

Alternativas educativas y proyecto político: el caso de un Bachillerato de Adultos en una empresa recuperada.

Meneyian, Mariana.

Cita:

Meneyian, Mariana (2007). *Alternativas educativas y proyecto político: el caso de un Bachillerato de Adultos en una empresa recuperada. IV Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-024/54>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/e7ne/ywd>

Cuartas Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani.
Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

“Alternativas educativas y proyecto político: el caso de un Bachillerato de Adultos en una empresa recuperada”.

Mariana H. Meneayán
Universidad Nacional General Sarmiento
mmeneayian@yahoo.com.ar

I. Introducción

El presente trabajo presenta los primeros resultados de un proyecto de investigación desarrollado en el marco de una beca de estudiantes en la Universidad Nacional General Sarmiento.

Se inscribe en las preocupaciones más globales por la desigualdad social y la educación, en especial, por la educación de los sectores más vulnerables en términos socioeconómicos. Forma parte de un proyecto más amplio que se propone analizar el proceso de construcción de alternativas educativas ligadas a los movimientos sociales en el marco de sus estrategias de lucha y oposición a las relaciones de poder establecidas. Su hipótesis de partida es que *“...el tipo de experiencia educativa y su grado de institucionalización se relaciona con el vínculo que cada movimiento social particular desarrolla con el mundo estatal y, en especial, con el rol que lo educativo juega en la definición de una estrategia de poder. Es en este marco en el que suponemos configuran estrategias diferentes que potencian distintos modos de construcción de la subjetividad a través de las prácticas que dan sentido a la formación”*¹.

Al interior de este proyecto, la línea “Alternativas educativas y proyecto político: el caso de un Bachillerato de Adultos en una empresa recuperada” se propuso examinar el sentido que tiene para los diferentes actores transitar por experiencias educativas alternativas para comprender el modo en que se materializa la construcción del proyecto político-educativo.

¹ Gluz; N “Educación y subjetividad: experiencias educativas alternativas en los movimientos sociales.”, proyecto de investigación, UNGS, mimeo, 2006. Proyecto de investigación acreditado 2006-2008, bajo la dirección de Nora Gluz, en el Instituto de Desarrollo Humano.

II. El estudio

La investigación se llevó a cabo a través de un estudio de caso: un Bachillerato de Adultos que comenzó a funcionar en el marco del Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas, más precisamente en la primer empresa legalmente recuperada del país; IMPA, que funciona en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El Bachillerato de Jóvenes y Adultos Impa –como lo denominarán- se crea en asociación entre el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER)² y una cooperativa de educadores populares (Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares- CEIP-).

La cooperativa de docentes tiene una trayectoria que se puede rastrear desde 1998 cuando se arma un convenio de autogestión docente en una escuela de Vicente López, proyecto que no perduró pero que dio iniciativa a un trabajo en asociación con movimientos sociales, específicamente el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER).

Esta cooperativa de Educadores e Investigadores Populares en alianza con el MNER adhiere al precepto de que es posible producir sin patrones, cuestionando las relaciones capitalistas de dominación y sujeción. Relaciones capitalistas que se observan tanto al interior de la fábrica como al interior de la escuela.

Para estudiar esta experiencia, se optó por una metodología de investigación cualitativa. Se relevó información secundaria (diarios, investigaciones pre-existentes, producciones del MNER y del propio Bachillerato) y se produjo información primaria a través de entrevistas en profundidad, observaciones en la institución y las aulas, y observación en movilizaciones.

Las entrevistas indagaron en las siguientes dimensiones:

- Diferenciación /confrontación con la escuela oficial.

² “El MNER surge en el año 2001 como espacio de confluencia de algo más de 60 empresas autogestionadas y en confrontación con la idea de la estatización, debido a los intereses “mafiosos” que según sus dirigentes oculta el Estado”. Nota tomada de Gluz, N. y Saforcada, F. ; “Autonomía Escolar: perspectivas y prácticas en la construcción de proyectos políticos”, Revista: Educação: Teoria e Prática, Departamento de Educação - IB - UNESP/Campus de Rio Claro. En evaluación

- La reconstrucción de los sentidos que adquiere para los actores transitar por experiencias alternativas educativas.
- Expectativas formativas de este espacio escolar alternativo, en el marco del proyecto político-educativo.

El trabajo de campo se inició en el mes de septiembre de 2006. Se desarrollaron entrevistas a distintos actores: alumnos que cursaban regularmente, alumnos que dejaron de asistir, docentes, coordinadores del bachillerato, coordinador de la cooperativa de docentes. También se efectuaron observaciones de clase a los distintos cursos (primer, segundo y tercer año), se observó el movimiento del bachillerato desde el ingreso de los alumnos hasta la finalización de las clases en sus distintos espacios institucionales. Por último, se tomó registro de la participación del bachillerato en movilizaciones en reclamo por presupuesto.

III. Los interrogantes desde la investigación

El desarrollo de la sociología de la educación de raigambre crítica ha instalado la pregunta acerca de cómo asegurar una educación igual para todos en una sociedad desigual.

Esta pregunta, constituye una crítica en sí misma al desarrollo de la escuela en el mundo capitalista, mostrando los límites de la “paideia funcionalista” (Dubet y Martuccelli; 1998) y que puede rastrearse sobre todo a partir de los años ‘70 con el desarrollo de la corriente crítico-reproductivista.

Desde sus orígenes y tal como lo supuso la concepción durkheimniana, el sistema educativo se concibió con la función de integrar a todos los individuos a la sociedad, respetando lo uno y lo múltiple. Lo uno en sentido de lo común (que en las instituciones educativas se manifiesta a través de la escuela elemental), es el conjunto de normas y valores que integra u individuo a la sociedad. Lo múltiple en sentido de lo diferente, no como “elemento” discriminatorio sino en tanto la escuela forma a los individuos para ejercer diferentes funciones sociales.

Durkheim menciona el carácter armónico de la escuela en su función de integrar y socializar a los individuos a través de vínculos que regulen el “orden social”. He aquí lo que se califica como “paideia funcionalista”, un modo de concebir la escuela como una

institución que “...se esfuerza en conciliar los imperativos de la integración social con la formación de un individuo autónomo y dueño de sí por el efecto mismo de la educación”³. Esto era posible a partir de brindar una cultura que se consideraba universal, neutra e igual para todos y donde la desigualdad fue mirada como mera diferencia.

Es la pregunta que instala la sociología de la educación de raigambre crítica la que va poniendo en jaque la paideia funcionalista. Al principio, mirando sólo aquello que transcurre por fuera de la escuela, entre inputs y outputs, después cuestionando ese carácter armónico y homogéneo que teóricamente funcionaba al interior de la escuela. Lejos de brindar una cultura universal, la escuela transmite desde esta perspectiva una cultura de clase, la igualdad de oportunidades no es tal, sino que reproduce la posición de clase de los sujetos a través del éxito y el fracaso escolar. Dirán Robasco, Carreras y Verón “que la escuela tiene una función reproductora de sujetos sociales...”⁴, función que va determinando las posiciones que los sujetos ocuparán en la sociedad.

El proceso de ruptura con estos procesos implica desde estas perspectivas la crítica a la escuela capitalista misma y el tipo de subjetividad que conforma. Desde los trabajos de Foucault, la escuela ha sido vista no ya como una herramienta de “iluminación” y liberación a través del conocimiento, sino como estrategia de sumisión. Sumisión que se hace posible a través del control, y para hacer posible ello el espacio escolar se convierte en una “maquina de aprender pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar”⁵.

Estas formas de sumisión se ejercen a través del disciplinamiento, que en definitiva va a generar en los sujetos conductas y hábitos de sometimiento, formas de poder que se naturalizan y despliegan y “prolongan en silencio”⁶. El disciplinamiento como forma de poder también se ejerce de manera “múltiple, difusa, y opera en la distribución en el espacio y el uso del tiempo. Disciplinamiento que se ejerce a través de prácticas escolares que en su conjunto van a contribuir a configurar tanto la gramática de la escolaridad como la propia cultura escolar, cultura escolar entendida como un “conjunto

³ Dubet y Martuccelli: “En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar”, Losada, 1996, Pág.400.

⁴ Carreras, Robasco, Verón, El deseo de aprender ¿Un antidoto al fracaso escolar?”, en “Ensayos y Experiencia...” op. Cit. Pag.91.

⁵ Foucault, M: “Vigilar y Castigar” Siglo XXI 1976 pag 151.

⁶ Foucault, M: Op. Cit.

de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos, y prácticas (formas de hacer y pensar mentalidades y comportamientos)”⁷.

Esta gramática de la escolaridad propia de la escuela capitalista contribuye a configurar cuerpos dóciles y reproduce las condiciones de existencia desiguales, naturalizándolas. Es la disciplina la que fabrica cuerpos sometidos, cuerpos dóciles, que en franca consonancia con el aspecto burocrático definen, al interior de los establecimientos educativos, relaciones de poder y sumisión.

La burocracia escolar que se configura en el marco de la era capitalista opera dibujando al interior de los establecimientos escolares nuevas lógicas del desarrollo interno de la organización educativa, así los aparatos de enseñanza se burocratizan y junto con “el saber profesional especializado”⁸ van incorporando en ese proceso un particular modo de dominación. Los sujetos se encuentran sometidos a mecanismos de control destinados a conservar el orden, a través de la distribución de funciones y tiempos. Todo este conjunto es lo que hace a la arquitectura escolar, entendida por sí misma como un conjunto de valores, orden, disciplina, racionalidad, que configuran el espacio escolar. Este espacio escolar enmarca las relaciones escolares en la escuela (Escolano 2000), de allí la importancia atribuida en el Bachillerato Impa al espacio fabril como espacio de socialización en sí mismo.

Estos procesos que se venían estudiando desde la década de los 70, adquieren ribetes específicos a partir de la crisis de los '90, cuando la política educativa, prioriza las acciones ligadas a contención frente a las rupturas sociales, intentando “compensar los efectos y los despojos más intolerables de la lógica de mercado excluyente...”⁹. Esto implica para el docente nuevas exigencias que este “nuevo modelo de escuela” les impone, para quienes la tarea se ha desplazado al escenario de la contención emocional, psicológica.

La mención de estas tareas no intentan descalificarlas en modo alguno, sino que se pretende establecer las nuevas funciones que el docente adquiere a partir de este nuevo contexto que se establece en la “década del '90, escenario de profundas

⁷ Viñao Frago, A. “Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios”. Editorial Morata, Madrid 2002.

⁸ Tenti, F.: “Burocracia y disciplina: elementos para una lectura de Max Weber y Michel Foucault” Fundación Javier Barros Sierra Centro de Estudios y Prospectivos. Mexico D.F. 1981.

⁹ Kaplan, C. “Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades?” pag 79, en Llomovatte, Kaplan: *Desigualdad educativa*. Noveduc, Buenos Aires 2005.

transformaciones de los servicios educativos, conforme con la modificación de los modos de concebir y ejecutar las políticas sociales.”¹⁰

En estas condiciones, se han potenciado los procesos de discriminación que ponen en el escenario de la exclusión a aquellos que no han podido completar sus estudios en el tiempo definido como tal, esto es la edad escolar teórica. Así los jóvenes y adultos que asisten a estos centros de formación escolar para completar sus estudios primarios o secundarios se ven relegados a políticas educativas con características compensatorias. Su situación de pobreza los excluye de poder recibir una educación de mejor calidad, a cambio la compensación más ligada a la retención y a la condescendencia hacia la pobreza que a una verdadera estrategia de democratización cultural (Gluz; 2006). En el caso de los jóvenes y adultos los condicionamientos se ven potenciados por políticas con característica remediales, ofertas educativas excluyentes, reparadoras y estigmatizantes.

En este marco, se erige el Bachillerato Impa, irrumpiendo en el espacio fabril y por ende, rompiendo con la lógica de la escuela como “mundo aparte”; de la separación originaria entre los espacios y tiempos de estudio y los espacios y tiempos de trabajo y con el propósito de cuestionar las relaciones sociales capitalistas en la escuela y en la fábrica. A través del trabajo de campo, nos propusimos analizar el modo en que estos objetivos se plasman en la vida cotidiana de las escuelas, y en los sentidos que los distintos actores construyen respecto de su tránsito por esta experiencia.

IV. Proceso de diferenciación – confrontación con la escuela oficial.

a) La crítica a la escuela oficial

Los movimientos sociales que constituyen nuestro objeto de estudio surgen en el marco del desarrollo de las políticas neoliberales que irrumpen construyendo un escenario de crisis e intensificación del deterioro social. La transformación del modo de hacer política y el avance de la lógica asistencial focalizada por sobre las políticas de carácter universal, contribuyeron a profundizar un tejido social con característica excluyentes y

¹⁰ Gluz, N. “La construcción socioeducativa del becario”, IPE-UNESCO 2006.

discriminatorias. A partir de esas vivencias comunes, los sectores afectados se han organizado para dar respuesta a esta situación como fuerza social, en el plano tanto productivo como en la formación de sus miembros.

En nuestro país las características de estas organizaciones han ido transformándose, y generando en muchos casos, espacios que pasan de la expresión de disconformidad y protesta hacia la recuperación cultural, y la alternativa educacional. En otros casos, en cambio, los movimientos han sido cooptados perdiendo su carácter de lucha y resistencia a las relaciones de poder establecidas.

En el caso de los movimientos que avanzan hacia la recuperación cultural, parten del reconocimiento de la desigualdad educativa y la discriminación avanzando hacia un nuevo modo de plantear la educación. En lo que refiere a Argentina “los movimientos sociales se constituyeron como tales a partir de la crisis de los años ‘90, aunque podamos rastrear los gérmenes de algunas de estas luchas en etapas anteriores. Al amparo de los cortes de ruta, de los cacerolazos que dieron origen a las asambleas barriales y las quiebras fabriles que culminaron en tomas, comienza a instituirse otra concepción del espacio. En principio alteran la institucionalidad y hacen visible la miseria y la desigualdad que permanecía oculta”. (Rodríguez Blanco; 2002).

En el plano educativo, la visibilización de la desigualdad se liga a la crítica al modo en que se construye la subjetividad en la escuela oficial por su aporte a la reproducción de la desigualdad y la exclusión, “*la interpelación a la escuela oficial y el modo discriminatorio en que los incluye*”¹¹ constituyeron las bases para una movilización colectiva.

En el marco de las preocupaciones por el tipo de subjetividad que construyen las escuelas es que cobra interés analizar las experiencias educativas de los nuevos movimientos sociales, a efectos de “...*captar un plus de sentido que cada uno de estas experiencias construye a través del modo en que se apropian de las estrategias educativas disponibles socialmente y en qué medida cada una de ellas desarrolla una lucha simbólica que involucra un proyecto societal...*”¹²

¹¹ Gluz, Nora Proyecto.Op.Cit. Pag.13

¹² Guz, Nora Proyecto. Op. Cit

En este proyecto ya no se intenta el análisis de cuán democratizada está la escuela sino como refieren Dubet y Martuccelli “*dar cuenta de los diferentes procesos y del juego de las diferencias*”¹³

El cuestionamiento a la educación oficial los ha llevado a generar alternativas diferentes de experiencia escolar, donde un actor colectivo -el movimiento social- se imbrica, se compenetra, se compromete con la educación y la socialización de sus miembros. “En este proceso no sólo cuestionan los contenidos sino también la metodología, inspirándose en la educación popular a efectos de brindar una educación integral bajo la responsabilidad de formar sujetos capaces de transformar la realidad que los oprime”¹⁴

la educación para adultos ha sido, del sistema educativo, la más marginada donde hay menos políticas públicas, donde hay más deficiencias, donde digamos no hay un enfoque autónomo propio en el sentido que el sujeto educativo no es el adulto, o sea el adulto está concebido desde el lugar de carencia, desde lo que no tuvo de niño, el sujeto educativo para este sistema educativo es el niño por eso el adulto se piensa desde el lugar de lo que no tuvo y por lo tanto se piensan programas y proyectos que no lo incluyen, entonces bueno la idea de trabajar en el área de educación para adultos es pensar en una educación integral, liberadora, que lo incluya, educación popular también porque el otro es parte del proceso de aprendizaje, de construcción de conocimiento, no es algo que uno lo detenta exclusivamente, creo que esos son los rasgos más salientes del proyecto del bachillerato (entrevista a docente).

Tal como lo muestran los estudios pioneros sobre las experiencias alternativas en otros países latinoamericanos -el MST de Brasil en este caso- “Inspiradas en las ideas del gran pedagogo Paulo Freire, estas profesoras pioneras fueron promoviendo reuniones cada vez más sistemáticas con los padres e iniciaron la experiencia piloto de una escuela “diferente” para los niños sin tierra. Ésta debía enseñar a leer y a escribir a los alumnos a través de sus propias experiencias de vida, valorizando “la historia de lucha de estas familias y el amor a la tierra y al trabajo.” (Harnecken; 2002, p. 99).

Se trata de la construcción de un discurso pedagógico autónomo, fundado en los principios éticos y sociales que promueven los propios movimientos. Se trata de ofrecer un espacio para la constitución de subjetividades, intentando generar nuevos núcleos de sentidos, configurando identidades a partir de la apropiación y el propio reconocimiento de la desigualdad y la exclusión en las sociedades actuales. En este sentido, la

¹³ Dubet y Martuccelli. Op. Cit. Pag.424-425

alternatividad en este proyecto se piensa “*como práctica política de oposición y posicionamiento crítico respecto de las relaciones entre educación y sociedad*”.

El Bachillerato Impa desde su propuesta, intenta romper con los mecanismos de discriminación, que no sólo ejercen una deflación del valor de la imagen personal de los sujetos sino que también generan un proceso excluyente configurando una propuesta educativa de baja calidad que no logra posicionarlos mejor ni frente al mercado laboral ni frente al ejercicio de la ciudadanía.

Para los actores docentes, el proyecto educativo IMPA sostiene una propuesta pedagógica que se basa en “... **desestructurar las relaciones jerarquizadas de sumisión y mando**, propias del capitalismo y arraigadas en la lógica disciplinario-burocrática de la escuela y la fábrica”¹⁵.

En este intento por redefinir a la escuela la preocupación de los docentes es recrear en los sujetos una conciencia crítica, autónoma, participativa, en un marco de cooperación e involucramiento con lo social y en franca crítica con la lógica de la sociedad capitalista.

El proyecto este...lo que te decía, por eso yo te hablé antes de mi experiencia previa eh... primero esto de la educación popular como una herramienta de liberación eso es una cuestión como fundamental del proyecto de generación de conciencia crítica... El contenido también es una diferencia por ahí con el sistema tradicional, eh...porque hay un fuerte hincapié de cómo te decía de construir un sujeto crítico...(entrevista a docente)

Y si, si bueno tiene que ver porque soy súper anárquica (se ríe) y la estructuras...tengo una relación histórica con las estructuras, quiero que me estructuren pero por otro lado me quejo, pero bueno un poco por lo que uno sabe, por la experiencia de conocer a otros profesores que trabajan en el sistema educativo formal, o la formación de uno que fue también lo que me paso desde el primer momento en que puse un pie. Esto de la tendencia homogeneizadora del sistema tradicional eh... que trata eh..., digamos desde la escuela como algo exógeno a la comunidad o a la sociedad, que el estudiante está estandarizado

¹⁴ Gluz, Nora. Proyecto. Op. Cit. Pag.15

¹⁵ Gluz, N. y Saforcada, F. ; “Autonomía Escolar: perspectivas y prácticas en la construcción de proyectos políticos”, Revista: Educação: Teoria e Prática, Departamento de Educação - IB - UNESP/Campus de Rio Claro. En evaluación

estereotipado acá existe el mismo grado de heterogeneidad pero en lugar de ocultarla se trabaja con ella, eso está presente...(entrevista a docente)

Los docentes de la cooperativa caracterizan a la escuela como una organización social que toma distancia de una educación tradicional que adoctrina a los sujetos. La cooperativa se ajusta a un pensamiento de educación popular que forme sujetos autónomos, críticos y con compromiso social.

Entonces, en eso caracterizamos la escuela como una organización social. Allí se toma distancia de la tradición de la educación popular como adoctrinaria, no es cierto? Del viejo anarquismo, del viejo socialismo... Entonces, de eso se toma distancia. Se toma distancia en cuanto a que la idea no es armar escuelas para bajar determinada línea sino justamente, cuando se habla a veces de la formación en pensamiento crítico y participación, bueno, que se traduzca en acciones bien concretas. Yo creo que lo vas a ver en las escuelas... hay una apropiación del espacio, a propósito del tema de la construcción de subjetividades, que toma distancia del disciplinamiento, que toma distancia de la jerarquización en la tradicional matriz disciplinadora que tiene la escuela. Son procesos de construcción muy interesantes (entrevista a coordinador de la cooperativa de docentes)

Nuestro proyecto político es construir a la vez una educación popular y una escuela que funcione como una organización social. Una educación popular tiene que ofrecer una formación amplia, una formación flexible, y tiene que tener una implicación tal que la formación de los estudiantes les permita posicionarse en una sociedad desigual, una sociedad capitalista, una sociedad masiva, una sociedad que margina. Posicionarse desde un punto de vista crítico, si? Desde un punto de vista anticapitalista, si? Eso en cuanto a la formación y en cuanto a la forma de la escuela, una escuela que funcione como organización social. Es una escuela militante. No descontextualizar esos contenidos de la forma misma del espacio escolar. (entrevista a docente) .

Esta escuela militante, es la que desde la perspectiva de los educadores las liga al MNER. No obstante, la cooperativa va más allá del MNER y sus integrantes no proceden del MNER. De allí la importancia atribuida a la apropiación de este proyecto educativo por parte del movimiento.

b) Las prácticas de confrontación

Las relaciones intraescolares del sistema tradicional están determinadas por un complejo universo de relaciones jerárquicas, de “relaciones pedagógicas que reproduce desigualdades sociales (...)”¹⁶, sistema que fracciona y segmenta los espacios escolares.

Esta organización espacial dispone a los “cuerpos en el espacio”, una distribución de los individuos en el espacio escolar que contribuye a formar que contribuye a formar sujetos subordinados a través de tácticas tan simples, como dirá Foucault, como la “vigilancia jerárquica” (Foucault, 1976).

Esta vigilancia jerárquica “que reposa sobre individuos (...) funciona como un sistema de relaciones de arriba hacia abajo” (Foucault 1976) ejerce un poder disciplinario que define los modos de organizar el orden institucional, las relaciones pedagógica verticales. La vigilancia jerárquica regula las conductas a través de la inversión de la mirada, por eso contribuye a generar sumisión, porque los sujetos se comportan como se espera que se comporten ya que los jerárquicos miran sin ser vistos, por lo que los subordinados se ajustan al orden sin la necesidad del control permanente. Se ejerce una coacción en silencio que dispone de los sujetos, convirtiendo en hábitos las conductas de sumisión.

A cambio de ello, los docentes entrevistados expresan la pretensión de establecer formas distintas de relaciones pedagógicas que tiendan a la construcción de un sujeto con conciencia crítica y comprometido en la sociedad, propone otra mirada del sujeto que aprende, la consideración de sus aportes como sujeto autónomo, y participativo.

Esto se expresa en las estrategias de enseñanza...

“Tal vez mi relación humana con ellos, en el curso, es donde más puedo marcar eso. Ahora, todavía con los contenidos propios de la materia no encontré cómo.. o sea, la cuestión de lucha de clases, de opresión, de exclusión que genera la sociedad capitalista y... pero, lo que estamos pensando ahora es cómo trabajar que ellos se puedan repensar como sujetos productores, como sujetos críticos, trabajando ahora de encararlo cómo pueden trabajar la matemática y desde dónde ellos pueden tener un rol activo. Tiene esa posibilidad la matemática cuando se estudia, tiene esa cosa más activa en cuanto a la producción de conocimiento que otras disciplinas, no? Esto es más que nada lo que queremos trabajar. Tal vez en cuestiones más explícitas no tenés las mismas posibilidades que por ejemplo con historia”(entrevista a docente).

¹⁶ Gluz, N “Educación y subjetividad: experiencias educativas alternativas en los movimientos sociales.”, proyecto de investigación, UNGS, mimeo, 2006.

“Bueno el proyecto este...lo que te decía, por eso yo te hablé antes de mi experiencia previa eh... primero esto de la educación popular como una herramienta de liberación eso es una cuestión como fundamental del proyecto de generación de conciencia crítica eh... y de organización (...) el otro es parte del proceso de aprendizaje, de construcción de conocimiento, no es algo que uno lo detenta exclusivamente”. (entrevista a docente).

También hay una concepción de la formación que se extiende al proceso de toma de decisiones, no sólo a los contenidos o a los ejercicios escolares. El bachillerato es un ámbito de participación activa de docentes y alumnos, lo que sugiere una ausencia de la tradicional separación escolar entre los que saben y los que aprenden.

Estas decisiones involucran cuestiones que están en relación con el conocimiento:

Resp : Claro... por ejemplo a mí me suena como muy... por ejemplo eso de ir a sentarse y estar con los compañeros y tener una que se yo, y tener una materia que es historia y por ahí te dan un montón de temas que por ahí a vos no te interesa a lo mejor y acá... lo puedes programar con ellos.

Preg: A ver contame un poco de eso como es.

Resp : Por ejemplo si te dan un tema de que se yo... no se... de historia que ya lo vimos, lo podemos programar con otro tema por ejemplo. (entrevista a alumna).

La idea de participación comprende también decisiones ligadas a la vida cotidiana que los lleva a apropiarse –por su involucramiento- en la construcción de la propuesta del Bachillerato.

Resp: No, no no eh... al sector del colegio participan los alumnos, porque hicimos un programa que 1º año, por ejemplo limpie un día, 2º año limpias otro día y 3º otro día, hicimos el programa así, lo mismo hicimos la pintura, como nosotros tenemos de lunes a jueves clases entonces los viernes nos dedicamos a pintar a hacer arreglos, eso hacemos los días viernes, o venimos a limpiar el baño. Los días de semana generalmente lo cada curso se... organizamos así entonces cada curso hace su trabajo o por ejemplo barrer, que se yo limpia... (entrevista a alumna).

Resp: ese chico que estaba ahora vino (...) está en 2º año ahora está participando de una asamblea reclamándole a sus compañeros de porque no participan en la limpieza del aula. Tenemos pibes que los viernes han aportado una mano con la pintura ¿Qué paso? Porque bueno... ya está es de acá es un proceso... la gente de 3º año planteando que no se quieran

ir entonces están armando un centro de graduados para poder seguir haciendo actividades a parte de eso se hizo un taller para formarse como alfabetizadores, quieren seguir tomando parte.(entrevista a coordinador del bachillerato Impa).

Dentro de estos momentos de toma de decisiones también están aquellas cuestiones relacionadas con el funcionamiento del bachillerato, su financiamiento, y la participación de todos los actores en estas instancias de reclamo.

Resp: Y a mí me parece que hay que luchar y que hay que pelear por algo que donde vos estudias, me parece que es un derecho de... y una obligación... no se...a parte se habla mucho del derecho de la educación y demás, me parece que pelear por eso está bueno, si desde el gobierno parecería ser que no les interesa este espacio no? Me parece que nosotros tenemos que pelear, desde ese lado, me parece. Igual nunca estuve en un lugar así eh...? todo me llama la atención también, nunca estuve es la primera vez que estoy en una movilización. (entrevista a alumna).

Preg: Y como se organizaban para pedir?

Resp: Y para pedir bueno se organizaba en asamblea y ahí discutíamos, como hacemos, adonde vamos al ministerio, cortamos una calle, bueno tirábamos diferentes propuestas.

Preg: y vos participabas de lo que se decidía?

Resp: Si, si siempre participe, e inclusive ya no estando cursando también fui a acompañarlos.

Preg: Si... y en que participaste?

Resp: y bueno yendo con ellos, si se iba a ministerio de educación, haciendo una batucada (se ríe). (entrevista alumna que abandono).

Otro aspecto diferencial lo constituye una ausencia de controles permanentes que se observan en la circulación de alumnos tanto dentro del aula como en el pasillo, y la decisión particular de entrar, salir, participar o no de la clase. Parece quebrarse así el control de las distribuciones de los cuerpos en el espacio y en el tiempo de la escuela.

V. Los dilemas

Frente a estas experiencias resta como interrogante las rupturas y continuidades con las prácticas educativas oficiales y en qué medida estas continuidades y discontinuidades configuran una cultura escolar diferente capaz de generar una experiencia escolar y de

subjetivación diferente que potencie la capacidad de autonomía de los sujetos, la conciencia crítica.

Sin embargo, resulta interesante analizar los dilemas a los que se ven sometidos estos procesos, en cuya resolución se pondrán en juego sus potencialidades y límites.

En primer lugar, el tema de la participación. Al respecto las prácticas educativas que se instalan en el universo del bachillerato pretenden una participación particular de los individuos, esto se traduce a partir de las prácticas asamblearias, espacio donde participan tanto docentes como alumnos, estas “... *prácticas asamblearias son una de las estrategias para la toma de decisiones en estos colectivos, con el propósito de democratizar las relaciones sociales. Esto se expresa con potencia en los protagonistas y en la apertura a nuevos modos de construcción de la subjetividad. El “tomar la palabra” constituye una experiencia distintiva del bachillerato y reconocida como tal en las voces de docentes y estudiantes, lo que les permite valorar la construcción de lo público-colectivo y su propia capacidad de expresar el pensamiento. [Sin embargo], aquí aparece una primera tensión, que es el grado de centralidad de los temas que se tratan en estos espacios colectivos y de aquellos otros que sólo se debaten en el marco de la cooperativa de docentes*”¹⁷. En este último espacio es donde se definen centralmente las orientaciones del Bachillerato, los momentos en que se desarrollarán las movilizaciones, entre otras cuestiones.

En segundo lugar, la ausencia de distinción y control del uso de los tiempos y espacios escolares. En esta línea, los alumnos definen los momentos de participación en las clases, como así también las modalidades de cursada y promoción de las materias. Existe en el bachillerato una modalidad, la de “módulos”, por la cual los alumnos pueden optar como régimen de cursada ante dificultades de asistencia. Asimismo estas libertades de tránsito, circulación y decisiones generan ciertas tensiones que se traducen en instancias de preocupación por parte de los docentes que podrían expresarse en el nudo entre la autonomía de definir los tiempos escolares y la deserción o la repitencia en quienes no logran gestionar dicha libertad.

No cambia, todo lo que... bueno... para que ellos no repitan la misma historia que hicieron el año pasado eh... los que están repiten y están viniendo, sobre todo los más jovencitos tienden a repetir ciertas cuestiones. Uno de los laburos que me corresponde a mí acá es el trabajo del pasillo, si yo voy ahora voy a encontrar a 3 o 4 que están fumando, charlando

alegremente, son gente entrañable, pero yo agarro la lista de asistencia y veo las materias y les comento “yo quiero que notes algo la relación directa entre pasillo, ausencia injustificada, porque no estás laburando, y materias bajas. Esto fue lo que te dejó el año pasado y terminó con vos de vuelta en 2º año, ¿Cómo hacemos? Tenemos un problema porque estás repitiendo el mismo circuito y va a terminar repitiendo otra vez. Entonces bueno, es un trabajo de tortura china y decir bueno vos tenes un problema como lo resolvemos. Y a veces hay tipos que dicen “no es verdad” y se enganchan y hay otros que no”. (entrevista a coordinador del Bachillerato Impa)

Por último, nos interesa señalar la tensión propia del desarrollo de un proyecto que se teje en alianza con un movimiento y que cuando el movimiento abandona las apuestas políticas que dieron lugar a esta alianza, dejan sin las bases sociales a las que apostaban desde la propuesta educativa.

La propuesta educativa del Bachillerato Impa ha sufrido los embates de un movimiento en crisis, el resultado ha sido el desplazamiento del Bachillerato fuera del espacio fabril. Actualmente el Bachillerato se encuentra funcionando en las aulas de la facultad de filosofía. Esto no significa la muerte del proyecto educativo, ya que su propuesta puede fortalecer otras experiencias educativas, proyectos pedagógicos alternativos que desplieguen sus prácticas aunque no sea en el marco de una fábrica recuperada. No obstante, se pierde la riqueza depositada en el funcionamiento en el espacio fabril como un “otro” programa arquitectónico de formación de la subjetividad.

Bibliografía

Carreras, Robasco, Verón (2002), El deseo de aprender ¿Un antídoto al fracaso escolar?”, en *Revista Ensayos y Experiencias La escuela, una segunda oportunidad frente a la exclusión. Autoestima, oportunidades educativas, oportunidades sociales* Ed. Novedades Educativas N° 46, Buenos Aires.

Dubet y Martuccelli (1998); *En la escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*, Ed. Losada, Buenos Aires.

Duchatzky, Silvia (1999); *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*”, Paidós, Buenos Aires.

Fanj, G. (2003); “Fábricas recuperadas”, Entrevista publicada en Diario Clarín, 22/2/03, Buenos Aires.

Foucault, M. (1976); *Vigilar y Castigar*, Siglo XXI, Madrid.

¹⁷ Gluz, N. y Saforcada, F, Op cit.

Gluz, Kantarovich, Kaplan (2002); “*La escuela, una segunda oportunidad frente a la exclusión. Autoestima, oportunidades educativas, oportunidades sociales*”, Revista Novedades Educativas N° 46, Ed. Novedades Educativas, Buenos Aires, octubre

Gluz, N. (2006); “Educación y subjetividad: experiencias educativas alternativas en los movimientos sociales”; Proyecto de investigación, UNGS, mimeo.

Gluz, N. (2006) *La construcción socioeducativa del becario*, IPE-UNESCO , Buenos Aires.

Gluz, N. y Saforcada, F. (2007); “Autonomía Escolar: perspectivas y prácticas en la construcción de proyectos políticos”, *Revista: Educação: Teoria e Prática, Departamento de Educação - IB - UNESP/Campus de Rio Claro*. En evaluación

Kaplan, C. (2005); “Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades?”. En Llomovatte y Kaplan (comps): *Desigualdad educativa*. Buenos Aires, Noveduc.

Malfe, Ricardo. Galli, Vicente (1996); “Desocupación, Identidad, y Salud”, en Beccaria, L., López, N., (comp.). *Sin Trabajo; las características del desempleo y sus efectos en la sociedad Argentina*, Unicef/Losada, Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E (1999); *Sociología de la educación*, Carpeta de Trabajo, Universidad Virtual de Quilmas,.

Tenti, F.: “Burocracia y disciplina: elementos para una lectura de Max Weber y Michel, mimeo

Viñao Frago, A (2002); *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*,. Madrid, Morata.

Zibechi, R. (2005); “La educación en los movimientos sociales”, Programa de las Américas (Silver City. NM: International Relations Center: 8 de junio 2005). En: www.americaspolicy.org/citizen-action/focus/2005/sp-0506educacion.html