

IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

# **Autogestión y políticas públicas. El caso del Bachillerato Popular Paulo Freire.**

Ulises Barreiro, Ezequiel Bassa y Dominique Gromez Badaloni.

Cita:

Ulises Barreiro, Ezequiel Bassa y Dominique Gromez Badaloni (2011). *Autogestión y políticas públicas. El caso del Bachillerato Popular Paulo Freire. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-034/213>

*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>.*

## **Autogestión y políticas públicas. El caso del Bachillerato Popular Paulo Freire**

Pastor Ulises Barreiro, Ezequiel Bassa, Dominique Gromez Badaloni

Estudiante de grado de Historia, estudiante de grado de Sociología, estudiante de grado de Antropología

pastorulisesbarreiro@gmail.com

ezequielbassa@yahoo.com.ar

dominique.gromez@hotmail.com

**Palabras claves:** *Educación Popular, Escuela Pública Popular, Pedagogía, Políticas Públicas y Estado.*

### **Resumen:**

En la segunda mitad de la década de los noventa se impulsa la experiencia de los bachilleratos populares, en articulación con la recuperación por los trabajadores de espacios productivos. En el marco de un proceso social excluyente, múltiples movimientos sociales intentan dar respuestas a las necesidades de sujetos migrantes del sistema educativo. Los bachilleratos populares emergen en relación a problemáticas del campo de la educación de jóvenes y adultos.

El objetivo de la presente ponencia es analizar las tensiones vinculadas a la autogestión en la interpelación al Estado por políticas públicas equitativas proponiendo una escuela pública popular, en el caso del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos Paulo Freire, perteneciente a la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares.

### **INTRODUCCIÓN**

En el presente trabajo intentaremos abordar las prácticas del bachillerato popular "Paulo Freire", dentro de un escenario social y educativo que se fue configurando en las últimas décadas. El bachillerato Freire surgió en el seno de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares.

En sus inicios, la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (en adelante CEIP), conformada por bachilleratos populares para jóvenes y adultos, vinculó su propuesta con el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas, que nuclea espacios productivos recuperados por sus trabajadores. Las empresas recuperadas suelen tomar la forma legal de cooperativas, que parecen amoldarse a sus características. La CEIP también articula relaciones con otras organizaciones sociales, particularmente en el marco de una Coordinadora de Bachilleratos Populares. Esta instancia de articulación política vincula a los bachilleratos de CEIP con bachilleratos de otras organizaciones sociales.

Con el paso del tiempo, los bachilleratos de la CEIP se fueron formando en relación a empresas recuperadas, sindicatos y organizaciones sociales, con el objetivo de fortalecerlos y ampliar sus alcances al ámbito educativo, con propuestas alternativas a las tradicionales. Otros bachilleratos populares también surgieron en articulación con diversos movimientos y organizaciones territoriales diferentes, con matices e ideologías heterogéneas. No obstante se presentan articulaciones entre organizaciones que desarrollan propuestas educativas distintas, pero que comparten un frente de lucha en común en la interpelación al Estado.

En la presente ponencia abordaremos el surgimiento de los bachilleratos populares como parte de una problemática general que incluye el desarrollo de movimientos sociales. Estos interpelan a la sociedad de diversos modos, rechazando un modelo de sociedad excluyente. Abordaremos el panorama educativo de los últimos años en la Argentina, específicamente en la Ciudad de Buenos Aires, en lo que refiere a la educación de jóvenes y adultos. Esto nos permitirá acercarnos a la propuesta de los bachilleratos populares de jóvenes y adultos. Como se mencionó, nos centraremos en el bachillerato popular Paulo Freire, cuyo surgimiento data del año 2008. Abordaremos algunas acciones de interpelación al Estado y ciertas prácticas cotidianas que se desarrollan en el bachillerato, explorando las nociones de autonomía y autogestión para comprender la propuesta político-pedagógica del mismo.

## **SURGIMIENTO DE LOS BACHILLERATOS POPULARES**

Marcados por una multiplicidad de factores donde se destacan la desindustrialización, la informalización y el deterioro de las condiciones laborales, los cambios económicos y sociales que tuvieron lugar a partir de los 70 en la Argentina reconfiguraron el mundo popular urbano territorializando y fragmentando los sectores populares (Svampa; 2005). El surgimiento de los bachilleratos populares así como del Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas, el MNER, data de 1998, continuando ambos procesos su desarrollo conjunto en el contexto argentino posterior a la crisis de 2001. El primer bachillerato, “El Telar” (juntamente con la Asociación Civil “El Telar”), funciona desde ese momento en el Partido de Tigre, Provincia de Buenos Aires. Luego el proceso se extendió hacia otras localidades y partidos de la provincia de Buenos Aires y hacia la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los bachilleratos comenzaron desarrollándose sin reconocimiento oficial ni financiamiento. Su propuesta implica el funcionamiento de bachilleratos de jóvenes y adultos marginados por el sistema educativo, impulsados por colectivos de educadores populares que se autodefinen en muchos casos como militantes sociales y políticos. El espacio territorial y social que los acoge es provisto generalmente por empresas recuperadas, movimientos sociales e incluso en articulación con sindicatos. Una tendencia manifiesta en la mayoría de los bachilleratos populares es el intento de contribuir con la elaboración de perspectivas críticas. En la CEIP hay un anclaje importante que busca fortalecer la autovaloración de los educandos, muchas veces expulsados del ámbito educativo. Este proceso de expulsión es representado generalmente como instancia de fracaso individual por los propios sujetos. En la CEIP se

presenta fuertemente la preocupación por la apropiación *saberes* académicos, que puedan articularse y dialogar con aquellos provenientes del mundo del trabajo y de la reivindicación en planos políticos.

Las raíces de esta propuesta encuentran sus orígenes en el marco de distintos procesos. En apartados posteriores nos abocaremos a la influencia de ciertas líneas pedagógicas latinoamericanas que se expresan en la propuesta de Moacir Gadotti por una *escuela pública popular*, así como a la importancia de las nociones de *autonomía* y *autogestión* para comprender ciertos aspectos del caso del bachillerato Paulo Freire. Por el momento, nos enfocaremos en el proceso histórico que marca la aparición y el desarrollo sostenido de los bachilleratos populares de adultos en nuestro país durante la última década.

En la actualidad son más de 40 los bachilleratos de Educación Popular que se encuentran funcionando. Todos los bachilleratos se organizan y trabajan en forma conjunta, mediante asambleas plenarias mensuales. Estas escuelas son apoyadas por las comunidades territoriales en donde se organizan, y generalmente cuentan con la participación activa de la comunidad en su conjunto.

El bachillerato Freire, comenzó a funcionar en 2008 por iniciativa de la CEIP, bajo la propuesta de bachillerato itinerante y no graduado. Durante 2009 esta modalidad se transformó, el bachillerato pasó a tener una sede y anexos y se decidió graduarlo, en 3 años, como lo están los otros bachilleratos de CEIP. La sede se estableció en la “Cooperativa La Argentina” y el anexo en IMPA. Un año después, en 2010, pasó a localizarse únicamente en “La Argentina”, panadería recuperada por sus trabajadores en el año 2004. A la par de este proceso el bachillerato impulsó una apertura al barrio de Balvanera de la Ciudad de Buenos Aires, en el cual se emplaza “La Argentina”.

La primera etapa del proyecto comprendió el desarrollo de un Proyecto Político – Pedagógico, un mapa social del espacio que vincula la escuela con el barrio y un estudio de las trayectorias escolares de los estudiantes. Esta labor dio cuenta de las necesidades de los estudiantes, las características del barrio, organizaciones sociales y políticas, revelando una demanda potencial educativa (Sirvent; 1998).

El bachillerato se enmarca dentro de un proyecto más amplio en el que participan organizaciones sociales territoriales, estudiantes, docentes e investigadores para la conformación y puesta en marcha. Estos espacios socio - educativos no solo buscan promover una formación autónoma, reflexiva y crítica de los estudiantes sino que buscan configurar pautas adecuadas al estudiantado y, asimismo, desarrollar instancias de capacitación, reflexión y acción para sus docentes. Al mismo tiempo, se plantean la constitución de una organización social escolar propiciando que estudiantes y docentes formen parte de un ámbito social autogestionado (Elisalde, et. al.; 2008).

De esta manera, la educación dentro del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos “Paulo Freire” se basa en fuentes teóricas de la Pedagogía Integral en clave emancipatoria, inspirándose en autores como Paulo Freire, Henry Giroux, Peter Mc Laren y Frigotto, entre otros escritores de la pedagogía crítica.

## **ESCENARIO EDUCATIVO EN LA ARGENTINA DURANTE LAS ÚLTIMAS DÉCADAS**

Los bachilleratos populares surgen reivindicando el derecho a la educación y denunciando los efectos negativos de medidas que fortalecen un sentido y una realidad de la educación como servicio. Según Adriana Puiggrós, desde 1976 la educación pública se vio vulnerada por la represión dictatorial y las políticas neoliberales, que se sostuvieron en períodos posteriores con la democracia. En estas últimas décadas, las desigualdades sociales se acrecentaron, con consecuencias claras en el plano educativo, perjudicando y expulsando del sistema a los sectores más pobres de la población argentina. A partir de 1976 y hasta el presente se evidencia el aumento en los índices de deserción escolar y repitencia:

*“Desde entonces [1976], el promedio nacional de analfabetismo supera el 15% entre los mayores de catorce años; el 37% de la población de quince años y más tiene incompleta su escolaridad primaria; el promedio nacional de la deserción de la educación básica es del 35%, aunque supera el 70% en algunas provincias; en 1995 el 20% de los estudiantes repitieron el año en los colegios secundarios argentinos.” (Puiggrós; 2009: 165).*

La autora sostiene que este empobrecimiento educativo estuvo fuertemente condicionado por el aumento de la pobreza en términos generales. Puiggrós destaca el constante aumento de la deuda externa; lo que determinó en buena medida el rumbo de la economía del país en las últimas décadas. La impronta de las recetas del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, como muestra del poder de decisión de organismos extranjeros, principalmente estadounidenses, tuvo un amplio espectro de aplicación en el sistema educativo, impulsando medidas de corte monetarista en este ámbito. La educación, como mencionamos, fue dejando de ser un derecho para concebirse como servicio.

Durante la democracia, un fuerte aumento de la pobreza sobre la población total se evidenció a fines de los 80, con un salto del 11% en 1980 al 47% en 1989. Vinculando la crisis con la educación, Puiggrós afirma que con la hiperinflación, el surgimiento de nuevos pobres marcó un acceso vedado a la escolaridad para nuevos sectores. Un indicio de este proceso continuo es la proliferación de comedores escolares que se sostienen hasta la actualidad; indicando problemas en el sistema público para dar cuenta de los sectores más empobrecidos. Asimismo se fue profundizando la diversificación en la calidad de la educación y se instaló también el problema del salario docente. Durante el menemismo se sostuvo esta tendencia a la división de la población educativa en estratos y se continuó con la aplicación de las recetas de bancos extranjeros como el Banco Interamericano de Desarrollo. Con esto se fue tecnocratizando el hecho educativo y se fueron descentralizando los sistemas escolares. Se produjo un desfinanciamiento de la educación pública media y superior, con una transferencia al sector privado, una flexibilización de la contratación docente y la aplicación de programas focalizados a los sectores sociales marginados, sin efectos reales contra las desigualdades educativas (Ibídem: 184-185).

La descentralización de la gestión educativa, transferida de lo nacional a las provincias se realizó con la sanción de diversas leyes, como la Ley Federal de Educación (24.195/94) de 1994 y la Ley de Educación Superior (24.521/95). Ambas fueron rechazadas por la comunidad educativa que vio en ellas la afirmación del ajuste neoliberal en materia educativa.

Con la Ley Federal de Educación se transfirieron los establecimientos a las provincias, las cuales se encontraban sin recursos económicos. Según Puiggrós esto reforzó la precarización de la escuela media, que venía perdiendo su sentido para sectores empobrecidos. Esto permitió también que varias provincias transfirieran el tercer ciclo (7°, 8° y 9°) a la primaria (Ibídem:189). La misma Ley contemplaba la apertura a programas de evaluación de calidad con miras a tornar más eficiente la inversión de capital; esto recayó fuertemente en el trabajo y el salario docentes.

Al interior de las provincias muchas veces coexistieron varios sistemas diferentes, desarticulando con esto el sistema nacional. Se restringió la oferta de nivel medio con el cierre de escuelas secundarias, que no fue necesariamente seguido por la apertura del tercer ciclo y polimodal; lo mismo sucedió en materia de capacitación del personal docente y técnico para hacer frente a las transformaciones. Esto implicó asimismo el fin de ciertas opciones de enseñanza técnica, que al margen de su potencial, se encontraban asentadas después de varias décadas de implementación. En cuanto a la educación inicial, Puiggrós afirma que se desarrolló una “insuficiencia de la educación inicial y exclusión de la asistencia materno-infantil de la responsabilidad educativa pública, lo que deja en el desamparo a capas de niños afectados por la desocupación o subocupación de sus familiares y sin la estimulación temprana que es indispensable para escolarizarse” (Ibídem: 192). En lo que refiere a la educación de adultos, la educación especial y la educación artística, estas tres fueron separadas del tronco común por regímenes especiales. La educación de adultos, cuya calidad se fue deteriorando, no solo se encontró con altos índices de analfabetismo sino que a esto se sumó lo que Puiggrós llama “analfabetos tecnológicos” que se ven fuertemente excluidos de la producción y la participación social (Ibídem:192). En relación con los elevados índices de pobreza, el carácter pedagógico escolar fue mutando hacia el asistencialismo, adquiriendo en ciertos casos la modalidad de un comedor. Diversas problemáticas de salud, alimentación, adicción y vida familiar comenzaron a atravesar las fronteras escolares. El eje se desplazó de la función de enseñanza. La matriculación de estudiantes persistió pero con fallas en el aprendizaje. La educación de los sujetos jóvenes y adultos continuó ocupando un lugar marginal, de poca rentabilidad según las nuevas recetas y enfoques, desestimando las necesidades de ese sector<sup>1</sup>.

## **LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS**

Para abordar el estudio de los bachilleratos populares debemos acercarnos al campo de la educación de jóvenes y adultos, que se revela en el entramado educativo como área problemática con profundas raíces y sentidos acumulados desde principios del siglo XX. En este apartado nos centraremos en las influencias de concepciones sobre la educación de adultos que persisten aún, en mucho casos ocultando el aumento de la pobreza y la marginación. Es interesante hacer una lectura de estos sentidos en situaciones que implican desigualdades sociales crecientes. La educación de adultos parece constituirse

---

<sup>1</sup> Es interesante mencionar que los estudiantes del bachillerato Freire suelen, al ingresar, ver sus estudios inconclusos como instancia de fracaso. La mayoría busca el título para poder trabajar, pero también por una necesidad propia de autovaloración.

como área secundaria del sistema educativo, revelando las profundas limitaciones del mismo.

Los sentidos producidos en torno a la educación de adultos (en adelante EA) parecen revelar la presencia de cierta concepción dominante, cuyas raíces datan de principios del siglo XX. Sin embargo, “limitar la EA a las experiencias y discursos que se enmarcan en ese significante [dominante], es quedar atrapados en la lógica de la pedagogía dominante” (Rodríguez; 1995: 259).

Según Lidia Rodríguez las influencias de ideas vigentes en la primera mitad del siglo XX aún pueden vislumbrarse en el campo de la EA. El pensamiento predominante, fundacional del discurso oficial se vio quebrado –parcialmente– por el primer gobierno peronista con una subversión de sentidos. Hasta ese momento el sujeto “adulto” de la educación se definía sólo por su destinatario, a partir de un criterio etario que denotaba cierta carencia y ocultaba el proceso de marginación educativa de los sectores pobres. La EA era pensada en términos compensatorios, equiparando al adulto no escolarizado o analfabeto con la población infantil. Ciertos programas podían de este modo dirigirse indiscriminadamente a niños y obreros, equiparando a ambos. Al vínculo pedagógico subyacía un matiz paternalista, la relación se fundamentaba en la carencia del sujeto educando, vacío, inconcluso, *a priori* definido como analfabeto o semi-analfabeto. Si bien este vínculo no es exclusivo de la EA, el quiebre en la correlación entre jerarquía y edad parece reforzar la operación estigmatizante de concebir a un sujeto como *vacío* de saber. Para Lidia Rodríguez: “El discurso pedagógico realizó así una operación de poder, por la cual el hombre y la mujer productores de bienes económicos y culturales, sostenedores de familias y partícipes de sus comunidades locales, quedaron subordinados en el campo de saber legitimado” (Ibídem: 266).

No obstante, ya desde los inicios del siglo XX surgió, a modo complementario o alternativo, una gran variedad de propuestas de educación no formal, popular, sindical y/o política, vinculadas en ciertos casos al Estado, con objetivos diversos en cuanto a educación básica, capacitación laboral y formación política, entre otros fines.

Estas experiencias, promovidas generalmente por sociedades populares, socialistas o anarquistas, tensaban los sentidos de lo educativo, revelando a la EA como espacio de lucha de significados. Las sociedades populares priorizaban la vinculación entre educación y trabajo y a la vez, la participación de la sociedad civil en la gestión escolar. El primer tema también tuvo un lugar importante en el seno de debates estatales, con la sucesiva implementación, cierre (con Uriburu) y reapertura (con el gobierno de Justo) de las escuelas complementarias, por medio de las cuales se intentaba salvar distancias entre educación y trabajo. Desde los años 30 se fue cristalizando una mirada estatal de la EA como “supletoria de las carencias educativas de la infancia” (Ibídem: 262). En su desarrollo se tomó a grandes rasgos el modelo de la escuela dirigida a la población infantil, empleando materiales, modos de corrección y calificación pensados para esta última. Paralelamente, las sociedades populares realizaban congresos (en los que además de las asociaciones, participaron autoridades nacionales así como profesores reconocidos). Los ejes de debate en el área de la EA giraban en torno a la formación profesional y la autonomía de las sociedades en relación con el Estado, como proyecto complementario pero alternativo. El control estatal de estas experiencias se incrementó en la década de 1930, especialmente sobre asociaciones que

funcionaban en locales escolares, estas quedaban bajo la Inspección General de Escuelas para Adultos. Los Consejos Escolares pasaron a tener incumbencia en los consejos directivos de las escuelas populares. Si bien las sociedades buscaban ser autónomas, en la práctica, la frontera era más difusa. Posteriormente, con el peronismo, el sentido dominante encontró una ruptura. Desde los años 40, los sentidos de la EA se vieron influenciados por cambios en la situación del movimiento obrero que implicaron transformaciones en las relaciones con el trabajo, el consumo, la vida urbana y la participación política. Durante el primer gobierno peronista se valorizaron las experiencias de escuelas complementarias, retomadas por el Estado eliminando la participación fundamental de la sociedad civil. Esto implicó una creciente oposición entre el proyecto estatal y las sociedades populares, que se vieron perjudicadas por el creciente control del Estado. El discurso oficial introdujo nuevos elementos en la concepción de los educandos, pensando en alumnos “libres” y “esporádicos” que podían servirse de la escuela para la obtención de información y metodologías específicas en la elaboración de proyectos propios. Se incorporó también una enseñanza práctica a la enseñanza primaria, fortaleciendo el vínculo con el trabajo y necesidades concretas de la población. Esto fue particularmente importante en el interior, que se había conformado como terreno rezagado por la EA. En cuanto al sentido otorgado a la EA, aquello que hace al quiebre fue la nueva articulación educación-trabajo-política que buscaba formar ciudadanos peronistas. En este marco se produjo la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Vocacional (CNAOP). Se incentivó la capacitación político-sindical a través de Escuelas Sindicales así como con la Escuela Superior Peronista. También tomó importancia la formación profesional de las mujeres. Todo esto revela un cambio en la concepción de los sujetos pedagógicos educandos, que dejaban de constituirse primordialmente por el vacío y la carencia para ser interpelados como trabajadores y sujetos políticos peronistas.

Este breve recorte histórico permite acercarnos a los orígenes de las concepciones alternativas de los bachilleratos populares. La noción de sujeto pedagógico de los bachilleratos no puede ser descripta aquí integralmente, pero sí podemos rescatar algunos elementos importantes que presentan cierta continuidad con sentidos presentes en las sociedades populares. También se podría encontrar cierta continuidad con las modificaciones de sentido durante el peronismo; pero eso implicaría un análisis más profundo y complejo.

Destacaremos la concepción de “sujeto migrante” que surge en el proyecto político pedagógico del bachillerato popular Paulo Freire (esta designación es compartida, al menos con otros bachilleratos de la CEIP). Nos parece importante destacar esta concepción porque pensamos que tiene un lugar central para comprender una propuesta política y pedagógica con tendencia a la autogestión e en interpelación al Estado. Sin una concepción explicitada del sujeto pedagógico (que abarca a educador y educando, aunque el espacio acotado sólo nos permite referirnos a uno de ellos) difícilmente se podría pensar lo autogestivo y la relación con determinadas políticas públicas, procesos analizados y accionados por este sujeto pedagógico de los bachilleratos populares.

El proyecto del bachillerato Paulo Freire prioriza al sujeto pedagógico como actor principal en el desarrollo cotidiano del hecho educativo y como poseedor de saberes válidos. En el documento se dedica un apartado a la reflexión sobre



los educandos. Ellos son definidos como *sujetos migrantes* de la educación, que fueron expulsados del sistema educativo (Proyecto pedagógico). El proceso de expulsión fue construido en el imaginario de los educandos muchas veces como instancia de fracaso individual. Es central en el proyecto del bachillerato incluir un proceso de autovaloración y de-velación de la expulsión masiva por parte del sistema educativo para construir desde lo colectivo. Esto es de importancia para pensar lo autogestivo porque implica el punto de partida fundamental de cualquier proyecto tendiente a la autogestión; el lugar de los sujetos. Concebir al sujeto pedagógico, conformado por educadores y educandos, como sujeto capaz de gestionar la propia escuela es una clave fundamental para realizar una lectura de la tendencia a la autogestión en los bachilleratos populares de CEIP, que comparten esta crítica a la exclusión educativa con el resto de los bachilleratos populares, al menos a grandes rasgos.

La definición del educando como sujeto estudiante joven y adulto, migrante del sistema educativo que ha ingresado y salido varias veces, que ha interrumpido de forma prolongada o breve sus estudios y que en ciertos casos migra de un turno a otro, apunta a la concepción de un sujeto marginado, desapropiado del hecho educativo.

## **MOVIMIENTOS SOCIALES Y EDUCACIÓN**

El surgimiento de los Bachilleratos Populares acontece a la par del desarrollo de múltiples y diversos movimientos sociales. Es muy difícil caracterizar a los movimientos sociales en el campo académico dado que sus fronteras y sus características son muy dispares, implicando distintos principios, que pueden ser ecologistas, territoriales, feministas, etc. No obstante, el concepto de movimiento social “se nutre de una serie de supuestos que recortan como paradigma de la acción colectiva a la movilización social” (Manzano: 2008: 104).

Según Zibechi, en lo que refiere a las articulaciones entre educación y movimientos sociales, el movimiento social es definido como principio educativo que supone desbordar el rol tradicional de la escuela y del docente. Se rompe con la visión del espacio especializado en la educación y una persona encargada de la misma. Los espacios, las acciones, las personas, se convierten en espacio-tiempos y sujetos pedagógicos (Zibechi; 2004). En este sentido la educación tiene el fin de transmitir nuevos valores que son fundamentales para cada movimiento social, para “transformarse transformando” (Salette Caldart; 2000: 204).

Los movimientos sociales, en este sentido, comenzaron a dar cuenta del hecho educativo y encontraron distintas maneras para encausar las necesidades educativas de sujetos excluidos. Fueron tomando en sus manos la formación de sus miembros y la educación de los hijos de las familias que los integran. En un principio, esta fue la forma en que los movimientos sociales contrarrestaron la retirada del Estado Nacional de sus roles sociales educativos.

Según Zibechi, tanto en las comunidades rurales como en los barrios pobres de las grandes ciudades las escuelas son la única presencia del Estado; en estas se transmiten valores alejados de las culturas populares, valores individualistas

que se acoplan a modelos neoliberales adaptados a modelos económicos actuales (Zibechi; 2004).

En los discursos de los movimientos sociales, el sujeto pedagógico parece ser el propio movimiento (Salette Caldart; 2000). A esto se refiere Zibechi cuando afirma que allí se produce una *educación en movimiento* (Zibechi; 2004). Este tipo de concepciones suele desafiar los conocimientos previos de los sujetos. ¿Como se puede educar en movimiento? Por un lado se puede educar *para* el movimiento y por el otro, *en el* movimiento. Finalmente, también se puede educar *en* movimiento. Esto refiere a cierto clima educativo y a las relaciones contraídas, enfocadas desde un aspecto pedagógico vinculado a prácticas sociales específicas (Ibídem: 3).

La propuesta de los bachilleratos populares surge como propuesta de la educación en movimientos sociales, como educación popular en el sentido inclusivo de proyectos educativos alternativos, plurales, con mayor o menor sistematización, que se relacionan con la sociedad y su vida política, construyendo propuestas comprensivas de la necesidad de trascender las fronteras tradicionales de lo educativo, para que este ámbito pueda tener un rol transformador de la desigualdad.

En esta propuesta adquieren un peso considerable los conceptos de autonomía y autogestión. Estos nos permitirán pensar el caso del bachillerato Paulo Freire, para luego, con mayor conocimiento, estudiar también otros bachilleratos populares.

## **ESCUELA PÚBLICA POPULAR**

En un esfuerzo por teorizar en torno a las propuestas educativas y su vinculación con las problemáticas de los movimientos sociales, sindicales, populares y culturales; Moacir Gadotti (1993) introduce la noción de “escuela pública popular” para referirse a la escuela pública estatal progresista con control de la sociedad civil, tendiendo a la autogestión escolar. En esta propuesta, la escuela sería de libre acceso, obligatoria, laica, pública, creada y mantenida por el Estado y bajo el control hegemónico y autónomo de la población, permitiendo la articulación de la lucha pedagógica con la lucha social. Gadotti plantea que no es posible separar el sentido político y económico de del término *autonomía*, por lo que éste no podría escindirse entonces de su acepción vinculada al *autogobierno* y la *autogestión*. Es en este sentido que nos parece necesario revisar esta definición planteada a la luz del caso analizado.

La propuesta que prima en el seno del bachillerato Freire alude a esta necesidad de una escuela pública popular, en la cual el Estado de cuenta de los recursos necesarios para la construcción de escuelas gestionadas por las comunidades, en diálogo con el gobierno, atendiendo a una unidad de lo escolar a nivel nacional, a la vez que incluyendo las especificidades de realidades locales y las decisiones de cada comunidad.

## **AUTONOMÍA**

Para Castoriadis una sociedad autónoma es, como primera aproximación, la que niega la existencia de un fundamento extrasocial a la ley y extrae consecuencias de ello. La originalidad e improbabilidad de la autonomía consiste en la aparición de un ser que cuestiona su propia ley de existencia, de sociedades que cuestionan su propia institución, su representación del mundo y sus significaciones imaginarias sociales (Castoriadis; 1988).

A partir de esa idea de autonomía es posible redefinir el contenido posible del proyecto revolucionario como la búsqueda de una sociedad capaz de modificar en todo momento sus instituciones: no sólo una sociedad autodirigida sino una sociedad que se autoinstituye explícitamente de modo continuo, no de una vez para siempre (Castoriadis; 1976). Es decir, una sociedad organizada y orientada hacia la autonomía de todos, siendo esta transformación efectuada por la acción autónoma de los hombres tales como son producidos por la sociedad actual (Castoriadis; 1983: 134). El proyecto de autonomía con su interrogación permanente crea un *eidos* histórico nuevo cuya fórmula es "Crear las instituciones que, interiorizadas por los individuos, faciliten lo más posible el acceso a su autonomía individual y su posibilidad de participación efectiva en todo poder explícito existente en la sociedad" (Castoriadis; 1990).

El proyecto social de autonomía exige, pues, individuos autónomos ya que la institución social es portada por ellos. Para Castoriadis el contenido de la autonomía individual es la participación igual de todos en el poder, entendido en el sentido más amplio.

Por lo tanto, el proyecto social-histórico de autonomía además de emancipatorio debe ser lúcido. Ahí aparece un claro sentido diferenciado respecto de otras concepciones que proponen implícita o explícitamente adoptar el mito como un componente positivo de la acción social, tal y como defendió George Sorel (1934). "Lo que llamo elucidación es el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan" (Castoriadis; 1983:11). Castoriadis sabe que, del mismo modo que no hay sociedad sin mito, existe un elemento de mito en todo proyecto de transformación social, pero alerta contra esa presencia que siempre es traducción de tradiciones heterónomas, ajenas al principio de autonomía. Según Sorel las grandes civilizaciones y las grandes revoluciones violentan la historia a partir de un mito que concilia las contradicciones y sólo un mito puede fundar la adhesión de la sociedad a sus instituciones. En Castoriadis, al contrario, se rechaza la fuerza social que nace de esas imágenes escatológicas y se afirma la posibilidad que los seres humanos se muevan y revolucionen su existencia social, sin mitos y utopías, por medio de significaciones lúcidas y transitorias, en el marco de lo que nosotros podríamos llamar un pensamiento *disutópico*.

En la propuesta de Castoriadis, la autonomía se construye en oposición a la heteronomía, en la cual los discursos atraviesan al sujeto, fragmentándolo y determinando su realidad y comportamiento. La autonomía, por el contrario, implica el accionar de sujetos en proceso de emancipación, capaces de examinar los discursos desde arriba con cierto distanciamiento.

Desde otra perspectiva, en su intento por comprender la especificidad del movimiento autonomista contemporáneo, Franco Berardi revisa la noción *clase social* desde una aproximación semiótica. Al respecto dice: "[el] concepto de clase social no tiene consistencia ontológica sino que debe ser visto como un concepto vectorial. La clase social es proyección de imaginaciones y proyectos,

efecto de una intención política y de una sedimentación de culturas.” (Berardi, 2007:58). Es en esa dirección que plantea que el *obrerismo* es un mito político que no permitiría dar cuenta de la autonomía del espacio social respecto al dominio capitalista por lo que propone, en su lugar, la expresión *composicionismo*. En este sentido, dejando de lado el sujeto histórico marxista, el pensamiento composicionista comenzaría a pensar en procesos de “subjetiv/acción” para dar cuenta de la complejidad las inversiones sociales del deseo:

*“En este cuadro, autonomía significa que la vida social no depende solo de la relación disciplinaria impuesta por el poder económico, sino también por los desplazamientos, los deslizamientos y las disoluciones que constituyen en sí el proceso de autocomposición de la sociedad viviente. (...) Autonomía es la autorregulación del cuerpo social, en su independencia y sus interacciones con la norma disciplinar.” (Ibidem: 59)*

## **AUTOGESTIÓN**

Si por otra parte, nos remitimos a la utilidad de la noción de autogestión para comprender al bachillerato popular, recuperaremos ciertos aspectos de la noción de autonomía, aunque diferenciando ambos conceptos. Uno nos puede servir para pensar la propuesta del bachillerato en lo que refiere a sus propósitos. La otra puede remitir más bien a una organización y sistematización concretas. Sin embargo, ambas son parte del proceso, el cual tiene una tendencia a la autogestión, en la búsqueda por una autonomía.

En los bachilleratos de la CEIP la educación parece ser comprendida como pública y popular, poniendo en tensión los fundamentos de la educación formal imperante. En este sentido se retoman los términos de Gadotti, con su propuesta por una escuela “pública y popular” con tendencia a la autogestión, que involucre al colectivo de sujetos que conforman al hecho educativo (estudiantes, profesores y otros trabajadores) en lo que refiere a la gestión y el mantenimiento cotidiano de los espacios educativos. Gadotti, como vimos, remarca también el carácter público, enfatizando una centralización estatal que de cuenta da la diversidad y las particularidades de lo educativo en distintos escenarios (Gadotti; 1993). El conjunto de prácticas autogestivas deberían tender a desarrollar la conciencia crítica de los estudiantes con contenidos que lleven a la reflexión y adquisición de una visión del mundo diferenciada del discurso oficial, en todos los ámbitos de la vida cotidiana y de la problemáticas que los sujetos trabajadores enfrentan.

Para pensar las dinámicas autogestionarias en el Bachillerato Popular Paulo Freire podemos remitirnos tanto a documentos de los Bachilleratos de la CEIP, como a la obra de autores que piensan el carácter autogestivo en empresas recuperadas por sus trabajadores, en movimientos sociales y cooperativas.

Es importante en este sentido concebir a las experiencias de educación popular no sólo por su respuesta frente al vaciamiento y las necesidades que las políticas neoliberales marcaron en la educación pública, sino también para recuperar las tradiciones de educación popular latinoamericana, promoviendo la formación de sujetos políticos críticos, conscientes de la desigualdad social vigente, donde se construyan colectivamente nuevas formas de participación y democracia.

La autogestión puede ser una tendencia fundamental a la hora de definir aquello que hace a lo “popular” en la educación popular. Sería interesante pensar a la autogestión, no como rasgo necesario de la educación popular pero sí como tendencia que implica una organización y dinámica específicas. La concepción de autogestión puede ser de lo más variada. Es difícil pensarla desde lo teórico estrictamente puesto que en los documentos del bachillerato Freire surge más explícitamente la noción de lo político que la de autogestión. Sin embargo, la tendencia a la autogestión subyace como principio y el trabajo de construcción escolar en el día a día se encuentra bastante repartido entre profesores y estudiantes que intentan alcanzar una distribución equitativa de la información en circulación.

La autogestión suele acompañarse en la actualidad por un discurso a favor de la emancipación que puede contemplar dimensiones de género, ecologistas, etc., tensando propuestas más tradicionales en cuanto a la organización y distribución en procesos productivos (los cuales incluyen vías de comunicación y concentración de la información de acuerdo a distintos patrones). La autogestión en la escuela puede destacar el rol de los sujetos como sujetos de derecho. En algunos casos se privilegia incluso la realización de clases autogestionadas (como propone el grupo “Les Alternatifs” en sus proyectos de escuelas autogestionadas por la emancipación en Francia y como se propuso también en la Facultades de Ciencias Sociales y Filosofía y Letras en Buenos Aires durante el 2010). Pensar la autogestión implica desnaturalizar roles asignados. Asimismo se produce una reflexión sobre las relaciones de poder que moldean a los roles asignados. La tendencia a quebrar estos roles puede variar con el tiempo en las organizaciones y la relación con el Estado también puede considerarse como condicionante del proceso autogestivo. Si pensamos en los recursos materiales surgen varias alternativas para pensar la autogestión en casos específicos. La autogestión puede significar para algunos el rechazo de recursos estatales, para otros, el rechazo de recursos privados. Claramente, la disputa salarial es un elemento que marca las fronteras entre bachilleratos que consideran al mismo como un derecho, como punto nodal para pensar a los profesores como trabajadores de la educación, y bachilleratos que consideran que el diálogo con el Estado implica vulnerar un proyecto alternativo. Las discusiones en torno a lo público son amplias y cambiantes y hacen de la autogestión un proceso dinámico que se va redefiniendo con nuevas propuestas e interpelaciones.

Otro aspecto importante de la autogestión, en el caso del bachillerato Freire, es la búsqueda de trascender las fronteras entre lo escolar y aquello que se encuentra por fuera de la escuela. En el bachillerato Freire se apunta a que la escuela se construya entre todos. Este objetivo es un principio autogestivo que revela una construcción de la escuela como parte de una realidad más vasta. Lo escolar se encuentra con variadas instancias de diálogo y apropiación de la realidad. Si pensamos en el Freire encontraremos especificidades organizativas como el modo de trabajar con coordinadores diarios, la división de tareas entre estudiantes y otros aspectos que le dan al proyecto una especificidad si se compara al bachillerato con otros de la CEIP. Estas manifestaciones de lo singular en diálogo con otras prácticas más amplias (las que refieren a instancias organizativas de la CEIP) son ineludibles para pensar la autogestión en el bachillerato. Los sujetos también son pensados de este modo. Siguiendo las líneas freirianas, se busca el diálogo entre lo singular y lo

compartido, con miras a un proyecto común, una promoción colectiva que trascienda lo singular pero que lo comprenda en su seno. En este sentido las prácticas asamblearias son una buena ilustración del proceso autogestionario. Para seguir pensando la autogestión en el Freire podemos remitirnos a diversas definiciones. Muchas de estas pueden ser tomadas de colectivos de trabajo y movimientos sociales. Según el colectivo Lucien Collonges :

*“Como práctica, la autogestión es una respuesta concreta inmediata a las urgencias y a las regresiones, así como al fracaso del Estado (que privatiza hasta los bienes universales), de la empresa (sometida a los dictados de las finanzas) y de numerosos sectores de la vida social para los cuales la delegación de poder no garantiza una gestión equitativa y eficaz. La autogestión es una búsqueda permanente de soluciones alternativas” (Collonges; 2010: 12).*

Si pensamos en el Freire, este, como muchos bachilleratos populares, se asienta en una empresa recuperada por sus trabajadores. En las empresas la autogestión implica el control obrero. Sin embargo el proceso y la organización son muy distintos en cada espacio recuperado. La tendencia a la autogestión se encuentra en mayor o menor medida y es un desafío constante (en este caso, se construye como la autonomía). Quienes investigan el proceso de recuperación y organización en las empresas recuperadas entienden a la autogestión como proceso dinámico que busca una gestión igualitaria (Trincheró; 2005: 65). La confluencia de propuestas de autogestión vinculadas a la producción material y de conocimiento en un mismo espacio es un aspecto que podría fortalecer a ambos tipos de producción, fortaleciendo la unión entre trabajo manual e intelectual<sup>2</sup>.

Por otra parte, si nos remitimos a la elaboración del concepto de autogestión en el Movimiento de Ocupantes e Inquilinos (que impulsa asimismo una propuesta de educación popular) encontramos principios de igualdad y ayuda mutua, junto con un énfasis en la decisión voluntaria de los miembros de pertenecer al movimiento. Se rescata la importancia de políticas públicas que impliquen la transferencia directa de recursos a las organizaciones populares.

En el Freire (comprendido siempre como parte de la CEIP), en lo que refiere a políticas públicas se reivindica, por parte del Estado, la realización de políticas que den cuenta de salarios para los docentes, así como de la infraestructura de los espacios educativos. El acento está puesto en ambos casos en el control y la gestión de los proyectos por parte de las organizaciones y no del Estado. En los bachilleratos esto implica, por ejemplo, que se puedan elegir los propios docentes y que los cargos no vayan a concurso, lo que significaría una desarticulación de la organización. Sin embargo, la propuesta estatal pauta por el momento que los cargos no cubiertos en los bachilleratos sean llevados a concurso, aunque con mayoría de los bachilleratos en la toma de decisión.

En el MOI también destaca el papel activo de los organismos de gobierno generando ámbitos en los que se pueda sostener el cooperativismo, previendo capacitaciones y recursos a la vez que preservando la autonomía. Esto refiere a un proceso de formación constante que habilita nuevas posibilidades. Esta propuesta es interesante para pensar los sentidos de la autogestión en pugna. La propuesta autogestiva de la cual es parte el Bachillerato Freire interpela al Estado y se contrapone con el sentido dominante de la autogestión durante los 90, que promovía la movilización de los recursos propios de la población. Este

---

<sup>2</sup> Este hecho, cabe destacar, no llegó a observarse en el bachillerato Freire.

discurso otorga un papel secundario al Estado en lo que respecta a la transferencia de recursos y se enmarca en la reestructuración neoliberal del estado de los '90 (Rodríguez; 2009).

En los movimientos sociales, la tendencia a la autogestión suele buscar una organización más horizontal, incorporando la práctica asamblearia, como mencionamos arriba. Algunos desafíos importantes que se presentan son la circulación democrática de la información, la búsqueda de descentralización y desburocratización en la gestión.

En el caso del bachillerato Freire podemos recortar, a modo analítico, dos instancias dentro de la política autogestiva y de su vínculo con políticas públicas: (i) hacia afuera, su posicionamiento y accionar en la interpelación al Estado; (ii) hacia adentro, la dinámica interna de organización del bachillerato Freire. Esta distinción analítica no implica la disociación de las dos instancias sino que, por el contrario, ambas son parte de un mismo proceso. La distinción es meramente analítica y nos habilita para comenzar a pensar la autogestión en el bachillerato popular.

El posicionamiento político de (i) la CEIP manifiesta que el Estado debe ser garante del derecho a la educación. El correlato de esta afirmación es el reconocimiento de los docentes como trabajadores de la educación. Desde el año 2004 el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires reconoce legalmente a los bachilleratos populares, otorgándole títulos oficiales y becas a los estudiantes. Sin embargo, el salario docente y los recursos en lo que respecta a la infraestructura no son garantizados por el gobierno, implicando un discurso conflictivo que reconoce parcialmente al hecho educativo construido en los bachilleratos populares, con el apoyo de movimientos sociales, empresas recuperadas, organizaciones territoriales, y la Unión de Trabajadores de la Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Según Elisalde y Ampudia, los bachilleratos son:

*“escuelas como organizaciones sociales autogestionadas que aspiran a trascender el adentro y que se integran en el ámbito de lo barrial y social, alcanzando el afuera, suprimiendo los límites de la diferencia entre uno y otro espacio; donde la escuela pueda ser parte de la comunidad, concibiéndola, asimismo, como un campo de tensión y discusión permanente entre una y otra dimensión” (Elisalde; 2008: 52).*

Se presenta una concepción de escuela que pone en tensión la lógica y los principios hegemónicos de las políticas educativas estatales: una educación bancaria donde el saber sólo se presenta dentro de los límites del espacio educativo, de la escuela.

Los bachilleratos populares se encuentran en tensión y disputa de lo “público” dentro del Estado, visibilizando las implicancias de un sistema educativo que genera la exclusión de jóvenes y adultos que migran a una propuesta educativa que intenta comprenderlos como sujetos múltiples: trabajadores, madres/padres, militantes, sujetos en situación de precariedad socioeconómica. No solo se subvierte así la premisa neoliberal de que toda la educación es pública, sino que también, se trata de construir popularmente el espacio de lo “público”.

Esta tensión en la experiencia cotidiana de estas relaciones -bachilleratos populares / organismos del Estado- fue conformando una serie de disputas, conflictos que hacen a un movimiento permanente de demandas que se van transformando con el correr de los años, formando un campo de disputas a

partir de una correlación de fuerzas. Como argumentan Ingrid Sverdlick y Paula Costas, la lucha de los bachilleratos populares se ha ido transfigurando a lo largo de los años, tanto en sus reivindicaciones como en sus estrategias políticas, debido a la propia evolución y crecimiento del colectivo y por la diversidad del contexto político (Sverdlick et Al.; 2008; 227) .

Las demandas actuales del plan de lucha de los bachilleratos populares buscan centralmente reconocimiento y financiación de todos los bachilleratos en funcionamiento, aceptando las normativas y los proyectos políticos pedagógicos propios. En este punto se destaca la tensión señalada. El logro de la oficialización de la mayoría de los bachilleratos -mediante planes de lucha- por parte del Gobierno de la Ciudad, quien los reconoció y legalizó permitiendo el otorgamiento de títulos oficiales, es la contracara de la falta de financiamiento integral de estos espacios educativos y del pago de salarios a los educadores populares que llevan adelante estos proyectos.

En el año 2008, luego de varios años de lucha, se reconoció por Resolución Ministerial (Nº 669/MEGC/08) el funcionamiento de 9 bachilleratos populares. Ese mismo año, el gobierno se comprometió por un acta acuerdo firmada el 30 de Diciembre a cumplir con el pago de salarios docentes. Sin embargo la partida presupuestaria nunca fue otorgada a los bachilleratos. El proyecto de resolución 1751-d-2010 efectuado por la Diputada Laura García Tuñón solicitaba la especificación de las acciones implementadas para dar cumplimiento con el acta acuerdo. Las negociaciones en torno a la disputa salarial se encuentran en un momento importante actualmente. Los bachilleratos tienen un plan aprobado y están trabajando con este en la organización de la planta de docentes.

Otro dato que cabe mencionar es la creación del Registro de Bachilleratos Populares (RBP) en tanto propuesta educativa de gestión social en el ámbito de la Dirección General de Planeamiento Educativo, dependiente de la Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica. Esto fue publicado el 4 de Junio del 2010 en el Boletín Oficial Nº 3434 del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Deben destacarse en segunda instancia (ii) las prácticas asamblearias en las que participan educandos y educadores. Éstas se desarrollan mensual o quincenalmente, en horarios rotativos, con el fin de que puedan participar la mayoría de los estudiantes y educadores. Se trata de un espacio que comprende múltiples temáticas que van desde la organización cotidiana en la limpieza (a cargo de docentes y estudiantes) hasta planes de lucha colectiva en articulación con otros bachilleratos. También funciona como un ámbito de circulación de la información. Y es, sobre todo, un espacio de formación política, que intenta ser participativo y democrático.

En este espacio se experimentan nuevas formas de organización que chocan con las formas autoritarias de toma de decisión. Ahora bien, como aclara el colectivo de profesores del Bachillerato Popular “Las Dos Palmeras” (CEIP): “La participación genera un movimiento de idas y vueltas de experiencias y sensaciones que circula a lo largo del desarrollo de la asamblea, y no todos participamos de la misma forma” (Las dos palmeras; 2009)

Debemos considerar que si bien el bachillerato Freire abrió sus puertas en el 2008, fue recién en el año 2010 que aumentó marcadamente su matrícula; es por esto que la asamblea es un espacio en construcción y donde existen



diferentes grados de apropiación. Debe tenerse en cuenta que para la mayoría de los estudiantes es un primer acercamiento a experiencias de este tipo con toma de decisiones consensuadas colectivamente mediante asamblea. Sverdlick y Costas marcan al respecto:

“El modelo neoliberal instaló la negación de la política como elemento constitutivo de las relaciones entre las personas, desconociendo a la población como sujeto político hacedor de su historia, de su vida y de su destino. A su vez, esto implicó, entre otras cosas, el descreimiento de la política, una mirada reducida a las prácticas político-partidarias, la política asociada sólo a determinadas formas de ejercerla (verticales y clientelares)” (Sverdlick et. Al.; 2008: 226).

La asamblea, la toma de decisión colectiva, la toma de la palabra forman parte de un proceso de aprendizaje. La trayectoria de tal proceso en el bachillerato que nos ocupa, puede resultar una temática interesante a indagar en investigaciones futuras.

También se desarrollan mensualmente reuniones entre los educadores populares en donde se discuten cuestiones administrativas, de organización institucional, de trayectorias de los estudiantes, de formación y debate pedagógico y político.

## **FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA POLÍTICA**

El modelo de cooperativa tomado por las empresas recuperadas se relaciona favorablemente con los bachilleratos populares y su concepción del hecho educativo. Si bien las empresas recuperadas no tienen una concepción uniforme del cooperativismo, suelen nuclearse en torno a propuestas similares. En general, no sin conflictos, se destaca la visión de un espacio horizontal, igualitario y equitativo en lo que refiere al reparto de ganancias así como a la toma de decisiones. De un modo similar, en los bachilleratos populares las propuestas tomadas del campo de la educación popular intentan construir conocimiento de modo horizontal e igualitario. Esta característica se presenta tanto en el campo metodológico-epistemológico del saber, como en puntos concretos de las prácticas cotidianas de construcción de una escuela popular.

La tendencia a la autogestión en movimientos sociales, como el Movimiento Sin Tierra (MST), atraviesa tanto a prácticas productivas de necesidades y bienes materiales, como a prácticas de producción de conocimiento, abarcando la esfera laboral-productiva y la construcción de conocimiento y de sujetos políticos. En las empresas recuperadas articuladas con bachilleratos populares, la formación en la práctica política podría construirse con aportes del modelo cooperativista y a partir de una concepción de la educación como hecho ineludiblemente político. La figura de las empresas recuperadas confluye en cuestiones organizativas con el objetivo de los bachilleratos populares: ambas implican una formación política *con* los sujetos allí participantes. Encontramos una apertura de saberes y, por ende, una distribución más equitativa de poder. Asambleas, marchas, movilizaciones y eventos culturales revelan este posicionamiento común entre movimientos sociales y educación, que impulsan el desarrollo socio-político en el ámbito de la sociedad civil. La coordinación abarca desde lo “micro” y lo local, hasta planos más vastos de articulación política. La formación en la práctica política se entiende en el siguiente sentido,

enunciado por el MST: “La apropiación del conocimiento científico, de las experiencias históricas, de las estrategias de lucha, de organización y también la formación política, son condiciones esenciales para el avance de una organización en la cual sus miembros se transforman en sujetos políticos con capacidad de pensar, de elaborar, de hacer” (Pizetta Adelar; 2009: 10).

La formación en la práctica política debe ser abordada partiendo del sujeto de la educación popular, en sus dimensiones concretas, coyunturales, así como en sus dimensiones más teóricas y abstractas. Ambas esferas se encuentran en la génesis del proyecto de educación popular. Freire refiere a un sujeto de la educación popular en términos de oprimido, a la vez que interpela a un sujeto campesino concreto. La amplia aplicación de su método, así como su enfoque dialógico procesual, radican en este doble carácter de los agentes sociales.

El proyecto pedagógico del bachillerato Freire se dirige a miembros de organizaciones sociales autogestionadas y al barrio de localización del mismo.

Sin embargo, en la práctica el bachillerato también cuenta con estudiantes provenientes de zonas lejanas. No obstante, quienes vienen desde lejos, tuvieron acceso, en principio, a partir de redes sociales con miembros de cooperativas o estudiantes provenientes de otros bachilleratos. Varios estudiantes cursaron en espacios como “Maderera Córdoba” o “El Telar” y decidieron ingresar al bachillerato popular por diversas situaciones, privilegiando la permanencia en escuelas populares. Docentes y estudiantes implican un sujeto heterogéneo en lo que respecta a rango etario, saberes previos, antecedentes de militancia y sector social de procedencia. Las varias instancias de formación en la práctica política (reuniones con agentes del gobierno, clases públicas, marchas, peñas solidarias, asambleas...) se desarrollan con complejidad en la participación de los sujetos. Los tiempos políticos de maduración revelan diferentes apropiaciones, a veces delimitadas por la previa experiencia en la militancia. Además se generan variaciones en la participación, relacionadas con situaciones laborales y/o personales de los actores.

La CEIP, como mencionamos, realiza reuniones mensuales organizativas, en las cuales pueden participar tanto docentes como estudiantes, decidiendo estrategias de lucha colectivas, así como propuestas de investigación y articulación política con otras organizaciones, frentes y centros comunitarios.

Diversas propuestas respecto de la incorporación de nuevos docentes, tareas de coordinación y administración surgen a medida que se siente su necesidad en la práctica cotidiana. La incorporación docente era en un principio abierta; actualmente se la intenta regular a través de mayor cantidad de espacios formativos, reuniones con profesores y observación de las clases. En las mismas se evidencia el carácter militante de los docentes, cuyo trabajo con parejas pedagógicas implica una formación política dialógica y plural. No hay recetas estáticas para la formación, sino justamente múltiples instancias, articuladas entre sí, que revelan la ingenuidad de concebir una educación “neutral”, escindida de lo político.

Estos procesos pueden considerarse como bases para la construcción permanente de una “autonomía relativa” en términos de Williams (1980), puesto que implican un alejamiento de prácticas más determinadas por la totalidad social, a la vez que evidencian tensiones y presiones en su relación con el resto de la sociedad, sobre todo con el Estado. Por otra parte, la formación en la práctica política debe pensarse también en términos de

procesos rituales escolares y políticos. McLaren, en el estudio de rituales escolares, retomando el enfoque simbólico de Turner, afirma que estos pueden implicar una construcción de consenso o el desarrollo de procesos revolucionarios (McLaren; 1995). El ritual y el símbolo tienen tanto un potencial reproductivo como subversivo. A lo largo de su obra, McLaren se construye en investigador-actor a favor de una educación explícitamente cargada de sentidos y prácticas políticas, proponiendo un enfoque multiculturalista revolucionario. Estas propuestas y las prácticas formativas concretas de los bachilleratos populares implican la noción de una pedagogía de la pregunta, es decir una apertura a la pluralidad y la relocalización de educador y educando como sujetos políticos que no son meros transmisores y receptores de un único saber, sino colaboradores en una construcción común.

La formación en la práctica política busca en este sentido el desarrollo de una praxis conciliadora de la horizontalidad y la apropiación de poder por parte de la sociedad civil, la cual puede relocalizarse como parte integrante y formadora del estado o, al menos, interpeladora del mismo, llevando a cabo un proceso de autonomía relativa.

## **REFLEXIONES FINALES**

A modo de reflexión final podemos enunciar que el bachillerato Paulo Freire se desarrolla en el seno de una cooperativa de educadores e investigadores populares, rechazando la concepción de la educación como servicio, que se fue gestando en las últimas décadas. El bachillerato Freire implica una propuesta alternativa en el campo de la Educación de Adultos, disputando sentidos con el sistema tradicional. El bachillerato puede caracterizarse por su tendencia a la autogestión. Sin embargo, la reflexión en el bachillerato en torno a esta noción se encuentra inacabada, revelándose como proceso en permanente construcción y redefinición a la luz de nuevos acontecimientos que entran en diálogo con la propuesta educativa inicial.

## Bibliografía

- BERARDI, Franco (2007) *Generación post-alfa*. Buenos Aires: Ed. Tinta Limón.
- CASTORIADIS, C. (1976) *La sociedad burocrática*. Volumen 1: "Las relaciones de producción en Rusia", Volumen 2: "La revolución contra la burocracia", Barcelona: Tusquets.
- CASTORIADIS, C. (1983) *La institución imaginaria de la sociedad*. Volumen 1: "Marxismo y teoría revolucionaria". Barcelona: Tusquets.
- CASTORIADIS, C.(1988) *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto* Barcelona: Gedisa.
- COLLONGES, Lucien (Coord.) (2010) *Autogestion*. Paris : Ed. Hors Collection.
- ELISALDE, Roberto y AMPUDIA, Marina (Coord.) (2008) *Movimientos Sociales y Educaciones*; Buenos Aires; Ediciones Buenos Libros.
- GADOTTI, Moacir y TORRES, Carlos (comp.) (1993) *Educación popular. Crisis y perspectivas*; Buenos Aires; Miño y Dávila.
- MC LAREN, Peter (1995) *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*; Madrid; Siglo XXI.
- PIZZETA ADELAR Joao (2009) Prólogo a la edición en español": En: Sector de Formación MST *Método de trabajo y organización popular*; Brasil, Editorial El Colectivo.
- PUIGGRÓS, Adriana (2006) *Qué pasó en la Educación Argentina*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- RODRIGUEZ, María Carla (2009) *Autogestión, Políticas Del Hábitat y Transformación Social*. Buenos Aires: Ed. Espacio Editorial S.R.L.
- RODRIGUEZ, Lidia (1995) "El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos" en: PUIGGRÓS, Adriana (Dir.) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo 1945-1955*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- SALETE CALDART, Roseli (2002) *Pedagogía do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes.
- SOREL, Jorge (1934) *Reflexiones sobre la violencia*. Madrid: Francisco Beltrán (2ª ed. ampliada).
- SVAMPA, Maristella (2005) *La sociedad excluyente*, Buenos Aires: Taurus
- SVERDLICK, Ingrid y COSTAS, Paula (2008) "Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales, Buenos Aires-Argentina": Gentili y Sverdlick (comp.) *Movimientos sociales y derecho a la educación*:

*cuatro estudios*; Buenos Aires; Fund. Laboratorio de Políticas Públicas, Laertes S.A. de Ediciones; Barcelona

TRINCHERO, Héctor H.(Dir.) (2005) *Las empresas recuperadas en la Argentina*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, SEUBE, Universidad de Buenos Aires

WILLIAMS, Raymond (1980) *Marxismo y literatura*. Barcelona; Península

### **Artículos y ponencias**

CASTORIADIS, C. (1990) "Poder, política, autonomía", *Revista Archipiélago* Barcelona: Ed. Archipiélago.

Colectivo de profesores del Bachillerato "Las Dos Palmeras" (2009) *Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares*; Buenos Aires (mimeo)

LLOSA, Sandra (et. al) (2001) "La situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza", en *Revista Brasileira de Educacao ANPEd Associacao Nacional de Pos-Graduacao e Pesquisa em Educacao*: Brasil Set/Out/Nov/Dez. 18.

MANZANO, Virginia (2004) "Movimientos Sociales y Protesta Social: una perspectiva antropológica" Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras OPFYL

Colectivo de profesores del Bachillerato "Paulo Freire" (s.d., mimeo) Proyecto Pedagógico del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos Paulo Freire

SIRVENT, M.T. y LLOSA, S. (1998) "Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva" en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año VII N°12, agosto

ZIBECHI, Raúl (2004) "Los movimientos sociales como espacios educativos", Ponencia ante el Congreso Internacional de sociología de la educación. Buenos Aires, agosto.