

Año 4
Número 5
Invierno 2017

Revista de Políticas Sociales

Aprendizajes colectivos y lazo social

Los bachilleratos populares de las fábricas sin patrón

Candela Cabrera

Docente de la Licenciatura
en Trabajo Social,
UNM
candec412@yahoo.com.ar

“Mi nieto siempre me dice: abuela, yo quiero ir a una escuela del revés, como la tuya” (estudiante del BPJA IMPA).¹

Los Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos (BPJA) se asientan en principios que buscan dar lugar a proyectos alternativos en educación, constituyéndose como espacios vinculados a las problemáticas socioeducativas y comunitarias de la población a la que están dirigidos. La autogestión constituye el procedimiento colectivo desde el cual se gestan, se organizan y funcionan. Es una concepción política, de trabajo y pedagógica en la cual sus docentes asumen un rol y una práctica concebida desde la militancia social. Instituyen escuelas y lo hacen en un proyecto que entiende la educación como una herramienta política para la transformación del orden social, y que inscribe los bachilleratos en organizaciones sociales y como organizaciones sociales. La propuesta político pedagógica que diseñan e implementan fortalece las intervenciones de las fábricas recuperadas en las que tienen lugar. Particularmente aquellas que han avanzado en la configuración de fábricas abiertas (Fernández y Cabrera, 2012) que, junto a la recuperación del derecho y la dignidad del trabajo, llevaron adelante iniciativas culturales que aproximaron estas experiencias a la comunidad. Valorán la autogestión colectiva del ámbito laboral y la apuesta a construir un espacio social, de trabajo y educativo que componga condiciones para el despliegue de horizontalidades. En este sentido, tienen como objetivo desnaturalizar las relaciones sociales capitalistas desde la producción de pensamiento crítico en las aulas y dando lugar a otras modalidades

relacionales entre docentes, estudiantes y trabajadores. Para ello, los docentes del BPJA IMPA implementan un dispositivo que se compone de diversos criterios y medidas prácticas que inscriben a lo pedagógico en su dimensión política. Rechazan la neutralidad de la educación en la producción de los sujetos sociales y desanclan el proceso educativo de las lógicas meritocráticas que enaltecen la competencia y el individualismo, y en su lugar proponen un aprendizaje que potencia el pensar-hacer-decir con-entre otros. Esto inaugura para los estudiantes condiciones de posibilidad para modos de circulación diferenciales respecto a experiencias educativas previas.

La invención del dispositivo

En los criterios y prácticas que los docentes se dan se insiste en una forma de inclusión en los distintos procesos educativos y colectivos que es gradual y paulatina, y que evita estar determinada de antemano por estructuras y reglas de funcionamiento rígidas. Alejados de las lógicas disciplinarias que implican un rol docente basado en la sanción y el control sobre los procesos de aprendizaje, generan estrategias que refuerzan la concurrencia a la escuela y el trabajo en el aula junto a los compañeros. Interpelan las normativas disciplinarias como el examen, la asistencia y las amonestaciones, y piensan el aula desde una modalidad de taller, incentivando la participación. Los estudiantes se sientan alrededor de mesas grandes o tabloneros con caballetes. Conforman pequeños grupos. La dinámica de las clases tiene el propósito de no replicar la clásica asimetría docente-estudiante: entre otras cuestiones, evitan la forma expositiva por parte del docente y las intervenciones que realizan se desmarcan de las acciones de corregir, normalizar, premiar o castigar a

1. Se presentan aquí reflexiones producidas en el marco de mi Tesis de Maestría en Psicología Social Comunitaria de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires: “Prácticas autogestivas, relaciones sociales y subjetividad: la experiencia del Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultos en IMPA, empresa recuperada”.

los estudiantes. Desde esta posición toman distancia de aquella figura de sujeto de aprendizaje que responde a una visión evolutiva y normativa que juzga la educabilidad como capacidad individual de ser educados (Baquero, 2003), es decir, aquella que clasifica a cada quien en función de los niveles de conocimiento alcanzados, los ritmos con que aprende, los hábitos personales o el compartimiento en el aula. Por el contrario, la propuestas pedagógicas y los conocimientos que imparten aspiran a que los estudiantes puedan correrse de un lugar pasivo y receptor de lo educativo y asumirse como protagonistas de un proceso.

Una particularidad es que las clases están pensadas para realizar una actividad que comienza y finaliza en el marco de la misma. Esta modalidad tiene como objetivo que aquellos estudiantes que se ausentaron a determinada clase, a la siguiente puedan retomar el tema de ese día sin necesidad de haber cursado el anterior y puedan incluirse en el trabajo colectivo. Según sostienen los docentes, esto asume el sentido de sortear una de las situaciones que configuran los altos índices de fracaso y deserción escolar de jóvenes y adultos, que en general abandonan la escuela cuando sienten que no pueden entender y seguir lo que el docente plantea. Se trata de ofrecer condiciones que habiliten un trabajo de acompañamiento, de apoyo, de estimular constantemente la participación. Buscan que en y con la experiencia se construyan relaciones asentadas en la responsabilidad frente a los procesos educativos, la confianza mutua y el compañerismo. Favorecen para ello el trabajo grupal y el estar en las clases desde el respeto a las implicaciones y posibilidades de cada quien. “En un primer año, en un bachillerato para jóvenes y adultos lo importante es que el estudiante pueda romper con el estigma con que el viene de que no entiende nada, que le va a ir mal y que cuanto menos tiempo esté en la escuela mejor. Ese es el aprendizaje más importante” (entrevista a docente).

El bachillerato se cursa de lunes a jueves. Esto permite destinar el día viernes a generar condiciones que refuercen la concurrencia y el sostenimiento del espacio educativo, al mismo tiempo que evitar aquellas instancias donde los estudiantes quedan solos frente al proceso de aprendizaje. Los días viernes se ofrecen clases de apoyo a las que cualquiera puede asistir. Están pensadas para acompañar más de cerca a quienes presentan mayor dificultad con alguna materia. También es un espacio donde pueden ponerse al día respecto de aquellas clases a las cuales no

han asistido. Por otro lado, se trabaja con aquellos que tienen materias previas. En el sistema formal, quienes tienen materias previas deben prepararlas solos e ir a rendir en las fechas estipuladas. Por el contrario, en el bachillerato popular preparar las materias previas implica que los estudiantes trabajen los temas y actividades del programa junto al docente y a los compañeros en igual situación. Proponen así un abordaje que va a priorizar la educación como un proceso que se realiza con otros y no como el alcance de resultados y desempeños individuales. Acompañar las particulares dificultades y derroteros de los estudiantes pareciera ser una estrategia que opera disminuyendo las posibilidades de que se repita de año y se abandone la escuela.

Por último, realizan lo que denominan trabajo de reingreso que tiene como objetivo impedir que alguien pierda el año escolar si tuvo reiteradas ausencias durante un cuatrimestre. Esto permite que aquellos estudiantes que se ausentaron por un lapso de tiempo largo y muestran interés en retomar el bachillerato, puedan continuar la cursada y trabajar en el espacio de los viernes las materias del cuatrimestre a las que no concurren. Esta instancia se plantea desde la concepción de circularidad que sostienen respecto de la población estudiantil con la que trabajan. Plantear la experiencia educativa en estos términos implica que cuando un estudiante tiene ausencias reiteradas a clase o pasa un tiempo, a veces meses, sin concurrir, no es interpretado como un abandono del proceso educativo y no pierde el año escolar. “Algunos estudiantes son padres, madres, están embarazadas, o tienen que cuidar al hermano. Son realidades propias del sujeto joven adulto de sectores vulnerables que atraviesan la posibilidad de sostener la regularidad, y nosotros así lo contemplamos. El fenómeno de circularidad tiene que ver con que el estudiante no se cae porque no deja de venir, sino que circula” (entrevista a coordinadora).

Estas distintas instancias permiten situar cómo se concretan en la práctica los propósitos explícitos de alternativizar las formas educativas y darse otras modalidades de trabajo con los estudiantes. Se trata de la invención de estrategias específicas donde, al mismo tiempo que alteran modalidades pedagógicas habituales, soslayan el imaginario social que responsabiliza y estigmatiza al estudiante en términos de fracaso escolar (Kaplan, 2005). Pareciera que genera posibilidades ciertas de inclusión disponer espacios y tiempos donde el estudiante pueda recuperar aquellas clases a las que no concurre, recibir apoyo y trabajar con los



docentes y sus compañeros. Inclusión en una forma educativa que no es en soledad, que no se dirime en las trayectorias individuales, sino que se ofrece como proceso y experiencia en un proyecto colectivo.

En consonancia con tales propósitos se centran los objetivos curriculares en una formación que interpela desde el campo del conocimiento el orden social que establece relaciones sociales en términos de dominio y subordinación en distintas esferas de la vida cotidiana. Más específicamente, se trata de darse distintas herramientas y procedimientos desde los cuales contrarrestar las relaciones de poder que en articulaciones visibles e invisibles producen desigualdades sociales. Esto conjuga con la intención política de configurar espacios de formación que tienen como objetivo, tal como enuncian sus docentes, “construir sujetos políticos, sujetos críticos”. Desde los dispositivos pedagógicos y los conocimientos que imparten se busca generar condiciones de pensamiento

crítico respecto a los modos históricos de subjetivación en los que se fraguan distintas estrategias biopolíticas de dominación y vulnerabilización social.

Junto a estas innovaciones respecto a las formas educativas tradicionales, cabe señalar el dispositivo asambleario de docentes y estudiantes. En ese espacio se dialogan y se toman decisiones que van desde resolver cuestiones cotidianas hasta con qué acciones se acompaña la lucha de las fábricas recuperadas y del propio bachillerato. Docentes y estudiantes refieren que en asamblea debaten las problemáticas que surgen en el aula y el compromiso con la escuela, y construyen las normas de convivencia, como por ejemplo las pautas de asistencia, el cumplimiento de los horarios de cursada o la higiene del espacio. De esta manera, van desplegando espacios de participación y pautas más acordes a un colectivo autogestivo, a una escuela sin director.

“Que estén antes que nada”

Los procedimientos que los docentes se dan permiten a los estudiantes comenzar a transitar una experiencia que evite reproducir las lógicas expulsivas de las trayectorias escolares previas. Sentarse al lado y explicar una y otra vez instalan una presencia que conmueve las vivencias que amenazan con sentimientos de “no sé, no me sale”, “no puedo”, “no quiero aprender”. “Una vez le dije a un docente ‘no me sale, no me sale, ¡¡¡no me sale!!!’. ‘Sentate acá’, me dijo. Me senté, me explicó paso por paso, pieza por pieza, número por número, qué es, cómo es, qué hace, qué función cumple... y así entendí” (entrevista a estudiante). “A mí también me pasó en Cívica que no entendía y los docentes se sentaron al lado mío y me dijeron ‘leé tal texto’. Lo leí. Me pidieron que les explique con mis palabras lo que había entendido y me di cuenta que en realidad ya sabía, pero era que yo pensaba que no” (entrevista a estudiante).

Los estudiantes subrayan que en estas escuelas todo se debate y todo es político. Estas apreciaciones resaltan la ruptura con una tradición de transmisión verticalista del conocimiento y la disposición a la producción de pensamiento crítico. Se visibilizan así las estrategias pedagógicas señaladas que responden a generar condiciones de integración, apropiación del espacio y valoración de la palabra y del pensamiento de cada cual con otros.

Otra insistencia por parte de los estudiantes es que los docentes se preocupan, en referencia a que los llaman por teléfono cuando alguno no está concurriendo a las clases, o conversan con aquellos que tienen un menor compromiso con las actividades. “Recuerdo que en un momento estuve enferma y no vine, y me llamaron por teléfono. Todo el mundo al que le contaba, mis amigos, mi familia, me decían: ‘¿cómo que te llamaron por teléfono de la escuela porque estas enferma?’ Y sí, me llamaron para preguntarme qué me pasaba, por qué no estaba yendo. Creo que si no hubiese tenido esa llamada no volvía. Eso fue maravilloso” (entrevista a egresada). Llamar por teléfono para que vuelvan a la escuela es una práctica que pareciera conmovir en acto el destino de expulsión que en distintas dimensiones configura el mundo de estos jóvenes. La intención de desplegar un rol docente que instala presencia

responde a los dispositivos que se dan desde distintas estrategias que se inscriben en lo pedagógico, al mismo tiempo que pareciera poner de manifiesto que generar inclusión requiere de prácticas específicas.

Disponer condiciones para el aprendizaje, junto a un rol y una práctica docente que se desmarcan de la clásica asimetría y despliegan una presencia que desborda las paredes del aula, movilizan los modos habituales de estar en la escuela y la cotidianeidad en la que están insertos. Que los docentes demuestren interés y preocupación constituye toda una intervención en sí. Instalar una presencia docente más allá del aula habilita el despliegue de lo afectivo y produce efectos en las modalidades de vinculación. ¿Por qué llama el docente? El docente llama porque lo considera parte de su trabajo, parte del modo en que entiende su rol, específicamente de la idea de circularidad: por su trayectoria escolar, por sus condiciones de vida, el estudiante no abandona, sino que circula. Esta práctica se inscribe en una concepción política e ideológica del colectivo de docentes, forma parte de cómo conciben el proceso educativo. Ahora bien, ¿por qué vuelve el estudiante? ¿Por qué un llamado telefónico hace que un estudiante vuelva al espacio del bachillerato? ¿Qué le dice esa llamada? Pareciera que el interés del docente que llama lo sostiene, lo pone de pie: “dale, ¡volvé! ¿Qué te vas a quedar haciendo en tu casa?”, dijo un docente cuando llamó. Sin embargo, no son sólo las palabras. Las palabras dicen más que lo que dicen. Cuando un estudiante vuelve por el solo hecho de que un docente lo llama se produce un plus que rebasa el elemental interés por que no abandone la escuela. Se trata de una intervención que desarma en acto el desamparo, que quiebra las violencias cotidianas que conlleva la expulsión escolar y por ende social, y que opera más allá de la dimensión consciente de la subjetividad. Algo tan simple como un llamado telefónico deja traslucir una presencia física. El docente que llama, que apuntala, activa en acto la empatía y la solidaridad. Se trata de una intervención que compone las condiciones emocionales necesarias para quebrantar la desestima y la desvalorización que vivencian cotidianamente los jóvenes que son vulnerabilizados una y otra vez cuando son expulsados de la posibilidad de estudiar.

En el marco del proyecto educativo que llevan adelante, se puede pensar que constituye una intervención minimal, imperceptible pero enorme en su eficacia. Es una práctica que propone una relación basada en el apuntalamiento, en el cuidado y en el sostén que produce efectos de reco-

nocimiento mutuo e interviene sobre el lazo social y sobre el proyecto de vida. Es más que volver a la escuela. La presencia de los docentes adquiere sentido cuando opera desmantelando las condiciones de indiferencia y desamparo, la producción de soledades (Fernández, 1999) que se acentúa como forma de sociabilidad actual.

En este sentido, se quiere subrayar que los dispositivos que inventan desbordan lo pedagógico y producen un plus. Se trata de la invención de dispositivos que alojan, de experiencias colectivas que despliegan prácticas que apelan a recomponer la dimensión afectiva de lo social en términos de solidaridad, de apuntalamiento, de complicidad como condición para contrarrestar las operatorias de desigualación social. Se podría pensar que producen hospitalidad en tanto problematizan los existenciaros de los jóvenes. Jacques Derrida (2006) refiere que la hospitalidad es “la posibilidad de ser llamados por su nombre, de tener un nombre, de ser sujetos de derecho, interpelados y pasibles, imputables, responsables, dotados de una identidad nombrable, y de un nombre propio. Un nombre propio nunca es puramente individual”. “Te volvés más social y más participativo. Momentos en los que por ahí antes te callabas la boca o no decías lo que pensabas, ¡ahora no! Te volvés más activo. Esto de salir de la inacción y de decir ‘yo me corro porque soy apolítico’. ¡No! Se trata de entender que ser apolítico también es hacer política, y también es pararte desde un cierto punto y dejar que otro haga la política que uno no quiere hacer. A mí me sacó un poco de esto, de mi juventud de los 90 en donde había un desinterés político impresionante y lo tapamos con consumismo. Bueno, lo tapamos con consumismo, pero así me fue después, fue darme cuenta de que no me satisfacía ese sistema, de que no me funcionaba para nada. La falta de interés, el correrme de los problemas para no hacerlos propios, y de repente te das cuenta de que eso lo terminaste llevando a tu vida también. No te podés estar corriendo todo el tiempo, hay que hacerse cargo” (entrevista a estudiante).

Inventar una escuela no es una tarea sencilla. Estas experiencias muestran que dar lugar a la invención, trastocar lo instituido para imaginar otras realidades, otras condiciones de existencia, no es algo que encontremos en manuales, sino un camino que se traza con-entre-otros desde la experimentación singular –colectiva y subjetiva– de otras condiciones. Sin duda, la apuesta del colectivo de docentes a comprender sus prácticas desde la situación particular que cada clase plantea da

indicios de un camino que se hace al andar. Los docentes saben que no basta con enunciar las divergencias con la escuela tradicional, ni suponen que el solo despliegue de otras prácticas educativas garantiza otras modalidades de experiencias de sí en cada quien, ni en todos por igual. Las distintas y difíciles realidades económicas, laborales, familiares y sociales de la mayoría de los estudiantes atraviesan el espacio del bachillerato y son contempladas para configurar específicos dispositivos e instancias pedagógicas que se ofrecen desde la escuela. También las heterogéneas y complejas trayectorias escolares con que llegan los estudiantes serán centrales a las reflexiones y acciones que producen. Un docente refería “antes que nada nos importa que estén”, para situar que en el inicio lo más importante es que permanezcan en el espacio. Sólo garantizando la permanencia se crearían condiciones para la futura apropiación del proceso educativo.

El bachillerato constituye de esta manera un campo de experiencia para los estudiantes y los docentes donde se despliegan aprendizajes y afectaciones que establecen diversas solidaridades y compañerismos. La persistencia en generar condiciones inclusivas desde distintos dispositivos permite que tenga lugar la producción de lazos sociales que restituyen la confianza en cada quien y en la producción singular de lo colectivo.

Bibliografía

Baquero, R. (2003): *Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. Perfiles educativos*. México, Universidad Autónoma de México.

Cabrera, C. (2010): "Experiencias educativas en fábricas y empresas recuperadas: reivindicaciones e invenciones". *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos "Movimientos sociales, procesos políticos y conflicto social: escenarios de disputa"*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

Cabrera, C. (2011): "Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos en fábricas recuperadas: de la estigmatización individual a la potencia colectiva". *Memorias del III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación, Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA.

Elisalde, R. y M. Ampudia, comp. (2008): *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Buenos Libros.

Derrida, J. (2006): *La hospitalidad*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

Fernández, A.M. y colaboradores (1999): *Instituciones estalladas*. Buenos Aires, Eudeba.

Fernández A.M. y C. Cabrera (2012): *El campo de la experiencia autogestiva: Las fábricas recuperadas en la Argentina. Sujeto, Subjetividad y Cultura*. Santiago de Chile, Escuela de Psicología de la Universidad de Arte y Ciencias Sociales (ARCIS).

Kaplan, C. (2005): "Subjetividad y educación. ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes hoy? En Krichesky, comp. *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Buenos Aires, Noveduc.