

UNIVERSIDAD NACIONAL DE
ROSARIO FACULTAD DE
PSICOLOGIA

Trabajo Integrador Final

Título: *“El poder de la gente común”*

Modalidad de Presentación: Ensayo

Autor/a: Gorosito Bilicich, Valeria Anahí

Legajo: G-1812/1

Docente responsable: Marina Divita

Año 2021

Índice

Resumen y palabras clave.....	3
Introducción	
.....	3
de vulnerabilización.....	4
La psicología comunitaria como cuerpo teórico de orientación práctica.....	6
Referencia histórica sobre los Bachilleratos Populares en Argentina.....	10
Reflexiones Finales	13
Referencias bibliográficas	15

Resumen

Se analizan los procesos de vulnerabilización instalados en nuestro país, consecuencia de lógicas neoliberales fomentadas durante los años 90', que generaron el estallido social del 2001. Se examina el impacto de la crisis sociopolítica y económica en los y las jóvenes. También se interroga cómo inciden el conjunto de estrategias biopolíticas en la producción subjetiva. Deviene así el interrogante sobre cómo intervenir desde el campo psi y, en el mismo movimiento, desde una perspectiva ética poner en cuestión el concepto

de intervención. En efecto, surge la necesidad de delimitar un marco teórico a este modo de intervenir, por tanto, se considera a los y las psicólogas como agente de cambio social, con un compromiso político y ético, desde la perspectiva crítica latinoamericana de la Psicología Comunitaria. Se realiza una referencia histórica sobre los bachilleratos populares en Argentina que, frente a la carencia de espacios de educación formal, surgen como un recurso fundamental de resistencia, brindando a los y las jóvenes, a través de la educación popular, herramientas para favorecer procesos subjetivantes que deriven en actores sociales con trayectorias de vida emancipadoras. Se toma como referencia vívida la práctica comunitaria realizada en un bachillerato popular de Gestión Social, ubicado en un barrio de las periferias de la ciudad de Rosario. Es así que los desarrollos que siguen implican una profundización de la multicausalidad e interjuego de los fenómenos sociales, desde juicios éticos-prácticos, que interroguen una y otra vez el porqué de nuestras acciones, e incluyan indispensablemente la perspectiva de los Derechos Humanos.

Palabras clave: vulnerabilización, subjetividad, intervenir/intervención, gestión social

Introducción

3

En el presente ensayo analizo de qué manera los recursos comunitarios habilitan posicionamientos activos en sujetos en procesos de vulnerabilización. Voy a tomar los sucesos de la crisis económica que generaron el estallido social del 2001 y sus posteriores consecuencias hasta la actualidad. Por recursos entiendo las diversas instituciones del Estado y también organizaciones no gubernamentales que promueven la

inclusión social y el acceso a los derechos, tales como: centros de salud, vecinales, espacios de educación no formal, talleres de capacitación en oficios, escuelas, bibliotecas. Como así también distintas secretarías del Estado relativas a género, niñez, adultos mayores, espacios recreativos de deporte, comedores, centros comunitarios, entre otros.

En cuanto a los posicionamientos activos me refiero a las posibilidades del sujeto de transformarse, modificar el medio social en que habita, en palabras de Pichon Rivière (1981): “El concepto de adaptación activa que proponemos es un concepto dialéctico en el sentido de que en tanto el sujeto se transforma, modifica al medio, y al modificar el medio se modifica a sí mismo” (p. 66).

En primera instancia, indago acerca de los procesos de vulnerabilización, concepto tomado de Ana María Fernández, conformados por un conjunto de estrategias biopolíticas que influyen en la producción de complejos procesos subjetivos que afectaron a los y las jóvenes (Fernández, 2005, p.133). Estos procesos se analizan abordando el concepto de malestar sobrante desarrollado por Silvia Bleichmar (2005, p. 29), cómo inciden en la producción subjetiva, teniendo en cuenta el entramado histórico-social que afectó de manera específica a los y las jóvenes. Los procesos de vulnerabilización refieren a la pérdida de trabajo, la imposibilidad de generar recursos y de imaginar un proyecto de vida, las dificultades para acceder a la educación, los conflictos intrafamiliares acentuados por la situación social, entre otros.

En segundo lugar, examino cómo intervenir desde el campo psi en la problemática que produce una crisis económica. La Psicología Comunitaria, tal como la define Maritza Montero (2004) es una disciplina orientada a la solución de problemas y optimización de recursos. Se considera que un proceso de intervención comunitaria tiene como objetivo mejorar las condiciones de vida de la población siendo la comunidad protagonista de dicho cambio (p. 32).

Es en esta línea de trabajo que, analizo los Bachilleratos Populares en tanto generadores de nuevos posicionamientos subjetivos. Estos espacios educativos son experiencias basadas en la educación popular, impulsadas por movimientos sociales, creando escuelas secundarias en la modalidad de gestión social para jóvenes y adultos. Se encuentran en diversos territorios, barrios populares, o periferias de las ciudades, sindicatos y fábricas recuperadas (Wahren y Aguiló, 2014, p.98). En general, sus inicios tuvieron como objetivo resistir a las reformas escolares impuestas por gobiernos neoliberales. Es así que construyen alternativas educativas e institucionales que apuntan al cambio social, tal como la Psicología Comunitaria lo fundamenta.

La elección de este recorrido, está anclado en una experiencia de la que fui partícipe, en un Bachillerato Popular ubicado en la ciudad de Rosario. Además, está relacionado con una inquietud personal, acerca de las prácticas comunitarias realizadas por los psicólogos y psicólogas en el campo social.

La orientación de la carrera de Psicología está mayormente dirigida al trabajo clínico individual, luego se va ampliando hacia otras corrientes, para concluir con una formación con escasos aportes a la labor social comunitaria. Por lo tanto, me inquieta conocer herramientas para un abordaje integral de las problemáticas comunitarias, desde la perspectiva de clínica ampliada. Interpelo el rol de los y las psicólogas como figura paternalista, es decir, un rol sólo intervencionista que excluye, tal como lo plantea la Psicología Comunitaria, el rol del psicólogo como agente y facilitador del cambio social inserto en una comunidad.

Por último, el título del presente ensayo está centrado en remarcar las fortalezas que se adquieren a través del accionar colectivo, siendo este último uno de los pilares fundamentales de la Psicología Comunitaria desde una perspectiva crítica

latinoamericana.

Procesos de vulnerabilización

La crisis económica de los años 90' en Argentina dejó un comienzo de siglo devastado, un recordado 2001, donde la sociedad se sublevó frente a las políticas estatales. Fue un decir al unísono ¡basta!, y así tomar conciencia del vaciamiento, material y simbólico que estábamos atravesando. Las clases sociales medias y bajas argentinas, se encontraron en una situación de vulnerabilidad alcanzada por la pérdida de trabajo, la imposibilidad de generar recursos y de imaginar un proyecto de vida, afectando particularmente a los y las jóvenes, cuya inserción en el mercado laboral se vio coartada, produciendo desigualdad de oportunidades.

Ana María Fernández en su escrito *Vulnerabilización de los jóvenes en Argentina: política y subjetividad*, sostiene:

Los procesos de vulnerabilización social ocurridos en Argentina alcanzaron un particular énfasis a partir de la crisis producida en el año 2001 y afectaron de manera general a las clases medias y bajas de la sociedad. Dichos procesos están conformados por un conjunto de estrategias biopolíticas que incluyen -junto a la precarización económico-laboral, la desafiliación y la crisis de los procesos identificadorios- la producción de complejos procesos subjetivos que afectaron de maneras específicas a los y las jóvenes. (Fernández,2005, p.133).

Junto al concepto de vulnerabilización se presenta el de biopolítica y subjetividad. Con respecto al primero, es un concepto de Michel Foucault, referido a una tecnología de poder que se dirige al cuerpo, se aplica a la vida de los hombres, entendido como ser viviente, como hombre/especie. Está destinada a una masa global que afecta a procesos que son propios de la vida, como el nacimiento, la muerte, la enfermedad. En *Defender la Sociedad*, refiriéndose al siglo XVIII, Foucault plantea:

Ahora bien, me parece que durante la segunda mitad del siglo XVIII vemos aparecer algo nuevo, que es otra tecnología de poder, esta vez no disciplinaria. Una tecnología de poder que no excluye la primera, que no excluye la técnica disciplinaria, sino que la engloba, la integra, la modifica parcialmente y, sobre todo, que la utiliza implantándose en cierto modo en ella, incrustándose, efectivamente, gracias a esta técnica disciplinaria previa. Esta nueva técnica no suprime la técnica disciplinaria, simplemente porque es de otro nivel, de otra escala, tiene otra superficie de sustentación y se vale de instrumentos completamente distintos. A diferencia de la disciplina, que se dirige al cuerpo, esta nueva técnica de poder no disciplinario se aplica a la vida de los hombres e, incluso, se destina, por así decirlo, no al hombre/cuerpo sino al hombre vivo, al hombre ser viviente; en el límite, si lo prefieren, al hombre/especie. Además, la nueva tecnología introducida está destinada a la multiplicidad de los hombres, pero no en cuanto se resumen en cuerpos sino en la medida en que forma, al contrario, una masa global, afectada por procesos de conjunto que son propios de la vida, como el nacimiento, la muerte, la producción, la enfermedad, etcétera" (Foucault, 2008, pp. 219-220).

En otras palabras, inicialmente los cuerpos fueron entendidos como máquinas a las que había que educar, disciplinar y corregir, luego pasaron a ser considerados cuerpos/especie que serían regulados en términos biológicos, es decir, natalidad, longevidad, salud, asunción de la sexualidad. Sin embargo, para Ana María Fernández estas estrategias no se instalan y se perpetúan, sino que en momentos de estallido social se crean condiciones de resistencia frente a las mismas. (Fernández, 2005, p.133).

El concepto subjetividad, se refiere a una noción no sólo de lo psíquico sino de lo social, donde las transformaciones socio históricas afectan los modos de percibir y significar el mundo. Los actores sociales no son conscientes de los cambios y ordenan su vida según lo percibido, produciendo nuevos sentidos y modificando posicionamientos psíquicos (Fernández, 2005, p.134)

Además, aclara que prefiere hablar de procesos de vulnerabilización y no de vulnerabilidad; “ya que los mismos son el resultado manifiesto de políticas de vaciamiento de pertenencias comunitario-subjetivas que han sido funcionales al vaciamiento económico y político del Estado y sus instituciones, al quiebre de la sociedad salarial y del patrimonio nacional” (Fernández, 2005, pp.133-134). Además del desempleo y la falta de oportunidades que trae una crisis económica, la autora menciona procesos de destitución subjetiva, es decir falta de iniciativa, apatía y culpa. Particularmente en los jóvenes que ya comienzan a delinear su proyecto de vida, genera un quiebre en el modo de percibir el futuro.

Siguiendo esta línea, Silvia Bleichmar (2005, p. 29) aporta el término de malestar sobrante, ligado a la imposibilidad de imaginar un futuro mejor, la imposibilidad de invertir un proyecto trascendente, una práctica ligada a un sentido de progreso. Particularmente en los y las jóvenes, tienen lugar formas existenciales siempre en sentido presente, un presente sin brújula. También dice que la idea de subjetividad está atravesada por los modos históricos de representación, con los cuales cada sociedad determina aquello que considera necesario para la conformación de sujetos aptos para desplegarse en su interior. Cuando se refiere a producción de subjetividad, plantea que hay que tener en cuenta los universales que hacen a la constitución psíquica y los modos históricos que generan las condiciones del sujeto social. Cabe destacar que la misma es un componente fuerte de la socialización, la cual ha sido regulada a lo largo de la historia por los centros de poder que definen el tipo de individuo necesario para conservar el sistema y conservarse a sí mismos. (Bleichmar, 2005, pp. 32-33)

Por lo tanto, estos procesos de vulnerabilización social producen efectos en la subjetividad de las personas, porque a la producción de subjetividad no la podemos pensar por fuera de sus condiciones concretas de existencia. Al respecto, resulta relevante marcar la diferencia que Silvia Bleichmar realiza entre constitución del psiquismo y producción de subjetividad: lo propio del psiquismo serán sus constelaciones inconscientes, en cambio, pensar la subjetividad nos remite a ver los atravesamientos históricos, culturales, políticos, que una sociedad le plantea a cada uno de sus integrantes (Bleichmar, 2005, p.33). Cada sociedad determina aquello que considera necesario para la conformación de sujetos aptos para desplegarse en su interior, y también, por lo tanto, generará un lugar para aquellos que no se adaptan a esas normas.

Surge el interrogante sobre qué sucede si esto continúa, si el proyecto de vida queda trunco y es vivir con lo que da un presente vacío; cómo se puede salir del sentimiento de apatía, cuando las condiciones materiales de existencia no garantizan los derechos fundamentales para la vida digna y la supervivencia, transformando los modos de vida en un sólo estar en el presente. Considerando que estos procesos de vulnerabilización producen efectos en la subjetividad, es oportuno pensar un abordaje desde el campo psi generando condiciones de posibilidad en tanto sea necesario intervenir.

A la acción de intervenir, quizás se la pueda tomar como un concepto muy amplio, por esto considero que, siguiendo a Carballeda (2004), es necesario reconocer lo artesanal de estas intervenciones, en la medida en que son “un dispositivo que se entromete en un espacio, en tanto existe una demanda hacia ella. De ahí que la demanda sea el acto fundador de la intervención” (Carballeda, 2004, p. 93). El autor prefiere hablar de intervenir más que de intervención, porque intervenir pone énfasis en la acción.

Carballeda (2008) toma el concepto de Intervención como una herramienta que da lugar al movimiento y a la generación de vínculos; habilita la escucha de relatos y sobre

todo posibilita el *hacer ver*, refiriéndose al momento inicial para la desnaturalización de ciertas cuestiones heredadas y arraigadas en nuestra sociedad. En palabras del autor:

6

La Intervención, implica una serie de acciones, mecanismos, procesos que construyen representaciones y construcción de ese "otro" sobre el que se interviene. Desde esta perspectiva, la Intervención como campo es un lugar de construcción de creencias, hábitos, y modalidades de hacer. La intervención es también un lugar de certezas e incertidumbre. (Carballeda, 2008, p. 82)

Por tanto, es en ese sentido que el autor, toma la intervención desde un compromiso ético, es decir, porque no sólo se interviene sobre problemas sociales sino también desde los padecimientos que se engendran después (Carballeda, 2008, pp. 104-105). Este hacer, el hacer de las prácticas requiere mirarse hacia dentro, dialogar con la propia historia sin dejar de lado el contexto, es por esto que la intervención envuelve una reflexión ética, como la llama el autor.

Es en esta misma sintonía que la Psicología Comunitaria desde una perspectiva crítica latinoamericana, propone modos de hacer, echando luz desde el campo psi a la intrincada complejidad de la realidad social.

La psicología comunitaria como cuerpo teórico de orientación práctica

Como mencioné en la introducción, el presente ensayo está anclado en una experiencia que me confrontó como estudiante al ejercicio de las prácticas comunitarias. Esta práctica fue llevada a cabo en una escuela de modalidad Gestión Social, es decir un Bachillerato Popular.

Las escuelas de gestión social son espacios educativos públicos y gratuitos que surgen a partir del impulso de organizaciones sociales, fundaciones, asociaciones civiles sin fines de lucro, organizaciones no gubernamentales, iglesias de diferentes credos religiosos, fábricas y empresas recuperadas que buscan garantizar un derecho humano fundamental como es derecho a la educación y más aún en grupos poblacionales que han sido vulnerados por el Estado, tales como los grupos de adolescentes y jóvenes de los barrios más pobres de las grandes ciudades.

La experiencia me demostró cómo un proyecto colectivo puede revertir los procesos de vulnerabilización implementados por las estrategias biopolíticas mencionadas.

Es así que surge el interrogante sobre cuáles son las herramientas con las que cuentan los y las psicólogos para poder intervenir en el campo comunitario. Es aquí donde tomo los aportes de la Psicología Comunitaria, que en su definición da el puntapié para comenzar a abordar la problemática. Maritza Montero la define como;

La rama de la psicología cuyo objeto es el estudio de los fenómenos psicosociales que permiten desarrollar, fomentar y mantener el control y poder que los individuos pueden ejercer sobre su ambiente individual y social para solucionar problemas que los aquejan y lograr cambios en esos ambientes y en la estructura social (Montero, 2004, p. 32)

Tal corriente de pensamiento centrada en la Psicología Comunitaria, nace de diversos grupos de psicólogos latinoamericanos y de otros profesionales de las ciencias sociales, que frente a una serie de problemas que surgen como consecuencia del subdesarrollo de América Latina, dio lugar a una nueva perspectiva en Psicología Comunitaria denominada comúnmente como Psicología Comunitaria Crítica Latinoamericana.

En una primera etapa, entre las décadas del '50 y '60, más que de una Psicología Comunitaria debe hablarse de desarrollo comunitario, de participación, de autogestión.

Pero, ya a fines de la década del '60 y comienzos de los años '70, surgen los primeros intentos de sistematizarla. Para ese entonces las escuelas, paradigmas, las teorías, no llegaban a dar respuestas o si las hacían resultaban, incompletas o parciales. Confrontaban con problemas reales y “suponía para el psicólogo, el enfrentamiento de la

7

problemática con una visión distinta: la de diagnosticar en función de una globalidad, la de tener conciencia de la relación total en que ella se presenta” (Montero, 1984, p. 391). Junto con esto se presentó la de una visión distinta de sujeto, activo y participe en la toma de decisiones.

Fernando González Rey, (F. González Rey, 2004, p. 1) sostiene que en diferentes momentos históricos y en diferentes contextos, la psicología social ha presentado una orientación crítica vinculada entre otras cosas, con la vocación y el compromiso social de algunos de los sectores comprometidos con este campo de la psicología, desde el cual se han facilitado intercambios con otras áreas de las ciencias sociales, particularmente desde la orientación socio-psicológica de la psicología social. Según este autor,

En América Latina este carácter crítico fue estimulado por la especificidad del contexto socio- económico y los conflictos que históricamente han marcado las aspiraciones de independencia de los países de la región, y que tomaron una connotación muy particular en la década de los años sesenta. (F. González Rey, 2004, p. 1)

De este modo, ubica un conjunto de aspectos que sembraron el germen para los desarrollos en Psicología social desde una perspectiva crítica latinoamericana: se visualizaron problemas propios de la región, el impacto de las lecturas del marxismo tuvo un importante papel, el reconocimiento de una realidad social que definía los aspectos psicológicos de los diferentes grupos y clases de América Latina (F. González Rey, 2004, p. 4). También la necesidad de facilitar procesos de liberación que contribuyeran al cambio social en la región, sumado a la tendencia a abordar un tema social de profundo impacto en nuestra región: las consecuencias psicológicas y sociales de los crímenes de lesa humanidad, durante las últimas dictaduras cívico militares a partir de los años 70 en Latinoamérica (F. González Rey, 2004, p. 5)

Desde esta perspectiva el rol del psicólogo hace referencia a un agente de transformación social, quien comparte su conocimiento con otros actores sociales, provenientes de la comunidad, poseedores de un saber y orientados por los mismos objetivos, con los cuales trabajan conjuntamente:

Somos agentes de cambio social (facilitadores/as, interventores/as, investigadores/as), con un compromiso político y ético con los necesitados/as que nos lleva a tomar partido, a ser críticos/as, a fomentar la desideologización y la concientización de la opresión y la injusticia. Utilizamos las herramientas conceptuales y aplicadas de nuestra disciplina y de otras para facilitar la participación ciudadana, la autogestión y el fortalecimiento de las comunidades en la esperanza de que eventualmente no nos necesiten. (Montero y Serrano García, 2011, p.37)

La Psicología Comunitaria está apoyada en tres principios básicos; la autogestión de los sujetos que constituyen su área de estudio, es decir, que el objeto estudiado es también sujeto estudiante y toda la transformación recae sobre todos los individuos involucrados en la relación, incluido el psicólogo como agente facilitador del cambio social (Montero, 1984, p. 397). Otro de los principios, es que el poder recae en la comunidad, la acción del psicólogo consistirá en lograr que esa comunidad tome conciencia de su situación y sus necesidades y asuma el proyecto de su transformación, asumiendo el

control de su actividad. Es importante aclarar, que esto elimina todo tipo de paternalismo o autoritarismo. Por último, el tercero de los principios se refiere a la unión entre teoría y praxis, como única forma para lograr una explicación integradora y una comprensión verdadera de la situación (Montero, 1984, p. 398).

En lo que respecta a delimitar al objeto de estudio es necesario definir dos conceptos básicos: el de comunidad y el de desarrollo comunitario o comunal. Con el de comunidad se refiere a un grupo en constante transformación y evolución, un grupo social preexistente al investigador, que posee su propia vida, una cierta organización cuyos

8

grados varían, con intereses y necesidades propias. Por desarrollo comunitario o comunal se entiende el producto de la acción comunal, Maritza Montero (1984) la entiende cómo la “acción que se produce cuando la comunidad se hace cargo de sus problemas y se organiza para resolverlos, desarrollando sus propios recursos y potencialidades y utilizando también los extraños” (p.398). En otras palabras, se basa en la autogestión y autodeterminación, pero puede suceder que no siempre son suficientes para alcanzar las metas de la comunidad. Los factores económicos y políticos a veces se presentan como obstáculos para la acción comunitaria. Por lo tanto, el desarrollo comunal deberá incluir también estrategias a largo plazo para la superación de esos obstáculos, manteniendo siempre a la comunidad en el control de la situación y contemplando la posibilidad de fracasar. Nos encontramos con un obstáculo claro, referido a cuestiones de gobernabilidad, y de políticas públicas estatales, que imponen un límite claro a las acciones comunitarias. Por eso es que considero que resulta necesario recurrir a los movimientos y organizaciones sociales de base, en tanto que la mayoría de ellas, responden a los intereses de las comunidades donde se encuentran insertas. Son el soporte y la mano de apoyo para las prácticas comunitarias. Son el germen necesario y autogestivo para resistir, visibilizar y transformar la esfera pública. Es el Estado quién mediante sus políticas públicas y su gobernabilidad no logra garantizar los derechos básicos ni resolver el problema de quienes viven en condiciones de pobreza.

Maritza Montero en su escrito *La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos* siguiendo a Fals Borda dice que el desarrollo comunal debe seguir una serie de principios:

(...) catálisis social, consistente en la presencia de un agente propulsor del desarrollo, perteneciente o no al grupo, cuyo rol no es directivo, pero quien está armado de los recursos técnicos necesarios, así como de la motivación y actitudes claras respecto de su rol y de la comunidad; autonomía, que significa la centralización en el grupo del inicio, control, dirección y realización del desarrollo; prioridad, que consiste en el señalamiento por el grupo de las necesidades a atacar, estableciendo su jerarquización; realización, es decir, la obtención de logros concretos inmediatos que permitan alcanzar la meta última: el cambio social. Y finalmente, el principio de los estímulos, consistente en reforzar de manera específica, cada logro alcanzado por pequeño que sea. (Montero, 1984, pp.398-399)

En definitiva, el cambio social, como objeto de la Psicología Comunitaria, es posible si se coloca a la comunidad como ámbito y sujeto del quehacer psicosocial comunitario. La comunidad no se delimita por la teoría, sino por sí misma, al igual que el sujeto esta autodefinido desde la comunidad.

En cuanto al método, la Psicología Comunitaria adopta un pluralismo metodológico, (Montero, 2004, p.37). Ha tomado técnicas provenientes de la psicología social, la antropología, la etnometodología y la sociología crítica. De la psicología social toma las técnicas y los procedimientos de la dinámica de grupos, y le añade los enfoques participativos provenientes de la etnometodología y la antropología cultural. De la sociología crítica toma la investigación acción participativa, desarrollada por Fals Borda,

orientada hacia el cambio social y la concientización. La tolerancia metodológica se considera como uno de los pilares fundamentales de la Psicología Comunitaria. El objeto fundamental de esa práctica destinada al desarrollo de la participación comunitaria, consiste en la movilización de un grupo particular, una comunidad, al enfrentamiento y solución de sus problemas que, por la intervención de agentes de cambio, percibirá en sus dimensiones reales y en sus relaciones con el medio en que se presentan (Montero, 1984, p. 389).

Me resulta importante destacar que en Psicología Comunitaria siempre que se investigue se está realizando una acción, es decir ambos procesos, investigación y acción son inseparables. Si bien como toda investigación es un proceso de búsqueda de algún conocimiento en particular, en este caso al conocimiento lo tenemos que pensar de manera colectiva. Desde la investigación acción participativa (IAP) se pretende,

9

(...) estimular las iniciativas autogestionarias en las comunidades donde se trabaja, crear nuevas formas de organización social, dinamizar la cultura local, fomentar la creatividad, apoyar el liderazgo, y fomentar el control y poder de los grupos con los que se trabaja. (Úcar y Llena, 2006, p.75)

El objetivo que se pretende es la transformación de las condiciones de vida desde un análisis de la realidad social. Sin embargo, considero que, si pensamos intervenir según los lineamientos desarrollados, la realidad no debe ser considerada como estática y única, sino que se nos irá develando en tanto avancemos con la investigación.

Otro punto que me resulta relevante de la Psicología Comunitaria, son dos de las características que menciona Maritza Montero (2004), una se refiere a que se hará énfasis en las fortalezas y capacidades, no en las carencias y debilidades de una comunidad, y otra es que busca que la comunidad tenga el poder y el control sobre los procesos que la afectan (p.34). Las personas que conforman la comunidad no tienen que ser vistas como parte de un colectivo problemático o necesitado, sino como personas que son parte, que se sienten parte de alguna comunidad. El hecho de que la comunidad forme parte de la toma de decisiones, lo considero como un principio democrático, en el cual logran fortalecer sus relaciones frente a la desigualdad que puedan estar atravesando.

Por lo tanto, resulta oportuno mencionar que mi experiencia de participación en prácticas comunitarias, al interior de una escuela de Gestión Social, fue una experiencia de trabajo/intervención en Psicología Comunitaria. Fuimos partícipes a través de la elaboración de un recusero comunitario, de un dispositivo mucho más amplio que, a través de reuniones, talleres, asambleas, promueve herramientas, tales como: la toma de conciencia para desnaturalización de la cotidianidad, el reconocimiento de sus problemas, de su situación histórica y actual, de su identidad, el acceso a recursos comunitarios y del abordaje colectivo para resolver problemas comunes. Me refiero a un espacio de socialización centrado en el trabajo organizado, intentando utilizar los recursos de la propia comunidad de forma autónoma y autogestiva.

Referencia histórica sobre los Bachilleratos Populares en Argentina

Los Bachilleratos Populares comienzan a conformarse a partir de la crisis del 2001, junto con fábricas recuperadas, sindicatos, cooperativas y organizaciones territoriales. Se caracterizan en su mayoría por ser escuelas populares y autónomas cuyas principales demandas son la obtención de títulos oficiales, financiamiento y reconocimiento estatal, sin que implique la pérdida de autonomía política y pedagógica.

El primer intento de crear un Bachillerato Popular fue en Buenos Aires, en el año 1998 fruto de una experiencia autogestiva, a cargo de un equipo de educación popular. En el año 2003 este mismo equipo amplía su línea de trabajo y por un lado comienza a

trabajar con el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER) y, por otro, comienzan a dialogar con distintas organizaciones sociales de trabajo territorial. (Sverdlick y Costas, 2007, p.9).

En un principio, tenían como objetivo resolver la deserción escolar provocada por las políticas reformistas neoliberales. Este equipo educativo, formado por docentes provenientes de la U.B.A., de profesorado nacionales, e investigadores del campo educativo, comienzan a conformar la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP), (Sverdlick y Costas, 2007, p.31).

En una nota del Diario Página 12 a Ricardo Elisalde, miembro fundador de la cooperativa, plantea:

El proceso tiene varias etapas, si bien comienza a fines de los noventa como una resistencia a las políticas reformistas neoliberales, a partir de 2001 gana en forma con la experiencia del movimiento social. Allí muchos de nosotros trabajábamos con la investigación en el campo educativo y no nos alcanzaba con la investigación

10

especulativa. Sin duda tiene su valor en sí mismo, pero, como colectivo de trabajo, pensábamos que debíamos pasar a una acción más concreta. Por eso reivindicamos, en la tradición de lo popular, el principio de la autogestión. Por eso nos lanzamos como colectivo, como organización, a articular con otras organizaciones sociales, con empresas recuperadas, con organizaciones de desocupados. En esa articulación política se fue planteando este doble diagnóstico que planteé al principio. La necesidad con la que coincidíamos todos y cada uno con los que nos íbamos acercando. (Maestre, 2011)

. En esta misma entrevista Ricardo Elisalde, menciona que del 2003 al 2007, comienza un periodo de extensión y organización de los Bachilleratos Populares. En 2004 junto con la Organización Popular Fogoneros, se abren en la fábrica recuperada IMPA y en Tigre, los primeros Bachilleratos Populares. Además, en esos años se suman otras agrupaciones políticas, diversos sindicatos del conurbano y capital, conformando así una organización sistematizada para lograr el reconocimiento estatal.

Se conforma en el 2006 la denominada Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha (CBPL) formada por la articulación de más de 45 Bachilleratos Populares distribuidos por el país (Wahren y Aguiló, 2014, p.107). Por un lado, surge para pensar el tipo de educación que proponen estos espacios y, por otro, para organizar acciones colectivas de lucha para lograr la obtención del reconocimiento y la visibilidad por parte del Estado en todos sus estratos. En el año 2007, consiguen que el Estado los reconozca dentro de las escuelas privadas en la provincia de Buenos Aires (Wahren y Aguiló, 2014, p.107).

A partir de aquí van a comenzar una serie de debates, sobre la inclusión del Estado en torno a la toma de decisiones dentro los bachilleratos. En marzo de 2008, se los incluye dentro de las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires en el marco de la Dirección de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación porteño (Wahren y Aguiló, 2014, p.107). Sin embargo, esto genera un debate sobre la autonomía de los bachilleratos, es decir, si podía haber bachilleratos oficialistas dentro de la coordinadora o no. Finalmente, este debate terminó en una ruptura a fines del año 2008, dando lugar así al surgimiento de un nuevo espacio de articulación con una orientación oficialista (kirchnerista, en aquel momento) que hoy nuclea a más de 40 Bachilleratos Populares. (Wahren, 2020, p.97)

En el 2012 se crea el Programa FinEs (Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios), para la educación de jóvenes y adultos. Este plan reivindicó también la educación popular. Por lo tanto, argumentando que había espacios estatales (FinEs) que solucionaban la carencia por la que habían surgido los Bachilleratos Populares, el Estado

comenzó a negar el otorgamiento de nuevas oficializaciones (Wahren, 2020, p.97). En consecuencia, algunos se sumaron a este plan, otros a las escuelas para adultos, y la mayoría continua sin reconocimiento estatal.

En la actualidad no hay datos oficiales de la cantidad de Bachilleratos Populares en el territorio argentino. Sólo se tiene un relevamiento realizado por el Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular (GEMSEP) de la Universidad de Buenos Aires en el año 2015, donde describen que hay alrededor de 90 bachilleratos populares en todo el país, en su gran mayoría localizados en la ciudad de Buenos Aires (34) y el Gran Buenos Aires (53). Existen también algunos en las provincias de Buenos Aires (Mar del Plata, Pergamino y Luján), en Mendoza, Santa Fe (Rosario), Río Negro y Jujuy. (GEMSEP,2015)

En la ciudad de Rosario contamos con 2 Bachilleratos Populares ubicados en dos grandes barrios periféricos. En esta oportunidad me voy a centrar sólo en uno de ellos, es decir en la escuela de Gestión Social, donde realicé mi práctica comunitaria antes mencionada. Resulta relevante poder situar el contexto socio-político e histórico, además de geográfico, en que se encuentra, ya que considero que estas dimensiones son productoras de determinadas condiciones subjetivas y culturales. Si bien existen alternativas estatales para terminar los estudios secundarios, no son accesible a todos y todas, por diferentes conflictos al interior del barrio. Existen altos índices de deserción

11

escolar. Las disputas de territorio entre jóvenes que muchas veces son captados por el narcotráfico, generan consecuencias drásticas.

Desde la última dictadura militar hasta hoy, este barrio ha sufrido un proceso de desestructuración. Antes se lo consideraba como un barrio obrero, paulatinamente el narcotráfico comenzó ganar territorio, convirtiéndose como una salida económica para algunos, como un formador de cultura y como un articulador de identidades para otros. (Del Frade, 2013, p. 48)

Es así esta escuela, en tanto espacio educativo de gestión social, convocó a un grupo de estudiantes que claramente se encontraban en proceso de vulnerabilización. Desde el 2013, a partir del trabajo de una organización social de base, distintos integrantes de la misma junto a los y las vecinas del barrio, comenzaron a realizar distintas actividades como, asambleas, espacio de mujeres, espacio de niños y niñas. Sin embargo, como ya mencioné, no es la única escuela secundaria que se encuentra en el barrio, hay otras particulares y estatales, pero no representan una opción educativa para el grupo de estudiantes que asisten a esta escuela. En la carta de presentación dice:

El Bachillerato Popular es un espacio abierto en el que se implementan proyectos que pretenden dar una respuesta a las diferentes necesidades de sus estudiantes en todos los niveles y modalidades previstos en la Ley de Educación Nacional. Trabajando profundamente en herramientas que contribuyan a evitar la deserción y el desgranamiento escolar. (Carta de Presentación Bachillerato Tablada, 2013)

Esta escuela se enmarca dentro de la educación popular la cual busca proporcionar tanto a los educadores como a los estudiantes un aprendizaje contextualizado, de su propia realidad, por medio de la comprensión crítica del mundo y su transformación. Los docentes (generalmente en parejas pedagógicas) desde las áreas de estudio actúan como facilitadores de la tarea de construcción de conocimiento, promoviendo la cooperación y colaboración, generando debates para la formación de espacios de análisis crítico.

En concordancia con lo antes dicho, resulta importante destacar que esta escuela es de orientación en Trabajo Cooperativo. Se enseñan oficios, cooperativismo, economía política y diferentes saberes para obtener nuevas herramientas laborales, generando posibilidades de inclusión laboral y social, sobre la base de la organización comunitaria.

Cuestiona así, lógicas neoliberales que dan como resultado desigualdad y exclusión.

Una vez por mes se realiza una asamblea general donde participan todos los y las que forman parte de la escuela. Se debaten temas de interés, desde cuestiones del funcionamiento y mantenimiento, hasta contenido de áreas de estudio, códigos de convivencia, entre otras. Este modo de trabajo horizontal se constituye como un dispositivo fundamental para la organización y proyección de la educación. La organización de la asamblea es en base a un temario que se arma con anticipación entre un grupo de docentes y estudiantes, dando lugar a los temas más relevantes del mes. Los mismos son recogidos de las clases y de las demandas que se presentan en el día a día.

Las asambleas tienen como eje central el funcionamiento de la democracia directa, es decir, se fomenta la rotación de los participantes, para que todos tengan la misma posibilidad de expresar su opinión, evitando la jerarquización del poder. Se propicia así, la participación por igual de todos los miembros, y la toma de decisiones se logra desde la horizontalidad. Esta dinámica, saca a los y las jóvenes, del lugar de marginados y pasivos, para que puedan concebirse a sí mismos como sujetos de derecho.

En el año 2015, particularmente en el interior de esta escuela un grupo de profesionales que son parte de la organización de base que dio origen al bachillerato que motivó el presente escrito, decidieron formalizar un espacio de escucha, es decir, se constituyó un dispositivo que se propone generar un espacio de salud mental y derechos humanos, que nace a partir de las necesidades y emergentes que aparecen tanto en la

12

escuela como en el barrio: violencia de género, déficit habitacional, inequidad en la accesibilidad en las instituciones del Estado, (ANSeS, Desarrollo Social. etc.), conflictos territoriales como consecuencias del narcotráfico, por nombrar sólo algunos. Este dispositivo está configurado por un encuadre de trabajo, es decir, un espacio, día y horario, para la atención de consultas. Podría decir que traspasa las paredes físicas, proponiéndose un acompañamiento territorial en el barrio, haciendo lazos con los y las vecinas y diversos organismos de la comunidad, estableciendo redes con las diferentes instituciones estatales. Habíamos sido convocadas por este dispositivo, en el marco de un proyecto de extensión, para crear un recursero, palabra que hasta entonces se me hacía desconocida, pero que de a poco comencé a comprender, es decir crear condiciones, herramientas, buscar recursos dentro de la comunidad, generando accesibilidad a las distintas instituciones del Estado y demás instituciones no gubernamentales. La tarea consistió en buscar y sistematizar los recursos con los que cuenta la comunidad que promueven la inclusión social y la accesibilidad a los derechos y de ese modo, como artesanos tejedores, formar redes que promuevan lazos de los y las estudiantes con las diferentes instituciones linderas, tales como: centros de salud, espacios recreativos deportivos, actividades culturales, comedores comunitarios, centros de acceso a la justicia, entre otros. Lo consideran como un grupo de trabajo no solo centrado en lo terapéutico, sino que requiere un abordaje interdisciplinario desde las áreas de psicología, trabajo social y del derecho, trabajando en red con la comunidad.

Autogestión, horizontalidad, cooperativismo, participación, son conceptos que hacen posible que, de la mano de la educación, se propicien condiciones que libere a los sujetos de las ataduras de un sistema que marginaliza. Los oprimidos dejan su condición, se liberan del estigma y se posicionan en un lugar de saber. No sólo saber académico, sino también del saber práctico que nos habita constantemente y refiere a la cotidianidad.

Fue a partir de los aportes del educador brasileño Paulo Freire, considerado el padre de la educación popular, que ésta corriente educativa empezó a tener una gran influencia en Latinoamérica y luego en el mundo. Según Paulo Freire (1994) nuestro

pueblo latinoamericano vive en la opresión por fuerzas sociales superiores, los grupos opresores, que no permiten su liberación (p.24). Plantea una ruptura con la educación tradicional, es decir aquella que considera a los estudiantes como depositarios de contenidos estáticos, dados de manera unilateral sin reflexión ni crítica la cual es consecuente con este grupo de opresores. A esta educación la define como educación bancaria:

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción bancaria de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. (Freire, 1994, p.52)

En otras palabras, esta educación no permite la conciencia de la realidad y la liberación de los estudiantes, y sirve a la clase dominante para dejar a los oprimidos en la oscuridad. Ante esto, Paulo Freire propone una nueva educación que debe dar más importancia a los estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje, en el que los estudiantes se convierten en estudiantes educadores, y los educadores se convierten en educadores estudiantes (Freire, 1994, p. 59). En esta nueva propuesta educativa, los educadores no son consecuentes a los opresores, educan a través de una educación problematizadora, liberadora (Freire, 1994, p. 60) con actos permanentes de descubrimiento de la realidad. La pedagogía problematizadora, prioriza el diálogo en la educación ya que permite compartir ideas y lleva a la socialización. Con el diálogo se llega a la comprensión del mundo y su realidad. Se deja de lado una concepción vertical del proceso de aprendizaje, “el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (Freire, 1994, p. 61). De esta manera, ambos se transforman, los

13

estudiantes y los educadores, mediante la participación, se convierten en actores indispensable para tomar conciencia de la realidad social que le es propia. Se convierte así, en un espacio común donde el proceso de aprendizaje social, la responsabilidad, percepción, comprensión y conocimiento de la realidad se transforma en un hecho compartido. Al decir de Freire, “ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores” (Freire, 1994, p. 25).

La educación popular promueve una economía diferente, e interpela de manera constante los modos de crear lazos. Abre a los jóvenes nuevas perspectivas de futuro, a sabiendas de que es el Estado quien debe garantizar los derechos elementales para el desarrollo de un proyecto de vida como sujetos de derecho.

Paralelamente a estos desarrollos, que revolucionan al campo de la educación, en tanto interpelan a los paradigmas educativos dominantes. Por su parte la Psicología Comunitaria recoge estos aportes para el desarrollo de un nuevo paradigma en Psicología Social. A través de herramientas como el juego, la discusión, la representación propician espacios para ser abordados en un proceso participativo (Úcar y Llena, 2006, p.76). Es así que surge la Psicología Comunitaria desde una perspectiva crítica latinoamericana, como una rama de la Psicología que se propone la transformación social.

Reflexiones finales

Los procesos de vulnerabilización instalados en nuestro país resultado de un vaciamiento económico y político, consecuencia de lógicas neoliberales, es decir, privatización de empresas estatales, favorecimiento a las inversiones extranjeras sobre

las nacionales, la reducción del gasto público, principalmente en el sector de la salud y de la educación. Fomentadas durante los años 90' generaron el estallido social del 2001 y quienes habitamos el territorio argentino fuimos testigos de cómo el Estado dejó de tener participación en la esfera pública. Estas acciones forman parte de un conjunto de estrategias biopolíticas que operan sobre la vida de las personas, sobre sus cuerpos, sus sentimientos y voluntades. Estas estrategias se refieren a la falta de empleo, el no poder solventar los servicios básicos, como la luz, el agua y el gas, el acceso coartado a una educación pública y gratuita y el derecho vulnerado a una salud pública, sistemáticamente instalaron un sentimiento de desesperanza. En definitiva, lograron quebrantar la esperanza de un cambio, sacándole a los ciudadanos de sus manos las herramientas para revertirlo. Sin embargo, frente a un panorama desalentador, las resistencias comienzan a hacerse oír. Fábricas recuperadas, creación de cooperativas, y la formación de Bachilleratos Populares, resultan acciones comunitarias de organización autogestiva, que permiten y generan condiciones para un posicionamiento activo de los sujetos, como protagonistas del cambio social. En particular los Bachilleratos Populares se constituyeron como nuevas estrategias para fortalecer y complementar la educación pública y gratuita. Si bien están centrados en la educación, interpelan los modos de hacer de la educación formal, propiciando una alternativa educativa y comunitaria de inclusión social. Más aún en los grupos poblacionales que involucran a adolescentes y jóvenes de barrios pobres, ya que permiten el descubrimiento de intereses singulares, posibilitando el traspaso al mundo laboral de manera acompañada.

La Psicología Comunitaria desde una perspectiva crítica latinoamericana tiene como horizonte la transformación social. Como mencioné, esta perspectiva en Psicología, nace de los avatares históricos de los años 60/70 que interpelaron a los intelectuales latinoamericanos del campo psi, obligándolos a ensayar nuevos modos de hacer, no sólo atendiendo aquello del orden de la enfermedad, si no también estudiando los factores que la generan y la refuerzan, trabajando en la prevención y promoción de la salud mental. Es así que considero que estas experiencias de educación de gestión social son dispositivos para lograr sus principales propuestas: educación popular, trabajo interdisciplinario, autogestión, investigación acción participativa, tolerancia metodológica, entre otros. Tareas tales como la construcción de un recursoro, el armado de redes, el

14

contacto directo con las otras instituciones del barrio, la participación de todos los actores que conforman los bachilleratos populares, la dinámica de las asambleas, tienen como eje central el funcionamiento de la democracia directa. Así se propicia igual participación de todos los miembros, y la toma de decisiones desde la horizontalidad, evitando la jerarquización del poder. Se generan entonces condiciones para garantizar no sólo el derecho a la educación sino a la salud.

Considero que esta construcción colectiva empodera no sólo a los y las estudiantes sino a toda persona que atraviesa sus puertas, de la mano de las dinámicas grupales que propone la educación popular, procurando brindar herramientas para conocer y transformar la realidad. Me parece importante tener en cuenta, que nos vamos a encontrar con un conjunto heterogéneo de realidades singulares y colectivas. Es así, que dentro de la comunidad los emergentes o necesidades no son estáticos, requiriendo de mucha creatividad metodológica, poniendo énfasis en los procesos que llevarán a develar lo que está oculto por las ideologías dominantes, dando lugar a que emerjan los significados que las personas le otorgan a la realidad social.

La profesión del psicólogo es, según la ley que la enmarca, de responsabilidad social (Ley N° 9538,1984). Como posibles trabajadores de la salud y la educación, nos insertamos en una compleja trama social, encontramos en el campo de trabajo problemáticas de distintas índoles, que alcanzan a las incumbencias de la práctica profesional del psicólogo. Por este motivo, la concepción de clínica ampliada basada en

trabajo interdisciplinario, es la opción necesaria para no trabajar aislados, logrando desde las distintas disciplinas cooperación y reciprocidad. Dejar de lado la visión paternalista, como interventor externo es un desafío que aún se encuentra incumplido. La verdad del profesional no es la única, intervenir en lo social implica pensar modos de hacer junto a la comunidad teniendo en cuenta las singularidades de quienes la componen. Hacer y trabajar en conjunto brinda las herramientas para buscar cierta direccionalidad hacia el cambio social y por lo tanto subjetivo. Por esto considero que es necesario revisar constantemente la relación que establezcamos con la comunidad y con los miembros que la conforman.

Indagar sobre la existencia y funcionamiento de los bachilleratos populares me llevó a ampliar y profundizar mis inquietudes sobre la práctica profesional del campo psi, explorando otros espacios, abordando el análisis crítico de la vida cotidiana para favorecer procesos subjetivantes que deriven en actores sociales con trayectorias de vida emancipadoras.

Las intervenciones no pueden ser pensadas de una vez y para siempre. Intervenir desde lo social implica salir a buscar nuevas significaciones que den cuenta del desarrollo de nuevas formas de conocimiento, generando constantes interrogantes sobre la realidad.

La práctica comunitaria implica entonces, construir respuestas inaugurando nuevas redes comunitarias, profundizando la multicausalidad e interjuego de los fenómenos sociales, favoreciendo acciones creativas desde juicios éticos-prácticos, y que incluyan indispensablemente la perspectiva de los Derechos Humanos.

Bibliografía de referencia

Bachillerato Popular Tablada, (2013). *Carta de Presentación*. Rosario, Argentina

Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en Riesgo*. Buenos Aires: Topia

Carballeda, A. (2008). *Los cuerpos fragmentados*. Buenos Aires. Editorial

Paidós Carballeda, A (2004). *La intervención en lo social*. Buenos Aires.

Editorial Paidós

Del Frade, C. (2013). Soldaditos de Nadie. Jere Mono y Patón. *Crónica de una lucha*. Rosario, Argentina, Editorial Puño y Letra.

Fernández, A. (2005). *Vulnerabilización de los jóvenes en Argentina: política y subjetividad*. En Revista Nómadas N° 23 Bogotá, Colombia. Universidad Central

Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Editorial Siglo XXI.

Foucault, Michel (2008). *Defender la Sociedad*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económico

GEMSEP (2016). Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos. Buenos Aires: GEMSEP. Recuperado en: https://www.academia.edu/40720491/Relevamiento_Nacional_de_Bachilleratos_Populares_de_J%C3%B3venes_y_Adultos

González Rey, F. (2004). *La crítica en la Psicología Social Latinoamericana y su impacto en los diferentes campos de la psicología*. En Revista interamericana de Psicología Vol. 38, n° 2. Brasil

Ley Provincial 9.538 del *Ejercicio profesional de los Psicólogos y creación del Colegio*. Santa Fe, 30 de noviembre de 1984

Maestre, José. (7 de febrero de 2011) El proceso comienza en los '90 como resistencia a las políticas neoliberales. *Página 12*. Recuperado en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-161885-2011-02-07.html>

Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria*. Desarrollos, conceptos y procesos. Bs. As.: Paidós.

Montero, Maritza (1984). *La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos*. Revista Latinoamericana de Psicología. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80516303.pdf>

Montero, M. y Serrano-García, I. (2011). *Una introducción a la Psicología Comunitaria en América Latina*. Historias de la Psicología Comunitaria en América Latina: Participación y transformación. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Pichon Rivière, Enrique (1981). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires. Nueva Visión.

Wahren, Juan. (2020). *Bachilleratos populares en Argentina. Educación desde los movimientos sociales*. Revista de Ciencias Sociales. Recuperado en: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rcs/v33n47/1688-4981-rcs-33-47-89.pdf>

16

Wahren, Juan y Aguiló, Victoria. (2014). *Los Bachilleratos Populares de Argentina como "campos de experimentación social"*. Argumentos (México, D.F.). Recuperado en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952014000100005&lng=es&tlng=es.

Sverdlick, Ingrid y Costas, Paula. (2007). *Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales*. Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas - Buenos Aires, N° 30

Úcar, Xavier y Llena, Asun (2006) *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Graò.

