamaba la educación bancaria, que no es otra cosa en nuestra actualidad que la reproducción vacía y sin un objetivo claro de los contenidos que se tienen que dar en los planes de estudios. Tomando esta tradición latinoamericana de la Educación Popular, desde el año 2004 irrumpen en Argentina los Bachilleratos Populares (BBPP) –escuelas populares para jóvenes y adultos/as– impulsados por colectivos de educadores y educadoras en organizaciones sociales, que interpelan al Estado para su reconocimiento y disputan desde la Educación Popular el sentido de la escuela. Las experiencias educativas de los BBPP parten del enfoque freireano y ubican nuevamente en el centro de la escena el debate sobre qué tipo de educación y de escuela hace falta para atender la problemática de millones de jóvenes y adultos/as que han sido expulsados del sistema educativo. Los BBPP están inmersos en un entramado social complejo y en permanente movimiento; y se relacionan con un Estado (entendido éste como una totalidad contradictoria) que, si bien perpetúa las condiciones de reproducción de la clase dominante, está atravesado por las tensiones de la sociedad civil, que pujan para que ese Estado pueda incorporar las demandas que los diferentes grupos sociales plantean (Gramsci, 1984). El reconocimiento por parte del Estado a muchas de estas experiencias², permitió la acreditación de los estudios secundarios, así como también el reconocimiento de la planta docente, lo que presupone un antecedente sin registros en la educación de adultos/as en nuestro país. Los planteos de autogestión, la toma de decisiones en asambleas, el objetivo político de la educación que se proponen, la construcción del sujeto pedagógico que intentan formar, así como el trabajo en equipos docentes, son algunos aspectos que permiten ubicarlos como una singularidad dentro de los marcos del sistema educativo en el área específica de la educación de adultos/as.

La emergencia de los nuevos movimientos sociales

Durante la década del '90 y comienzos del 2000 surgieron en el país Nuevos Movimientos Sociales (NMS) como resistencia a la implementación de las medidas neoliberales. Esta reacción fue llevada a cabo por movimientos de desocupados³, organizaciones de trabajadores que recuperaron sus fábricas (Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas) y un importante abanico de organizaciones territoriales (cooperativas de vivienda, tierra, salud, educación, centros culturales, etc.) que desplegaron tareas de índole comunitaria, construyendo y dando cuenta de las demandas de la población de sus barrios, mayoritariamente con necesidades básicas insatisfechas, a la vez que se manifestaron contrarios a las reformas políticas, económicas y sociales que se implementaban.

La particularidad de los NMS consistió en trascender el reclamo económico (salarial, mejores condiciones de trabajo, etc.) y ampliar las demandas a espacios otrora marginados o excluidos. Las nuevas demandas vinculadas al acceso de recursos esenciales y básicos para la sociedad (educación, salud, etc.), sumadas a las demandas en torno a los daños ecológicos causados por la explotación de las empresas, al cuidado

² En la Argentina, en 2019, somos muchísimos colectivos de educadores/as y organizaciones sociales que todavía estamos peleando por el reconocimiento de los Bachilleratos Populares por parte del Estado.

³ Podemos citar como ejemplo: Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD), Movimiento de Trabajo y Liberación (MTL); Movimiento de Ocupantes e Inquilinos (MOI) y Movimiento Teresa Rodríguez (MTR).

de los recursos naturales, al reclamo por planes y subsidios sociales, y en contra de las relaciones patriarcales y sexistas en el seno de la sociedad, son algunas de las consignas que los NMS tradujeron en exigencias al Estado. Es así que la educación empieza a ser tomada por éstos, ya sea creando espacios propios o disputando al Estado nuevos espacios de formación. Si bien la educación y la formación no es algo nuevo en la historia del movimiento obrero y campesino, ni tampoco lo son las críticas al sistema educativo diseñado por el Estado, lo distintivo radica en su oposición a las estructuras normativas, estructuradas y exclutoras, que llevaron a que millones de jóvenes quedaran por fuera del sistema educativo. Para Nora Gluz (2013), los NMS crean movimientos pedagógicos en tanto formación de sujetos implicados en la lucha por la transformación social y en confrontación hacia el Estado:

Los movimientos sociales se conciben a sí mismos como movimientos pedagógicos, en tanto su despliegue implica la formación de sujetos en el propio proceso de lucha. En este proceso, lo educativo en estos movimientos tiene que ver tanto con las demandas o confrontaciones hacia el Estado en su papel de 'educador', como hacia el interior del propio movimiento al concebirlo como un actor pedagógico en sentido amplio: las relaciones con los otros, los encuentros cotidianos, los espacios decisionales, entre otros. Es decir, el movimiento se considera sujeto y principio educativo y por ende, la educación atraviesa toda la trama política del mismo. Se materializa así, una matriz pedagógica al construir un modelo de formación humana cuyas intenciones se anclan en sus objetivos y principios como movimiento (Gluz, 2013: 34).

La Educación Popular es tomada, impulsada y reactualizada por los NMS. Para Norma Michi (2012), estos estarían entrando en un cuarto momento de la Educación Popular, cuyas características pasan por un replanteo de lo público interpelando al sistema escolar en la búsqueda de construir nuevas relaciones, más justas y solidarias. Lo novedoso sería:

esa apropiación del modo escolar, lo que significa un desafío y la asunción de una posición respecto del sistema público de enseñanza. Estas experiencias (...) buscan constituirse en denuncia del incumplimiento de la promesa democratizadora de la educación, tanto en cantidad y distribución geográfica como en calidad. Procuran llevar adelante una acción que podemos entender como prefigurativa en el campo escolar para la que reclaman reconocimiento, financiamiento y respeto de su autonomía pedagógica (Michi, 2012: 168).

Compartimos con Michi en ese sentido, que:

la disputa que llevan adelante los movimientos sociales populares, en las experiencias de educación en general y de escuelas en particular, es parte de su lucha social y de la construcción prefigurativa de una sociedad justa que asumen. En estas organizaciones y movimientos está puesta nuestra esperanza tanto para la transformación social como para la contribución de una educación realmente popular" (Michi, 2012: 174).

La disputa pedagógica en clave de Educación Popular, no sólo se caracteriza por los objetivos propuestos y los contenidos tratados sino también por la posibilidad de pensar y repensar la opresión y las condiciones de desigualdad en los marcos de las prácticas pedagógicas. En ese sentido, retomamos los aportes de Luis Rigal (2015) con respecto a las características que la Educación Popular debe necesariamente incluir:

- En lo político, defiende una opción de transformación social, denunciando los componentes opresivos del orden establecido y defendiendo un modelo más igualitario y más justo;

- En lo pedagógico, critica frontalmente las concepciones tradicionales (verticalistas, abstractas, acríticas) de enseñanza-aprendizaje y promueve propuestas dialógicas, con circulación de los roles de educador y educando, basadas en la recuperación y revalorización crítica de los saberes del conjunto de los involucrados en el acto educativo y promueve una mirada crítica de la realidad concreta;
- Se preocupa por el sujeto popular, entendiéndolo como sujeto subalterno, en términos de su lugar en la estructura social, y sujeto singular discriminado, en términos culturales;
- Pone énfasis muy marcado en la generación, desde lo educativo, de procesos de concientización y organización social;
- Adopta como central el tema de la confrontación por el poder en el campo de la hegemonía, asumido como el espacio donde se dirimen concretamente las posibilidades de transformación (Rigal, 2015: 161).

Para concluir podemos retomar los elementos que según Torres Carrillo (2011) adoptan los movimientos sociales en clave de Educación Popular, que serían:

1. Una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento del papel integrador que ha jugado allí la educación forma;
2. Una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante;
3. El propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social;
4. Una convicción que desde la educación es posible contribuir al logro de esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad popular;
5. Un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas (Torres Carrillo, 2011: 18).

Origen de los Bachilleratos Populares

Los BBPP emergen en un contexto signado por la crisis del 2001. Crisis que fue económica y también política, ya que la crítica no solamente recayó en el modelo económico impuesto sino también en la 'clase política' responsable del gobierno del Estado.

El cuestionamiento alcanzó todas las estructuras donde se asentaba el poder del Estado, incluso a la escuela, que empieza a ser interpelada por nuevas experiencias que ponen en cuestión su accionar y su papel en la sociedad.

Pero esta crisis por sí sola no explica el surgimiento de los BBPP. Los mismos hay que situarlos en una tradición dentro de los movimientos populares de Argentina y Latinoamérica por la disputa del sentido de la educación.

Es así que se retoma, entre las que se pueden enumerar, la experiencia anarquista (las escuelas libres) y socialista (las Sociedades Populares) en la década del '20; los cursos de formación sindical de la década del '30, la experiencia educativa del peronismo con la incorporación del sujeto trabajador en la educación y la implementación de la Universidad Obrera Nacional (UON); el trabajo territorial en los barrios y villas 'miseria' llevado adelante por militantes sociales en la década del '60; la experiencia de la DINEA (Dirección Nacional de Adultos) durante los años '73-'74 y la resistencia de la lucha docentes dentro de los marcos del sistema educativo contra el avance del neoliberalismo en los '90s.

Por otra parte, también se nutre de experiencias que se desarrollan en Nuestramérica, como la del MST (Movimiento Sin Tierra de Brasil), las escuelas zapatistas (Chiapas, México), las misiones bolivarianas (Venezuela), la escuela de Warisata (Bolivia), entre otras.

El planteo fundacional que realizamos como organización CEIPH cuando iniciamos los Bachilleratos Populares fue (y es) empezar a pensar otra escuela desde la Educación

Popular en los marcos del sistema, recuperando las tradiciones olvidadas y excluidas del campo educativo, sin perder el carácter de masividad, para que no se conviertan en una microexperiencia aislada. Que sea desde la Educación Popular, o retomando la tradición latinoamericana de Educación Popular, es partir de la necesidad de contrarrestar la ideología capitalista en uno de sus aparatos claves de reproducción.

Elisalde (2008) afirma que:

En la Argentina en los inicios del milenio, como respuesta a la crisis económica y al retroceso del Estado en política social –por ejemplo en el conurbano y la Capital Federal– fueron creciendo iniciativas educativas de carácter autogestivo en el terreno de los movimientos sociales. Instalando un proceso, al igual que en el resto de Latinoamérica colocaba en tensión y a la vez cuestionaba la función social de la escuela, el rol del Estado (por ejemplo en áreas habitualmente olvidadas, como la educación de jóvenes y adultos) así como en el diseño de los espacios sociales escolares y su propia gramática escolar. En nombre de la Educación Popular, diversos movimientos adoptaron experiencias provenientes de la larga tradición freiriana y la adecuaron a las nuevas necesidades (Elisalde, 2008: 76).

El primero Bachillerato Popular será el IMPA (BP IMPA) en el año 2004, que tomará el nombre de la empresa recuperada homónima, y que dará el puntapié para que otras organizaciones sociales se animen a abrir sus propias escuelas populares, disputando el sentido de la educación, de lo público, y de las prácticas educativas hegemónicas.

La disputa política

Los BBPP, al ser escuelas impulsadas por colectivos docentes y organizaciones sociales, reivindican el carácter público y popular de la escuela. Creemos que estamos aquí ante un salto cualitativo de las organizaciones sociales que despliegan no ya una táctica defensiva o de reclamo al Estado por políticas educativas, sino que las mismas asumen la tarea de abrir espacios educativos, con sus docentes-militantes, en sus lugares de construcción política e interpelando al Estado para su reconocimiento, lo que permite la acreditación de los títulos (o en otras palabras, la acreditación por parte del Estado de los saberes que allí se imparten). El aspecto disruptivo de la experiencia de los BBPP es justamente que la organización social coordina y organiza el proceso educativo, y es allí donde el Estado pierde una de sus funciones fundamentales que es el control del cuerpo social para la reproducción de las relaciones hegemónicas (Althusser: 1988, Mézáros: 2008). La disputa por el reconocimiento, por los salarios, por las becas y por el financiamiento integral de los espacios hay que entenderlas desde ese lugar.

Moacir Gadotti plantea la necesidad de reformular la escuela, a partir de la noción de 'escuela pública popular'. Ésta debe ser entendida como una escuela en manos de la comunidad, frente a los burocratismos y normativismos de la estructura escolar, con control comunitario "tendiendo a la autogestión escolar" (Gadotti, 1993: 121), ubicando la escuela en un espacio central en la lucha por la transformación social, rompiendo la falsa neutralidad de la misma, o en todo caso develando el accionar conservador de las estructuras sociales existentes.

Este intento por desenmascarar dichas relaciones y poner a desnudo la intencionalidad política de la educación, permite ver a la misma como un campo de disputa:

la educación representa una lucha para determinar el significado en torno a las relaciones de poder, nos servimos de formas pedagógicas construidas a partir de intereses políticos de

naturaleza liberador, para formar sujetos que apoyen la lucha por un proyecto superador para todos (Alfieri-Lazaro, 2008: 4).

En los BBPP trabajamos para romper esa barrera históricamente construida, intentando construir una escuela popular que sea parte del proceso de construcción social, pero entrando en diálogo con otros saberes y tradiciones. Desde nuestra organización CEIPH reivindicamos dos principios que el movimiento obrero y los movimientos populares desarrollaron a lo largo de su historia: el de Autonomía y el de Autogestión.

Con el primero, se busca generar un proyecto educativo elaborado por el colectivo docente que lo impulsa (de manera consciente y planificada); para generar el propio entramado escolar que los/as sujetos que acuden a ella necesitan.

Con el segundo, se retoma una larga tradición del movimiento obrero, que desde fines del siglo XIX asume como parte de su condición de clase la capacidad de generar y autogestionar proyectos e instancias participativas independientes, desligándose del control burgués, y que en los BBPP impulsados por la CEIPH se expresa en la forma de incorporar docentes, en el sujeto educativo que se intenta construir, en la organización de la escuela y en la elaboración de un proyecto político pedagógico propio.

Por lo tanto, la autogestión cobra centralidad, en tanto hacer de las organizaciones, que buscan un proyecto educativo alternativo al dominante y que, desde ese lugar intentan reformular el hecho educativo y la relación con la comunidad.

La autogestión se potencia como instancia defensiva, en su relación con el Estado, para sostener y subsanar un derecho básico vulnerado para millones de jóvenes y adultos/as que no acceden al sistema educativo; y como instancia ofensiva en el despliegue de estrategias por parte de las organizaciones sociales para llevar adelante una nueva educación. Desde esta concepción, Riccono y Santana (2013) plantean que

el proceso de la autogestión conlleva, por un lado, el deseo de subsanar un derecho vulnerado –trabajo, educación, salud, etc. –, primer motor organizativo, y puede derivar, por otro lado, en la necesidad de la autogestión como forma de organización para llevar adelante el proceso embrionario que la defensa de esos derechos acarrea consigo. [La práctica autogestiva como práctica propositiva implica] apelar al protagonismo de los sectores populares y de sus organizaciones para disputar poder popular, construyendo, de esa manera, las escuelas propias, alternativizando así al sistema educativo, desde adentro (Riccono, Santana, 2013: 70)

En esta disputa, desde los Bachilleratos de la CEIPH apuntamos a la formación de un 'sujeto político' que pueda modificar las relaciones sociales y las injusticias que el sistema conlleva, que pueda entender y comprender el mundo en el que está inserto pero también trascender dichas relaciones, es decir, que pueda interpelar desde su lugar (cualquiera sea) las relaciones de opresión que la sociedad le impone.

El sujeto político que se propone y que se intenta construir, parte de saberse con derechos vulnerados, en una situación desigual y subalterna en tanto clase social, pero a su vez se ubica desde la posibilidad de modificación del orden social existente.

Es por todo lo anterior que para dar esta disputa política todo/as los/as integrantes del cuerpo docente son elegidos/as internamente por cada uno de los Bachilleratos Populares de la organización CEIPH. Esto se realiza para tener coherencia entre la praxis educativa y el proyecto político.

Es por ello, que se considera al y la docente, no solamente un trabajador de la educación sino también un militante, ya que supone un tipo de docente que debe

consustanciarse con el espacio para poder aprehenderlo, conocerlo y hacerlo propio. De esta manera el quehacer docente no puede separarse de la práctica militante⁴. La entrada de los docentes a un Bachillerato Popular permite situarlo en un marco más amplio que el aula y la escuela; lo ubica, por consiguiente, en otra dimensión en relación con las escuelas de adultos/as sostenidas por el Estado. Ingresar al Bachillerato Popular implica la entrada a una organización social, a una disposición de los tiempos y los cuerpos distinta a la escuela tradicional.

La disputa pedagógica

Los BBPP ubican como central el acto educativo ya que desde allí empieza la transformación de los sujetos implicados. De esta manera es necesario repensar, rediseñar, y recrear otros caminos para que nuestras prácticas educativas tengan el sentido político que se proponen.

Habilitar la voz y los cuerpos

La formación de un sujeto político conlleva la necesidad de generar espacios donde el sujeto joven adulto/a pueda tener voz y decisión en las instancias colectivas, participar en la toma de decisiones con respecto al funcionamiento del bachillerato, y también construir otro sentido desde su propia praxis.

¿Pero cómo se traduce esta intención en la práctica áulica o cotidiana? ¿De qué manera ese sujeto político se concretiza en los estudiantes que acuden? ¿Cómo se logra ese pasaje o instancia al interior del entramado escolar?

Uno de los argumentos que aparece con fuerza en este sentido es la categoría de “habilitar” la voz y la participación en las instancias colectivas de construcción al interior de los BBPP; incorporar una voz negada, oculta, sojuzgada, aparece como clave para que el proyecto educativo cobre vida y sentido; significa la reposición de un derecho y aparece como salto o impulso para construir otras relaciones al interior de los bachilleratos; implica volver a ocupar un lugar; dar sentido al espacio que se ocupa; dar lugar a la interacción; sentirse parte de un proyecto; tomar y sostener las decisiones colectivas.

Para ello se habilitan espacios en común como las asambleas y procesos de construcción de conocimiento participativos. La participación debe estar presente en la clase, en la dinámica general del espacio, en las peleas por las reivindicaciones de los bachilleratos, en la articulación y propuestas pedagógicas con otras organizaciones.

Pero todo lo anterior implica también habilitar el cuerpo; esos cuerpos que han sido silenciados, callados, sometidos; para empezar a reconocer que hay otro cuerpo, nuestro cuerpo, como parte fundamental en el proceso de construcción del conocimiento.

Debemos por tanto revisar nuestras prácticas y romper con cientos de años de formación europeísta y colonizadora, discriminadora y sexista.

Desarmar la Escuela

Los/as estudiantes que se inscriben en los BBPP traen consigo la internalización del fracaso escolar en su discurso. La marca de los dispositivos de la escuela tradicional que

⁴ Ser trabajador/ases de la educación militante no implica una ruptura con el concepto tradicional asignado por los sindicatos, ya que se parte de la lucha histórica de l/asos trabajador/ases de la educación en tanto sujetos pertenecientes a una clase social.

ubican al estudiante como responsable del fracaso escolar, sigue funcionando a la perfección en los cuerpos y discursos de las/os estudiantes. Según Cabrera (2012):

Culpa, miedo al fracaso, no querer/poder/saber estudiar, frustración, aburrimiento, configuran el universo de sentido con que los estudiantes *objetivan* y *subjetivan* su historia escolar. Estas estigmatizaciones escolares no hacen más que acentuar los 'circuitos de producción de soledades, de fragmentaciones y barbarización de los vínculos'. El proceso de expulsión escolar es una biopolítica de vulnerabilización social que fragiliza una y otra vez a quién lo padece. Son *procedimientos de desigualación social* que en el mismo movimiento en que definen al sujeto de aprendizaje esperable instituyen al diferente como deficitario, peligroso o incapaz. (Cabrera, 2012: 4).

De esta manera, la representación sobre la escuela, en el formato de exclusión, es la que las/os estudiantes traen consigo y tratan de ubicar al bachillerato popular en el mismo código institucional del que fueron expulsados para saber manejarse dentro de él: "¿con cuántas faltas quedo libre?", "¿cuándo es la evaluación escrita?", "¿ponen amonestaciones?"; a la entrega de un trabajo, "¿cuánto me saqué?", "¿cuántas notas tengo por cuatrimestre?", "¿cuándo entregan el boletín?"; en relación a la autoridad, "¿dónde está el director?", etc.

La pelea por tanto se direcciona en dos sentidos: el primero es desarmar los mecanismos que la escuela tradicional impuso a las/os estudiantes; y el segundo es lograr una propuesta educativa que tomen en el sentido de la Educación Popular propuesta.

Las características de la población joven adulto/a que concurre a los Bachilleratos Populares hacen que sea necesario un despliegue de estrategias o dispositivos pedagógicos que den cuenta de la diversidad (ya sea etaria o de recorrido de saberes y experiencias dentro del aula) en la planificación de la clase y en los ritmos y tiempos que cada estudiante trae.

La relación educador-educando se visualiza como una relación que se construye a partir de disputas, resistencias, y empatías, con sus tensiones propias al no responder a los parámetros establecidos dentro del sistema escolar.

El lugar que se le asigna al conocimiento y el diseño curricular que despliegan nos introduce en el entramado escolar en tanto sentido y práctica del proyecto político pedagógico que impulsan.

Los saberes relevantes no sólo están asociados a un contenido determinado sino también a la posibilidad de que ese contenido sirva para la transformación social. De esta manera, según Fernando Lázaro (2010) tenemos que planificar siempre pensando en la no neutralidad de la educación y en la misión de 'desocultar' los mecanismos de opresión en las que estamos inmersos:

No es que hacemos un programa que no contemple las herramientas que necesitarán el día de mañana, porque muchos de ellos ya están intentando entrar a la universidad. Muchas veces la pregunta al finalizar la escuela es para qué me sirvió todo lo que aprendí. Sabiendo esto, nosotros tratamos de brindar la herramienta para que puedan acceder a todo tipo de formación. La escuela a veces peca de neutral, se trata de desocultar, hacer visible por qué damos cada uno de los contenidos que damos. No queremos un sujeto que se adapte sino que transforme y para transformar tiene que tener las mismas herramientas que las clases dominantes. Ellos saben cuáles son estos saberes, porque los trabajan (Lázaro, 2010: 10-11).

Al pensarse como relación social, el conocimiento y el currículum incorporan la noción de poder a la dinámica de la escuela más allá de los contenidos y de la propia práctica

áulica y ubica a ese poder en la relación docente-estudiante, escuela-comunidad, y la multiplicidad de poderes (clase, género, raza, nacionalidad, etc.), que se expanden y reproducen entre los propios estudiantes.

Para Alicia de Alba (1998) el currículum expresa los elementos culturales de los grupos sociales que los/as impulsan y que están en permanente tensión con aquellos que traen los/as sujetos/as involucrados/as. Según esta autora, el currículum es:

la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (Alba, 1998: 59-60).

Los diseños curriculares en los BBPP que conformamos la CEIPH son entramados complejos, ya que se piensa en diferentes dispositivos para que los estudiantes transiten el espacio y obtengan la acreditación. Es decir, no hay un modo único de habitar, de transcurrir y de estar en el espacio, pensando en las particularidades del sujeto joven-adulto/a que concurre, sino que hay tantos modos como sujetos hay.

Las materias pertenecen a un plan oficial⁵. Este plan, con una fuerte carga de las materias de ciencias sociales, fue tomado porque en su momento sólo tenía la caja curricular y no especificaba los contenidos mínimos.

Para que las mismas sean acordes y se adecuen al proyecto político pedagógico muchas de ellas son reformuladas por parte del colectivo de docentes. Así, para nombrar algunos ejemplos, materias de primer año como 'Introducción al Conocimiento de la Realidad Social' pasa a llamarse 'Cooperativismo', la materia 'Historia de la Cultura' y/o "Políticas Sociales" en algunos Bachilleratos de la organización pasa a ser 'Cooperativismo II'. En esta materia la principal misión es integrar a la Empresas Recuperadas por los Trabajadores (ERT) y sus problemáticas al Bachillerato Popular, y que los estudiantes sepan y conozcan el mundo que las ERT. Ello implica, por ejemplo, que muchas de las clases sean llevadas adelante por los/as trabajadores/as de fábricas.

Otro ejemplo de estas redefiniciones es la materia de segundo año 'Fundamentos de la Educación', donde los contenidos que se estudian y analizan son los aportes que realizó y realiza la Educación Popular en todo nuestro continente.

En tercer año la materia "Introducción al Estudio del Estado y la Sociedad", se denomina 'Sociedad y Estado' con una fuerte carga de contenidos como instancia de preparación para estudios universitarios. La materia "Desarrollo de las Comunidades" como parte de la estrategia de los BBPP en integrarse con la comunidad se desarma del espacio áulico y pasa a trabajarse con las organizaciones e instituciones de la comunidad que circunda al BP.

También se incorporan materias que no existen en la caja curricular del programa pero que se agregan propiciando y profundizando una Educación Popular Feminista. De esta manera se incluyen espacios específicos para trabajar la Educación Sexual Integral (ESI) en algunos bachilleratos (en otros se toma la ESI como eje transversal en todas las

⁵ El plan se denomina "Perito Auxiliar en Desarrollo de las comunidades", número de Resolución: RSE 601/01.

materias). También se incorporan materias vinculadas a las nuevas corporalidades, como “Teatro y Arte”, para generar otras formas de producción de conocimiento.

Por otra parte los días viernes (‘el espacio de los viernes’ como denominan muchos docentes) funcionan en muchos de los Bachilleratos Populares de la organización como instancias de apoyo en donde docentes, en planificación colectiva, trabajan con los estudiantes que deben recuperar los días y/o bloques horarios a los que no hayan podido concurrir por diferentes razones y/o circunstancias (trabajo, problemas familiares, problemáticas vinculadas a las adicciones y/o privación de la libertad, etc.). Este mismo día, también funciona las materias de equivalencias para aquellos/as estudiantes que entran en segundo o tercer año, según los planes de estudios de los establecimientos educativos de los que provienen. Se trabaja por módulos, presenciales o semipresenciales según el caso, elaborados por sus docentes para que el estudiante que deba dar las materias por equivalencias trabaje durante el cuatrimestre entero.

Debido a la circularidad de las/os estudiantes, que es una de las problemáticas de la educación de jóvenes y adultos/as, se elaboran y diseñan núcleos temáticos por clases que tengan un cierre en sí mismo, buscando que el/la estudiante que vuelva a cursar en el bachillerato pueda ‘re-engancharse’ en la materia

Por otro lado, funciona un sistema de tutorías (que varía en cada Bachillerato Popular y para cada año) donde se realiza un seguimiento de los estudiantes justamente para que puedan permanecer y tener continuidad en el espacio. Cada curso tiene tutores que deben acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje así como permanecer atento a alguna problemática que el estudiante presente, para que sea tratada por el colectivo docente o en el caso particular, según resulte. No hay una fórmula única aquí, ya que lo que funciona para un año muchas veces no resulta en el año siguiente debiendo modificar el formato de tutorías⁶.

En este recorrido de desarmar los mecanismos de reproducción de la escuela tradicional, cabe destacar que los BBPP trabajan en equipos pedagógicos, siendo la pareja pedagógica por materia la encargada de llevar adelante las clases. Esto se fundamenta en la diversidad y diferencias dentro de los/as sujetos/as que acuden a los mismos. Los equipos permiten contemplar esta diversidad, dar cuenta de ella y trabajar en muchos casos desde dinámicas grupales, pero sin dejar de lado un trabajo personalizado. De esta manera la miradas divergentes generan una planificación de la clase más rica con respecto a lo que uno/a realizaría de manera individual.

La Autoformación

La disputa con la educación bancaria no sólo se tiene que dar en la oposición a la misma sino también en la lectura, relectura y rescate de las tradiciones de las pedagogías críticas latinoamericanas, las pedagogías críticas y los aportes de las diferentes ciencias y procesos educativos realizados por las organizaciones, movimientos e intelectuales que nuestro sur ha elaborado.

Los talleres de autoformación tienen como meta que los/as docentes puedan impregnarse de esas tradiciones y sintetizar nuevos saberes. A lo largo de estos años se han realizado numerosos talleres de autoformación, siendo ésta una de las características de la organización social CEIPH a lo largo de su historia, ya sea al interior de la organización, en conjunto con otras organizaciones, en cada uno de los bachilleratos, en universidades y terciarios.

⁶ Las estrategias desarrolladas en función de las tutorías son varias: se han establecido tutores por años (dos por año en un momento, cuatro por año en otro); se han designado tutores por grupo de estudiantes (grupos de a cuatro o de ocho); se han designado tutorías que trabajaban en equipos. La dinámica propia de la población joven y adulta hace que la tutoría como dispositivo esté en permanente resignificación.

Los talleres de autoformación permiten plantear debates pedagógicos así como analizar los cambios en los sujetos (cambios en tanto docentes y estudiantes), pensar nuevos dispositivos escolares, revisar las teorías educativas, y repensar a la Educación Popular en los marcos de la sociedad y coyuntura actual.

Desafíos y perspectivas

Desde los Bachilleratos Populares que conformamos la CEIPH estamos en un momento crucial en relación con la realidad argentina y regional; pero ahora es cuando debemos rescatar nuestra experiencia y ponerla en diálogo no sólo con otros Bachilleratos Populares, sino con las 'otras' tradiciones de Educación Popular y con el conjunto del sistema educativo, en pos de generar un gran movimiento pedagógico de Educación Popular que pueda discutir qué educación queremos, cómo la queremos y para qué la queremos (Alfieri, Lázaro, Santana: 2019). Una educación que pueda poner en el centro de la escena el debate sobre el capitalismo, sus relaciones sociales y sus consecuencias, pero que también ubique como centralidad las contradicciones que la anteceden y que éste potencia, como el patriarcado, el racismo, la xenofobia y toda forma de discriminación y explotación, porque de lo que se trata es partir de aquella frase de Freire sobre la importancia de que "la educación no cambia al mundo pero cambia a las personas que van a cambiar el mundo" y para ello debemos partir de una educación popular feminista, antipatriarcal y anticolonial; incorporando a todos/as/es con sus tiempos y recorridos, con sus esperanzas e ilusiones, con sus historias a cuestas, con sus pasados, con sus sueños y pesadillas.

La Educación Popular la hacemos en el aula, pero también en las asambleas, en las calles, en la disputa de sentidos, en la autoformación, en el diálogo, al calor de las discusiones, en la elaboración de nuevas categorías que nos permitan comprender este presente, en la necesidad de inventar permanentemente para transformar la realidad (la nuestra, la de nuestra comunidad y por lo tanto la del sistema que nos oprime).

Los Bachilleratos Populares con más de 15 años en su haber intentan aportar desde su experiencia en esa dirección.

BIBLIOGRAFÍA

- Alfieri, E. y Lázaro, F. (2008): "El Funcionamiento de los Bachilleratos de Educación Popular en Fábricas Recuperadas por sus Trabajadores: una construcción diferente", *I Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanas: Los Movimientos Sociales en América Latina. Pasado, Presente y Perspectivas*, Mar del Plata, Septiembre.
- Alfieri, E., Lázaro, F., Santana, F. (2019): "Los Bachilleratos Populares en la encrucijada. De Realidades y perspectivas" en CARTA CEAAL N° 601. Guadalajara.
- Althusser, L (1988): *Ideologías y Aparatos Ideológicos del Estado. Fried y Lacan*. Buenos Aires, Editorial Nueva Visión.
- Ball, S. (1987): *Micropolítica de la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid, Paidós.
- Bourdieu, P. (1997): *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Elisalde, R. (2008): "Movimientos Sociales y educación: Bachilleratos Populares en Empresas recuperadas y Organizaciones Sociales. Experiencias pedagógicas en el campo de la Educación de jóvenes y adultos" en Elisalde R y Ampudia M.: *Movimiento Sociales y Educación*, Buenos Aires, Buenos Libros.
- Freire, P. (1975): *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (2005): *La educación en la ciudad*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- Gadotti, M. (1993): "Escuela Pública Popular" en *Educación popular. Crisis y Perspectivas*, en Gadotti, M. y Torres, C. (Comps). Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998): *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- Gluz, N. (2013): "Entre la universalización y la 'particularización': debates en torno a los nuevos modos de atención a la pobreza en la educación Argentina", en Salgado J.; Maingón T.; Chacín N. (Coord.): *Políticas Sociales en Iberoamérica. Entre la precariedad y el Cambio Social*. México, Red Iberoamericana para el Estudio de Políticas Sociales, CLACSO.
- Gramsci, A. (1984): *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado Moderno*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Lázaro, F. (2010): "Imaginar nuevas escuelas secundarias". Entrevista disponible en http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/revista_dossier.pdf.
- Mészáros, I. (2008): *La educación más allá del capital*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- Michi, N. (2012): "Educación de Adultos, educación popular, escuelas alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros", en Finnegan, F. (Comp): *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, Instituciones y Prácticas*. Buenos Aires, Aique Educación.
- Riccono, G. y Santana, F. (2013): "La Autogestión como práctica política", en *Revista Encuentro de Saberes*, Año II, N° 3, Octubre. Buenos Aires.
- Rigal, L. (2015): "Educación y nuevos movimientos sociales: construcción de pensamiento crítico y protagonismo popular", en Suárez, D., Hillert, F., Ouviaña, H. y Rigal, L.: *Pedagogías Críticas en América Latina. Experiencias alternativas de Educación Popular*. Buenos Aires, Noveduc.
- Torres Carrillo, A. (2011): *Educación Popular. Trayectoria y actualidad*. Caracas, Universidad Bolivariana de Venezuela.