

Educación y autogestión: las experiencias de los estudiantes en los Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos en empresas recuperadas

Candela Cabrera: Docente e Investigadora, Facultad de Psicología, UBA.
E-mail: candec412@yahoo.com.ar

I. Introducción

Los Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos (BPJA) que inaugura la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) a partir de la articulación con el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER) llevan ya ocho años de recorrido. El primer bachillerato comienza a funcionar en la metalúrgica IMPA y a poco andar también Maderera Córdoba, la imprenta Chilavert, la autopartista 19 de Diciembre, la panificadora la Argentina van sumando esta propuesta educativa a sus espacios productivos y de trabajo. Estas escuelas, que con los años fueron incrementando su matrícula, se asientan en principios y fundamentos que dan lugar a proyectos alternativos de educación.

En este sentido, la apuesta a la autogestión como modo de organización y de práctica social atraviesa estos espacios educativos en toda su extensión. Son propuestas pedagógicas que buscan una educación transformadora de los modos socio históricos de subjetivación que configuran -en el espacio social en general y en la escuela en particular- subjetividades heterónomas, subalternas y oprimidas. *La escuela entendida como organización social y en organizaciones sociales* implica una intención política de favorecer procesos educativos que interpelen los saberes, las modalidades pedagógicas, las relaciones y las prácticas sociales instituidas. De esta manera, ¿qué procesos educativos inaugurar? ¿Cómo llevarlos adelante? ¿Dónde implementarlos? ¿Con quiénes, cuándo y de qué forma? son interrogantes que redefinen la función social que la escuela siempre tuvo.

Estas son propuestas que anclan en la tradición de la educación popular, en la desnaturalización de las relaciones de dominación y de los sentidos que otorgan a la educación neutralidad en sus procesos. Son escuelas que surgen al compás de las luchas del campo de lo popular y sus modalidades organizativas. Que en el cuestionamiento a las fronteras que separan el adentro del afuera escolar se insertan en el ámbito productivo y autogestionado de las recuperadas y en la realidad de sus barrios. Así, se producen en el entramado de las organizaciones sociales, de sus necesidades y sus reivindicaciones.

Ofrecen una experiencia donde la lucha, la autogestión, el trabajo cooperativo, la solidaridad, la capacidad crítica y la autonomía encuentran sus posibilidades de realización. En este sentido, la escuela pensada y puesta en práctica *para la organización social de las*

organizaciones sociales, se constituyen en el movimiento inacabado de potenciamiento de lo colectivo donde es posible ensayar otros modos de producción de subjetividad (Fernández, A.M. y Cols., 2007).

II. De la estigmatización individual a la potencia colectiva

La propuesta que la CEIP lleva adelante surge de evidenciar y poner de manifiesto el lugar marginal y periférico que, en el sistema educativo, ha constituido la educación para jóvenes y adultos en la Argentina. En este sentido, sostienen una posición crítica frente a las políticas reformistas neoliberales que se aplicaron en los años `90 no sólo a nivel educativo sino también en lo económico, en lo político y en lo social¹. La reforma educativa se tradujo, en lo particular de la educación de jóvenes y adultos, en el cierre de escuelas en las diferentes provincias y en el ámbito de la ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La especificidad que presenta la población que concurre a los BPJA permite situar las reivindicaciones y la apuesta política de la propuesta educativa de la CEIP. Los jóvenes y adultos que cursan los bachilleratos pertenecen, en su mayoría, a los sectores sociales de menores ingresos, con altos niveles de insatisfacción de las necesidades básicas². La mayoría de los estudiantes necesitan trabajar y lo hacen en empleos precarios e irregulares, encontrándose incluso muchos de ellos desempleados. Constituyen una franja etaria donde - paradójicamente- al mismo tiempo que aumentan las dificultades de ingreso al mundo laboral disminuyen las posibilidades de estudiar.

En este sentido, los integrantes de la CEIP sostienen que se trata de una población que ha sido sistemáticamente expulsada del sistema educativo, aumentando de modo progresivo los niveles de deserción escolar. Se trata de jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo, es decir de “quedar marginados de la vida social y económica y, por lo tanto, situarse fuera de todo proceso de formación educativa” (Elisalde, R., Ampudia, M., 2008).

Importa señalar, que el caracterizar a esta población en situación de riesgo educativo implica poner de manifiesto que no se trata de un déficit individual en el acceso y sostenimiento de la formación educativa sino que refiere a la situación de discriminación,

¹ Roberto Elisalde, uno de los fundadores de la CEIP, así analiza la situación de la educación a partir de la reforma educativa, “... el punto de partida fue la negación de la educación como derecho social y la actividad educativa fue planteada como un servicio en el que el conocimiento adquirió un carácter mercantil. Se la pensó como una dimensión regida por las leyes de la economía de mercado, dejando librada las posibilidades de estudiar a cada sujeto en su situación social individual.” (Elisalde, R., 2008).

² Esta caracterización de la población que concurre a los BPJA es referida por los docentes y coordinadores en entrevistas realizadas en el marco de la Tesis de Maestría “Emprendimientos educativos en fábricas y empresas recuperadas: prácticas autogestivas, transformaciones de las relaciones sociales y de la subjetividad”, Beca de Maestría UBACyT, período 2009-2011.

estigmatización y expulsión social que operan las estrategias biopolíticas de vulnerabilización social³.

De esta manera, quienes llegan a los BPJA lo hacen con una historia escolar irregular que las instituciones educativas por las que han pasado generalmente leen como *déficit individuales*, invisibilizando las condiciones históricas, sociales e institucionales que producen la deserción (Baquero, R., 2003). Así refieren algunos estudiantes del bachillerato IMPA sus tránsitos y experiencias por otras escuelas⁴:

“El año pasado intente hacer el Centro de Educación Nivel Secundario (CENS) que funciona en la facultad de Filosofía y Letras, de la UBA. Son programas estatales y como yo trabajo ahí dije lo hago acá, no me va a costar. Me fue muy mal. Una de las dificultades más grande que encontré fue que hacía 5 años que no estudiaba y fue como volver a la primaria porque me exigían que yo tuviera contenidos del año pasado. Todo el tiempo me decían “pero mire esto el año pasado lo vimos” y yo les decía “pero yo hace 5 años que no estudio” y la respuesta que yo tenía era “ahhh”... Deje a mitad de año frustradísimo de vuelta y perdí todo ese año, era un intento más que no resultaba”.

“Fui varias veces a la escuela a averiguar cómo tenía que hacer para rendir las materias que me habían quedado y me hacían dar mil vueltas. Había una desorganización, una desinformación, un desinterés, todo junto. Me hacían sentir mal, como si dijeran “esta otra vez acá”. La escuela se desliga de vos, ya no sos alumno regular entonces sos un estorbo. Estar acá (en el BPJA IMPA) me sirvió para darme cuenta de que hay muchos estigmas en relación a no tener el secundario... es porque sos una vaga o porque no te da la cabeza pero porque la escuela te expulsa no es un argumento”.

3 Proyecto UBACyT de Urgencia Social, “Microemprendimientos autogestivos de jóvenes. Dispositivos de Acción Colectiva frente a la vulnerabilización social” (P075, 2004-2005). Directora: Fernández, A.M.; co-directora: López, M. También, Fernández, A.M., López, M.: “La vulnerabilización social: tensiones entre la destitución subjetiva y la potencia colectiva” en Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires, 2003.

⁴ Entrevistas realizadas -en el año 2010- en el BPJA IMPA en el marco de la Tesis de Maestría “Emprendimientos educativos en fábricas y empresas recuperadas: prácticas autogestivas, transformaciones de las relaciones sociales y de la subjetividad”, Beca de Maestría UBACyT, período 2009-2011.

“Yo estudiaba en provincia. El primer año me fue bárbaro, pero en 2º me empezó a costar porque no me gustaba la ideología que tenían los profesores para enseñar y me fui aburriendo. A mitad de año deje, había conseguido trabajo y necesitaba trabajar. Al otro año volví y me fue igual. No lograba entender a los profesores, te llenaban el pizarrón y se iban a tomar mate. Me acuerdo que a mi vieja no le gusto nada cuando deje el secundario porque me decía “vos porque no quieres estudiar” y yo le decía “vos, porque no vas a la escuela a la que voy yo a ver si te gusta estudiar como estudiamos nosotros”. No hacíamos nada en todo el año”.

“Se juega muchísimo con la culpa. Yo durante todo este tiempo me sentía culpable de estar arrastrando esto de “no terminaste el secundario y tenes 25 años”. Acá (en el BPAJ IMPA) es como que la culpa se me va, ahora son ganas que tengo de terminar el secundario más que culpa... aparte culpa por qué? Por no ser funcional, siempre opera una culpa individual, es uno que no entiende, que no sabe.”

“Me dio mucho pánico el año pasado volver a empezar. Creí que me iba a volver a encontrar con lo mismo que otras veces, que a mitad de año me iba a sentir frustrada diciendo yo no puedo, a mi me falta inteligencia. De repente me encuentro con esto y digo “oh qué paso, acá me aceptan como soy, acá me entienden, me apoyan y me ayudan, no me sueltan la mano y me dicen seguí sola...”

Culpa, miedo al fracaso, no querer/poder/saber estudiar, frustración, aburrimiento, configuran el universo de sentido con que los estudiantes *objetivan* y *subjetivan* su historia escolar. Estas estigmatizaciones escolares no hacen más que acentuar los “circuitos de producción de soledades, de fragmentaciones y barbarización de los vínculos” (Borakievich, S. 2009). El proceso de expulsión escolar es una biopolítica de vulnerabilización social que fragiliza una y otra vez a quien lo padece. Son *procedimientos de desigualación social* que en el mismo movimiento en que definen al sujeto de aprendizaje esperable instituyen al diferente como deficitario, peligroso o incapaz. En tal sentido, se trata de la producción social e histórica de diferencias desigualadas donde la diferencia es pensada como negativo de lo idéntico (Fernández, A. M, 2011).

Así, las prácticas escolares y significaciones imaginarias sociales (Castoriadis, C., 2007) que ponderan una perspectiva individualista como causa de los fracasos operan

desigualaciones que van más allá de las sentencias de incapacidad intelectual, de falta de motivación para el estudio o de problemas “de conducta”. Ponen de manifiesto las relaciones de poder que en articulaciones visibles e invisibles produce desigualdades a partir de la jerarquización de las clases, de los géneros, de las etnias, de las elecciones sexuales, de los territorios geopolíticos, así como también la producción de una jerarquía epistémica donde se privilegian los conocimientos occidentales sobre las cosmologías y conocimientos no occidentales (Grosfoguel, R., 2005).

En el hilvanado entre educación y autogestión que hacen estas experiencias se sitúan las condiciones de apertura hacia modos de socialización, que en la apuesta al despliegue de subjetividades politizadas, quiebran disciplinamientos educativos, sociales y culturales que son la contracara de procedimientos de desigualación social. En este sentido, el cotidiano del bachillerato popular propone a los estudiantes modos de circulación diferenciales respecto de experiencias educativas previas.

¿Cómo se ponen en juego entonces en la práctica concreta el principio de una educación que es autogestiva? Como se señaló, la relación entre educación y autogestión funda estas experiencias. Tal vez se puedan distinguir dos dimensiones en la apuesta a la autogestión por parte de los integrantes de la CEIP. Por un lado, el diseñar e implementar una propuesta político pedagógica que se configura en articulación con la organización social en la cual se desarrolla. En el caso de los BPJA en fábricas recuperadas ofrecen a los estudiantes una especialización en cooperativismo, ponderando los procesos de organización autogestiva que dichas experiencias transitan. También reivindicando y potenciando relaciones sociales que se basan en la solidaridad, en asumir un posicionamiento crítico respecto de la realidad cotidiana y en el compromiso con la lucha por una sociedad menos desigual. En este sentido, tanto las fábricas recuperadas en las que los bachilleratos tienen lugar, como la CEIP en tanto la organización social de los bachilleratos, como los colectivos de docentes que cotidianamente ponen en marcha estas experiencias, reivindican y sostienen como modalidad de organización el funcionamiento en dispositivos asamblearios autogestivos.

Por otro lado, y en este punto nos detendremos, los bachilleratos tienen una organización que no es jerárquica sino que se basa en la distribución de tareas y de compromiso con los lugares que cada quien ocupa: coordinadores, docentes y estudiantes. De la diversidad de dispositivos que en tal sentido se implementan, se hace hincapié en este escrito en la asamblea autogestiva de docentes y estudiantes⁵.

⁵ Se presentan aquí avances del trabajo de investigación de tesis de maestría “Emprendimientos educativos en fábricas y empresas recuperadas: prácticas autogestivas, transformaciones en las relaciones sociales y en la subjetividad” que se realiza en el BPJA IMPA.

Como se verá a continuación, el dispositivo asambleario autogestivo constituye para los estudiantes una experiencia inédita. Es la invitación a un proceso colectivo, a la toma de decisiones, a la defensa de las propias ideas. Es el desafío de *recuperar* la propia voz que en tanto singular es al mismo tiempo colectiva.

La asamblea autogestiva en estas experiencias, se constituye en la palestra donde se reformulan los imaginarios sociales y escolares instituidos, se inventan prácticas y en ese andar -no sin dificultad, no sin contradicción- se producen relaciones y afectaciones diferentes a las habituales. En otros términos, se trata de potenciar la dimensión política de la subjetividad, si entendemos por política “el arte de la transformación de la existencia colectiva” (Palmeiro, C., 2010).

III. La asamblea autogestiva de docentes y estudiantes: un campo de experiencia colectiva

El dispositivo asambleario autogestivo del que participan los docentes y los estudiantes es parte de la propuesta político pedagógica de los bachilleratos populares. Al igual que con los otros dispositivos que implementan, concurrir a las asambleas no es una obligación, no se toma asistencia a la misma del mismo modo que difícilmente alguien pierda el año escolar por reiteradas inasistencias⁶. La asamblea se realiza una vez al mes, en el mismo horario de cursada del bachillerato y desde el ingreso al mismo se trabaja en los cursos la importancia de concurrir a este espacio. Se trata de inaugurar otros tránsitos por la escuela, donde la presencia no es significada desde el deber y la obligación, tan caros a la institución escolar hegemónica, sino con *disponer con otros-entre otros* condiciones que hagan de la escuela -en principio- un territorio al que es posible acceder, del cual no sentirse expulsados, estigmatizados ni discriminados.

En asamblea se discuten las normativas y los procedimientos que se dan. Así, estudiantes y docentes deciden el modo en que mantendrán limpio el espacio físico, debaten las problemáticas que surgen en el aula y encuentran soluciones al problema de las inasistencias o al incumplimiento de los horarios de cursada. Es decir es una instancia donde son ofrecidas al debate y a la decisión colectiva los modos de habitar la escuela; los temas a debatir son propuestos por parte de los docentes y también de los estudiantes.

⁶ En estas experiencias los dispositivos disciplinarios normativos que hacen al control de la asistencia no son implementados. Si bien los docentes llevan un registro de las faltas a clase y a los espacios propuestos, frente a la ausencia reiterada por parte de algún estudiante asumen una tarea específica de seguimiento. En general suelen comunicarse con aquel estudiante que no está concurriendo para saber los motivos de la inasistencia, insistirles en la importancia que retomen la escuela y ver el modo de acompañarlos e ir resolviendo las situaciones que les impiden sostener el proceso educativo.

Prácticas y sentidos escolares instituidos son conmovidos en el espacio asambleario autogestivo. Los estudiantes destacan que en estas escuelas lo que tienen para decir, lo que piensan tiene valor. Desmontada la tradicional asimetría entre docentes y estudiantes en el espacio asambleario, pero también en el trabajo en el aula, se generan las condiciones para que otros vínculos sean posibles. Se habilita un campo de experiencia que irá configurando diversas solidaridades y compañerismos. La confianza que los docentes tienen en la propuesta, en los estudiantes, que se trama entre los compañeros y cada uno va adquiriendo en relación a sí mismo, dice de una afectación que es política y que se configura siempre *en tensión* con aquellos que se quiere desalojar.

En palabras de estudiantes del BPJA IMPA⁷,

“En un colegio normal nunca interactúas directamente con los profesores. Es decir son ellos por un lado y nosotros por otro. Acá no, acá la palabra del estudiante vale tanto como la del profesor, somos todos iguales.”

“Cuando ingresé al bachillerato me sorprendió que se hicieran asambleas para decidir entre todos cómo organizar la limpieza o cómo hacemos para no llegar tarde. En otros colegios las cosas son como son y no se cambian porque vos quieras. Acá sí se puede tener voz para decidir y decir si te gusta o no te gusta”.

“Es difícil porque en la asamblea los actores son complejos. Hay un montón de pibes que nunca participaron en asambleas de ningún tipo, entre los cuales yo me incluyo. Yo la primera asamblea que tengo es acá. Pasa mucho que alguien por ahí no siente que sea el espacio para levantar la voz y hablar o hay vergüenza o desinterés. Muchas asambleas tienen más que un carácter de debate un carácter informativo de “pasa esto qué hacemos” y se termina tomando una decisión pero por ahí no con la interacción de todos los participantes. Callarse no es no participar. Callándote lo único que estás haciendo es dejar que alguien hable por vos. Si quieres decir algo lo tenes que decir y si te tenes que equivocar decilo y equivocáte porque así también se aprende. Es buenísimo que todo o muchas cosas se

⁷ Entrevistas realizadas -en el año 2010- en el BPJA IMPA en el marco de la Tesis de Maestría “Emprendimientos educativos en fábricas y empresas recuperadas: prácticas autogestivas, transformaciones de las relaciones sociales y de la subjetividad”, Beca de Maestría UBACyT, período 2009-2011.

planteen en asamblea y que estén abiertas a las voces de todos, me parece una piedra fundamental en todo esto”.

De esta manera, cada quien tendrá su ritmo, su tiempo, sus características personales para hacer uso de la palabra en la asamblea, para argumentar sus ideas, para asumir el compromiso que el tránsito por estas experiencias requiere. Se tratará de los distintos grados de implicación subjetiva que cada quien pueda/quiera asumir.

Una pregunta se impone, ¿cómo operan estas condiciones autogestivas, que instalan con diversos dispositivos los bachilleratos populares, en la *experiencia de sí* (Foucault, M., 2003) de los estudiantes? En el libro sobre asambleas barriales y fábricas recuperadas *Política y subjetividad* (Fernández, A.M. y Cols. 2007), se planteó la idea de producción de subjetividad para poner de manifiesto aquellos procesos subjetivos que van a contramano de los modos socio históricos de subjetivación que establecen las formas de dominio (Foucault, M., 1994). Es decir, se trató de distinguir cómo -las experiencias autogestivas de fábricas recuperadas y asambleas barriales- en la invención de otras prácticas sociales, de otras modalidades relacionales, de otras formas de existencias colectivas producían -no en todos por igual, ni de manera lineal y progresiva- transformaciones subjetivas.

Los estudiantes cuando ingresan al bachillerato parecieran hacerlo a una escuela como cualquier otra por la que han transitado previamente. Entrar y salir de la fábrica, estar en el aula, participar en la asamblea autogestiva, ir a una marcha van configurando una experiencia que intenta con-mover, en principio, la situación de aprendizaje. No todos circulan por estas escuelas de la misma manera. Para algunos la ausencia de normativas como las inasistencias y las amonestaciones es la ocasión para sostener modos de estar transgresivos respecto de las autorregulaciones colectivas (Calloway, C., 2008) que el bachillerato se da. Para otros es un espacio donde encuentran compañeros y docentes que se preocupan y ocupan por ofrecerles condiciones concretas que les permita concluir sus estudios. Están aquellos que rápidamente “descubren” que la escuela a la que van es diferente y se apropian de cada instancia brindada participando activamente. En general, estos estudiantes son los que más acercamiento tienen con las propuestas culturales de la fábrica y con los trabajadores.

En ese andar que es siempre con avances y retrocesos -las marcas de la estigmatización y la discriminación en relación a la posibilidad de aprender y apropiarse del espacio-tiempo escolar no se borran fácilmente- se re-potencia la experiencia de sí. Los dispositivos pedagógicos que se implementan en el bachillerato, al articular educación y autogestión, por un lado producen inclusión y quiebran los aislamientos relacionales que producen las lógicas escolares expulsivas. Por otro, habilitan las condiciones para hacer una

experiencia donde *la posibilidad de elegir*⁸ -en tanto derecho cercenado por un socio histórico que agudiza las estrategias biopolíticas de marginalización social- se torna un ejercicio colectivo de aprendizaje. Veamos algunos ejemplos.

En asamblea autogestiva, docentes y estudiantes, deciden las estrategias de lucha con que se acompañan los reclamos de los bachilleratos populares⁹. También debaten y proponen acciones de apoyo a las estrategias de resistencia que, aún hoy en día, deben emprender en más de una ocasión las empresas recuperadas. En general, la propuesta de realizar marchas o clases públicas es de los docentes, quienes en la asamblea comentan los objetivos de las mismas e invitan a los estudiantes a participar. Pero, allí los estudiantes hacen sus aportes. De esta manera, con las sucesivas marchas, acciones de protesta o clases públicas la concurrencia de los estudiantes lejos de mermar aumenta.

Se ha podido observar que las marchas constituyen para los estudiantes un momento de producción colectiva que queda plasmado en los carteles y pancartas que confeccionan con consignas y reclamos. Son situaciones donde se aprende y se experimenta la participación en el espacio público que casi la mayoría no tiene. Se producen mayores intercambios con los compañeros de los otros cursos, circula el mate y se camina al compás de los bombos que los propios estudiantes llevan. Es un momento de gran intensidad colectiva donde los estudiantes bailan y cantan las consignas del mismo modo que algunos se apropian del megáfono y en el relato de sus experiencias instan a defender al bachillerato, a la fábrica.

Participar en las marchas se constituye en una experiencia que consolida el sentido de pertenencia al espacio del bachillerato, es decir es una práctica que opera desde una lógica de la inclusión. En las significaciones de los estudiantes respecto de estas escuelas, insisten las referencias a que en las clases “les enseñan sus derechos” y que “todo es política, aprendes a pensar de manera diferente, desde puntos de vista que nunca pensaste”. En este sentido, se puede pensar que el pasar por la experiencia de las marchas opera como una práctica colectiva que se sostiene en el desdibujamiento de la clásica frontera entre el adentro y el afuera escolar. No sólo se trata de poner a disposición de los estudiantes específicos contenidos

⁸Ana Fernández trabaja la idea de *posibilidad de elegir* en relación a las subjetivaciones contemporáneas. En este sentido, señala que las diversas diferencias desigualadas operan a contramano de las posibilidades de elegir, “las auto percepciones de inferioridad clausuran o arrasan las posibilidades de apropiación y despliegue de las potencias de cada quién”. Ver Fernández, A. M. “Abatimientos existenciales: Algunas vidas grises” en Revista *Campo Grupal*, N° 96, Buenos Aires, 2007.

⁹ En relación al posicionamiento político que la CEIP sostiene respecto al Estado ver: Dorado, A., Echegaray, R., Ruiz, C.: “La dimensión educativa de los movimientos sociales. Un aporte para pensar la interpelación al Estado desde los espacios educativos de las organizaciones populares” en Memorias de las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos “Movimientos Sociales, Procesos Políticos y Conflicto Social: Escenarios de disputa”, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, noviembre de 2010. Publicación en CDRom.

curriculares sino de propiciar prácticas concretas de lucha y de resistencia. Es decir, se puede pensar que las marchas constituyen estrategias colectivas frente a la vulnerabilización social donde los estudiantes pueden experimentar la re-apropiación de potencias colectivas y de sí.

Otra experiencia que surge de la participación en la asamblea de docentes y estudiantes es la apertura de un kiosco autogestivo en el espacio del bachillerato. La idea es propuesta por los estudiantes y surge a partir del debate en torno a cómo resolver la situación de no respetar el horario de finalización del recreo. Sucedió, que muchos estudiantes salían en el horario del recreo a comprar algo para comer y solían tomarse más tiempo que el previsto e incluso algunos no regresaban a la clase. No sólo en asamblea sino también en materias como cooperativismo los estudiantes debatieron los modos de implementar el kiosco, cómo obtener los primeros insumos, cómo propiciar que todos participen y qué hacer con las ganancias. En asamblea deciden que sean los estudiantes quienes se ocupen de realizar las compras y atender el kiosco de manera rotativa. Respecto a las ganancias, resuelven -entre todos, en asamblea- que se invierta en la compra de algún insumo para el bachillerato como puede ser una fotocopiadora para los apuntes o la pintura para pintar las aulas¹⁰.

Esta propuesta de un kiosco cooperativo autogestivo, constituye -entre otras cuestiones- la ocasión de que una norma, como es respetar el horario del recreo, no sea impuesta ni ejercida desde los docentes al modo del control, sino que encuentre en el debate y la práctica colectiva un modo de sostenimiento por parte de los estudiantes. Por otro lado, genera condiciones para que los mismos estudiantes ensayen, *en situación* (Fernández, A.M. y Cols, 2007), prácticas autogestivas. Los estudiantes, colectivamente, inauguran un espacio de experiencia de sí que va generando otros modos de apropiación de los conocimientos donde lo aprendido en el aula no queda escindido de prácticas concretas.

IV. Algunas consideraciones finales

Necesariamente, la reflexión sobre la producción de subjetividad en estos espacios escolares alternativos requiere abrir un campo de problemas que ubique los procesos subjetivos en el atravesamiento de prácticas y discursos, en la tensión entre los modos sociales de sujeción y los desbordes al disciplinamiento social (Fernández, A.M., Borakievich, S., 2007). La apuesta política de los bachilleratos de la CEIP es resistir y alterar las determinaciones históricas, sociales, culturales y educativas que configuran imaginarios y prácticas que producen subjetividades subalternas y oprimidas. Que estas escuelas tengan lugar en fábricas recuperadas por sus trabajadores configura el horizonte de lo que se anhela construir. No se

¹⁰ A fines del 2011, con las ganancias obtenidas del kiosco, decidieron comprar pintura y durante el receso escolar docentes y estudiantes pintaron el espacio del bachillerato IMPA.

trata meramente de la resistencia a los límites objetivos de un socio histórico que hace del desempleo, del fracaso escolar una condición de existencia para los sujetos. Ingresar a la escuela-fábrica a la fábrica-escuela y que en lugar del portero los reciba un trabajador, caminar hacía las aulas en medio del ruido de las máquinas y de los olores de la fábrica, implica para los estudiantes una situación inédita.

“Cuando abrí la puerta y sentí el lugar, el olor a metal y a plástico ya sabes que estás en otro lado”.

“Recuerdo mi primer día de clase, cruzando el portón de la fábrica y dije “yo de acá no me voy más”, ese día tome conciencia que esto iba más allá de mi título”.

“Mi nieto siempre me dice: abuela yo quiero ir a una escuela del revés como la tuya”.

“Desde que entré a la fábrica me di cuenta de que acá había algo diferente. Que haya un colegio adentro de una fábrica ya es otro lugar”

Sin duda, uno de los debates que estas experiencias actualizan es el de la construcción de autonomía. Massimo Modonesi, sostiene que las concepciones marxistas en torno al concepto de autonomía pueden resumirse en dos vertientes, “la autonomía como *independencia de clase* -subjética, organizativa e ideológica- en el contexto de la dominación capitalista burguesa y la autonomía como *emancipación*, como *modelo*, *prefiguración* o *proceso* de formación de la sociedad emancipada” Y en tales sentidos, afirma que es en las posibles articulaciones entre ambas vertientes donde será preciso ubicar “los caminos de una potencial apertura y consolidación conceptual” (Modonesi, M., 2010).

Los acontecimientos de diciembre del 2001 en Argentina dieron lugar al surgimiento y potenciamiento de diversas experiencias de construcción colectiva -asambleas barriales, fábricas recuperadas, movimientos de desocupados, organizaciones territoriales, bachilleratos populares- que se constituyeron en un punto de inflexión social y cultural. Tal vez, el desafío de estas experiencias siga siendo el *sostener la tensión* que en más de una ocasión se produce entre prácticas y discursos, entre utopías y realidades concretas, entre las transformaciones de las existencias colectivas y las estrategias biopolíticas de vulnerabilización social, para no hacer de las diferencias desigualadas normalizaciones (Fernández, A.M, 2011) sino germinales políticos.

Foucault en ocasión de una entrevista decía “es sólo en términos de negación que hemos conceptualizado la resistencia. No obstante (...) la resistencia no es únicamente una negación: es proceso de creación. Crear y recrear, transformar la situación, participar activamente en el proceso, eso es resistir” (Lazzarato M, 2000). Una estudiante que egreso del BPJA IMPA expresaba “a mí me sacaron de la cabeza el “yo no puedo, me falta inteligencia” al

demostrarme que yo podía”. Estas escuelas constituyen experienciarios que operan más allá de la elucidación y desnaturalización de subjetivaciones subalternas. *No sólo resisten, también inventan* afirmábamos en relación a las fábricas sin patrón (Fernández, A.M. y Cols.2007). No sólo resisten, los docentes y los estudiantes de los bachilleratos populares, cuando apuestan a constituirse en protagonistas de la lucha por la autonomía también inventan una *escuela del revés*.

Bibliografía

- Baquero, R.: “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional” en *Perfiles educativos*, Universidad Autónoma de México, Xochimilco, México D.F., 2003.
- Borakievich, S.: "Fábricas y empresas recuperadas en Argentina: la confianza en una apuesta política" en *Cuadernos del Pensamiento Latinoamericano*, N° 16, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile, 2009.
- Calloway, C.: “La regulación colectiva en las fábricas y empresas recuperadas por los trabajadores” en Memorias de las XV Jornadas de Investigación y el cuarto Encuentro de Investigadores del MERCOSUR, Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires, 2008.
- Castoriadis, C.: *La institución imaginaria de la sociedad*, Tusquets Editores, 2007.
- Dorado, A., Echegaray, R., Ruiz, C.: “La dimensión educativa de los movimientos sociales. Un aporte para pensar la interpelación al Estado desde los espacios educativos de las organizaciones populares” en Memorias de las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos “Movimientos Sociales, Procesos Políticos y Conflicto Social: Escenarios de disputa”, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, noviembre de 2010. Publicación en CDRom.
- Elisalde, R., Ampudia, M. (Comp.) *Movimiento sociales y educación*, Ed. Buenos Libros, Buenos Aires, 2008.
- Fernández, A. M. “Abatimientos existenciales: Algunas vidas grises” en Revista *Campo Grupal*, N° 96, Buenos Aires, 2007.
- Fernández, A. M.: “Hacia los Estudios Transdisciplinarios de la Subjetividad (Reformulaciones ético-políticas de la diferencia) ” en *Revista de Investigaciones en Psicología*, N° 1, Año 16, Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires, 2011.
- Fernández, A.M. y Cols., *Política y subjetividad. Asambleas barriales y fábricas recuperadas*, Ed. Biblos, Buenos Aires, 2007.

- Fernández, A.M., Borakievich, S. “La anomalía autogestiva” en Revista *Campo Grupal*, N° 92, Buenos Aires, 2007.
- Fernández, A.M., López, M.: “La vulnerabilización social: tensiones entre la destitución subjetiva y la potencia colectiva” en Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires, 2003.
- Fernández, A.M.: “Revisitar el psicoanálisis para pensar la política: deseos, júbilos, cuerpos en acción y lógicas colectivas” en memorias del Vi Congreso Latinoamericano de la Federación Latinoamericana de Asociaciones de Psicoterapia Psicoanalítica y Psicoanálisis (FLAPPSIP), Buenos Aires, 2011.
- Foucault, M.: *Historia de la sexualidad. La inquietud de s*, Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, 2003.
- Foucault, M.: *La hermenéutica del sujeto*, La Piqueta, Madrid, 1994.
- Grosfoguel, R.: “Las implicaciones de las alteridades epistémicos en la redefinición del capitalismo global” en Memorias del Seminario Internacional ¿Uno solo o varios mundos posibles?, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Universidad Central, Bogotá, 2005.
- Lazzarato M. en “Del biopoder a la política”, Revista *Multitudes*, N° 11, Francia, 2000.
- Modonesi, M.: *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismo y subjetivación política*, CLACSO- Prometeo Libros, Buenos Aires, 2010.
- Palmeiro, C.: *Desbunde y felicidad. De la Cartonera a Perlongher*, Ed. Título, Buenos Aires, 2010.