Los Bachilleratos Populares en Argentina: hacia la construcción de una educación popular, alternativa y autónoma

Fernando Darío Lázaro. Educador Popular – Profesor de la Universidad Nacional de Luján – Integrante de la CEIPH (Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares Histórica) – Integrante del GT CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas.

Gerónimo Fernando Santana. Educador popular. Miembro fundador de la CEIPH, organización social responsable de la apertura de los bachilleratos populares en Argentina. Coordinador del GT Educación Popular y Pedagogías Críticas (CLACSO).

Ezequiel Darío Alfieri. Educador Popular. Mg. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (UBA). Profesor de Historia (UBA). Diploma Superior en Geopolítica (CLACSO); Docente Universidad Nacional de Luján.

Resumen

El texto analiza el surgimiento de los Bachilleratos Populares en Argentina en el marco de los nuevos movimientos sociales y populares, destacando su carácter autónomo, territorial y emancipador. Estas experiencias educativas, inspiradas en la educación popular freireana, buscan disputar el sentido de la escuela tradicional, proponiendo prácticas pedagógicas dialógicas, participativas y orientadas a la transformación social. Se configuran como espacios de autogestión que interpelan al Estado, combinando reconocimiento institucional con autonomía política. Asimismo, promueven la construcción de sujetos colectivos, críticos y comprometidos, en tensión con las lógicas reproductivas del sistema educativo y en defensa de una educación pública popular.

Palabras clave: Educación popular – Bachilleratos populares – Movimientos sociales y populares – Autogestión – Emancipación

Nuevos movimientos sociales y populares

Las apuestas educativas impulsadas por movimientos sociales y populares son múltiples en sus objetivos, experiencias, planteos pedagógicos y didácticos. Con diferentes grados de oposición o de disrupción respecto a lo hegemónico, han

tomado la educación en sus manos para confrontar, plantear y desarrollar una educación otra, contraria, complementaria o alternativa a la denominada tradicional y opuesta a los proyectos educativos liberales, neoliberales o neoconservadoras vinculados a las grandes corporaciones económicas, impulsados y en relación con organismos multilaterales.

Si bien la categoría de movimiento social data de finales del siglo XIX, para designar a las formas organizativas de la clase trabajadora por la exigencia de mejores condiciones laborales, durante la década del ’90 y comienzos del 2000 surgieron en América Latina movimientos populares, sociales y territoriales con rasgos que resultan inéditos en su realización. En Argentina, la expresión de esta reacción fue llevada a cabo por movimientos de desocupados, organizaciones territoriales (vinculadas a las problemáticas de la vivienda, tierra, salud, educación, cultural, etc) [1] y organizaciones de trabajadores/as que recuperaron sus lugares de trabajo, las fábricas (como el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas -MNER-). Estos agrupamientos desplegaron tareas de índole cooperativa y comunitaria, construyendo y dando cuenta de las demandas de la población en los terrenos en que estaban enclavadas, mayoritariamente con necesidades básicas insatisfechas. También se manifestaron contrarios a las reformas políticas, económicas y sociales que se implementaban en el país, que dejaban saldos de desempleo y precarización de las condiciones de vida de las grandes mayorías.

Los Movimientos populares y sociales surgidos en América Latina y Argentina son vastos y difícilmente pueda hacerse de ellos una definición que pueda englobarlos [2]. Lo que sí es posible afirmar es que estos Nuevos Movimientos Populares y Sociales (NMPyS) tienen como particularidad el hecho de trascender el reclamo meramente económico y ampliar sus demandas a espacios que exceden la regulación económica capitalista. Y, además, que en sus apuestas prefigurativas (Michi, 2021; Guelman y Palumbo, 2023) por la construcción de otro mundo, encuentran en la educación uno de sus principales puntales de construcción. Las nuevas demandas vinculadas al acceso de recursos esenciales y básicos para la sociedad (educación, salud, vivienda, etc.), sumadas a las demandas en torno a los daños ecológicos causados por la explotación de empresas, al cuidado de los recursos naturales, al reclamo por planes y subsidios sociales, y en contra de las relaciones patriarcales y sexistas en el seno de la sociedad son algunas de las características para pensarlos y analizarlos. Su acción no reside en el rechazo a la política sino en una revalorización y redefinición de ella en términos de ampliación, para incorporar los reclamos al conjunto de la sociedad civil.

Otras características: proponen nuevas formas organizacionales y de dinámicas internas que difieren de las prácticas concebidas en los movimientos sociales clásicos o tradicionales; la forma de participación, el anclaje territorial, la horizontalidad de sus relaciones, las prácticas asamblearias, la democracia directa, son características que rompen con los esquemas tradicionales de participación, ya sean partidarios o sindicales. De esta manera los NMPyS, a pesar de su diversidad en cuanto a conformación, dinámica, procesos y objetivos, tienen tendencias comunes. Ellas serían: la territorialización, la búsqueda de autonomía, la identidad, la formación de sus propios/as intelectuales y militantes, la elaboración de proyectos educativos -inspirados en la educación popular-, el nuevo papel de las mujeres, la organización del trabajo y la naturaleza y, por último, las nuevas formas autoafirmativas, en las cuales se hacen visibles y reafirman los rasgos de identidad.

En síntesis, hablar de NMSyP implica la lucha contra formas de desposesión, presión y explotación a la vez que un fuerte protagonismo de sujetos provenientes de las clases subalternas. La dimensión de lo subjetivo adquiere relevancia y encuentra en la Educación Popular asumida por los movimientos un rol potenciador para ello. Alfonso Torres Carrillo (2011) dirá al referirse a estas emergencias que son:

un tipo de acción colectiva, más o menos permanente, orientada a enfrentar opresiones, desigualdades, exclusiones, protagonizada por sectores amplios de población, quienes a través de la organización y la movilización en torno a sus demandas y sus luchas van elaborando un sistema de creencias y una identidad colectiva, a la vez que van generando propuestas y proyectos que modifican las estructuras del sistema social (...) se articula en torno a un conflicto social que se expresa como una inequidad, explotación, opresión o discriminación, que afecta a un segmento de la sociedad, el cual en la medida que lo percibe como una injusticia o un agravio, genera dinámicas asociativas y de movilización para resolverlo (p. 97).

La Educación Popular en los nuevos movimientos sociales y populares

La educación es un tema que abordan los movimientos populares como tema de interés, ya sea para el propio movimiento o para la población circundante a sus marcos de existencia. Hay un carácter muchas veces confrontativo, al oponerse a las estructuras normativas, estructuradas y exclusoras que llevaron a que millones de jóvenes estén por fuera del sistema educativo y buscan transformar las

relaciones sociales existentes o a la falta de formación política para construir la identidad del movimiento. Pero también propositivo, en tanto procuran a partir de sus acciones la construcción de otras relaciones sociales y de otro proyecto de sociedad. De esta manera, en su práctica se conjuga la idea freireana del binomio denuncia-anuncio (Freire, 2012), en tanto se denuncian las condiciones de desigualdad social que generan desigualdad educativa, pero también se proponen nuevas maneras de concebir la educación, para transformar a la sociedad en su conjunto.

La crítica al sistema educativo implica una nueva matriz en tanto construcción del conocimiento, relaciones interpersonales y subjetivas, así como también de la importancia del conocimiento en tanto democratización dentro un sistema excluyente. El posicionamiento de esta crítica desde la educación popular implica un punto de partida en tanto condiciones de actuación, posicionamiento ético y prácticas deseables.

Según Torres Carrillo (2011), las características de la educación popular que la mayoría de los movimientos sociales adopta serían una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel que ha jugado la educación formal en su constitución; una intencionalidad política emancipadora; el intento de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados, en tanto sujetos históricos, capaces de protagonizar el cambio social; el trabajo sobre la subjetividad popular para el convencimiento de que es posible el cambio social; la utilización o creación de metodologías dialógicas, participativas y activas, que buscan romper el fuerte peso racionalista de la educación.

Desde las educaciones populares, los movimientos sociales intentan ubicar al sujeto como sujeto histórico. Estas experiencias educativas no parten de ser un entramado más que demanda a un Estado ausente el hacerse cargo de la problemática educativa, sino que es la misma organización social la que interpela a dicho Estado, asumiendo la responsabilidad de dicha tarea.

La construcción hegemónica plantea una disputa en el presente, por lo que hay que prefigurar en la práctica emancipatoria la visión del mundo alternativa a la de las clases dominantes. Es decir, hacer en el presente aquello que imaginamos como necesario para pensar otra sociedad; otras relaciones interpersonales; otros modos de pensar el presente. De esta manera, como educadores y educadoras populares no solo era tiempo de la denuncia y el reclamo, sino del anuncio de otras formas posibles de hacer la educación. La irrupción de los BBPP se inscribe en esta lógica,

histórica y presente, que retoma tradiciones del movimiento obrero argentino y experiencias concretas del presente frente a la crisis que el país estaba viviendo. Dentro de las tradiciones históricas se rescatan las experiencias autogestivas del movimiento obrero argentino en la década del ’10 y del ’20 del siglo XX (anarquistas, socialistas); la experiencia peronista de reposición del saber obrero dentro de la escuela (durante la década del ’40 y ’50) y las experiencias de la pedagogía de la liberación (impulsadas en la década del ’60 y ’70) en los barrios y territorios. Dentro de las experiencias concretas del presente la recuperación de empresas a punto de cerrar, los movimientos de trabajadores desocupados y las asambleas populares que incorporaron nuevas demandas al Estado pero que también impulsaron otros modos de habitar y dar cuenta de las problemáticas en los territorios son parte de los nutrientes que confluyen en la experiencia de los BBPP.

Y allí cobran relevancia las educaciones populares. Al tender a eliminar las relaciones de subordinación, los movimientos sociales y populares tienden a unificar teoría y práctica, a ser praxis, lo que supone la militancia de las clases subalternas tras un proyecto común emancipador. Las educaciones populares permiten la realización del sueño colectivo, como recuperación de proyecto histórico de las clases subalternas. El desarrollo de prácticas educativas (no necesariamente circunscriptas a la escuela) que potencien la formación de los propios integrantes, pero también la de aquellos sectores más postergados de la sociedad, es una estrategia en el mediano/largo plazo que asumen estos movimientos para la construcción de una nueva cultura que permita alcanzar el grado de uniformidad y sistematización necesarios para imponerse como una visión de mundo alternativa a la que pregonan los sectores dominantes. Los movimientos se consideran o funcionan como sujeto y principio educativo (Sales Caldart, 2000): todos sus espacios tienen una intencionalidad pedagógica y se despliega un repertorio de acciones, que van desde la creación de escuelas propias, la demanda de educación al Estado, espacios de alfabetización, de formación específica para el trabajo y de formación universitaria, entre otras.

Pensar entonces la vinculación entre procesos de educación popular y movimientos sociales y populares, implica también pensar en experiencias concretas, que, desde su misma conformación, suponen con mayor o menor grado de radicalidad una ruptura con los sistemas educativos centralizados. A continuación, se desarrollará la experiencia de los bachilleratos populares en empresas recuperadas por sus trabajadores/as.

Los Bachilleratos en Empresas Recuperadas: pedagogía y praxis educativa desde la Educación Popular

Los Bachilleratos Populares (BBPP) son escuelas autogestionadas para personas jóvenes y adultas desde y en organizaciones sociales, que nacen en el año 2004 en la Argentina –con posterioridad a la crisis del 2001–, en una empresa recuperada de la Ciudad de Buenos Aires (IMPA), y que desde su misma conformación, buscan propiciar las condiciones de una educación que sea liberadora, que permita la construcción de una propuesta educativa que vislumbre el umbral de lo posible, de configuración de una nueva sociedad, con otras relaciones sociales más igualitarias, más justas. Interpelan al Estado para su reconocimiento y toman a la Educación Popular (EP) como fundamento de sus prácticas pedagógicas, recuperando en su praxis cotidiana el sentido político de esta corriente pedagógica latinoamericana, explicitando la no neutralidad del acto educativo y llamando a la conciencia de la propia experiencia de sí y de estar en el mundo, para sentar las bases que permitan transformarlo.

Están inmersos en un entramado social cambiante, complejo y en permanente movimiento (lo mismo que los sujetos docentes y estudiantes que en ellos confluyen) y se relacionan con un Estado que, si bien perpetúa las condiciones de reproducción de la clase dominante, está atravesado por las tensiones de la sociedad civil, que pujan para que pueda incorporar las demandas que los diferentes grupos sociales plantean (Gramsci, 1984). En ese sentido, la conformación de los BBPP debe ser leída como una estrategia en la base del sistema educativo (única institución de la sociedad civil que asegura masividad, continuidad y llegada a todos los estratos de la sociedad), que busca sentar las condiciones para romper los entramados que devienen en situaciones de injusticia social y la realización de la utopía, como espacio posible de realización en el presente.

Una de las principales disrupciones que los BBPP vienen a proponer es el hecho de pensar una propuesta pedagógica de EP, pero en los marcos del sistema oficial estatal. Resulta inédita la interpelación del sistema educativo de conjunto, pero desde adentro, es decir, siendo parte de él, y equivaliendo su pasaje por los mismos, a la certificación lograda en cualquier escuela de educación media o secundaria. Los planteos de autogestión, la toma de decisiones en asambleas, el objetivo político de la educación que se proponen, la construcción del sujeto pedagógico que intentan formar, así como el trabajo en equipo docente, son

algunos aspectos que permiten ubicarlos como una singularidad dentro de los marcos del sistema educativo en el área específica de la educación de las personas adultas. Podemos pensar, entonces, la estrategia de creación de estas escuelas populares en la lucha por la construcción de otra hegemonía, que sea expresión de los sectores históricamente postergados y sus intereses de clase.

Sobre el debate pedagógico

La teoría social de la educación interpreta de diferentes maneras la función social de la escuela: como reproductora de las relaciones de dominación (Althusser, 1998; Bourdieu, 1997) o como campo de disputa para la transformación de las relaciones sociales. Desde esta segunda perspectiva, tanto la educación como la escuela son campos de lucha y de tensión permanente (Giroux y McLaren, 1998; Ball, 1987), en los que se modifican o conservan las relaciones sociales imperantes. Si las teorías de la reproducción ponían el énfasis en los mecanismos a través de los cuales las clases dominantes legitimaban una visión del mundo e invisibilizaban las luchas de amplios sectores de la sociedad, tanto la EP como las pedagogías críticas pondrán en primer plano la politicidad del acto educativo y la idea de que la educación puede ser un instrumento de dominación, pero también de liberación. Paulo Freire (1975) afirmaba que no existe una educación neutra: o reproduce las condiciones de desigualdad (concepción bancaria) o es emancipadora y denuncia e interviene sobre las injusticias existentes. Tomando esa premisa, la educación puede contribuir a procesos de liberación, a partir del diálogo, la construcción colectiva del conocimiento y la democratización del saber, apuntando a la creatividad de los sujetos (docente, estudiante, militante de la organización responsable política del espacio) que permitan pensar otra sociedad posible. La educación es diálogo, y en el diálogo se va construyendo el conocimiento. Pero ese conocimiento debe convertirse en acción transformadora de la realidad, es decir no hay Educación Popular sin transformación de las personas y del mundo. Se busca que la escuela rompa con la lógica transmisora de conocimiento como fin último y se transforme en un espacio de organización política.

Las experiencias educativas de los BBPP ubican en el centro de la escena el debate sobre qué tipo de educación y de escuela hace falta para atender la problemática de millones de jóvenes y adultos/as que están por fuera del sistema educativo. En tanto movimiento social, toman la educación en sus manos y crean espacios educativos propios, disputando al propio Estado nuevos espacios de construcción pedagógica.

Por un lado, aparecen como necesarios para la transformación de las relaciones sociales en las que todos los sujetos implicados están involucrados/as; y por otro lado como transformación de la relación educador/a-educando/a, indispensable para la concientización de las relaciones de opresión en las que estamos insertos/as. El aporte de la EP es propiciar el terreno para que esos cambios sean posibles, derribando los mecanismos reproductivistas y opresores. En estas experiencias el plan escolar tiene que permitir dar cuenta de la multiplicidad de identidades, géneros, hambre, miedos, historias y sentidos comunes. Se trata de pensar un proyecto de transformación social donde quepa el futuro por hacer y el presente por cambiar.

La escuela pública popular: la escuela como heterotopía pedagógica en tiempos de neofascismo y disputa del sentido común

Los BBPP plantean disputar al Estado el carácter de lo público, en tanto democratización real y concreta para la comunidad en la que están insertos, y modificar la escuela en tanto relación con la comunidad circundante o entre ella y la organización social. La escuela tiene que romper esa barrera históricamente construida y ser parte del proceso de construcción social, pero para ello tiene que entrar en diálogo con otros saberes y tradiciones.

Como ejemplo de lo anterior podemos mencionar algunos aspectos: en primer lugar, la toma de decisiones de manera colectiva, que se plasman en asambleas mensuales de la organización responsable, asambleas mensuales de docentes por Bachillerato Popular y asambleas mensuales de estudiantes y docentes. Esto implica un ejercicio permanente de pensar, analizar y actuar sobre el bachillerato popular en función de propuestas, de problemáticas y de intervenciones concretas en el quehacer cotidiano. La escuela en movimiento y en dinámica permanente exigen por lo tanto formas de organización que sean acordes a esa propuesta.

Resulta necesario detenerse en una de las formas específicas que asume la experiencia de los BBPP: su configuración como escuelas públicas populares abiertas a la comunidad. En efecto, no se trata de espacios restringidos a militantes o a círculos de pertenencia organizativa, sino de propuestas educativas que, aun siendo impulsadas por organizaciones sociales, se orientan al conjunto del territorio.

Este rasgo implica un desplazamiento relevante: las organizaciones dejan de

situarse exclusivamente en una lógica de demanda al Estado para pasar a constituirse —no sin tensiones— como productoras de institucionalidad educativa. Es decir, no solo interpelan, sino que crean escuela, con docentes-militantes, en el marco de sus propias prácticas políticas y territoriales.

Ahora bien, como ya se sugirió previamente, este movimiento no se agota en la emergencia de nuevas formas escolares, sino que abre una disputa más profunda en torno al reconocimiento estatal de saberes y a los criterios de validación del conocimiento. En este sentido, los BBPP tensionan los límites de lo público, no sólo en términos de acceso, sino también en relación con quiénes tienen la capacidad de definirlo.

Desde esta perspectiva, la escuela pública popular (Gadotti, 1993) puede comenzar a pensarse —provisoriamente— como heterotopía pedagógica, pero también como territorio pedagógico, espacio de producción de lo común y dispositivo político de construcción de subjetividades. Esta caracterización, lejos de clausurar el problema, busca más bien habilitar una lectura que exceda su dimensión estrictamente instructiva, para dar cuenta de la complejidad de las tramas que allí se configuran: saberes, prácticas, conflictos sociales y procesos de subjetivación.

En este punto, adquiere relevancia una de sus características centrales: la escuela no se limita al acto educativo, sino que se inscribe en las luchas, tensiones y dinámicas de la comunidad en la que se sitúa. De este modo, deviene actor territorial, cuestionando la matriz moderna que la concibe como institución cerrada, separada y relativamente autónoma de su entorno.

Esta ruptura puede leerse en la desarticulación del binomio adentro/afuera, profundamente arraigado en el sentido común escolar. Históricamente, este binomio ha operado como un dispositivo de poder: el *adentro* como espacio legítimo del saber, ordenado y civilizatorio; el *afuera* como territorio de carencia o déficit. Los bachilleratos populares, en cambio, ensayan otras articulaciones posibles, habilitando la circulación de saberes comunitarios, experiencias territoriales y trayectorias de vida como fuentes legítimas de conocimiento.

En este marco, la escuela se configura como una frontera porosa, un espacio de traducción cultural donde se producen encuentros —aunque también tensiones— entre diferentes matrices de saber. No se trataría entonces de integrar el *afuera* en el *adentro*, sino de problematizar esa distinción, evidenciando su carácter histórico y político.

Esta discusión cobra una densidad particular en el contexto contemporáneo, atravesado por el avance de formas de neofascismo posdemocrático que, más que operar exclusivamente por coerción, intervienen en la producción de sentido común, la deslegitimación de saberes críticos y la creciente mercantilización de la educación. En ese escenario, la escuela —y especialmente la escuela pública popular— aparece como un espacio estratégico de disputa.

En línea con lo anterior, podría pensarse que asistimos a formas renovadas de lo que, de manera tentativa, denominamos genocidio pedagógico: que entendemos como procesos de erosión sistemática de saberes, memorias y experiencias colectivas. No se trata necesariamente de su eliminación directa, sino de la degradación de las condiciones que hacen posible la configuración cultural y la construcción de lo común. La fragmentación social, la individualización extrema y la lógica meritocrática operan aquí como dispositivos centrales.

Frente a este panorama, los BBPP no solo despliegan prácticas de resistencia, sino que también producen alternativas, aunque no exentas de contradicciones. En tanto experiencias territorializadas, buscan reconstruir tramas comunitarias, revalorizar saberes subalternos y habilitar otras formas de subjetividad política, aun cuando esas búsquedas se desarrollen en escenarios inestables y en permanente disputa.

En esta línea, se vuelve pertinente —aunque sea de manera exploratoria— pensar la escuela como un dispositivo de tránsito. No como un fin en sí mismo ni como una instancia capaz de transformar la realidad de manera aislada, sino como un espacio que habilita procesos, tensiona trayectorias y contribuye, en cierta medida, a la construcción de proyectos colectivos. Su potencia, en todo caso, parece residir tanto en lo que efectivamente produce como en los horizontes que logra abrir.

Asimismo, estas experiencias pueden leerse como formas de desobediencia pedagógica organizada, en tanto ponen en cuestión la pretendida neutralidad del sistema educativo y visibilizan su inscripción histórica en la reproducción de desigualdades. Frente a una escuela moderna concebida, en gran medida, para sostener el orden social, los BBPP introducen fisuras que permiten reponer la dimensión política de la educación.

En este sentido, la escuela pública popular podría ser entendida como una heterotopía pedagógica: un *espacio otro* que, desde prácticas concretas y situadas, tensiona los límites de lo posible en educación. Sin embargo, más que constituir una

exterioridad plena al sistema, se trata de una experiencia que lo habita, lo disputa y, en ciertos puntos, lo desborda.

En el marco de estas consideraciones —que no pretenden ser concluyentes—, pensar la escuela pública popular en clave de heterotopía pedagógica implica reconocerla como un campo de lucha abierto. Un espacio donde no solo se producen conocimientos, sino donde se disputan sentidos, se configuran subjetividades y se ensayan, con avances, retrocesos y límites, otras formas de lo común.

Autogestión y Autonomía

La autogestión escolar y la autonomía del proyecto educativo son dos de las banderas que alzan los BBPP en Empresas Recuperadas. En primer lugar, hay que destacar que, según cómo se concibe, el concepto de autonomía no es una dádiva del Estado, tal como aconteció en la reforma educativa en la década del ’90, sino que la autonomía del proyecto educativo es impulsada por las propias organizaciones sociales, por acción consciente y planificada y no por una acción del Estado hacia el entramado social del que la organización social forma parte. De esta manera es la propia organización la que va generando su propio entramado escolar acorde a los principios políticos de las organizaciones que llevan adelante el proyecto educativo.

Asimismo, el concepto de autogestión es retomado desde una larga tradición del movimiento obrero, que desde fines del siglo XIX asume como parte de su condición de clase la capacidad de generar y autogestionar proyectos e instancias participativas independientes, desligándose del control burgués. En ese sentido, es entendida como «práctica política consciente» (Riccono y Santana, 2016), que se ejerce y se vive en los mismos espacios cotidianos y es una forma de accionar intencionada para la construcción de poder popular.

En consecuencia, los BBPP parten de la autonomía del proyecto educativo en tanto espacio social, pero ubicando al Estado como responsable del derecho a la Educación. Esta responsabilidad es clave para poder desplegar las estrategias educativas en clave de masividad y de disputa real.

El debate pasa por el principio de autogestión social, porque se entiende a lo escolar en el devenir de una práctica social. ¿Qué se entiende por autogestión social? Allí las educaciones populares tienen muchas respuestas. En principio

pensar y repensar el papel en la sociedad, con otros/as. Los sectores populares no están exentos de generar discriminaciones, violencias, etc. sino por el contrario son muchas veces usados como artífices de esas lógicas de globalización que lo hacen creer que pertenecen al mundo que se habita. Comenzar a construir la solidaridad social es empezar a tener un sentido de solidaridad de clase. Sin ésta es muy difícil poder autogestionar los deseos colectivos. Los/as estudiantes no ingresan al espacio para transformar la realidad, ingresan con toda la *carga* con la que transitan todos los sujetos y sujetas en esta sociedad. Reconocerse como parte de esa complejidad es poder pensar en una autonomía social que incluye lo escolar, pero también el entramado de relaciones y hechos sociales desplegados dentro del propio entramado escolar. Por tanto, la autogestión cobra centralidad, en tanto hacer de las organizaciones, que buscan un proyecto educativo alternativo al dominante, y que desde ese lugar intentan reformular el hecho educativo y la relación con la comunidad.

La autogestión se potencia como instancia defensiva, en tanto relación con el Estado, para sostener y subsanar un derecho básico vulnerado para millones de jóvenes y adultos/as que no acceden a sus derechos como sujetos sociales y menos aún al sistema educativo; y como instancia ofensiva en tanto despliegue de estrategias por parte de las organizaciones sociales para llevar adelante otra educación.

La autonomía del proyecto educativo se visualiza en torno a la propuesta de pensar una educación que sea acorde a lo que la organización social desea para construir un mundo más justo, ya que en ella cobra sentido la estrategia educativa en torno al fortalecimiento del sujeto que se quiere construir en oposición a los planteos conservadores y reproductivistas. Fortalecimiento que habla de la posibilidad de defensa de los derechos, pero también de la creatividad de generar nuevos, ya que muchos de estos son generados por las clases opresoras por medio de artilugios para seguir obteniendo beneficios. Romper con el sentido común para llegar a esa autonomía es un deber colectivo como organización social, porque no se puede negar que el sentido común también es parte de un aprendizaje, de un conocimiento que se adquiere de forma espontánea, acrítica y convencional.

Es así como el proyecto pedagógico debe entenderse en la totalidad que implica adoptar los preceptos de la EP (en tanto forma y contenido) y a su vez teniendo en cuenta el espacio donde se inserta dicha práctica educativa. El principio autogestivo se traduce aquí en la posibilidad de desplegar lo que cada bachillerato cree acorde para el funcionamiento del espacio escolar, en tanto organización interna, en tanto

actividades, como así también en tanto sujeto educativo que pretende construir.

Sujeto Educativo: en la búsqueda de la autonomía del sujeto en la construcción de comunidad

Otro de los aspectos a considerar es el sujeto educativo que intentan construir los BBPP. Éste se va a distanciar tanto de las construcciones vinculadas a la tradición normalista-liberal como de la tradición neoliberal y va a retomar la tradición de la Educación Popular latinoamericana que apunta a la formación de un sujeto político que tenga las herramientas necesarias para modificar las relaciones sociales de injusticia. No plantean adaptar al sujeto a los marcos de la sociedad capitalista ni tampoco brindar las herramientas para que se desenvuelva en ella.

La formación de un sujeto político conlleva la necesidad de generar espacios donde el sujeto joven adulto/a pueda tener voz y decisión en las instancias colectivas, así como participar en la toma de decisiones con respecto a su funcionamiento. El sujeto político se entiende entonces como un sujeto con pensamiento autónomo en el marco de una construcción colectiva/comunal, en una relación que se retroalimenta y permite de esta manera su despliegue. El sujeto educativo que se propone y que se intenta construir parte de saberse con derechos vulnerados, en una situación desigual y subalterna en tanto clase social, pero a su vez se ubica en la posibilidad de modificación del orden social existente. Se parte de un sujeto inacabado, y desde ese inacabamiento es que la educación es esencialmente política, ya que es un deber de todo/a educador/a popular recorrer el camino de la completitud. Formar sujetos autónomos en clave comunitaria/comunal implica romper con la lógica de acumulación del capital, partiendo de su propia condición, para desde allí entender las relaciones sociales circundantes. El desenmascaramiento de las relaciones sociales capitalistas y de las relaciones de poder dentro de la trama educativa es lo que mueve a los BBPP en la búsqueda de la construcción de ese sujeto pedagógico. De esta manera este intento por desenmascarar dichas relaciones y poner a desnudo la intencionalidad política de la educación, permite ver a la misma como un campo de disputa (Alfieri, Lázaro y Santana, 2021).

Uno de los argumentos con fuerza que aparece en este sentido es la categoría de *habilitar* la voz y los cuerpos a los/as estudiantes y *habilitar* su participación en las instancias colectivas de construcción al interior de los BBPP. Sin embargo, la búsqueda es construir una propia voz, que a su vez se constituya también en una

voz colectiva. No se trata de pensar en voces o cuerpos habilitados a decir, a nombrar, a categorizar palabras y corporalidades en términos de un sentir y un saber hegemónicos que muchas veces nada tiene que ver con sus vidas. Crear una voz en conjunto es la posibilidad de irrumpir en una sociedad donde la taxonomía de clasificación de voces y cuerpos está dada. Es sí poder habilitar otra voz y otro cuerpo en sentido de colectivo y de solidaridad. La participación de los/as estudiantes en la construcción de los conocimientos y en las actividades del Bachillerato Popular es una cuestión nodal. Habilitar la voz, incorporar una voz negada, oculta, sojuzgada, aparece como clave para que el proyecto educativo cobre vida y sentido. Así, se disponen dispositivos que permitan la incorporación del/a estudiante en el proceso de decisión cotidiana en las cuestiones referidas a los BBPP.

Restituir la voz implica una instancia de reposición de un derecho y un salto o impulso para construir otras relaciones en su interior: volver a ocupar un lugar, dar sentido al espacio, empezar a interactuar, ser parte de un proyecto, tomar decisiones, definir cuestiones ligadas a la escuela que habitan, pero en diálogo con los/as docentes, o en todo caso, en esa relación docente y estudiante ambos/as deben salir fortalecidos/as.

Para ello se habilitan espacios en común como las asambleas y los procesos de construcción colectiva del conocimiento, que desbordan la lógica tradicional de transmisión y habilitan prácticas pedagógicas situadas. Sentirse parte del proyecto se constituye en una condición de posibilidad para que el Bachillerato Popular (BP) despliegue una praxis en clave de Educación Popular, orientada a la producción de sujetos políticos. En este marco, la participación no se reduce a una dimensión instrumental, sino que se configura como práctica constitutiva de la subjetividad, en tanto instancia privilegiada de politización y de inscripción en lo común.

Desde esta perspectiva, la construcción de comunidad no es un efecto colateral sino un horizonte pedagógico y político en sí mismo: un proceso mediante el cual se tejen vínculos solidarios, se disputan sentidos y se producen formas colectivas de existencia que interpelan el individualismo dominante. La comunidad deviene así espacio de producción de lo político, donde los sujetos se reconocen como parte de un nosotros/as capaz de intervenir sobre la realidad.

La participación, entonces, atraviesa la clase, la dinámica institucional, las luchas por reivindicaciones específicas y las articulaciones con otras organizaciones y experiencias. El trabajo colectivo y los acuerdos entre docentes y estudiantes se

configuran como prácticas instituyentes que no solo organizan la vida escolar, sino que también producen condiciones para la emergencia de sujetos políticos, en el marco de procesos de construcción comunitaria orientados a la transformación social.

Relación con el Estado (lucha e interpelación)

Los BBPP no se constituyen a partir del reconocimiento estatal, sino que emergen desde prácticas autónomas que inauguran su acción educativa. Lo primero que surge es ese hecho educativo, a partir de una necesidad concreta de la población y de donde esté inserta la organización social que lo impulse. Una vez producido, se interpela al Estado en busca de un reconocimiento; por tanto, es la organización social la que crea la experiencia y exige el reconocimiento de ella al Estado. La interpelación al Estado se piensa desde la autonomía política y pedagógica, que potencia una praxis instituyente, una educación para la transformación social. Rompiendo con la asimilación de lo público como igual a estatal, las organizaciones sociales pasan a disputar las políticas públicas que el propio Estado monopoliza, en el marco de una praxis que busca la modificación de ese Estado o de las condiciones de reproducción de éste.

Es este tipo de interpelación la que se puso (y se pone) en tensión cada vez que una organización social abre un Bachillerato Popular. Es aquí donde el Estado pierde una de sus funciones fundamentales, que es el control del cuerpo social para la reproducción de las relaciones hegemónicas. La disputa por el reconocimiento, por los salarios, por las becas y por el financiamiento integral de los espacios hay que entenderla desde ese lugar, sabiendo que el Estado no va a dar ninguna concesión si no es a través de la interpelación y la presión constante, sacando a la esfera de lo público el conflicto que se mantiene con él, buscando generar acciones de visibilidad que permitan también instalar la problemática en la agenda pública.

Algunas conclusiones

Resulta posible afirmar que los BBPP, en tanto experiencia situada de educación popular en Argentina, condensan un conjunto de tensiones, apuestas y desafíos que exceden ampliamente su dimensión estrictamente escolar. Lejos de constituirse como meras respuestas coyunturales a la exclusión educativa, se inscriben en una trama más amplia de luchas sociales y políticas que buscan disputar el sentido de lo educativo, de lo público y, en última instancia, de lo social.

Estas experiencias emergen en el seno de los nuevos movimientos sociales y populares, retomando tradiciones históricas de organización de las clases subalternas, pero también produciendo innovaciones en sus formas de acción, en sus horizontes políticos y en sus prácticas pedagógicas. En este sentido, los BBPP no pueden ser pensados de manera aislada, sino como parte de un proceso más amplio de reconfiguración de las formas de lo político, donde la educación aparece como un terreno privilegiado de intervención y construcción. En contextos atravesados por profundas desigualdades sociales, por la mercantilización creciente de la vida y por la consolidación de sentidos comunes que tienden a naturalizar dichas desigualdades, la disputa por el conocimiento, por su producción, circulación y validación, se vuelve estratégica. Es allí donde la educación popular, en clave freireana, reaparece no solo como una tradición pedagógica, sino como una praxis viva que articula denuncia y anuncio, crítica y construcción, memoria e invención.

Los BBPP logran materializar en prácticas cotidianas aquello que muchas veces queda en el plano discursivo: la posibilidad de construir relaciones pedagógicas otras, basadas en el diálogo, la participación y la problematización de la realidad; la capacidad de producir institucionalidad desde abajo, desafiando las formas hegemónicas de organización escolar; y la apuesta por la formación de sujetos políticos capaces de intervenir en la transformación de sus propias condiciones de existencia.

La relación con el Estado aparece como un nodo problemático y productivo a la vez. Los BBPP no se limitan a demandar políticas públicas, sino que producen, desde su práctica, nuevas formas de lo público, desbordando la identificación entre lo estatal y lo público. Esta operación resulta profundamente política, en tanto pone en cuestión quiénes tienen la capacidad de definir, gestionar y sostener aquello que se nombra como bien común.

Asimismo, la noción de escuela pública popular como heterotopía pedagógica permite dar cuenta de la singularidad de estas experiencias. No se trata de espacios completamente externos al sistema, ni de simples reformas internas, sino de territorios híbridos, donde se ensayan otras formas de enseñar, aprender y habitar la escuela. En ellos, se desdibujan las fronteras entre adentro y afuera, entre saberes legítimos e ilegítimos, entre docentes y estudiantes, habilitando procesos de producción colectiva del conocimiento que interpelan profundamente la matriz escolar moderna.

Por otro lado, la apuesta por la autogestión y la autonomía es parte de un proyecto

más amplio de construcción de poder popular. La capacidad de los movimientos sociales para generar sus propias instituciones educativas, definir sus contenidos, organizar sus prácticas y sostenerlas en el tiempo, constituye un elemento central en la disputa por la hegemonía. En este sentido, la autogestión no es solo una forma de gestión, sino una práctica política que busca prefigurar, en el presente, las relaciones sociales que se aspiran a construir.

En definitiva, los BBPP pueden ser pensados como espacios sociales y pedagógicos donde se ensayan formas alternativas de educación y de organización social. Su potencia no reside únicamente en lo que ya son, sino en lo que habilitan: la posibilidad de imaginar y construir otras formas de escuela, de comunidad y de sociedad.

Lejos de ofrecer respuestas cerradas, los BBPP abren preguntas. Y es quizás en esa apertura donde radica una de sus mayores potencialidades: en la capacidad de poner en movimiento lo dado, de incomodar certezas y de habilitar horizontes. En tiempos de cierre, de fragmentación y de avance de lógicas excluyentes, sostener espacios que apuesten por lo colectivo, por lo común y por la transformación social no es un dato menor, sino un gesto profundamente político. Los BBPP deben ser entendidos como procesos en devenir: territorios de lucha, de creación y de esperanza, donde la educación deja de ser un instrumento de reproducción para convertirse en una herramienta de emancipación. En ese tránsito se juega no solo el futuro de estas experiencias, sino también la posibilidad de pensar y construir otras formas de habitar el mundo.

Referencias bibliográficas

Alfieri, Ezequiel, Lázaro, Fernando, & Santana, Fernando (Comps.). (2021). *Educación popular en el siglo XXI: Entre los desafíos del capitalismo actual y la construcción de la esperanza.* El Colectivo.

Althusser, Louis. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado: Freud y Lacan*. Nueva Visión.

Ball, Stephen. (1989). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar.* Paidós.

Bourdieu, Pierre. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI

Editores.

Castel, Robert. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social: Una crónica del salariado*. Paidós.

Freire, Paulo. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo. (2012). *Pedagogía de la indignación: Cartas pedagógicas en un mundo revuelto.* Siglo XXI Editores.

Gadotti, Moacir. (1993). Escuela pública popular. En Moacir Gadotti & Carlos Alberto Torres (Comps.), *Educación popular: Crisis y perspectivas* (pp. 141-148). Miño y Dávila.

Giroux, Henry, & McLaren, Peter. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Miño y Dávila.

Gramsci, Antonio. (1984). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno*. Nueva Visión.

Guelman, Anahí, & Palumbo, María Mercedes. (2023). La construcción de lo popular en las intersecciones entre educaciones y movimientos en Argentina. En Ezequiel Alfieri, Fernando Lázaro, & Fernando Santana (Comps.), *Las intersecciones de la educación popular* (pp. 73-96). El Colectivo.

Melucci, Alberto. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. El Colegio de México.

Michi, Norma. (2020). Poco a poco: Movimientos populares y educación, un campo de estudio y de acción. *Revista Algarrobo, 9*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo.

Riccono, Guido, & Santana, Fernando. (2016). La autogestión como práctica política consciente. En Bachillerato Popular IMPA (CEIPH), *Praxis política y educación popular: Apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del Bachillerato Popular IMPA* (pp. 95-112). Naranjo en Flor.

Saforcada, Fernanda. (2010). Imposiciones de política y movimientos de resistencia: Los sentidos de autonomía en el campo educativo. En Pablo Gentili, Fernanda Saforcada, Nora Gluz, Pablo Imen, & Florencia Stubrin, *Políticas, movimientos*

sociales y derecho a la educación (pp. 85-104). CLACSO.

Sales Caldart, Roseli. (2000). O MST e a formação dos sem terra: O movimento social como princípio educativo. En Pablo Gentili & Gaudêncio Frigotto (Comps.), *La ciudadanía negada: Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (pp. 207-224). CLACSO.

Sverdlick, Ingrid, & Costas, Paula. (2008). Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales en Buenos Aires, Argentina. En Pablo Gentili & Ingrid Sverdlick (Comps.), *Movimientos sociales y derecho a la educación: Cuatro casos de estudio* (pp. 115-154). Laboratorio de Políticas Públicas.

Tarrow, Sidney. (1997). *El poder en movimiento: Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Alianza.

Tilly, Charles. (2000). Acción colectiva. *Apuntes de Investigación del CECYP*, 4(6), 9-32.

Torres Carrillo, Alfonso. (2011). *Educación popular: Trayectoria y actualidad*. Universidad Bolivariana de Venezuela.

Touraine, Alain. (1987). *El regreso del actor*. Eudeba.

Zibechi, Raúl. (2004): Genealogía de la Revuelta. Argentina: la sociedad en movimiento, Revista Bajo el Volcán, Vol 4, Nº 8.

Notas

[1] Podemos citar como ejemplo: Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD), Movimiento de Trabajo y Liberación (MTL); Movimiento de Ocupantes e Inquilinos (MOI) y Movimiento Teresa Rodríguez (MTR).

[2] Para el análisis del concepto e implicancia de los Movimientos Sociales véase: Touraine (1987), Castel (1997), Tilly (2000), Melucci (1994), Tarrow (1997), Zibechi (2004), Gentili y Sverdlick (2008), Guelman y Palumbo (2023).