

I Encuentro Hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra América. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, Buenos Aires, 2013.

El Bachillerato Popular Osvaldo Bayer, una experiencia de educación pública y popular: tensiones y desafíos.

Victoria García, Soledad Areal, Fernanda Terzibachian, Brian Fuksman y Vanessa de la Prida.

Cita:

Victoria García, Soledad Areal, Fernanda Terzibachian, Brian Fuksman y Vanessa de la Prida (Noviembre, 2013). *El Bachillerato Popular Osvaldo Bayer, una experiencia de educación pública y popular: tensiones y desafíos. I Encuentro Hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra América. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/victoria.garcia/11>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pyy6/Uba>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

El Bachillerato Popular Osvaldo Bayer, una experiencia de educación pública y popular: tensiones y desafíos

Autores: Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos Osvaldo Bayer

Resumen: La crisis económica, política y social que eclosionó en el año 2001 en nuestro país, hizo emerger diversas experiencias que pretendieron reconstruir el tejido social y generar modalidades alternativas de participación política, tales como las asambleas barriales y las fábricas recuperadas. En el marco de estas experiencias, surgen los bachilleratos populares, como respuesta a una crisis que se reprodujo de igual modo en el sistema educativo. Hoy los bachilleratos constituyen un conjunto diverso de prácticas pedagógicas enmarcadas en la escuela media de adultos, que repiensa dinámica y constantemente su rol político-educativo en la sociedad argentina actual. Como parte de este movimiento, se crea en el año 2011 el Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos Osvaldo Bayer, que actualmente funciona en el barrio de Chacarita, en el edificio de la Mutual Sentimiento. En este trabajo proponemos una reflexión sobre nuestra experiencia, concebida como práctica pedagógica emancipadora inserta en el conjunto de la educación pública, considerando la particularidad que dentro de ese marco ubica a los bachilleratos como forma específica de la educación popular. Lo *público* y lo *popular* representan horizontes conceptuales orientativos de un proyecto político-pedagógico, donde se reúnen las tensiones cotidianas que atraviesan nuestra práctica, tensiones que en el trabajo buscamos analizar.

El movimiento de bachilleratos populares en Argentina surge en un escenario signado por la movilización social y la autoorganización. Hacia el final de la década de 1990, comienzan a hacerse visibles las consecuencias de las políticas neoliberales propias del período, que profundizaron la brecha económica y degradaron el tejido social. La gravedad de la crisis despierta a una sociedad que hasta el momento conservaba el silencio aprendido en los años de la dictadura, y surgen entonces diferentes movimientos sociales y políticos que defienden la construcción autónoma y autogestiva desde las bases. Estas experiencias organizativas cobran particular visibilidad para el conjunto de la sociedad a partir diciembre del 2001. También en esa etapa, los trabajadores de las fábricas recuperadas y los movimientos piqueteros, promueven, hacia el interior de sus organizaciones, formas de educación contrahegemónica, orientada a pensar y construir una realidad diferente. De la unión entre estos trabajadores y equipos de investigadores y educadores populares -estos últimos formados mayoritariamente en las aulas universitarias- emergen las primeras experiencias de los bachilleratos de educación popular¹.

Desde su génesis, los bachilleratos populares se encuentran atravesados por las tensiones intrínsecas a cualquier práctica que se proponga una transformación radical

¹ Para una consideración histórica del movimiento de bachilleratos populares, véase Elisalde (2013).

del mundo social. Al impulsar una educación contrahegemónica, cuya praxis busque desmontar la sociedad de clases, las mismas experiencias determinan su horizonte: esa sociedad sin clases, que constituye el ideal en construcción, es, a la vez, el lugar y el momento histórico -utópicos- en que los bachilleratos populares, como tales, perderían su razón de ser. Así, estas experiencias político-pedagógicas, al igual que todas las experiencias transformadoras, nacen para dejar de existir. Alcanzar el momento en que su existencia carezca de sentido, constituye el sentido mismo de su existencia. No es este el único sentido en que es posible sostener que la experiencia de los bachilleratos populares está atravesada por tensiones. Cabe señalar, además, que la educación popular de tradición freireana, que inspira en importante medida estas experiencias, surgió en el ámbito de la educación no formal, periférico al sistema educativo, como instancia de formación política. Por lo tanto, enmarcar esta tradición en la institución escolar constituye un desafío, ya que se intenta generar cultura contrahegemónica en uno de los ámbitos históricamente privilegiados de la reproducción del sistema hegemónico.

En el presente trabajo, como docentes del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos Osvaldo Bayer, nos proponemos analizar dos escenas transcurridas en el bachillerato, que desarrolla prácticas de educación popular desde el año 2011. El objetivo del análisis es identificar el modo en que las tensiones y los desafíos expuestos se manifiestan en situaciones concretas de nuestra práctica político-pedagógica, así como las maneras en que el colectivo los elabora reflexivamente en sus discusiones, convirtiendo estos obstáculos en fundamentales motores de la acción.

La primera escena que queremos analizar surge el marco de la asignatura Cooperativismo, que inauguramos en 2013 junto con nuestro primer 3er año de la escuela. La materia se propuso como realización práctica de puntuales objetivos político-pedagógicos de la escuela: según lo formulan nuestros documentos internos, la construcción de una “praxis político pedagógica tendiente a una sociedad sin relaciones de dominación”, que cuestione su individualismo, e impulse una “producción material y simbólica contrahegemónica, para la generación alternativa del sustento y de la cultura”, aspecto ligado al carácter autogestivo del proyecto. Se organizó, como experiencia inicial, una producción cooperativa de empanadas, cuyo rédito económico se destinase a las necesidades de autosustento del bachillerato, particularmente apremiadas, por ese entonces, por los requerimientos del espacio en que funciona la escuela. La escena conflictiva se suscitó cuando, en clase de Cooperativismo, una de las estudiantes planteó un rechazo a los modos de organización de la materia, al caracterizar su

propuesta como “trabajo esclavo”. El intenso debate que ello originó en el aula se llevó, por iniciativa del docente a cargo de la asignatura, a la asamblea de docentes y estudiantes. Allí, la discusión giró en torno de la remuneración por el trabajo a los estudiantes involucrados en la cooperativa. Se discutió extensamente sobre cuáles son o tendrían que ser los objetivos de dicha experiencia cooperativa, si debía o no ser un requisito obligatorio de una materia la participación en un proyecto productivo, en qué medida incidía la situación económicamente apremiada del bachillerato en el destino que se diese al dinero recaudado, qué implicaciones ideológicas se derivarían de nuestra práctica de optar por un modo u otro de administración del dinero. Luego del amplio intercambio, se acordó que la cooperativa siguiese siendo una actividad obligatoria de la materia Cooperativismo, y se convocó a todos los miembros del bachillerato a participar sin que conllevara para ellos una vinculación curricular. Se decidió, sobre las ganancias de la cooperativa, que se dividirían en partes iguales entre todos los participantes. No obstante, en el posterior desarrollo de la asignatura, los estudiantes optaron por colocar las ganancias de Cooperativismo a disposición del fondo común del bachillerato.

Si de esa forma se resolvió la escena, acaso pudo no haber existido la discusión. Pero, si existió, fue por el conflicto latente que visibilizaba el problema de Cooperativismo. La acusación de “trabajo esclavo” simbolizaba tensiones que recorren la práctica político-pedagógica del bachillerato. Por un lado, se manifestaba allí la “esclavitud” del estudiante sometido por el docente, es decir, la reproducción de las relaciones de poder propias de la institución escolar que el bachillerato mismo busca cuestionar. Así, el ideal de horizontalidad docente-estudiante al cual aspiramos, y cuya efectiva realización parcial posiblemente haya habilitado la voz de la estudiante -que integra la experiencia hace más de dos años-, se contradice, en parte, con el “cumplimiento” de los objetivos de una materia que no deja de formular y evaluar la figura docente en cuestión. En la misma línea, la asignatura constituye tanto el espacio político designado para la puesta en práctica del ideal de otra sociedad que perseguimos en nuestro proyecto, como la instancia escolar en el marco de cuyos dispositivos de normativización esa otra sociedad resulta en rigor imposible. Indudablemente, la construcción de un ideal de sujeto cooperativo y comprometido con el movimiento social, debe discutir la noción dominante del trabajo, individualmente remunerado –de allí algunas críticas al individualismo del reclamo, que surgieron por parte de docentes en la discusión asamblearia-. Sin dudas, también, incidieron en la impugnación estudiantil las representaciones instaladas sobre lo que define a una institución escolar -en lo que

pensamos como materia de una escuela, ¿cabe una iniciativa de producción cooperativa?-, pero no sin que asimismo abonen tales representaciones la forma escolar que adopta el bachillerato, y nuestras mismas figuras de docentes, surgidas del sistema educativo dominante. Las tensiones planteadas en la escena podrán resolverse cuando sea la práctica política misma que defina lo escolar, asegurando que esa nueva escuela se construya en conjunto, y aunque ello opte por dejar fuera a quienes no se hagan parte de tal concepción –práctica- de lo educativo. Los avances de una construcción tal, trabajosa y compleja, habrán de verse más cabalmente cuando hayamos transitado este y otros terceros años, aunque sin dudas un paso en esa dirección lo constituye la final decisión, de índole cooperativa, de los estudiantes de 3er año.

La segunda escena que proponemos analizar se relaciona con la financiación económica del bachillerato por parte del estado, y, en particular, aborda la discusión asamblearia sobre el destino de los salarios de los docentes. En efecto, como parte de la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha, el Osvaldo Bayer está en plena pelea por el reconocimiento salarial de sus docentes. Esta reivindicación hace a la disputa económica con el Estado que integra el pliego específico de la Coordinadora, distinto del de otras vertientes del movimiento de bachilleratos populares, que o bien han rechazado el financiamiento de las escuelas, considerándolo un condicionante para la práctica militante que allí se desarrolla –la Red de Bachilleratos Populares-; o bien lo han presentado como un tema secundario, frente a la autogestión que debería definir a las organizaciones –Batalla Educativa-². Ante la inminencia del pago salarial, en asamblea de docentes se estableció la discusión sobre qué hacer con este ingreso.

Cabe subrayar que los salarios a percibir no reconocerían a la totalidad de profesores que trabajamos efectivamente. La mayoría de las materias se lleva adelante mediante parejas pedagógicas para las cuales el Estado no ofrece financiamiento. Por otro lado, los cargos jerárquicos que corresponden a la institucionalidad escolar tradicional, y que sí financia el Estado, no tienen realización efectiva en el interior de los bachilleratos populares, dada la organización horizontal que nos caracteriza. La discusión surgió, pues, de la apuesta por repensar y reconstruir autogestivamente las formas validadas por el marco jurídico-político estatal.

² Sobre las posiciones de las distintas vertientes del movimiento de bachilleratos populares en torno del financiamiento estatal y los salarios para los docentes, véanse las entrevistas a representantes de dichas vertientes realizadas por Colombari y Iorio (2012).

A grandes rasgos, el debate asambleario delimitó dos grandes posturas: una de ellas consideraba, para la distribución del dinero, la cantidad de horas cátedra trabajadas por cada uno de los profesores; la segunda proponía la división de la totalidad de la suma de cargos docentes en partes iguales, entre la totalidad de docentes. El primer posicionamiento evaluaba que la tarea de los educadores de los bachilleratos se enmarca en la tensión de identificarse como trabajadores de la educación, que como tales deben percibir un salario, y a la vez como militantes comprometidos, lo cual conlleva muchas tareas por fuera de lo meramente “escolar” que otros trabajadores de escuelas formales realizan a diario -dedicarse a los aspectos administrativos, a las diferentes gestiones en el Ministerio de Educación, participar de los plenarios de la Coordinadora, etc.-. Sin desconocer que estas dos instancias se cruzan permanentemente en la realidad concreta y que, por lo tanto, ninguna puede esencializarse, se proponía que únicamente aquello “cuantificable” y que estuviese intervenido por el bien dinero fuera la esfera de lo “estrictamente” laboral –*i.e.* relativo a la figura del trabajador-: las horas cátedra trabajadas por cada docente. Para el segundo posicionamiento, que proponía distribuir el dinero en partes iguales entre los docentes, se trataba de marcar una ruptura con la lógica cuantificable del trabajo, resignificando trabajo y dinero desde la apropiación colectiva, frente al Estado, de un bien individual como socialmente se percibe el salario. En asamblea, la discusión no alcanzó el consenso necesario, según nuestras maneras de funcionamiento orgánico, para la construcción de una posición colectiva, y se reeditará en próximas asambleas, así como se reeditó al elaborar este trabajo.

No azarosamente tanto la discusión sobre los salarios como el conflicto de Cooperativismo se gestaron en relación con el tema de la apropiación del dinero: en torno de ese objeto, inextricablemente ligado a la sociedad capitalista, se manifiestan cabalmente las tensiones propias de una práctica que, como la nuestra, combate dicho tipo de sociedad³. Así, en el debate sobre los salarios, cualquier acción de autogestión proclive a un ideal de economía colectiva e igualitaria, ya fuese por una justicia de lo que en términos estrictamente laborales nos tocaría de manera igual a todos, o por la de las partes iguales que no nos corresponden sino por remitir a una apropiación que hacemos todos, se encontraba limitado, precisamente, por su condición de ideal. La discusión puso de manifiesto el carácter subyacente que esconde el dinero en tanto

³ Las becas para los estudiantes, que integran los recursos estatales con los que cuentan los bachilleratos, se integran asimismo en esta discusión. En el Osvaldo Bayer, su actual usufructo como derecho de cada estudiante no estuvo exento de debates a través de nuestro proceso.

mercancía. Resignificar la apropiación del dinero en términos colectivos nos enfrentó a la contradicción de reconocer la desigualdad constitutiva de su propia existencia. Era posible, así, develar y debatir las relaciones sociales desiguales que esconde la mercancía dinero, pero no, en rigor, transformarlas del todo, puesto que le son inherentes, tanto como al capitalismo vigente.

Al momento de escribir este trabajo, la discusión sobre los salarios permanece inconclusa, así como la praxis misma de los bachilleratos populares. De hecho, esas tensiones que intrínsecamente atraviesan nuestra práctica, lejos de contribuir a una paralización política, operan como motores de la experiencia: evitarlas redundaría en ponerle fin al carácter transformador de nuestra práctica, pero exponerlas -como en las escenas que hemos descrito- fomenta las discusiones, las tomas de decisión conjunta y la puesta en marcha de acciones de construcción contrahegemónica. La escuela constituye entonces una organización social, pero no en cuanto forma ya dada y estanca, sino, en cambio, en constante autoorganización. Así pues, en el mientras tanto de una sociedad que se transforma, es solo reafirmando siempre esa condición inconclusa, abierta y dinámica como propia de nuestra presente existencia que, en el futuro que intentamos construir, podremos dejar de existir los bachilleratos populares.

Bibliografía

Colombari, B. y Iorio, S. (2012). “La voz de los actores. Los nuevos desafíos de los Bachilleratos Populares a casi 10 años de lucha”. En *OSERA* N° 6.

Elisalde, R. (2013). “Bachilleratos populares y autogestión educativa. Perspectivas y desafíos para la construcción de un movimiento pedagógico en la EDJA”. En Elisalde *et al*, *Movimientos populares, educación popular y trabajo autogestionado en el Cono Sur*. Buenos Aires: Buenos Libros, pp. 9-29.