

Los bachilleratos populares de Argentina como “campos de experimentación social”

Victoria Aguiló
Juan Wahren

En este artículo analizamos las experiencias políticas y educativas de los bachilleratos populares desde sus comienzos en el 2004 hasta la actualidad, en particular las dimensiones de análisis ligadas a sus procesos de territorialización y a la construcción de sus proyectos político pedagógicos autogestionados, enmarcados en la educación popular. En este sentido, retomamos la noción de “campos de experimentación social” para dar cuenta de estas experiencias prefigurativas de nuevas formas escolares y del cambio social que se proponen estos movimientos sociales. Para ello tomamos los casos de diferentes bachilleratos populares (BP) de la zona norte y zona sur del conurbano bonaerense. Abordamos la investigación desde un enfoque cualitativo, utilizando como principal herramienta distintas entrevistas semi-estructuradas realizadas a diferentes actores de estas experiencias: estudiantes, egresados y profesores de cada Bachillerato Popular. También se han realizado algunas entrevistas en profundidad a algunos docentes que aparecen como informantes clave de estos procesos por participar de estas experiencias desde sus comienzos hasta la actualidad.

Palabras clave: educación popular, movimientos sociales, territorialidad, educación de jóvenes y adultos.

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze the educational and political experiences of the “bachilleratos populares” since they started in 2004 until now; in particular those analysis dimensions of popular education and the self managed pedagogic process, and also the territoriality of these experiences. In this sense, we use the idea of “spaces for new social experimentation” to nominate these prefiguratives experiences of popular education and social change. In order to achieve the objectives mentioned above, the research focuses on the cases of bachilleratos populares both from the northern and southern region of Buenos Aires’ “conurbano”, through the analysis of interviews to students, teacher’s and graduates students from these self-managing schools.

Key words: popular education, social movements, territoriality, youth and adult education.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas la Argentina fue parte de distintos procesos históricos que marcaron y reconfiguraron a los movimientos sociales (MS). Desde la última dictadura militar –que eliminó físicamente a una generación de dirigentes y militantes populares y estimuló la apertura de los mercados financieros y el desmantelamiento de parte del andamiaje productivo–, hasta los gobiernos democráticos, específicamente el menemismo de la década de 1990, que impusieron reformas estructurales de corte neoliberal que cambiaron radicalmente el modelo económico y social del país. Dentro de este marco los movimientos sociales se desarrollaron y crecieron generando resistencias, propuestas y prácticas tendientes a la construcción de “poder popular” y “cambio social”, en estos años se empieza a producir un proceso de “reconstrucción de las relaciones sociales destruidas o fragmentadas por la dictadura y [el] modelo neoliberal” (Zibechi, 2004:161). Distintas organizaciones sociales como fábricas recuperadas, movimientos de desocupados, movimientos juveniles y centros culturales empiezan a problematizar la realidad del país y ensayar respuestas alternativas ante la ausencia del Estado, a organizarse de forma más horizontal y asamblearia, a construir sus propios espacios de socialización política. Estas distintas experiencias se dan, en un principio, de forma desarticulada pero configurando paulatinamente estructuras organizativas y de acción colectiva muy similares, es así como a partir de la segunda mitad de la década de 1990 la movilización social toma cuerpo dibujando un nuevo escenario para la protesta social. Estos procesos se manifiestan y consolidan de forma más contundente, irrumpiendo en la atmósfera social y política, en el 2001. En ese año se da uno de los picos más alto del “ciclo de protesta” (Tarrow, 2009) iniciado con el “Santiagueñazo”¹ de 1993 (Schuster, 2005).

Hasta el 2003 el país vive un periodo de inestabilidad institucional –con las rebeliones de diciembre de 2001 como momento cúlmine de esta crisis política y económica (Giarracca, 2007)– y, con la llegada del kirchnerismo se inicia una paulatina “recomposición de la hegemonía del bloque dominante” (Stratta y Barrera, 2009:11). Dicho fortalecimiento de la institucionalidad política se hizo bajo un discurso crítico al neoliberalismo por parte del entonces presidente Néstor Kirchner. Esta forma que asume, le permite al kirchnerismo hacer eco de las banderas de protesta del 2001 a la vez que logra generar un clima de consenso con gobiernos de centro-

¹ Rebelión popular espontánea en la Provincia de Santiago del Estero, ubicada en el noroeste de Argentina, que marcó el inicio de una serie de protestas sociales contra las políticas neoliberales del entonces gobierno de Carlos Menem (1989-1999).

izquierda de otros países latinoamericanos. Sin duda, el gobierno kirchnerista supo insertarse en el complejo escenario político, económico y social en el que se encontraba la Argentina post-crisis.

Para los movimientos sociales esta nueva rearticulación de la institucionalidad estatal no fue un dato menor ya que tuvo que enfrentarse a distintas estrategias que se dio el Estado, incluso dentro de los propios territorios donde estos MS se habían consolidado en los años del “ciclo de protesta” entre 1993-2003. Tomando a Svampa podríamos decir que la crisis del 2001:

[...] le otorgó al peronismo una nueva oportunidad histórica, pues le permitió dar un enorme salto a partir de la masificación de los planes asistenciales y recomponer los históricos –y deteriorados– vínculos con los sectores populares. Así, en un contexto de penuria y explosión, los dispositivos del clientelismo afectivo se potenciaron y, a la vez, se transformaron, asegurando la posibilidad de la reproducción del peronismo “desde abajo” (Svampa, 2007:41).

En este marco, de mayor intervención estatal, nacen en el 2004 las primeras experiencias de los bachilleratos populares (BP) en el marco de organizaciones que venían protagonizando las acciones colectivas de resistencia y de prácticas alternativas en barrios, fábricas recuperadas y otros espacios desde la década de 1990. Existen diversos trabajos académicos que dan cuenta de estas particulares experiencias educativas de los movimientos sociales de Argentina que abordan los procesos de gestación y los antecedentes previos de los BP tanto en fábricas recuperadas, como en barrios populares, sindicatos y cooperativas; incluyendo sus relaciones de tensión y/o negociación con el Estado (Elisalde, 2008; Elisalde y Ampudia, 2008; Brusilovsky, 2006; Sverdlick y Costas, 2008; Gluz, Burgos y Karolinski, 2008; Areal y Terzibachian, 2012, Caisso, 2013). Existen otros trabajos que –a partir de diferentes estudios de caso– abordan la problemática de los BP desde la educación para el trabajo (Guelman, 2012), analizan sus proyectos y prácticas político-pedagógicas y/o su relación con el Estado y la construcción de “autonomía” (García, 2011, Aguiló y Castro, 2012), sus acciones colectivas y procesos de territorialización (Castro *et al.*, 2008), las dinámicas de articulación política de los BP (Brickman, Chirom y Wahren, 2012) y la relación entre los BP y las organizaciones sociales que los contienen (Longa y Ostrower, 2012; García, 2013).

Asimismo, se observa en los últimos años un renovado interés desde los movimientos sociales por las prácticas y concepciones de la educación popular (Zibechi, 2005; Korol, 2006; Sirvent, 2008; Gluz, 2011). Si en la década de 1970 “la pedagogía para la liberación” se constituía como la dimensión educativa de procesos de

radicalización política, hacia el final de siglo XX y comienzos del XXI, las propuestas “freireanas” son retomadas para abonar las luchas de nuevos MS que llevan a cabo procesos de resistencias y que, a su vez, asumen nuevos modos de construir opciones políticas ante las consecuencias de regímenes neoliberales regresivos (Rubinsztain, 2012).

En este trabajo nos proponemos analizar a los bachilleratos populares de jóvenes y adultos poniendo el foco de atención en la hipótesis de que estas prácticas político-pedagógicas emergen como propuestas y prácticas prefigurativas del cambio social que promueven estos mismos movimientos sociales. En este sentido, los BP implican “campos de experimentación social” (Santos, 2003) que promueven formas educativas alternativas y en disputa con las lógicas hegemónicas de lo escolar (tanto de la gestión estatal como privada), a la vez que fortalecen los proyectos emancipatorios que estos movimientos sociales proponen desde sus territorios específicos, entendidos como “territorios insurgentes” (Wahren, 2011; 2012).

Este trabajo se enmarca en el proyecto UBACYT “Acciones colectivas y educación popular desde los movimientos sociales. Un estudio comparativo entre los bachilleratos populares de jóvenes y adultos de zona sur y zona norte del Gran Buenos Aires” del Grupo de Estudios de los movimientos sociales y educación popular (GEMSEP) de la Universidad de Buenos Aires. Se adoptó un enfoque cualitativo utilizando como herramientas metodológicas entrevistas semiestructuradas realizadas a estudiantes, profesores y egresados del BP “Simón Rodríguez” y del “Roca Negra”. También se han realizado algunas entrevistas en profundidad a diversos docentes que aparecen como informantes clave de estos procesos por participar de estas experiencias desde sus comienzos hasta la actualidad. Por último, se analizaron distintos documentos internos y públicos producidos por los propios bachilleratos populares abordados.

MOVIMIENTOS SOCIALES, TERRITORIOS, Y “CAMPOS DE EXPERIMENTACIÓN SOCIAL” EDUCATIVOS

Definimos al territorio como un espacio geográfico atravesado por relaciones sociales, políticas, culturales y económicas que es resignificado constantemente –mediante relatos míticos– por los actores que habitan y practican ese espacio geográfico, configurando un escenario territorial en conflicto por la apropiación y reterritorialización del espacio y los recursos naturales que ahí se encuentran. Se configura, en definitiva, un territorio yuxtapuesto atravesado por relaciones de diálogo, dominación y conflicto entre diversos actores sociales, así como por sus diversos modos de utilizar y significar esos mismos territorios y recursos naturales (Wahren, 2011).

El territorio aparece entonces como una categoría compleja, móvil, en permanente proceso de resignificación y disputa. En efecto, la idea de territorio no puede separarse de la noción de conflicto entre diferentes actores sociales en un proceso dinámico de territorialización-desterritorialización-reterritorialización que implica, a su vez, una reificación de las identidades sociales de los actores que habitan y practican esos territorios. En última instancia, el territorio es un espacio multidimensional donde los actores sociales producen y reproducen la cultura, la economía, la política, en definitiva, la vida en común.

A partir de estas definiciones sobre el territorio, utilizamos el concepto de “movimiento socioterritorial” del geógrafo brasileño Bernardo Mançano Fernandes (2005), el cual nos permite focalizarnos sobre los movimientos sociales que hacen del territorio un espacio de construcción social y de dotación de sentido (Fernandes, 2005). En este sentido, consideramos con Zibechi (2003) que la presencia del territorio y la cultura de los actores subalternos en los intersticios de las relaciones de dominación, son las que habilitan los procesos autonómicos. En estos casos es donde se introduce la problemática del territorio como un espacio en disputa, construido por actores sociales antagonicos que resignifican ese espacio geográfico determinado, lo habitan, lo transforman y lo recrean de acuerdo con sus intereses y formas de vida y de reproducción social específicas. Así, los territorios se conforman como espacios geográficos pero al mismo tiempo como espacios sociales y simbólicos, atravesados por tensiones y conflictos. El territorio aparece dotado de sentidos políticos, sociales y culturales.

Desde esta construcción particular y contingente que se desarrolla en los momentos de latencia de los movimientos, es que podemos pensar a los espacios en los cuales algunos movimientos sociales interactúan, como “territorios en disputa”. En éstos los MS despliegan su potencia política, construyen los “laboratorios clandestinos para el antagonismo y la innovación” de los que nos habla Melucci (1994) para describir los momentos de latencia de la acción colectiva de los movimientos sociales.

Este proceso de territorialización de los MS genera una disputa concreta en el territorio; misma que adquiere, entonces, un sentido político. Esta disputa en la “interface territorial” implica así una confrontación de mundos sociales y políticos con otros actores (por ejemplo, el Estado, las empresas, organismos no gubernamentales, entre otros). Estos movimientos sociales territorializados –campesinos, pueblos indígenas, trabajadores desocupados, etcétera– emergen con fuerza en el espacio público enfrentando a los escenarios estructurales construidos desde las políticas neoliberales. La tierra y los recursos naturales que se encuentran en estos espacios geográficos, resultan en la actualidad elementos estratégicos para la reproducción del

sistema económico hegemónico, sea en la lógica extractiva de minerales, hidrocarburos, agua, agronegocios, turismo o intereses inmobiliarios. Así:

[...] la desterritorialización productiva (a caballo de las dictaduras y las contrarreformas neoliberales) hizo entrar en crisis a los viejos movimientos, fragilizando sujetos que vieron evaporarse las territorialidades en las que habían ganado poder y sentido. La derrota abrió un periodo, aún inconcluso, de reacomodos que se plasmaron, entre otros, en la reconfiguración del espacio físico. El resultado, en todos los países aunque con diferentes intensidades, características y ritmos, es la reubicación activa de los sectores populares en nuevos territorios ubicados a menudo en los márgenes de las ciudades y de las zonas de producción rural intensiva (Zibechi, 2003:186).

Es este mismo anclaje territorial o esta construcción de territorialidad la que da una característica singular a estos movimientos y, a modo de hipótesis, podemos reflexionar si no es esta misma territorialidad la que permite a estos movimientos reconstruir identidades y lazos sociales de manera perdurable en el tiempo (y en un territorio específico). En este sentido, podemos denominar como “territorios insurgentes” a aquellos territorios practicados de manera preponderante por los movimientos sociales, donde se ponen en práctica “campos de experimentación social” (Santos, 2003) que van “más allá” de los esquemas del sistema/mundo colonial y capitalista sobre los territorios y donde las relaciones entre quienes habitan esos territorios y la naturaleza se dan en torno a vínculos de reciprocidad, signados por la capacidad de los propios actores sociales de autogestionar esos territorios y los recursos naturales que ahí se encuentran. De esta manera, el carácter disruptivo de los movimientos sociales encuentra un espacio donde desplegarse plenamente conformando una nueva forma societal, política, económica y cultural anclada en el territorio y con una duración temporal mayor a la de la irrupción en la esfera pública como rebelión o acontecimiento. Retomando la idea de latencia de la acción colectiva de los movimientos sociales (Melucci, 1994), planteamos que el territorio habitado y practicado habilita una dimensión disruptiva –y a su vez creativa– de los MS que se mantiene en el espacio-tiempo a partir de la recreación de prácticas y discursos que van “más allá” de la política institucional y con una temporalidad que trasciende las acciones colectivas de protesta focalizadas en el momento de visibilidad en el espacio público.

Esta territorialidad subalterna, al no estar escindida del conjunto de la sociedad, mantiene la disruptividad en relación con el sistema/mundo hegemónico que signa la territorialidad. En este sentido, los “territorios insurgentes” no se encuentran exentos de conflictividad social pues si bien las formas predominantes de habitarlo y

practicarlo están signadas por los movimientos sociales, la territorialidad capitalista/colonial continúa atravesando esos territorios en sus múltiples dimensiones, aunque ya no de manera hegemónica. En este sentido no pueden entenderse a los “territorios insurgentes” como territorios aislados del sistema/mundo hegemónico y sin conflictividad, sino inmersos en las disputas y espacios de diálogos y negociaciones que mantienen los movimientos sociales con los distintos actores que se enfrentan e interrelacionan en el territorio: el Estado, empresas, ONG, etcétera.

Por otro lado, en las últimas décadas han surgido diversos MS y organizaciones que renovaron las formas de hacer y pensar la política desde lugares no institucionales; desde el movimiento zapatista en México y el Movimiento de los Sin Tierra (MST) del Brasil, hasta gran parte de las organizaciones de trabajadores desocupados de Argentina, la agrupación HIJOS y diversos colectivos y organizaciones sociales de Argentina (entre otros países latinoamericanos) han adoptado formas horizontales de discusión interna y posturas de autonomía con respecto al Estado, los partidos políticos y la Iglesia. Estos movimientos han marcado, así, una fuerte ruptura con las formas organizativas de la izquierda tradicional y de los movimientos político-sociales de las décadas anteriores (el “centralismo democrático”, el “verticalismo”, la “línea política orgánica”, etcétera). En este sentido, una particularidad de estas organizaciones ha sido la forma de acción directa para sus acciones colectivas de protesta y la democracia directa, en su “forma asamblea”, para la deliberación y la toma de decisiones colectiva que, en sus diferentes niveles y expresiones, “recrea y potencia antiguas y nuevas formas de sociabilidad y resistencia, al tiempo que va diseñando un nuevo paradigma de la política concebido desde abajo” (Svampa, 2007:78).

Los bachilleratos populares y las organizaciones sociales desde donde surgen podrían enmarcarse en este nuevo tipo de organizaciones, sobre todo en lo que respecta a su autonomía frente a cualquier tipo de condicionamiento externo. Si bien estas organizaciones han mantenido relaciones con distintas organizaciones sociales y diversos ámbitos estatales, la gestión de los recursos obtenidos, así como el proceso de construcción de las prácticas políticas pedagógicas se han conformado, por lo general, de manera independiente frente a cualquier estructura externa a la propia organización.

En el contexto de América Latina, estas experiencias de organización política y productiva de los movimientos sociales han nacido al calor de crisis que pusieron en suspenso las bases de la sociedad industrial y desarrollista de las décadas previas, surgidas en el marco del paradigma de la modernidad. Estas crisis dejan entrever algunos aspectos de un proceso que, autores como Boaventura de Sousa Santos (2003), denominan de “transición paradigmática”. En este nuevo escenario, de lo que se trata,

afirma Santos, es de reinventar la emancipación social partiendo de las prácticas sociales, las acciones colectivas y también las utopías posibles que proponen los nuevos movimientos sociales. Así, en esta búsqueda conceptual y práctica se recuperan (y reinventan) viejas acciones colectivas y experiencias organizativas (mutualismo, cooperativismo, comunidades autónomas, etcétera) abriendo campos de experimentación social en torno a la gestación de nuevos modos de organización de la vida individual y colectiva. En efecto, desde las prácticas y los discursos que las acompañan, los MS y sus experiencias de resistencia han resultado ser un espacio fértil para la construcción de nuevas sociabilidades y de otros modos de organización vinculados, en estos casos, a la generación de proyectos educativos alternativos y emancipatorios en el marco de la construcción de iniciativas colectivas que crean nuevos sentidos para las prácticas educativas y políticas (Santos, 2003).

En efecto, consideramos también que el proceso de resignificación del territorio, con sus particularidades, adquiere dimensiones prefigurativas para los MS, ya que estos movimientos socio-territoriales ponen en práctica nuevas formas de organizar lo social, lo económico y lo político en estos territorios en disputa. Al poner en práctica estos “campos de experimentación social”, los movimientos sociales dan cuenta en lo cotidiano de estos nuevos mundos que se proponen construir. El territorio aparece, entonces, como una esfera donde la acción de los sujetos, implica nuevas reconfiguraciones que incluso escapan, en algunos casos, a los propios sentidos de los actores en pugna.

En el campo educativo los movimientos sociales de América Latina dan cuenta de estas prácticas prefigurativas ancladas tanto en los territorios en disputa como en los “territorios insurgentes”:

[...] si bien en un principio los proyectos educativos de los movimientos sociales fueron la forma de contrarrestar la retirada del Estado nacional de sus tareas sociales: la educación, la salud, el empleo, la vivienda, que se fueron degradando durante dos décadas de políticas neoliberales. Una vez dado este paso, los movimientos se pusieron a considerar cómo deben encarar las tareas que antes cumplía el Estado: si se limitan a competir con él, o si las tareas educativas que encaran forman parte de la construcción de un mundo nuevo (Zibechi, 2005:2).

En el caso de los BP nuestra hipótesis es que su creación estuvo atravesada simultáneamente por estas dos dimensiones. Efectivamente, el Estado a principios del nuevo milenio no ofrecía alternativas masivas a la educación de jóvenes y adultos que se había visto relegada –tanto en términos pedagógicos, como presupuestarios y simbólicos– a un espacio marginal dentro del sistema educativo formal. De ahí

que existiera un “vacío” en las posibilidades de acceso a la educación de la población joven y adulta al cual las experiencias de los bachilleratos populares vinieron a dar una respuesta –limitada en términos cuantitativos– pero con una interesante potencialidad político pedagógica en términos simbólicos y cualitativos. Al mismo tiempo, los BP se habrían perfilado como espacios educativos de diversos colectivos y organizaciones sociales que establecían campos de disputas en territorios específicos donde venían promoviendo prácticas prefigurativas en diferentes campos como la producción y el trabajo autogestionado, la educación, la cultura y la salud comunitaria y popular, así como prácticas políticas ligadas a la autonomía y la democracia directa y asamblearia; por ejemplo, en el caso de algunas fábricas recuperadas, organizaciones territoriales y movimientos de trabajadores desocupados (Svampa, 2007). En este sentido, la conformación de los BP vendría a ser una forma más de la extensión de la disputa territorial y de las prácticas prefigurativas de los movimientos sociales.

De este modo, no se puede entender a la escuela construida desde los movimientos sociales como algo totalmente escindido del propio movimientos social, a diferencia de la escuela formal que establece una territorialidad y una institucionalidad específica de la lógica estatal (o privada, según el caso) manteniéndose en una rígida “exterioridad” con respecto a la comunidad (Zibechi, 2005). Así, las escuelas conformadas por los movimientos sociales, en este caso los BP, aparecerían enmarcadas en la territorialidad de los propios movimientos, como una extensión de esa territorialidad en el marco de las disputas de estos movimientos por el territorio que habitan y practican. Se forma, entonces, un “*continuum*”² político-territorial” entre el movimiento social y la escuela, proceso por el cual “los movimientos sociales están tomando la educación en sus manos, como parte de la lucha por crear un mundo diferente, con lo que ganan en autonomía frente a los Estados y en capacidad crítica frente a los intelectuales y al saber académico” (Zibechi, 2005:1).

De esta manera, consideramos a este tipo de movimientos sociales como “sujetos educativos” que construyen espacios de formación y educación popular alternativos al formato educativo/escolar hegemónico. En este sentido, “considerar al movimiento social como principio educativo supone desbordar el rol tradicional de la escuela y del docente: deja de haber un espacio especializado en la educación y una persona encargada de la misma; todos los espacios y todas las acciones, y todas las personas, son espacio-tiempos y sujetos pedagógicos” (Zibechi, 2005:4).

² La idea de *continuum* da cuenta de una inteligibilidad mutua entre dos espacios diferentes que mantienen una cadena comunicante común, así como lazos identitarios, sociales y políticos similares, aunque no idénticos, anclados en un territorio habitado y practicado por los movimientos sociales.

BACHILLERATOS POPULARES EN MOVIMIENTOS SOCIALES

Para realizar este trabajo realizamos entrevistas semi-estructuradas y en profundidad a integrantes del “Bachillerato Popular Simón Rodríguez” (BPSR), ubicado en la zona norte del Gran Buenos Aires (GBA); y el “Bachillerato Popular Roca Negra” (BPRN) de la zona sur del GBA. Esta elección responde a que ambas son experiencias educativas llevadas adelante por organizaciones territoriales, presentan territorialidades diferentes en contextos demográficos, económicos y sociales característicos de cada zona y ambas plantean un modo similar de llevar adelante este tipo de experiencias educativas y de acciones colectivas en los barrios.

El BPSR es parte de la Organización Popular Fogoneros (OPF) que nace en 1996, en barrios populares del municipio de Tigre, conformándose como un espacio político que, a partir de un anclaje territorial, despliega una serie de propuestas educativas y talleres con niños/as, adolescentes y adultos, proyectos productivos autogestionados, espacios de mujeres y jóvenes, huertas populares, entre otras actividades. Basado en una lógica horizontal, asamblearia y guiada por la educación popular y la construcción de autonomía y poder popular, la OPF se articula con diferentes organizaciones de la zona norte y con otras a nivel regional y nacional. El BPRN es parte del Frente Popular Darío Santillán (FPDS) que se conforma en 2004 pero que viene de la experiencia de diferentes movimientos de trabajadores desocupados (MTD) que nacen en 1998 a partir de mediados de la década de 1990 como parte de las organizaciones autónomas que conformaron el denominado “movimiento piquetero”, uno de los movimientos sociales centrales de la Argentina contemporánea (Svampa, 2007).

Estas dos organizaciones –en sus diferentes lógicas y tamaños organizativos– como muchas otras surgidas durante el ciclo de protesta 1993-2003, empezarán a dar respuesta a las políticas de exclusión social, pero no como solución sino como campos de experimentación social y proyectos alternativos de los movimientos sociales anclados territorialmente. Asimismo, ambos BP, surgen dentro de organizaciones sociales más amplias que encaran la construcción de secundarios para adultos no sólo por las necesidades reales que existían en esos territorios sino también impulsados por proponer espacios educativos distintos.

Los BP no surgen de la nada como BP sino como expresión de una experiencia de un montón de experiencias político, territoriales, sindicales que tenían una militancia muy de retaguardia en los 90 y de mera resistencia y en esa mera resistencia también buscar formas creativas de ejercer, hacer y decir la política de otra manera [...] en ese doble juego de la resistencia en detrimento de lo que pasaba y la posibilidad de buscar nuevas formas se cristaliza como una experiencia de educación popular muy potente

la de los bachilleratos populares, también porque todo el periodo de los 30 años anteriores había dejado como saldo un nivel de jóvenes y adultos, una población muy grande, que no había terminado sus estudios [...] esta población podría dar a pensar que la experiencia de los BP vienen a responder solamente a esa necesidad pero, a la vez que responde a esa necesidad, nosotros veíamos que existe ahí una forma de hacer la política, la pedagogía, que responde no a esa necesidad objetiva de conseguir un título sino a una necesidad subjetiva, militante de transformar la realidad, no en términos de cubrir parches, sino en términos de proponer nuevas maneras (entrevista a Juan Ángel, educador BPSR, 2013).

Tanto el BPSR como el BPRN forman parte de la denominada Coordinadora de bachilleratos populares en lucha (CBPL), que surge de la articulación de más de 45 BP distribuidos por el país (Brickman, Chirom y Wahren, 2012). Esta CBPL se conformó en el 2006 para, por un lado, pensar y discutir qué tipo de educación propone la experiencia y, por otro, para organizar diferentes acciones colectivas de protesta (movilizaciones, clases públicas, interpelaciones públicas a funcionarios, etcétera) para lograr la obtención del reconocimiento y la visibilidad por parte del Estado y del resto de la sociedad, tanto a nivel barrial, como municipal, provincial y nacional. Gracias a estas luchas articuladas los bachilleratos populares obtuvieron reconocimiento oficial por parte del Estado en diciembre de 2007 dentro de la órbita de escuelas privadas en la provincia de Buenos Aires y, en marzo de 2008, las de la Ciudad de Buenos Aires en el marco de la Dirección de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación porteño. No conformes con un marco normativo que no los contemplaba en sus especificidades, en 2011 los BP lograron –luego de un plan de lucha que tomó más de tres años– el pase de la experiencia de los BP de la provincia de Buenos Aires a la gestión estatal bajo la Dirección de Adultos y el reconocimiento salarial de los educadores como trabajadores. En la actualidad la CBPL sigue exigiendo el reconocimiento integral (títulos y salarios, parejas pedagógicas, becas estudiantiles, financiamiento de infraestructura, dirección colectiva, pedagogías de la educación popular, etcétera) para el conjunto de los BP y la conformación de un marco normativo que contemple todas las especificidades de estas experiencias educativas que no se reconocen en ninguno de los formatos que actualmente contemplan a estas experiencias en ambas jurisdicciones.

Cabe resaltar que –además de la CBPL– existen otros espacios de articulación de BP diferenciados de este primer espacio de coordinación. Estos son: la “Red de bachilleratos populares” y la “Coordinadora por la batalla educativa”, dos espacios que aglutinan otros BP y que realizan distintos marcos de alianzas, estrategias y planes de lucha para lograr el reconocimiento de la experiencia. La existencia de todos estos espacios da cuenta de la acelerada expansión y capacidad de presión política y social

que estas iniciativas están adquiriendo en los últimos años, conformándose como una de las mayores experiencias de educación popular desde los movimientos sociales de la Argentina contemporánea (Brickman, Chirom y Wahren, 2012).

En el contexto político actual los bachilleratos populares deben afrontar una nueva complejidad, la de un Estado que se presenta en los territorios para dar respuesta a las demandas educativas desde una lógica bancaria y de precarización educativa para los estudiantes y laboral para los docentes llamada FINES. Este programa se contrapone a la propuesta política pedagógica de los BP, en los propios territorios y con el aval del aparato estatal, lo que genera la confrontación con el Estado en el campo educativo por distintas propuestas de cómo concebir la educación, más allá que en el aspecto discursivo, los FINES aparecen con cuestiones similares a las pedagogías propuestas por los BP y las prácticas de educación popular de los movimientos sociales.

Este apartado intenta dar cuenta de tres cuestiones fundamentales para nuestro análisis de las prácticas político-educativas de los BP como “campos de experimentación social”: en primer lugar los BP son parte de organizaciones que tienen un trabajo previo en lo educativo y territorial, la experiencia viene a ser un avance más en el camino de construcción de poder popular de cada espacio. En segundo lugar, los BP tienen un proyecto educativo propio, coherente y afín con su “visión del mundo” que logran articular con experiencias similares. Por último, dicho proyecto se encuentra en una serie de disputas territoriales y por sentidos educativos con el Estado y otros actores del campo educativo.

Los BP como prácticas prefigurativas ancladas tanto en los territorios en disputa como en los “territorios insurgentes”, presentan desde sus inicios dos dimensiones: por un lado, dar respuesta concreta a la necesidad de terminar la secundaria para los jóvenes y adultos de los barrios donde ya estaban trabajando estas organizaciones sociales y, por el otro, proponer nuevas formas de pensar y practicar la educación.

El BPSR es una escuela que hace diez años se gestiona democráticamente, horizontalmente, en asambleas, sin directores, sin jerarquías, asumiendo distintas formas pero siempre manteniendo ese principio político pedagógico que da cuenta que no es sólo tapan un bache, que de última también lo es no hay que negar que vino a dar cuenta de una población que era totalmente excluida y marginada pero además de incluirla o no a cualquier costo sino con una determinada propuesta político pedagógica que habla, para mí, de una radicalidad política distinta (entrevista a Juan Ángel, educador BPSR, 2013).

En palabras de los propios actores, esta dualidad que enfrentan los BP es conocida y asumida, ya que “cubrir una necesidad” no iría en detrimento de construir otra

educación. Tomaremos la primera de estas dos dimensiones para decir que dar respuesta al vacío en materia de educación que deja el Estado en los barrios populares implica una serie de conflictividades con el Estado y con las formas educativas hegemónicas. Esta territorialidad subalterna de la que hablábamos anteriormente, no se encuentra escindida del conjunto de la sociedad. Así, por un lado, las formas predominantes de habitar y practicar la educación por los movimientos sociales continúan atravesadas por múltiples dimensiones capitalista/colonial es hacia el interior de los propios BP. Por otro lado, el Estado plantea sus propias estrategias de territorialización donde los planes FINES son un claro ejemplo de disputa del Estado y los bachilleratos desde lo institucional y en los propios territorios que tienen un fuerte impacto en las prácticas y proyectos de los bachilleratos populares,

En el BP hay un impacto de las políticas estatales a nivel provincial, principalmente con el plan FINES 1 y FINES 2 en nuestro territorio, que en forma extendida han empezado a surgir estas experiencias y que coincidió con un momento de crisis interna del bachillerato muy fuerte que hizo que en el año pasado hubiera una crisis de legitimidad del proyecto del bachillerato en el territorio y que impactara fuertemente en el colectivo docente, no sólo en los estudiantes. Esto nosotros como militantes intentamos pensarlo críticamente (entrevista a Florencia, educadora BPRN, 2013).

Como planteamos anteriormente, el territorio es sede de estas complejidades y conflictos entre diferentes actores, donde –en este caso– la educación y el propio territorio atraviesan un proceso permanente de resignificación y disputa por el sentido y por las prácticas político-pedagógicas.

Esto nos lleva a la segunda dimensión, la de los bachilleratos populares como prácticas político-pedagógicas prefigurativas del cambio social, en la medida que piensan y practican otro tipo de educación. Entra en juego en esta dimensión qué tipo de construcción social promueven los BP, en qué sujeto educativo están pensando, qué proyecto emancipatorio están proponiendo.

El BP es un centro que te educa para la transformación, o sería el ideal, no sé. Creo que esto lo sacamos una vez de un plenario, o si lo hablamos con los muchachos hablando así, esto de que el principal objetivo del bachillerato o de todo en general creo, no conozco muchos bachilleratos, es de hacer conciencias críticas. Creo que esto, al estudiante, al educando que va al bachillerato lo queremos hacer consciente y crítico, que critique a la sociedad, que sea consciente de la sociedad que tiene, que sea consciente del Estado que nos gobierna, que sea consciente de que lo están cagando. Que se haga consciente de que en la fábrica en la que trabaja doce, ocho, nueve horas que lo están explotando, le pagan miseria, que sea consciente de que la sociedad no está

tan bien como queremos que esté, que sé yo [...] Creo que ese es el objetivo del Bachillerato Popular. En cambio el objetivo de otras escuelas es otro, en una escuela técnica es educarte en algo técnico que aprendas a usar máquinas, que uses tu cabeza sólo lo lógico y el resto al carajo. En una escuela media, el objetivo es que uses tu cabeza en la computadora, en sacar números, en hacer planillas a fin de mes para liquidar sueldos (entrevista a Ricardo, egresado del BPSR, 2011).

Ricardo nos habla de las diferencias entre el BP y lo que se enseña en “otras escuelas” en relación con los objetivos político-pedagógicos, respecto de qué tipo de sujeto educativo se quiere formar. En los territorios en disputa, en esos territorios que pretenden construir como “territorios insurgentes”, los MS buscan la capacidad de los propios actores sociales de autogestionar esos territorios así como pensar y construir de manera colectiva la salud, la educación, el trabajo y todas las dimensiones de la vida social, poder “pensar-hacer” el espacio que habitan desde una posición crítica a las lógicas hegemónicas, pero también cuestionadora de los roles educativos que se presuponen para los educadores, los estudiantes y las posiciones de poder de los sujetos dentro de una escuela.

Cada uno pienso que tiene que aprender a pensar por sí mismo. No estamos muy preparados para eso –sobre todo los de las generaciones anteriores– a pensar por cuenta de uno. Siempre fuimos dirigidos, no estamos acostumbrados [...] lo he planteado eso yo también, que esa virtud que tiene este nuevo sistema de decidir las cosas por cuenta de nosotros, entender bien la situación y sobre esa base de entender bien cómo son los temas; decidir qué es lo que vamos a hacer, tanto como a quién vamos a votar, cómo vamos a cumplir el rol que le corresponde a cada uno. Pero qué sé yo, eso mismo [...] yo siempre fui empleado, nunca fui patrón, por ejemplo, y ahora acá uno de los lemas es “el trabajo sin patrón”, por eso TraSinPat, trabajo sin patrón. Pero pienso que, yo particularmente, al no tener quién me mande me veo medio perdido, como que se me apagó la luz de pronto. Pero también pienso que eso va a ir madurando, que la gente se va a ir acostumbrando a ejercer esa forma de desenvolverse y puede llegar a ser el trabajo en cooperativas mucho más efectivo en todo aspecto –en lo material también– que el trabajo en donde alguien manda y otros obedecen (entrevista a Alberto, egresado del BPRN, 2012).

La desnaturalización de ciertas prácticas parecería ser un trabajo común y continuo dentro de estos espacios, por eso decimos que los BP en movimientos sociales conforman una nueva forma societal, política y cultural anclada en el territorio y con una perspectiva emancipatoria a largo plazo. Estas experiencias habilitan una dimensión disruptiva –y a su vez creativa– de los movimientos sociales que se

mantiene en el espacio-tiempo a partir de la recreación de prácticas y discursos que van “más allá” de la política institucional y con una temporalidad que trasciende las acciones colectivas de protesta focalizadas en el momento de visibilidad en el espacio público y que conforman “campos de experimentación educativos” en constante cambio y tensión con las prácticas bancarias de la educación hegemónica, incluso dentro de las mismas experiencias.

REFLEXIONES FINALES

Los bachilleratos populares no son escuelas definidas y acabadas, por el contrario, son experiencias que “están siendo”, que se construyen diariamente por el proceso dialéctico de discusión y praxis que permiten reinventar, modificar, ampliar y reforzar la experiencia entre educandos y educadores. Lejos de remitirse a “tapar un bache” u ofrecer solamente una solución concreta a los problemas dentro del barrio, los BP tienen la perspectiva de “una escuela nueva para un mundo nuevo”, y en estos procesos el hecho de ser parte de movimientos sociales más amplios les aporta una perspectiva emancipatoria enraizada en territorios practicados y habitados por los propios sujetos. Espacios geográficos, atravesados por conflictualidades y complejidades, contradicciones y potencialidades que se retroalimentan con los otros proyectos y prácticas de las organizaciones en la construcción paulatina, lenta y compleja de la conformación de estos “territorios insurgentes”.

Por último, este trabajo no pretende cerrar estos debates y discusiones que abo-
namos en el marco de nuestro equipo de investigación, así como también con las
propias prácticas en los BP. Pretendemos más bien, provocar y multiplicar las dife-
rentes perspectivas acerca de estas novedosas experiencias educativas, sus desafíos y
potencialidades, indagar acerca de las tensiones y espacios de diálogo con el Estado
y la educación formal, así como las tensiones internas hacia adentro de las organizacio-
nes que lleva de por sí todo proceso de construcción y crítica colectiva. Entendemos
que diez años de funcionamiento es aún muy poco tiempo para terminar de perfilar
tendencias a largo plazo de estas experiencias, que los BP no explotaron todas sus poten-
cialidades y que las disputas por el significado de qué es la educación popular en y
desde los movimientos sociales continuarán expandiéndose.

BIBLIOGRAFÍA

- Areal, Soledad y Terzibachian, María Fernanda (2012), “La experiencia de los bachilleratos populares en la Argentina: exigiendo educación, redefiniendo lo público”, *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 17, núm. 53.
- Brickman, Denise, Magdalena Chirom y Juan Wahren (2012), “Acciones colectivas y articulación política-pedagógica de los movimientos sociales: el caso de la Coordinadora de Bachilleratos Populares (2003-2012)”, III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos. Movimientos sociales, Estados y partidos políticos en América Latina: (re) configuraciones institucionales, experiencias de organización y resistencia, Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo.
- Brusilovsky, Silvia (2006), *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*, Buenos Aires, Noveduc.
- Caisso, Lucía (2013), “Movimientos sociales y Estado en la configuración de experiencias educativas”, *Intersecciones en antropología*, vol. 14, núm. 2.
- Castro García, M.C, F. Stratta, F. Puente, F. Longa, J. Wahren, L. Tozzini, L. Ostrower, Paola Rubinsztain (2009), “Abriendo escuelas para luchar. Una experiencia de organización colectiva en el “Bachillerato Popular Simón Rodríguez”, I Congreso Nacional sobre Protesta Social, Acción Colectiva y movimientos sociales, Buenos Aires.
- Elisalde Roberto y Ampudia Marina (comps.) (2008), *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular*, Buenos Aires, Edición Buenos Libros.
- Elisalde, Roberto (2008), “Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales”, *Revista Novedades Educativas*, Edición 209, Buenos Aires, Noveduc.
- Fernandes Mançano, Bernardo (2005), “Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales”, *Observatorio Social de América Latina*, núm. 16, Buenos Aires, Clacso.
- García, Javier (2011), “Bachilleratos populares y ‘autonomía’: ¿espacios de la transformación o de la reproducción?”, *Boletín de Antropología y Educación*, núm. 2, Buenos Aires.
- (2013), “Enfoque etnográfico y ‘bachilleratos populares’: negociaciones entre el tiempo escolar y la autogestión de los aprendizajes”, X Jornadas de Sociología, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Giarracca, Norma (comp.) (2001), *La protesta social en la Argentina. Transformaciones económicas y crisis social en el interior del país*, Buenos Aires, Alianza.
- (comp.) (2007), *Tiempos de rebelión: “Que se vayan todos”. Calles y plazas en la Argentina: 2001-2002*, Serie Universalismo Pequeño, Experiencias de Investigación núm. 2, Buenos Aires, Editorial Antropofagia.
- Gluz, Nora (2011), “¿Democratización de la educación? La emergencia de experiencias educativas ligadas a movimientos sociales en Argentina”, en Gentili, P. et al., *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación*, Buenos Aires, Clacso.
- Gluz, N., A. Burgos y M. Karolinski (2008), “Movimientos sociales, educación popular y escolarización ‘oficial’: la autonomía en cuestión”, Jornadas Internacionales de problemas Latinoamericanos, Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata.

- Guelman, Anahí (2012), “Formación para el trabajo en una empresa recuperada: trabajo territorial y formación política”, *Revista del IICE*, núm. 31.
- Korol, Claudia (2006), *Caleidoscopio de rebeldías*, Buenos Aires, América Libre.
- Longa, Francisco y Ostrower, Lucía (2012), “Docentes y estudiantes en los contornos de la participación”, III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo.
- Melucci, Alberto (1994), “¿Qué hay de nuevo en los ‘nuevos movimientos sociales?’” en Lasaña, C. y Guefield, J. (eds.), *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rubinsztain, Paola (2012), “Los vínculos de la praxis freireana con una cultura política emergente en Argentina 2001”, *Revista Polifonías* núm. 1, Lujan, Depto. Educación, Universidad Nacional de Luján.
- Santos, Boaventura de Sousa (2003), *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Schuster, Federico (2005), “Las protestas sociales y el estudio de la acción colectiva”, en F. Schuster, F. Naishtat, G. Nardacchione y S. Pereyra (comps.), *Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva en la Argentina contemporánea*, Buenos Aires, Prometeo.
- Sirvent, María Teresa (2008), *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Stratta, Fernando y Barrera, Marcelo (2009), *El tizón encendido*, Buenos Aires, Editorial El Colectivo.
- Swampa, Maristella (2007), “Las fronteras del gobierno de Kirchner: entre la consolidación de lo viejo y las aspiraciones de lo nuevo”, *Cuadernos de CENDES*, vol, 24, núm. 65, Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- Swampa, Maristella (2008), *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores/Clacso.
- Sverdllick I. y Costas P. (2007), “Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales en Buenos Aires”, *Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas*, núm. 30, Buenos Aires.
- Tarrow, Sidney (2009), *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*, Madrid, Alianza.
- Wahren, Juan (2011), “Territorios Insurgentes: la dimensión territorial en los movimientos sociales de América Latina”, IX Jornadas de Sociología, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- (2012), “Movimientos sociales y territorios en disputa: experiencias de trabajo y autonomía de la Unión de Trabajadores Desocupados de Gral. Mosconi, Salta”, *Trabajo y Sociedad*, núm. 19, Invierno, Santiago del Estero, Universidad Nacional de Santiago del Estero.
- Zibechi, Raúl (2003), “Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos”, *Observatorio Social de América Latina*, núm. 9, Buenos Aires, Clacso.
- (2004), *Genealogía de la revuelta*, Buenos Aires, Letra Libre.
- (2005), “La educación en los movimientos sociales”, Programa de las Américas (Silver

City. NM: Internacional Relations Center, 8 de junio de 2005 [<http://www.americaspolicy.org/citizen-action/focus/2005/sp-0506educacion.html>, 2005].



Libro de texto gratuito, 1934
Emilio Amero
Carboncillo
27.2 x 19.6 cm
Colección Carlos Monsiváis

