

Bachilleratos Populares. Los objetivos y el colectivo docente de una propuesta de educación popular escolar

María Eugenia Cabrera
Silvia Brusilovsky
Aceptado Septiembre de 2014

Resumen

El trabajo presenta algunos aspectos de los resultados de una investigación sobre Bachilleratos Populares. La importancia de estas escuelas reside en que constituyen un intento de avanzar en la construcción de una propuesta de educación popular en el marco de la educación escolar. Sus estudiantes tienen un perfil semejante a los de escuelas secundarias de adultos pero el proyecto educativo se diferencia por el objetivo explícito de formarlos como sujetos políticos. En este artículo se analizan las características de los objetivos de la organización y las de sus docentes.

Palabras clave: educación popular – educación secundaria – adultos – sujeto político – docentes

Abstract

This paper presents some aspects of the results of a research work on Popular Secondary Schools. The importance of these schools lies in that they constitute an attempt to advance in the construction of a proposal for popular education in the context of school education. Their students have a profile similar to those of adult secondary schools; however, the educational project is different because of the explicit aim of forming them as political subjects. This article discusses the features of the Organization's objectives and those of their teachers.

Key words: popular education – secondary school education – adult – political subject – professors

Presentación

En este artículo se presentan algunos de los resultados de una investigación sobre Bachilleratos Populares¹, instituciones de nivel medio para jóvenes y adultos que se organizan y trabajan pedagógicamente desde una concepción de educación popular. El análisis de la información recogida dio cuenta del valor que pueden tener para avanzar en la construcción de una propuesta de educación popular en el marco de la educación escolar que, además del objetivo de formar sujetos políticos –que comparte con experiencias no escolares de educación popular– otorga un certificado de nivel medio que habilita a los jóvenes y adultos para continuar estudios.

La situación legal de los bachilleratos populares es diferente según las jurisdicciones. En Ciudad de Buenos Aires el Decreto 406/11 señala que “funcionarán bajo la figura de Unidades de Gestión Educativa Experimental para la educación de adultos y adolescentes, en el ámbito de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente dependiente de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal”. En Provincia de Buenos Aires algunos –no todos– están incorporados a la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos.

¹ La investigación dirigida por Silvia Brusilovsky y codirigida por M. Eugenia Cabrera se denomina “Escuelas Populares. Características de su pedagogía”. Dpto. de Educación. UNLu. (2009-2013). Se trabajó, por indicación de una de las personas fundadoras del movimiento de bachilleratos populares, con los dos bachilleratos más antiguos (IMPA y Maderera Córdoba), que ya tenían graduados al iniciar el trabajo. Esta situación nos permitía suponer cierta experiencia y cultura institucional más consolidadas. Se utilizó una lógica cualitativa. Se hicieron entrevistas en profundidad a coordinadores, docentes, dirigentes de la Cooperadora de Educadores e Investigadores Populares (CEIP), encuestas semiestructuradas a profesores, autoadministradas, observaciones de clases y asambleas y análisis de documentos. No nos proponemos que el estudio sea representativo de todos los bachilleratos sino identificar dimensiones de análisis significativas para el estudio de este tipo de organizaciones, aspectos que permitan poner de manifiesto la complejidad de sus características y procesos de construcción de su enfoque educacional y ampliar nuestra comprensión de los significados que sus docentes asignan a situaciones escolares –los procesos y prácticas institucionales– y las estrategias que adoptan ante ellas.

Hay dos aspectos centrales que nos hicieron prestar atención a estas escuelas: a) la población que concurre es semejante a la de otras escuelas secundarias para adultos; b) son escuelas que evidencian un esfuerzo por resolver aspectos organizativos y pedagógicos que respondan a un modelo de educación popular escolar.

En nuestras primeras investigaciones sobre educación secundaria para adultos² encontramos que estos bachilleratos se plantean, sistemáticamente, desnaturalizar las relaciones de poder, articular la cultura académica con el saber cotidiano, incorporar a los estudiantes a procesos colectivos de investigación que contribuyan a la auto-reflexión de docentes y estudiantes sobre la práctica escolar. Articulan su trabajo con organizaciones sociales – empresas recuperadas, organizaciones barriales– de modo que los docentes pueden llevar a cabo una práctica coherente con las declaraciones de trabajar por un cambio en el sistema de poder social, dando participación a los estudiantes en ese proceso.

La población que concurre es semejante a la de otras escuelas de nivel medio para adultos: heterogénea en edad, si bien en algunas predominan los jóvenes entre 16 y 25 años (Elisalde, 2012). Las razones con las que los estudiantes explican su propia historia de interrupción de estudios son semejantes a las de otras escuelas de jóvenes y adultos, ya que repiten los argumentos que hemos encontrado en los CENS que estudiamos: el trabajo –búsqueda o sobre/subocupación, precariedad– problemas familiares o bien desinterés por la propuesta escolar de las instituciones a las que asistieron.

Es frecuente que en relación con la educación de adultos se planteen los problemas y obstáculos que la escuela debe superar, tanto los estructurales que son productores de problemas como los propios de las instituciones. Por el contrario, nuestro interés para la construcción del objeto de estudio es poner como centro las experiencias que dan cuenta de un intento de creación de alternativas democratizadoras, contrahegemónicas.

2 “Educación media de adultos. Características de la oferta: políticas y prácticas en Capital Federal y Provincia de Buenos Aires” (2000-2004), y “La oferta de Educación Media de Adultos: orientaciones de su pedagogía” (2005-2008), ambas dirigidas por Silvia Brusilovsky en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján.

Nos parece importante avanzar en la reconstrucción de las características de estas escuelas, tanto por razones teóricas como políticas. Desde el sentido político del trabajo, nos interesa destacar que no tienen un planteo tecnocrático, en términos de “cómo gestionar escuelas sino cómo crear organizaciones sociales escolares” (Ampudia, 2008: 250) de carácter popular. La pregunta que se formulan tiene carácter político, dado que se plantean cómo generar una “dinámica social instituyente”, contrahegemónica.

Uno de los problemas en educación de adultos de carácter popular que también busque certificar para permitir la continuidad de estudios en el sistema de educación es la falta de experiencia acumulada sobre estrategias para la formación de los estudiantes como sujetos políticos críticos. Es por ello que en la investigación intentamos avanzar en la sistematización de los modos de gestión, de enseñanza y de los criterios de selección de contenidos curriculares a través de los cuales se logra la permanencia y el aprendizaje.

El origen de los Bachilleratos Populares

Tanto los informantes como los textos documentales consultados coinciden en colocar estas experiencias como resultado de los procesos económicos y sociales de fines de la década de 1990, ligándolos a organizaciones y movimientos populares.

Pensamos que son resultado de una situación compleja y que es necesario situar factores del contexto macrosocial y político así como los que responden a condiciones más locales, que pueden contribuir a explicar el origen de cada uno de ellos. Investigadores (Gluz, 2013; Zibechi, 2009; Sverdlick y Costas, 2008; entre otros) y los investigadores que son coordinadores de las organizaciones iniciadoras de su creación (Ampudia y Elisalde, 2014) coinciden en esta interpretación de sus orígenes ligados a la reacción de movimientos sociales que resisten los efectos del neoliberalismo y que “disputan el sentido de lo público propio de la matriz liberal de los sistemas escolares” (Gluz, op.cit.:10).

Los casos estudiados son resultado de un movimiento de profesores y estudiantes universitarios preocupados por la educación popular que proponen la inserción de

las escuelas en una empresa recuperada por los trabajadores (ERT) y en relación con el barrio, como espacio material y simbólico en el que están instaladas.

Su creación y el espacio en que se encuentran se distancian de las formas habituales de iniciación de una escuela de nivel medio, ya que no son fundadas por un organismo del Estado ni por una empresa privada o grupo religioso –formas habituales de iniciación de instituciones escolares en nuestro país– sino por una organización de docentes nucleados en forma de cooperativa –la CEIP, Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares–. Están radicadas en empresas productivas recuperadas, organizadas como cooperativas, como resultado de la decisión colectiva de sus trabajadores de conservar sus fuentes de trabajo, frente a la quiebra de la empresa privada (una empresa maderera: Maderera Córdoba; una metalúrgica: IMPA).³

Como señala Roberto Elisalde, coordinador de la CEIP, “en la Argentina y como respuesta a la crisis económica y al retroceso del Estado en política social fueron creciendo iniciativas educativas de carácter autogestivo en el terreno de los movimientos sociales”. Los casos estudiados surgieron en un “ciclo de protesta”⁴ y ponen de manifiesto que estas creaciones son resultado de la organización y decisión de intelectuales orgánicos que instalan la escuela en esos espacios como modo de apoyar a esas organizaciones en el proceso destinado a su consolidación y defensa. Este proceso no está aislado de otras creaciones culturales originadas en la militancia de intelectuales y artistas que, para vincular su práctica con sectores trabajadores, radican su trabajo en esas instituciones. Uno de los casos estudiados se corresponde con estos fenómenos político-culturales, ya que en ese contexto, en 1999, se conforma en IMPA un centro cultural integrado por jóvenes artistas –La Fábrica Ciudad Cultural– de modo que la creación de la escuela popular constituye, de algún modo, una acción que ya tenía antecedente en la empresa. En efecto, el centro cultural se crea como resultado de la acción de jóvenes artistas que quieren expresar su resistencia al proceso electoral de 1999 y que comienzan a reunirse

3 Otras escuelas están vinculadas con otro tipo de organizaciones sociales populares. Nótese que señalamos que están radicadas en ERT y no creadas por ellas.

4 Bonifacio, (2011) citando a Tarrow, refiere a este concepto y señala que hace referencia “a una fase de intensificación de los conflictos y la confrontación en el sistema social, que incluye una rápida difusión de la acción colectiva de los sectores más movilizados a los menos movilizados; un ritmo de innovación acelerado en las formas de confrontación; marcos nuevos o transformados para la acción colectiva; una combinación de participación organizada y no organizada; y unas secuencias de interacción intensificada entre disidentes y autoridades que pueden terminar en la reforma, la represión y, a veces, en una revolución” (p. 55).

en la fábrica. Vinculando su acción artística a la política realizan actividades que permitían dar visibilidad a la lucha de los trabajadores por mantener su fuente de trabajo, en un contexto de pobreza y desprotección legal.

Objetivos centrales identificados

Nos interesó considerar tanto el sujeto que se proponen formar como los efectos sociales buscados, tanto por su relevancia para la teoría pedagógica como porque son cuestiones que emergen como centrales en los discursos de los entrevistados.

En las entrevistas y textos académicos escritos por los entrevistados así como en los documentos institucionales analizados, las referencias que se hacen a objetivos incluyen, regularmente, ambas dimensiones: la dimensión política de la subjetividad y el efecto político que se procura crear en el proceso de y con la construcción de esa subjetividad (Fernández, 2006). Reiteradamente se plantea que el objetivo es “*la formación de un sujeto político*”, lo que implica la construcción de una subjetividad comprometida tanto con un análisis crítico del sistema capitalista como con la participación en acciones tendentes a su transformación. La preocupación por la formación de un adulto trabajador que destaca su dimensión de sujeto político no es frecuente, como proyecto institucional, en las escuelas del Estado y por eso se puede destacar el caso del Centro Educativo de Nivel Medio para Trabajadores (CENMT) de Bariloche. Efectivamente esta experiencia tiene una propuesta curricular, de organización escolar y de trabajo docente que asumió “los lineamientos pedagógicos de la educación popular de raíz freiriana desde sus orígenes” (Núñez y Vázquez,⁵ 2013: 94), hace más de 20 años.

Los aspectos señalados por los entrevistados coinciden con lo que se plantea como dimensiones de la definición de sujeto histórico (Rodríguez, 2010), ya que se busca generar un proceso de educación que contribuya a la construcción de una subjetividad en la que se articulen tres dimensiones relacionadas entre sí:

⁵ En la investigación realizada por Núñez y Vázquez (2013) se analiza la propuesta político pedagógica del CENMT con la que se busca generar transformaciones en las subjetividades, que según los testimonios relevados, parecen incidir en las vidas cotidianas de los adultos en un sentido emancipador.

- portadora de una posición político-ideológica de oposición a la sociedad capitalista;
- con un propósito de participación en la construcción de una sociedad vinculada con la liberación de sectores oprimidos;
- con la capacidad de actuar para lograr ese cambio.

El trabajo de educación consiste en crear condiciones para la construcción de conciencia en los estudiantes que, por sus condiciones de existencia, por su pertenencia a los grupos subalternizados, pueden constituir hoy el sujeto histórico capaz de participar en acciones reivindicativas. Documentos y entrevistados se refieren a la escuela como un espacio cultural formador de “contra-cultura”, que tiende a que los estudiantes identifiquen las condiciones de dominación en su propia vida y en la sociedad y a que vayan construyendo una subjetividad comprometida con una acción colectiva de cambio.

La preocupación pedagógica consiste en producir el progresivo desarrollo del sujeto en tres dimensiones centrales: una dimensión cognitiva, una teleológica y una emocional, del interés subjetivo.

1) DIMENSIÓN COGNITIVA: Se asigna central importancia al conocimiento porque se reconoce que éste tiene sentido político.

El peso asignado a la dimensión cognitiva nos parece central no sólo desde una perspectiva individual –como suele enfatizarse en visiones liberales de la educación– sino centralmente como posición coherente desde la perspectiva de la construcción del sujeto político que se proponen. En el planteo de la importancia del conocimiento hay coincidencia entre autores de educación popular y de pedagogía crítica –Freire, Giroux, Mc. Laren, entre otros– con autores que centran su análisis en teoría política. Los acuerdos convergen en que no basta con la vivencia del poder o de la explotación sino en que es necesario encontrar conocimientos que permitan “la comprensión de las causas que convierten nuestro hacer en un hacer subordinado e insatisfactorio. [...] No basta sentirse molesto con las cosas como están: hay que entender por qué y pensar el cómo superarlo” (Thwaites Rey, 2004:

63). Entender las condiciones estructurales, históricas que generan los problemas resulta necesario para actuar sobre ellas.

La formación crítica requiere de autonomía cognitiva, de modo que éste es otro de los aspectos vinculados al objetivo de desarrollar la dimensión cognitiva del sujeto político. La autonomía implica tanto una relación con el saber como el disponer de capacidades para estudiar adecuadamente y realizar una actividad intelectual eficaz (Charlot, 2008).

Uno de los propósitos del trabajo pedagógico es que los alumnos que “resisten”, que “rechazan” inicialmente la escuela, puedan avanzar en la construcción de sentido crítico y con valoración del conocimiento: que quieran aprender, que quieran incorporar saberes. Si bien en las investigaciones de sociología y psicopedagogía de la educación esta problemática no es nueva, en esta propuesta pedagógica asume una relevancia particular al plantearse como desafío revertir un vínculo preexistente. Los docentes son conscientes de las dificultades de los estudiantes en este sentido y plantean los obstáculos existentes y la necesidad de resolverlos.

2) DIMENSIÓN TELEOLÓGICA: Según Sánchez Vázquez (1980), la diferencia entre lo cognoscitivo y lo teleológico es que mientras el conocimiento permite dar cuenta de la realidad actual, lo segundo “hace referencia a una realidad futura, y por tanto inexistente aún” (p. 250). En los casos que estudiamos, la idea de “inexistente aún” se aplica al análisis de la realidad macro social y no a la situación de la escuela, dado que el modelo pedagógico que se construye procura hacer efectivos, en la escuela, algunos aspectos del modelo político valorado por los docentes.

La organización de la escuela constituye un intento de “prefiguración”⁶, es decir, de anticipación de un modelo social y político opuesto al dominante e incluye el propósito de que los estudiantes, en su práctica escolar, lo vayan incorporando y valorando.

Se trata de contemplar en la vida cotidiana escolar la posibilidad de ejercitar

⁶ Esta característica se comparte con los movimientos sociales, que también buscan poner en acto en el presente el modelo o proyecto político propuesto (Ver Michi, Di Matteo y Vila, 2012: 28).

y aprender valores que permitan el aprendizaje de relaciones igualitarias, que se oponen a la dominación de la autoridad sobre los “subordinados”. La igualdad y no competencia entre pares y la experiencia de poder intervenir en decisiones significativas resultan centrales. Se procura que todos los actores aprendan prácticas y valores que replican tanto el modo de organización de los movimientos sociales –que señalamos en el análisis del objetivo de formar sujetos políticos– como una concepción freiriana de la educación. Esta organización muestra una ruptura tanto con las tradiciones organizativas escolares verticalistas y burocráticas como con las formas “flexibles” que reducen la flexibilidad a la cuestión de horarios, de poder cursar en diversas sedes las asignaturas, a pocos días de asistencia obligatoria, a promoción sin exigencias⁷.

Los aspectos específicos que, hasta ahora, hemos detectado en este “modelo” deseable que se implementa para ser experimentado y, así, aprendido en la práctica misma, refieren a una concepción de los modos de hacer política y a los valores que deben primar en las relaciones interpersonales. Cuando nos referimos a la concepción de los modos de hacer política aludimos a los modos de actuar y de intervenir en prácticas sociales y en la toma de decisiones en el nivel institucional. Se procura que los estudiantes vayan incorporando valores y formas deseables de comportamiento vinculados tanto con la distribución del poder como con el involucramiento de todos en los procesos decisorios sobre aspectos comunes y significativos de una organización y del Estado. Las expresiones de nuestros entrevistados dan cuenta de que su pedagogía –la “teoría de la educación” que sostienen– se plantea estimular en la escuela la práctica de formas participativas igualitarias de todos los sujetos (docentes y estudiantes). Se procura generar un estilo de gestión institucional participativa y de valorización del cambio y de ejercicio de presión sobre el Estado.

Se espera que su incorporación pueda dar lugar a un modo de acción, de intervención en la vida social y política más allá del espacio escolar, que resulte alternativo a los que construyen relaciones de dominación. Este proceso se entiende como parte de

⁷ Nos referimos tanto a los programas oficiales relativamente recientes de terminalidad acelerada (FinEs y otros) como a los resultados de nuestras investigaciones que muestran que hay profesores y escuelas que dan prioridad a la contención asistencial, que prioriza el afecto a expensas de la enseñanza (Brusilovsky et al., 2010).

una lucha ideológica y política.

Evidencia de esta propuesta son los aspectos que identificamos como parte del modelo de intervención deseable:

- *Horizontalización de relaciones*: se plantea una lógica de participación horizontal que involucra al equipo docente y a los estudiantes. Sin embargo no hay indiferenciación de roles: se define cuáles son las responsabilidades compartidas y cuáles son responsabilidades específicas que implican diferenciación y especificidad de algunas funciones. En especial la función de toma de decisiones curriculares está bajo la responsabilidad de los docentes. Las restantes relaciones que se proponen suponen cooperación entre pares –incluyendo como pares, como “compañeros”– a docentes y a estudiantes. No hay, sin embargo, idealización de las posibilidades de intervención de los estudiantes en todas las decisiones porque se reconoce que la participación requiere de un proceso de aprendizaje.
- *No delegación*: La ruptura de relaciones de subordinación propone la no diferenciación rígida de representantes y representados. Forma parte de explícitos objetivos curriculares el aprendizaje del derecho a la participación en el gobierno. Si bien es obvio que las formas de intervención directa son viables sólo en algunas organizaciones en las que, por sus dimensiones, esta representación es factible, consideramos que su valor, desde el punto de vista de los objetivos, es que implica la deslegitimación del sistema de gobierno por delegación así como el estímulo al involucramiento en las decisiones que atañen al colectivo.
- El tipo de situaciones en las que se propone que los estudiantes participen se vincula con la elaboración de propuestas políticas y de modos de funcionamiento institucionales. La participación en aspectos institucionales, del mismo modo que en la selección de contenidos, no es ilimitada y cuenta con la dirección de los docentes. Pero es interesante que el aprendizaje de intervenir en la elaboración y puesta en marcha de normativas construidas colectivamente en asambleas de estudiantes y profesores forma parte de los objetivos. Estas normas vinculadas con la vida interna de la institución se van convirtiendo en parte de su cultura, que es transmitida por los estudiantes de cohorte a cohorte

y cuyo cumplimiento es “supervisado” por los mismos estudiantes.

- *Responsabilidad en mantener y asumir acuerdos contruidos colectivamente:* La autonomía que se proponen construir en el nivel cognitivo atraviesa también estos aspectos de la vida escolar vinculados con las normas que hacen a la cotidianeidad. Si bien la escuela no constituye un espacio de opresión sino de confianza, se considera que las decisiones acordadas comprometen a los miembros del colectivo: se trata no sólo de dar lugar para la expresión de propuestas sino de construcción de compromiso con su sostén. Dado que está siempre disponible la posibilidad de expresión del disenso se trabaja también sobre la valorización de los acuerdos, contruidos en un contexto en el que no hay relaciones diferenciadoras ni de abuso de poder. Se estimula la resolución compartida de los problemas y se controla la indisciplina característica de la rebeldía adolescente que podría coincidir, como estilo de intervención, con un modo político de resistencia anárquica, individual.
- *Desarrollo de valores de solidaridad, de ayuda mutua, de cooperación:* Tanto al interior de la escuela como en las acciones de presión sobre el Estado se procura generar sentimiento de solidaridad, como parte de un proceso de construcción de solidaridad de clase. Glosando a Levy (1983) cuando señala que la categoría legitimidad designa una situación y un valor, podemos decir que solidaridad y cooperación designan una situación y un valor. Se procura que la defensa de intereses colectivos que revierten desigualdades esté por encima de los intereses individuales, para que eso se convierta en un valor legitimado.
- *Participación en acciones colectivas que involucran al Estado, a las empresas recuperadas, a los barrios y a la sociedad en general:* El objetivo de participación de los estudiantes no se limita al espacio local sino también en decisiones y en acciones de diverso tipo (marchas, “escraches”, entrevistas a autoridades, etc.) que implican interpelación y ejercicio de presión sobre el Estado. Esta práctica curricular pone de manifiesto que se reconoce que el aparato estatal está atravesado por contradicciones y que si bien el Estado, discursivamente, se define como garante de los derechos, es necesario interpellarlo y presionar sobre su poder conservador del status quo. Este objetivo se articula con los cognitivos que se desarrollan en asignaturas en las que se hace referencia a

que los logros de los trabajadores no constituyen concesiones del poder sino que son resultado de procesos históricos de lucha de sectores subalternos con participación de sujetos de otras clases sociales que pueden identificarse y participar en esas luchas.

3) DIMENSIÓN EMOCIONAL O DEL INTERÉS SUBJETIVO: Esta dimensión es indispensable para que lo cognitivo no quede sólo en el discurso y para que la participación de la que hablamos en el punto anterior se lleve a cabo por el deseo de intervenir en el cambio de las situaciones existentes.

No se trata de psicologizar las explicaciones. La expresión “emocional” es utilizada por Freire en su libro “La pedagogía de la autonomía” (1999: 41)⁸. La utiliza señalando su importancia para asumir el deseo de actuar. Sánchez Vázquez., en su clásico libro “La filosofía de la praxis” (1980), en el que realiza un exhaustivo análisis de la praxis social y política, señala sólo dos dimensiones: la cognitiva y la teleológica incluyendo lo que acá llamamos emocional en lo teleológico, ya que considera que ésta última “no es sólo anticipación ideal de lo que está por venir sino de algo que, además, queremos que venga y en ese sentido es causa de acción y determina –como porvenir– nuestros actos presentes” (p. 250). Dado que en las escuelas se desarrolla un trabajo pedagógico en el que las dimensiones están en proceso de construcción, consideramos necesario explicitar la dimensión de compromiso emocional por la importancia que le asignan los entrevistados para hacer factibles las otras dos.

Los profesores en los bachilleratos estudiados

Por lo planteado hasta acá nos parece que un aspecto central de los bachilleratos lo constituye el colectivo de profesores que asume y sostiene cotidianamente el proyecto, dado que hay un acuerdo compartido de crear condiciones educativas

⁸ Otros autores hablan de interés subjetivo (Rauber, s/d), de “vocación real”, de “voluntad de participación activa y plena” (Thwaites Rey, 2004: 30), Martínez Bonafé (1998) refiere al “querer, para poder hacer”, Williams habla de “estructuras del sentir” (1980: 154).

para la construcción de conciencia política en los estudiantes⁹. Si bien todos los entrevistados coinciden en este propósito, los antecedentes o fuentes informativas para estas definiciones no son coincidentes. Hay casos en los que se evidencia formación teórica al respecto y en otros el propio trabajo institucional es el que “provee” de los conceptos con los que designan sus propósitos

R: Que pueda ser capaz ante una situación de dificultad, ante desigualdad, injusticia, en el lugar en que se encuentre, pueda ser capaz de juntarse con el otro, e intentar transformar.

P: ¿De dónde sacaron ese concepto? ¿Qué origen tiene ese concepto? Para vos ¿qué origen tiene ese concepto? Bueno si vos me decís que el origen que tiene está acá, de las discusiones con los compañeros, punto, eso te lo acepto.

R: Lo escuché acá, lo escuché acá por primera vez. Lo escuché y después lo leí escrito por la gente que me lo contó antes. (Docente. Entrevista)

Nos parece un dato relevante dado que evidencia que compartir un espacio de formación pedagógica crítica contribuye al desarrollo de docentes que avanzan en su propia criticidad tanto como en el reconocimiento de las dificultades que deben enfrentar para modificar su historia de formación que, en muchos casos, responde a otro enfoque. En esto coinciden otros autores que tratan el tema. Zibechi (2009), estudiando otro bachillerato popular, pone un testimonio interesante en este sentido que da cuenta de que es una situación compartida: “Los profesores estamos formateados por 15 años de estudios formales, pero en este camino nos vamos modificando todos. Es una construcción cotidiana...” (s/p).

Esta coincidencia de objetivos y la preocupación por compartir el proyecto nos hace pensar a los docentes como integrantes de un colectivo militante, con características propias de un intelectual orgánico de los sectores subalternos.

⁹ En nuestras investigaciones sobre los docentes de escuelas de nivel medio encontramos profesores y directivos que sostienen ideas semejantes a las que tienen los de los bachilleratos populares. La diferencia es que en el caso de bachilleratos populares no se trata de propuestas individuales sino de un proyecto institucional, construido colectivamente.

Las declaraciones de la CEIP evidencian que se trata de un grupo de intelectuales preocupados por generar un espacio que posibilite la “discusión y síntesis política de los compañeros que están en los diferentes bachilleratos que integran la cooperativa” (Documento CEIP, 2010). En este sentido la CEIP expresa la preocupación por pensar, en forma sistemática, la práctica pedagógica articulada con el trabajo político. En uno de sus documentos se expresa la necesaria articulación entre la reflexión y la práctica cotidiana sostenida por el colectivo de educadores.¹⁰

Contiene, asimismo, aspectos centrales de su enfoque político-pedagógico: la preocupación por elaborar un proyecto de educación cuyo objetivo central es avanzar en el logro de una sociedad igualitaria. Este proceso se apoya en nuevos espacios caracterizados por modos de relación cooperativos, que permitan ampliar la posibilidad de la participación real, que generen nuevas relaciones de los sujetos con el conocimiento, a la vez que la construcción de un saber que colabore con la construcción de poder popular.

Esta propuesta se sostiene en una concepción de que la realidad se resulta de la participación de los sujetos y se opone a la admisión de destinos inexorables; se comprende la *historia como posibilidad*, que

Descarta un futuro predeterminado, [que] no niega, sin embargo, el papel de los factores condicionantes a que estamos sometidos, hombres y mujeres. Al negar la historia como juego de destinos seguros, como dato dado, al oponerse al futuro como algo inexorable [...] se

10 En este documento de la CEIP (2010) se afirma que el objetivo, en relación con los bachilleratos es: “Constituir un espacio escolar conforme a los principios formativos de la educación popular, principalmente en lo atinente a lograr que los alumnos y docentes formen parte de un ámbito social cooperativo y autogestivo. Asimismo se propone establecer una relación entre educador y educando, docente y organización escolar que tenga como sentido la construcción de poder educativo cultural hacia los sujetos tradicionalmente excluidos u oprimidos, ampliando el espacio de participación, haciendo transparentes los mecanismos de gestión, desburocratizando la toma de decisiones, generando un vínculo de diálogo en la apropiación del conocimiento e innovando en el curriculum educativo. En definitiva de lo que se trata en este proyecto es de pensar la escuela ya no como el resultado de mecanismos instituidos sino como potencia dinámica de una organización social múltiple e instituyente. La escuela como organización social junto al resto de las organizaciones sociales apuntando a la construcción de poder popular” (subrayado nuestro, s/p).

reconoce la importancia de la decisión como acto que implica ruptura, la importancia de la conciencia y la subjetividad, de la intervención crítica de los seres humanos en la reconstrucción del mundo (Freire, 1999: 108).

Los planteos de los profesores de los bachilleratos concuerdan con los documentos oficiales de la Cooperativa: también afirman la necesaria articulación entre la pedagogía y la política.

Afirman:

Creo que desde la educación tradicional lo que se intenta es negatizar todo contenido político, siempre presente, en los contenidos de la educación. Es una decisión política enseñar tales contenidos y no otros, es una decisión política armar una currícula, atribuir cargas horarias. Y eso debe estar explicitado, no soslayado (Docente. Encuesta).

Ante la pregunta de por qué permanecen en el proyecto responden:

Porque es un espacio de militancia y construcción política que sigo eligiendo. En IMPA se generaron mis ganas de transformar la realidad desde el área político-pedagógico y, a pesar de otras experiencias, creo que sigue siendo el ámbito desde donde es posible transformar no sólo nuestras representaciones y subjetividades sino también nuestras formas organizativas (Docente. Encuesta).

Los elementos comunes destacables en sus planteos teóricos son, por un lado, la perspectiva relacional, que permite entender los procesos educativos en el marco más general de las relaciones sociales –económicas, políticas, ideológicas– de

una sociedad determinada. Y por el otro, el reconocimiento de que los sistemas educativos en las sociedades capitalistas colaboran con el mantenimiento del orden social vigente, desigual e injusto, tarea que realizan bajo un manto de neutralidad. La explicitación de este vínculo implica la asunción de la estrecha relación entre educación y política y, por lo tanto, de la no neutralidad de la práctica educativa. Desde esta perspectiva se reconoce el lugar del educador como sujeto que colabora ya sea para mantener el orden existente, ya sea para transformarlo.

La función social de los educadores en tanto trabajadores intelectuales¹¹ y la relación hacia la modificación o la reproducción de la sociedad dominante, implica considerar los efectos políticos de su trabajo. En esta tarea, los intelectuales pueden ser “funcionarios” en términos de Gramsci¹², o trabajar en pos de la construcción de otra hegemonía¹³. Por lo tanto no se separa el trabajo del intelectual de los temas del poder, las clases sociales, la cultura, y la política y de esta manera, de la disputa de las significaciones dominantes. Estos planteos de los docentes pueden encontrar, en su trabajo en estos

11 Compartimos la concepción gramsciana que plantea que todas las personas son intelectuales, sin embargo, no todas tiene esa función en la sociedad. Efectivamente, todas participan de alguna concepción del mundo y tienen un comportamiento moral “No hay actividad humana de la que pueda excluirse toda intervención intelectual, no puede separarse al homo faber del homo sapiens” (Gramsci, 1981: 52).

12 “La relación entre intelectuales y el mundo de la producción no es inmediata, como acontece para los grupos sociales fundamentales, sino ‘mediada’, en diverso grado, por todo el entramado social, por el complejo de las sobreestructuras, de las que precisamente los intelectuales son los ‘funcionarios’ [...] Los intelectuales son los ‘delegados’ del grupo dominante para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político, es decir: 1) del consenso ‘espontáneo’ dado por las grandes masas de la población a la orientación que imprime a la vida social el grupo fundamental dominante, consenso que nace ‘históricamente’ del prestigio (y por lo tanto de la confianza) que se deriva para el grupo dominante de su posición y de su función en el mundo de la producción; 2) del aparato de coerción estatal que asegura ‘legalmente’ la disciplina de aquellos grupos que no ‘consienten’ ni activa ni pasivamente, pero que está constituido por toda la sociedad en previsión de los momentos de crisis en el mando y en la dirección en la que disminuye el consenso espontáneo” (Gramsci, 1981: 54 y 55).

13 La hegemonía se refiere a “un sistema político-cultural de clase que tiende a cohesionar cada vez más orgánicamente a grupos humanos y a imponerle sus finalidades. Se estructura como sistema de dirección y dominio a través del cual se crea el consenso activo de las masas, requerido para la unidad del bloque pueblo-nación” (Gramsci en Paoli, 1985: 28). La hegemonía se vincula también a una dimensión subjetiva. Desde esta dimensión la hegemonía es un proceso social total, que incluye y supera los conceptos de ideología y cultura. Implica un conjunto de prácticas, significados, valores en relación con la totalidad de la vida, que se experimentan y confirman en la práctica. Satura las conciencias y configura el límite de lo posible para la mayoría de las personas. De esta manera la hegemonía actúa de tal modo que el mundo educativo, social, económico que vemos se convierte en el único mundo posible. Pero no se da de modo pasivo, sino que “debe ser permanente renovada, recreada, defendida, modificada” (Williams, 1997: 134). Asimismo es continuamente resistida, limitada, alterada.

bachilleratos, un espacio posible de concreción.

Una profesora afirma

¿Por qué elijo el proyecto político-pedagógico que construimos? Porque creo que la educación debe ser una herramienta para generar conciencia crítica, para entender nuestra realidad y poder cuestionarla, y no una herramienta de reproducción del sistema imperante; y creo que la forma en la que trabajamos y construimos en el bachillerato apunta hacia ese lugar (Docente. Encuesta).
Entiendo el trabajo en el bachi como una forma de militancia. Dando clases en este ámbito y en el marco de la educación popular, logré combinar mi amor por la docencia con mi necesidad de aportar a la construcción de algo mejor (Docente. Encuesta).

En los planteos de los profesores se observa: a) la adhesión explícita a la perspectiva de la educación popular freiriana, en tanto ésta busca trabajar desde “el punto de vista del interés de las clases populares a través de proyectos [...] de educación popular” (Torres, 1988: 59); b) el reconocimiento y opción por una forma de organización institucional que no disocia el pensamiento y la ejecución, sino que, por el contrario, habilita esta necesaria articulación desde el momento de la incorporación de los profesores a la institución.

Estos dos aspectos centrales podemos reconocerlos en las siguientes dimensiones –presentes en los discursos de los profesores– cuando expresan las razones de su incorporación, adhesión y permanencia en el bachillerato.

a) Orientación político-pedagógica asumida:

1) Se reconoce la no neutralidad de la práctica educativa, y por lo tanto la asunción de un compromiso con un determinado proyecto de sociedad.

Los docentes coinciden en la reflexión sobre la función política y pedagógica que

tiene su tarea, al reconocer que existen diferentes posiciones que los educadores pueden tomar según las concepciones sobre la realidad que sostienen y según el efecto social buscado en sus prácticas y por eso asumen que es legítima y necesaria la asunción consciente de opciones político-pedagógicas que están ligadas a valores y cosmovisiones.

Tanto en las entrevistas en profundidad como en las encuestas, se observa una gran homogeneidad en las razones dadas para trabajar en estas escuelas: se opta, explícitamente por el sentido político-pedagógico, caracterizado por ser parte de una propuesta alternativa a la escuela tradicional y con objetivos de transformación social.

Debido a esto se asume que los valores siempre actúan en cada práctica y en cada decisión y que “la cuestión no estriba en cómo mantenerse por encima de la elección, sino más bien, en qué valores elijo” (Apple, 1986: 20).

Los docentes coinciden en afirmar:¹⁴

Digamos yo decidí militar en un lugar donde mi militancia era atravesada también por mi profesión. Yo podría haber militado, no sé, en HIJOS, no soy hija de desaparecidos, aclaro, pero si milité en HIJOS, digo, por algún lugar donde pasé, y en este bachillerato creo que encontraba que el interés político por el espacio más mi profesión, mi vocación de docente, se unían (Docente. Entrevista).

Trabajo en un espacio con aspiraciones explícitas de compromiso, de no neutralidad y transformación social (Docente. Encuesta).

Porque el proyecto político pedagógico de la organización (ya que formo parte de tres bachilleratos) es coherente con los objetivos que para mí tiene la educación, es decir la capacidad de organización colectiva y la transformación de la sociedad (Docente. Encuesta).

2) Señalan que la existencia de ciertas condiciones institucionales creadas

¹⁴ A los profesores se les preguntó: ¿Por qué elegís seguir trabajando en esta escuela?

colectivamente les permiten problematizar el diseño curricular con el objetivo de impugnar el discurso hegemónico –dar la disputa de significaciones– a través de la construcción de nuevas prácticas y saberes emancipadores.

En las opiniones de los docentes sobre su trabajo pedagógico resulta evidente la realización de reflexiones sistemáticas sobre qué comunicar, cómo diseñar y evaluar la propuesta curricular, el para qué se enseña y sobre las formas de trabajar con los estudiantes.

Si bien se parte de un marco ideológico general común, se reconoce la existencia de variadas interpretaciones que son discutidas en reuniones y forman parte de la construcción del diseño curricular, tal como se señala en entrevistas y encuestas:

Hasta estuvimos debatiendo sobre la educación popular también, qué plantea la educación popular, porque... a ver... todos venimos de tránsitos diferentes y hasta de lecturas diferentes en muchos casos, y sabemos que lo de la educación popular es muy amplio... a veces las miradas... y también cada sujeto docente viene con una idea de educación popular que intentamos que sea coherente en la construcción del día a día, entonces planteamos desde qué posición pedagógica, política vamos a ver la educación popular. Lo planteamos pero no hay obligación a nada, sino que obviamente son acuerdos, debates, tensiones, porque se tensionan bastante a veces las discusiones, y planteamos desde discusiones sobre la pedagogía crítica, quienes acuerdan, quienes no, cómo tomamos tal tema desde la pedagogía crítica, cómo podemos ver esto, la transposición de cada tema... y también desde el ausentismo, el presentismo, los estudiantes... el proceso pedagógico tiene que ver con todo esto... la circulación de los estudiantes, cómo la trabajamos... cómo trabajamos el tema de la disciplina, del espacio, de los acuerdos, de los no acuerdos, para nosotros todo eso tiene que ver con lo pedagógico, como proyecto pedagógico (Coordinador. Entrevista).

El trabajo en equipo docente, en las reuniones en las que planifica-

mos los contenidos y las clases, y en cómo éstos se cruzan con los ejes políticos y pedagógicos que plantea el bachillerato. Parte de un conjunto docente, en las reuniones de profesores que tenemos en las cuales discutimos sobre distintos temas, y en los cuales no todos podemos estar de acuerdo y a veces podemos llegar a consensos pero en otras no, pero en la que se respeta los distintos puntos de vista políticos y las decisiones tomadas en conjunto, más allá de que uno no acuerde (Docente. Encuesta).

Se asume que los educadores están implicados en una disputa de sentidos en la sociedad, posición que significa reconocer que “como educadores/as estamos indefectiblemente comprometidos/as en una lucha sobre significados... en esta sociedad... como en todas, solamente ciertos significados son considerados ‘legítimos’, sólo ciertas formas de comprender el mundo terminan por volverse conocimiento oficial” (Apple, 1997: 29).

En respuesta a la pregunta: ¿Por qué elegís seguir trabajando en esta escuela? Hay también razones centradas en la dimensión política de lo curricular:

Porque acuerdo con uno de sus principios fundantes: el cuestionamiento de las relaciones entre capital y trabajo. Pienso que desde el campo de lo popular organizado y a través fundamentalmente de la autogestión se puede repensar el modelo clásico de educación para las personas tradicionalmente excluidas de este sistema (Docente. Encuesta).

Porque tengo la certeza de estar construyendo una escuela alternativa en los aspectos esenciales a la escuela tradicional. (Docente. Encuesta).

En los discursos de los docentes se observa el deseo de modificar lo existente, de trabajar por la transformación de lo dado. Sus planteos resultan coherentes con la construcción de una práctica crítica que sostiene que “una filosofía de la praxis no puede evitar presentarse inicialmente en una actitud polémica y crítica, como superación del modo anterior de pensar y del concreto pensamiento

existente (o mundo cultural existente)” (Gramsci, 1981: 75). Esta cuestión implica una discusión político-pedagógica, que en estos espacios resulta central mientras que continúa rezagada en los planes oficiales de formación de los docentes y suele tener escaso desarrollo en los espacios de intercambio, actualización y capacitación del sistema.

En esta tarea se asume la necesaria directividad de la educación, cuyo ejercicio requiere el compromiso con la consecución de ciertos objetivos y que los ubica como sujetos que realizan opciones,

La directividad de la práctica que la hace perseguir algún fin, un sueño, una utopía, no permite su neutralidad. La práctica educativa, la formación humana implica opciones, rupturas, decisiones, estar y ponerse en contra, a favor de un sueño y contra otro, a favor de alguien y contra alguien (Freire, 1999: 43).

Si bien resulta central el establecimiento de un vínculo de horizontalidad con los estudiantes como parte del diseño curricular, este objetivo no implica desentenderse de la responsabilidad específica que tiene todo educador en la escuela. Si bien se parte de considerar las experiencias y biografías educacionales de los estudiantes, los docentes asumen la necesaria dirección de la planificación como parte de su responsabilidad: se reivindica el rol activo y central del educador en la tarea de educar.

Y, no somos todos iguales, o sea, yo creo que puedo aprender de los estudiantes como ellos pueden aprender de mí, creo que se puede construir colectivamente conocimiento, pero eso no implica que somos iguales, no somos iguales, tenemos recorridos diferentes y además en última instancia yo soy la que califico. No es igual, está bueno quizás, no sé, se construye... me parece que está buenísimo, pero que apunta más a eso y no apunta a fingir que todos somos iguales, porque es mentira y a veces se usa mucho eso y también como que hay un mal uso de lo que se conoce como educación popular porque no

sé cuánto es que... digo yo trato también de hablar de educación de calidad, no que los chicos tengan un título porque pobrecitos... y eso pasa mucho, me parece... (Docente. Entrevista).

P-*¿Cuáles son las diferencias más importantes? [Con otras escuelas]*

R-*El vínculo entre profesores y estudiantes permite una apertura de ambas partes que aporta sustancialmente al proceso educativo. Las asambleas, no pensadas como espacios de falsa horizontalidad sino como herramientas para la praxis cotidiana. Sin caer en idealizaciones la voz de los estudiantes adquiere otra dimensión en ellas y por lo tanto otra responsabilidad (Docente. Encuesta).*

Estas opiniones de los docentes resultan coherentes con los planteos de Freire, cuando afirma: “Cuando uno como educador dice que es igual a su educando, o es mentiroso y demagógico o es incompetente. Porque el educador es diferente del educando por el hecho mismo de que es educador” (Torres, 1988: 66).

3) Se plantea la necesaria presencia de la “voz”¹⁵ de los estudiantes en tanto integrantes de sectores subalternos de la sociedad.

La historia de los estudiantes y el reconocimiento de sus necesidades objetivas y subjetivas, se expresan en la preocupación por conocer sus experiencias escolares previas y sus condiciones de vida actuales, para articularlas con las propuestas pedagógicas que se proponen, con el objetivo de superar sus efectos de frustración y de fortalecer la posibilidad de formar sujetos participantes de una nueva sociedad.

Pienso en sujetos ahora actores que provienen de experiencias vitales –y no sólo escolares– de frustración, marginación, etc. y que llegados a este espacio son invitados a tomar la palabra, a ser escuchados, a ser tenidos en cuenta, a participar, etc. (Docente. Encuesta).

15 Hablamos de voz, metafóricamente, en referencia a la presencia de sus condiciones objetivas de vida y a necesidades y problemáticas derivadas de ella.

En los discursos de los docentes existe preocupación por que las disciplinas abordadas –historia, filosofía, sociología, física, entre otras– permitan analizar las experiencias de vida y den nuevos elementos para la intervención en la vida social. Dado que los estudiantes son considerados un colectivo proveniente de sectores oprimidos, un eje central del trabajo curricular tiene el objetivo de reflexionar sobre su situación de clase.

Lo que nosotros tratamos de hacer en historia, es ubicarlos a ellos como sectores sociales, como parte de una problemática en común. Primero lo importante es que se reconozcan a sí mismos. Tratar de reconocer cómo, a lo largo del tiempo... cómo las problemáticas que han tenido los sectores populares durante la historia argentina o mundial pueden llegar a ser problemas que pueden llegar a tener ellos, una ubicación personal, individual de cada uno de los pibes, porque yo puedo hacer que se sientan parte de una sociedad, pero el sentirse parte de una sociedad, de un grupo, es individual, no es colectivo. Uno siempre se siente siempre una persona (Docente. Entrevista).

La selección y la elaboración del material de estudio se articulan con propuestas de trabajos prácticos adecuadas a los distintos grupos, a las distintas trayectorias. Se preocupan por construir nuevos materiales que puedan adecuarse a las realidades de los estudiantes, en tanto integrantes de un colectivo que “no tiene voz” en la sociedad.

Potencia la tarea todo el tiempo saber que se trabaja con un equipo que está atento a lo que acontece, como disparador para armar un encuentro con los pibes desde una perspectiva creativa entre los contenidos, nuestro proyecto y la realidad (Docente. Encuesta).

En esta tarea se evidencia la preocupación de los docentes por la construcción de un diseño curricular que no disocia el nivel de trabajo sobre objetivos cognitivos de los relacionados con el establecimiento de vínculos solidarios y respetuosos, potenciadores de los aprendizajes.

[Sigo en el proyecto por] *la relación estupenda, respetuosa y colaborativa que se construye con los estudiantes, sintiéndose ellos parte de un conjunto común entre ellos y con los docentes. Vale aclarar que esta relación es el resultado consciente, planificado del proyecto político-pedagógico de los bachilleratos populares, algo que no está dado previamente sino que debemos producir y reproducir diariamente* (Docente. Encuesta).

Esto redundante en la búsqueda de estrategias didácticas que promuevan aprendizajes reales y evadan relaciones bancarias con el conocimiento. En los discursos se evidencia el respeto por el saber del estudiante. Comparten con Freire la idea de que hay que

Comprender y respetar el sentido común de las masas populares para buscar y alcanzar junto con ellas una comprensión más rigurosa y más exacta de la realidad. El punto de partida es el sentido común de los educandos y no el rigor del educador (Torres, 1988: 64 y 65).

El estudiante lee el texto a partir de su historia, no podemos plantearnos tres preguntas para que nos contesten lo que nosotros queremos que nos contesten, entonces ahí, obviamente, estamos descartando un montón de textos escolares. Los textos escolares, ahí, por definición... [están] cerrados; el texto escolar nos dice que es lo que tenemos que hacer y qué es lo que no. Entonces decíamos: ahí tenemos que empezar a ver y a re-ver, a partir de la experiencia, yo lo que creo que esto de ensayo y error... Y el cómo damos la clase también. Nuestra propia didáctica también, se van construyendo a partir del día a día, y de ensayo y error, porque a partir de un montón de cuestiones, de no cerrarnos, y de sí cerrarnos para algunas cuestiones era volver a pensarnos (Coordinadores. Entrevista).

b) No separación entre el pensamiento –diseño, planificación– y acción

Hay evidencia de que entienden al docente como intelectual y de que se oponen a la clásica división, dominante en el sistema educativo, entre los pensadores/diseñadores/planificadores (especialistas universitarios) y los ejecutores (docentes). En este proyecto, por el contrario, se propone la necesaria integración de ambas tareas. Identificamos tres aspectos en los que esto se manifiesta.

1) El compromiso con la elaboración, puesta en práctica y evaluación de la propuesta curricular a desarrollar en las clases. Los profesores son sujetos que proponen, implementan y evalúan lo realizado. No se visualiza una relación de dependencia externa con “sujetos expertos” y en cambio aparece un compromiso con el conocimiento de lo que pasa en la totalidad del proceso de trabajo que realizan.

Este compromiso implica la tarea de asumir activamente la formulación de preguntas y la búsqueda de respuestas a preguntas centrales sobre qué se enseña, cómo hacerlo y qué objetivos generales se persiguen. Coherentemente con esto, reivindican su lugar como docentes en la producción y evaluación de los currícula, en las formas de organización escolar, en el análisis sobre el efecto de las políticas públicas en sus prácticas cotidianas.

Un coordinador afirma frente a la pregunta sobre qué realizan en las reuniones de los profesores:

R –[Abordamos] desde lo didáctico hasta lo pedagógico, de qué perspectivas teóricas estamos hablando, cómo abordamos el tema para enseñarlo en el aula, por qué de esta forma, por qué no de la otra, y discutiendo ciertos... A veces llevamos ciertos textos para debatir, para discutir, eso lo hacemos no mensualmente sino cada tres meses más o menos. Hacemos una especie de taller de auto formación, como lo llamamos nosotros, después las reuniones son muy largas, las reuniones de docentes muy largas, estamos desde las 11 de la mañana hasta las 6 de la tarde, reunidos allí, se hacen largas

y se hacen tediosas a veces, con discusiones y debates políticos muy fuertes, y muy acalorados sobre las diferentes perspectivas. Pero creo que enriquece y es interesante, eso sí es un acuerdo colectivo y no puede obviarse, ya al docente que entró se le dijo, no solo las clases, sino que las reuniones docentes son obligatorias... (Coordinador. Entrevista).

P—¿Se suelen discutir en las asambleas cuestiones que tienen que ver con lo pedagógico, con las formas de enseñanza?

R—[...] nosotros para eso, en principio, tenemos los docentes nuestro espacio de reunión que son los cuartos sábados de cada mes, en cuanto a lo político-pedagógico estrictamente. [...] en tren de la elaboración de un proyecto político-pedagógico propio de educación popular es que estamos discutiendo este tipo de cuestiones que no tienen que ver solamente dentro del aula sino con cuestiones de [...] con qué sujeto trabajamos, cuál es el sentido de la educación, cómo la entendemos nosotros, cuál es el sentido de la pareja pedagógica¹⁶, del equipo pedagógico. Entonces esas cuestiones que quizás tengan que ver con el adentro del aula, dentro del espacio es de lo que hablamos en las reuniones de proyecto político-pedagógico que son otros sábados, que no son los cuartos, y así sumamos dos sábados por mes (Docente. Entrevista).

2) La reflexión y el aprendizaje crítico compartido en y desde la práctica cotidiana:

Se evidencia la preocupación por la reflexión sistemática sobre la práctica así como el reconocimiento de los aprendizajes realizados en la acción cotidiana. Este espacio de reflexión no es solo individual sino que se vincula con el sostenimiento de prácticas solidarias y de formación conjunta entre los profesores que tienen más años en la experiencia y los nuevos compañeros que se suman al bachillerato y que en algunos casos colaboran con la interpelación a lo instituido.

¹⁶ Se habla de “pareja pedagógica” porque, en la medida de lo posible, se intenta que cada asignatura esté atendida por un equipo de dos docentes que pueden ser de la misma especialidad o de áreas complementarias.

Claro, porque también es verdad que la incorporación de nuevos profesores casi siempre te aporta miradas que a veces pueden ser inocentes porque uno tiene la trayectoria del espacio. Pero a la vez también aquellos que llevamos más tiempo en el espacio también algo que una tiene naturalizado, el darte cuenta que desde afuera no es tan claro lo que tú tienes como experiencia. Entonces incluso esas nuevas incorporaciones te pueden abrir esa posibilidad de decir: “Bueno sí, a mi me estás contando que esto es así, ¿pero por qué es así?” O sea lo tengo ya clarísimo, ni me lo planteo. Entonces siempre es importante eso, las nuevas incorporaciones son interesantes desde el punto de vista académico, muchos de ellos pueden hacer aportes muy interesantes hasta el punto de vista ese que a cada uno de nosotros nos haga repensar nuestra propia trayectoria (Docente. Entrevista).

Se reconoce el vínculo con los estudiantes como modo de aprendizaje. En respuesta a qué cosas interesantes aprendió y en qué situaciones, un docente responde en el cuestionario:

La forma de enseñar y la forma de establecer un vínculo con los estudiantes. La forma de trabajo en equipo docente. Aprendí a ser parte de un conjunto de docentes donde se respeta la diversidad política (Docente. Encuesta).

La forma de enseñar y de vinculo, con los estudiantes, fue en el día a día en las clases, en evaluar en conjunto las cosas que se lograron tanto en contenidos aprendidos y en cómo estos fueron aprendidos por los estudiantes. Y también aprendiendo de los planteos que hacen los estudiantes frente a consignas o contenidos de trabajo (Docente. Encuesta).

3) El reconocimiento de ser parte de un proyecto en construcción que requiere continuas reelaboraciones y evaluaciones de lo hecho: se reconoce la necesidad de la construcción cotidiana del sentido político pedagógico de la propuesta,

que interpela las subjetividades de los docentes, sus experiencias y formaciones recibidas.

Creo que es una experiencia de educación popular y a la vez formal (desde que fue reconocida) que se presenta como una alternativa válida e interesante para un nivel tan agotado en sus formas, como lo es el nivel medio. Creo que aún seguimos creciendo y que por suerte nos faltan muchas respuestas a muchos problemas, creo que necesitamos reflexionar de manera crítica cómo venimos trabajando para que la experiencia continúe siendo alternativa y no se burocratice o termine siendo “una escuela secundaria más” (Docente. Encuesta).

Desde que empecé a trabajar en IMPA es una constante revisión de mi trabajo y todavía sigo aprendiendo (Docente. Encuesta).

Es un espacio donde me sigo formando constantemente pedagógica y políticamente (Docente. Encuesta; subrayado en el original).

En los discursos se evidencia la conciencia de ser parte del proceso de construcción autogestiva de un nuevo proyecto llevado a cabo por sujetos con capacidad de explicitarlo, discutirlo y poder comunicarlo por escrito en forma autónoma.

Algunas ideas para seguir pensando

En la primera parte de este artículo planteamos que nos parecía interesante centrar la práctica de investigación no sólo en las situaciones conflictivas, que obstaculizan el logro del derecho a la educación sino en las experiencias positivas, coherentes, con dinámicas y resultados efectivos y válidos, aún cuando puedan darse en micro espacios ya sea de aula o de instituciones de educación. Intentamos sistematizar, acá, algunos de los objetivos que se plantean en los bachilleratos populares y las características de los docentes para dar evidencias de que tanto los docentes como las formas de organización y gestión institucional posibilitan la existencia de condiciones para la reflexión crítica colectiva sobre objetivos, el estímulo al aprendizaje de los estudiantes, a su construcción como sujetos capaces

de desarrollar una mirada política sobre la realidad. Esta propuesta que articula ciertas formas de organización institucional con la práctica de docentes que tienen intenciones de transformación pedagógica y social, parece formar parte de la potencialidad de la propuesta. Lograr que esto se extienda al sistema de educación requiere luchar contra los modelos tecnocráticos y verticalistas dominantes en la educación, contra la tendencia de las políticas recientes más preocupadas por crear condiciones para la distribución de certificados que por crear condiciones para el logro de una lectura crítica de la realidad. No es sencilla su construcción y, en especial, su persistencia. También en la experiencia del CENMT antes mencionada es posible identificar el lugar central del colectivo docente como defensor de la propuesta político-pedagógica vigente frente a la embestida neoliberal de los 90. La posibilidad de disponer de horas para planificaciones conjuntas y para la reflexión crítica de su práctica permite a los docentes resolver tanto las problemáticas cotidianas como la construcción de los marcos conceptuales y la elaboración de propuestas pedagógicas alternativas a partir de los problemas concretos” (Núñez y Vázquez, 2013: 111). Efectivamente su propuesta pedagógica, aún vigente, resistió la reforma de 1996 realizada en la provincia. Este CENMT es el único que persiste con el plan original que incluye además de las parejas pedagógicas espacios para el trabajo colectivo (op.cit). Pero no hemos identificado otros casos de nivel medio en los que esto sea proyecto institucional y no individual.¹⁷

Cabe el interrogante de cómo dar esta disputa al interior del sistema estatal, cómo incidir en las políticas públicas, reconociendo que la educación pública tiene contradicciones y no es homogéneamente reproductora de las desigualdades sociales. Si se plantea esta posibilidad de extender una propuesta de educación popular a las escuelas estatales habrá que pensar en las condiciones que será necesario crear para avanzar en esa dirección. No basta con abrir el acceso a la escuela. Cabe ir más en profundidad y preguntarse si la actual legislación y las formas de designación de docentes, su capacitación, las condiciones de trabajo facilitan u obstaculizan la extensión de la educación popular en el sistema educacional. Poner el acento en los docentes pone de manifiesto que la coherencia de las concepciones político educativas del equipo parece ser una condición que permite hacer efectivo el proyecto y que contribuye a estimular a la reflexión crítica

17 En trabajos anteriores en los que estudiamos instituciones de nivel medio de adultos encontramos un CENS que comenzó con un proyecto institucional compartido por los docentes pero fue “perdiendo” profesores con esa concepción de trabajo por renuncias y reemplazos; en otras instituciones hay casos individuales pero no forman parte de un proyecto colectivo porque la escuela no lo tiene.

sobre las condiciones de sus estudiantes, de sus necesidades y sobre su propia práctica. Contar con los docentes no es sólo contar con personas individuales sino también con sus organizaciones sindicales, algunas de las cuales sostienen principios basados en la necesidad de construir una escuela popular.

El reconocimiento colectivo de la necesidad de reconstruir cotidianamente el sentido pedagógico-político del proyecto y los modos concretos de plasmarlos en las múltiples prácticas que se suceden, genera condiciones para establecer el diálogo necesario entre los planteos teórico-políticos, las complejas experiencias que suceden cotidianamente y la necesidad de construir respuestas coherentes, como parte de un camino, que, parafraseando a Antonio Machado, se hace al andar.

Bibliografía

- AMPUDIA, M. (2008) “El sujeto de la educación para jóvenes y adultos. Territorialización y desterritorialización de la periferia”. En ELISALDE, R. y AMPUDIA, M. *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en América Latina*. Ed. Buenos Libros. Buenos Aires.
- _____ y ELISALDE R. (2014) “Bachilleratos Populares en Argentina. Organizaciones sociales y movimiento pedagógico” en *Revista Educación y Cultura*, Centro de Estudios e Investigaciones en Educación. FECODE, Bogotá, Colombia.
- APPLE, M. (1986) *Ideología y currículum*. Akal. Madrid.
- _____ (1997) “Educación, identidad y papas fritas baratas”. En GENTILI, P. (comp.) *Cultura, política y currículum*. Bs. As. Losada.
- BONIFACIO, J. L. (2011) *Protesta y organización. Los trabajadores desocupados en la provincia de Neuquén*. Editorial El Colectivo. Buenos Aires.
- BRUSILOVSKY, S.; CABRERA, M. E. y KLOBERDANZ, C. (2010) “Contención. Una función asignada a las escuelas para adultos”. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Año 32. Número 1. Enero-junio 2010. Páginas 25 a 39. Hay versión digital en PDF: tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/rieda.
- CANTERO, G. y CELMAN S. et al. (2001) *Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela*. Buenos Aires. Santillana.
- COLOMBARI, B. y IORIO S. (2012) “Los nuevos desafíos de los Bachilleratos Populares a casi 10 años de lucha. Entrevista a Fernando Santana”. En OSERA 6, *Revista del Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas y Autogestionada*. Primer semestre 2012.

- Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- CEIP (2010) Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares. Mimeo.
- CHARLOT, B. (2008) *La relación con el saber: formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo. Trilce.
- ELISALDE, R. (2012) “La enseñanza de la historia en bachilleratos populares. Experiencias en movimientos sociales en la Argentina. Memoria e Historia: trabajadores, movimientos sociales y educación. En *Perspectivas do Insino de Historia*, SP- Brasil, Centro de Memoria UNICAM-CMU. Universidad estadual de Campinas.
- FERNÁNDEZ, A. M. y colaboradores (2006) *Política y subjetividad*, Buenos Aires, Tinta Limón.
- FREIRE, P. (1999a) *Política y educación*. México. Siglo XXI Editores.
- _____ (1999b) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México. Siglo XXI Editores.
- GIROUX, H y ARONOWITZ, A. (1998) “La enseñanza y el rol del intelectual transformador” en ALLIAUD y DUSCHATZKY (comp) En *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Bs. As. Miño y Dávila.
- GLUZ, N. (2013) *Las luchas populares y el derecho a la educación. Experiencias educativas de movimientos sociales*, CLACSO, CABA.
- GRAMSCI, A (1981). *La alternativa pedagógica*. Barcelona. Fontamara.
- LEVY, L. (1983) “Legitimidad”. En BOBBIO, N. *Diccionario de política*. <http://www.cristoraul.com/SPANISH/sala-de-ectura/Politica/Diccionario/Legitimidad.htm> Consultado 4 de junio 2013.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (1998): Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI. Miño y Dávila-IICE. Madrid.
- MICHI, N.; DI MATTEO, J. y VILA, D. (2012) “Movimientos populares y procesos formativos”. En *Polifonías Revista de Educación. Año 1 N° 1*. Págs.22-41. Luján, Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján.
- NÚÑEZ, A. y VÁZQUEZ, S. (2013) “El trabajo docente en la transformación de la educación secundaria”. En VÁZQUEZ S. (Coord.) *Construir otra escuela secundaria. Aportes desde experiencias pedagógicas populares*, Bs. As. Ediciones Ctera. Stella. La Crujía.
- PAOLI, A. (1985) “*La lingüística en Gramsci. Teoría de la comunicación política*”. Pre-miá ed. México
- RAUBER, I. (s/d) “Los dilemas del sujeto. Movimiento social y organización política en América Latina. Lógicas en conflicto”. http://www.redalforj.net/redalforja/images/stories/otros/losdilemas_del_sujeto.pdf Microsoft Internet Explorer. Consultado 22/02/11.
- RODRÍGUEZ, M. L. (2010) “El sujeto histórico: nuevos paradigmas, antiguas ideas”. Weblog Paradygmas (en el) siglo XXI. Consultado 15/02/2011.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1980) *Filosofía de la praxis*. México. Grijalbo.

SVERDLICK, I. y COSTAS, P. (2008) *Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. Argentina 2007*. LLP CLACSO. Buenos Aires.

THWAITES REY, M. (2004) *La autonomía como búsqueda; el Estado como contradicción*. Buenos Aires. Prometeo Libros.

TORRES, R. M (1988) *Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire*. Bs. As. CEAL.

WILLIAMS, R. (1980) *Marxismo y literatura*. Barcelona, Ediciones Península.

ZIBECHI, R. (2009) “Bachilleratos populares en Argentina. Aprender en Movimiento”. CIP América, Montevideo. <http://www.abyalacolectivo.com/web/compartir/noticia/bachilleratos-populares-en-argentina--aprender-en-movimiento---raul-zibechi>

María Eugenia Cabrera: Magister en Políticas y Gestión de la Educación, UNLu. Licenciada en Cs. de la Educación, UNLu. Profesora adjunta, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. mecabrera@coopenetlujan.com.ar

Silvia Brusilovsky: Licenciada en Ciencias de la Educación, UBA. Profesora Emérita, Universidad Nacional de Luján. sbrusil@arnet.com.ar