

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE CIENCIA POLÍTICA Y RELACIONES INTERNACIONALES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL

***“Educación Popular: sus prácticas de resistencias
territoriales”***

*Tesina de Grado
Licenciatura en Trabajo Social*

Tesista: Ivana Rochelle

Directora: Mara Armonino
Co-directora: Alicia Vilamajó

Rosario, 2018

Índice

Introducción	2
Capítulo I	6
La educación popular en clave histórica	6
Hacia una caracterización de la educación popular en el contexto actual	10
La dimensión dialógica de la educación popular	14
Capítulo II	19
Los bachilleratos populares, escuelas secundarias para jóvenes y adultxs, experiencias de educación popular.	19
Contexto y surgimiento de los bachilleratos populares	19
Las resistencias para enfrentar al neoliberalismo	22
Los bachilleratos populares en Argentina: Experiencias de educación popular.	25
Relación de los bachilleratos populares con el Estado	29
El marco legal de los bachilleratos populares	32
Capítulo III	35
Bachillerato Popular Tablada	35
Origen y surgimiento.	35
Trayectorias escolares de lxs estudiantes	37
La escuela desde adentro	39
• Lo organizacional	39
• Organización Curricular/Contenidos	42
• Lo pedagógico	44
• Inscripción Territorial	45
• El aprendizaje como proceso	46
• Funcionamiento cotidiano	46
• Sobran los motivos	47
• Las relaciones sociales en el Bachillerato Popular	48
Capítulo IV	51
Intervención profesional, trabajo social y educación popular.	51
La dimensión socioeducativa de la intervención profesional desde una perspectiva dialógica	51
Reflexiones finales	57
Bibliografía	60

Introducción

La investigación del siguiente trabajo tiene como eje el análisis de una experiencia de educación secundaria para jóvenes y adultxs basada en la educación popular de la ciudad de Rosario, que se encuentra dentro de una trayectoria de experiencias cargadas de historias, de luchas y antecedentes tanto a nivel país como a nivel latinoamericano. Son los bachilleratos populares que a partir de los años 90 se conformaron como escuelas transformadoras de la mano de los movimientos sociales que comenzaron a organizarse frente al avasallamiento neoliberal del momento.

El interés personal en dicho campo está en relación con el conocimiento y participación en el Bachillerato Popular Tablada de la ciudad de Rosario. En el 2013 comencé a integrarme a dicha experiencia como educadora popular, asombrándome de todo el aprendizaje y de las pequeñas transformaciones que se iban generando en el cotidiano.

Por lo tanto, dicho trabajo está impregnado de una fuerte carga subjetiva debido a mí transcurrir desde adentro por tal experiencia. Desde este recorrido personal me propuse realizar mi tesis como manera de articular lo académico y el trabajo social con estas experiencias territoriales, organizacionales, que tanto nos aportan para nuestra formación y como futura profesional.

En esta escritura hemos decidido incorporar lenguaje inclusivo porque creemos que la lengua no es neutral, sino que se encuentra atravesada por los sistemas sociales/políticos y sus relaciones de dominación. La lengua no es ingenua, es una construcción que expresa, nombra y crea pensamientos e imaginarios sociales a partir de lo que se dice y lo que se oculta. Por eso, utilizaremos la “x” para romper con el binarismo mujer-varón e incorporar a todas las diversas identidades que escapan de las categorías duales construidas históricamente.

“Agréguese que no es puro idealismo no esperar que el mundo cambie radicalmente para ir cambiando el lenguaje. Cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo. La relación lenguaje-pensamiento-mundo es una relación dialéctica, procesual, contradictoria. Es claro que la superación del discurso machista, como la superación de cualquier discurso autoritario, exige o nos plantea la necesidad de, paralelamente al nuevo discurso democrático, antidiscriminatorio, empeñarnos en prácticas también democráticas.” (Paulo Freire, 2002, p-90).

A su vez, en este trabajo hablaremos en plural porque las ideas y pensamientos volcados en estas hojas no han sido individuales, sino construidas por el grupo de compañerxs con lxs cuales he caminado en estos años.

Analizar la dimensión dialógica en la experiencia del Bachillerato Popular Tablada ha sido uno mis propósitos en este trabajo, entendiendo el diálogo como sustento y base para cualquier experiencia transformadora, que busca la horizontalidad a través de la participación y de la diversidad, construyendo desde los saberes populares conocimientos

colectivos, fortaleciendo a través de la palabra, el intercambio a través del diálogo, del nombrar, del contar, del encuentro con lxs otrxs, las subjetividades y las historias muchas veces negadas e invisibilizadas.

Siendo el diálogo una categoría que atraviesa toda la conformación de estas escuelas, desde cómo se piensa lo pedagógico hasta su forma organizacional, nos propondremos realizar un recorrido por algunas características para analizar la implicancia de la *dialogicidad* en dichos procesos. A su vez, otro de los objetivos propuestos es poder pensar la intervención profesional del trabajo social en clave dialógica, en relación con la educación popular, entendiendo al trabajo social y la educación popular como dos categorías que se retroalimentan mutuamente.

Para poder analizar la dimensión dialógica de la educación popular en el Bachillerato de Tablada, tomaremos las voces de lxs estudiantes y de lxs docentes, quienes son lxs que construyen día a día esta escuela. Estas voces serán partícipes de este trabajo a través de su recolección en entrevistas, materiales audiovisuales, actas de asambleas, documentos como el PEI (Proyecto Educativo Institucional) el estatuto y el cuaderno de notas personal realizado durante mi recorrido en dicha experiencia.

Para dicho proceso nos remitiremos a una metodología cualitativa, siendo la conveniente para acercarnos a la temática a analizar, ya que la misma se centra en “aquellos estudios que traten con colectivos (como es el aula, la escuela) y en los que sea necesario conocer cómo funciona el conjunto; los estudios en los cuales se intenta describir o explicar un proceso, donde la generación, emergencia y cambio sean aspectos centrales para la comprensión del tema a investigar; los estudios en los cuales el ‘lenguaje’ sea una parte constitutiva central del objetivo; y los análisis donde la interacción mutua entre actores, la construcción de significados y el contexto en el que actúan forme parte del tema a investigar” (Sautu, 2003, 54). En otras palabras, los autores Taylor y Bogdan, sostienen que “La frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (1987, p-20).

Desde aquí partiremos para analizar la dimensión dialógica de la educación a través de la interacción con lxs sujetxs participantes. Utilizaremos las entrevistas semi-estructuradas para poder llevar adelante un diálogo flexible, donde el desarrollo de las vivencias pueda producirse sin condicionamientos, capturando respuestas no previstas y surgidas desde le entrevistadx, dando mayor margen a sus palabras. Coincidimos con la postura de Horacio Saltalamacchi, quien denomina a las entrevistas no estructuradas o semiestructuradas como “aquellas entrevistas en las que el entrevistador parte de un plan general –en el que tiene en cuenta el tema o los temas que desea encarar durante la entrevista— pero deja que sea el entrevistado quien, durante la conversación, vaya desarrollando cada uno de los temas, con la dirección, profundidad y método que le resulte más atractivo. Este tipo de entrevistas deben semejar lo más posible a una charla” (1997, p-44).

En el comienzo de estas entrevistas, trataremos de remitirnos a las trayectorias escolares de lxs estudiantes para comprender su acercamiento y sus historias de vidas en relación con la escolarización, presente y pasada.

Son las trayectorias de la vida, contadas desde la singularidad de cada sujetx, en relación con su individualidad y su contexto social, donde van reconociendo diferentes marcas, relatos, análisis, dependiendo de la selección y vivencia de cada unx.

Carmen Lera, Genolet, Rocha y otras autoras (2007) nos dicen que...” intentar reconstruir las trayectorias de los sujetos a través de su vida, supone una mirada integral de las posiciones objetivas transitadas y ocupadas por los actores, teniendo en cuenta la estructura y volumen de los diferentes capitales disponibles, no como enumeración de acontecimientos sino como una suerte de dibujo que enlaza las sucesivas posiciones”

Durante la construcción del proceso de investigación se realizaron cuatro entrevistas a estudiantes de los diferentes años del Bachillerato Popular, las mismas se llevaron adelante el día 30 de noviembre del 2017 en horario de clases. Las entrevistas fueron hechas a dos estudiantes mujeres de 46 y 48 años, cursando el primer y tercer año, y a dos estudiantes varones de 24 y 18 años, quienes transitaban el segundo año.

El Bachillerato Popular Tablada, siendo una escuela basada en la educación popular, sus prácticas pedagógicas y su organización está totalmente en relación con las realidades que estxs sujetxs jóvenes adultxs logran narrar, expresar y construir en dicho espacio. Lxs sujetxs que habitan dicha escuela están atravesadxs por trayectorias de discontinuidad y exclusión educativa, por la precarización de la vida y la desigualdad social, entendiendo estos contextos que se expresan en la cotidianidad, estas escuelas tratan de crear alternativas diferentes a las lógicas de vulneración conocidas por lxs estudiantes que allí participan.

Este trabajo de investigación está compuesto por cuatro capítulos, los primeros dos integran el marco teórico, donde abordaremos diferentes categorías en relación con la educación popular y el diálogo, siendo nuestro principal exponente Paulo Freire, también para hablar sobre dichos conceptos nos remitiremos a autorxs como Alfonso Torres Carrillo (2016), Nuñez Carlos (2002), Marcos Raúl Mejía (2013), Pablo Pinau (1994), entre otrxs. Cuando hablamos de los bachilleratos populares en Argentina, que para dicho análisis nos fue necesario poder hablar de los movimientos sociales y su lucha por la educación, utilizamos autorxs como Ampudia Marina (2007, 2012), Elizalde Roberto (2009), Nora Gluz (2015, 2007), Zibechi Raúl (2005, 2003), Sverdilick Ingrid y Costas Paula (2008).

Por lo tanto, el primer capítulo intenta ser un acercamiento al concepto de educación popular y su recorrido a lo largo de la historia latinoamericana, llegando al contexto actual. Desde aquí partimos desarrollando una aproximación al pensamiento de Paulo Freire, las categorías que atraviesan a lo que entiende por educación bancaria y educación liberadora, para finalmente llegar a la dimensión dialógica de la educación popular desde su pensamiento.

En el segundo capítulo analizaremos el surgimiento de las escuelas secundarias para jóvenes y adultxs: los Bachilleratos Populares, experiencias de educación popular

impulsada desde los movimientos sociales que comenzaron a resurgir ante el contexto neoliberal. En este apartado realizamos un recorrido desde dicho contexto para entender a estos nuevos movimientos que surgen en diferentes lugares de Latinoamérica y Argentina, con características diferentes a los movimientos sociales ya existentes denominados como tradicionales. Son los movimientos sociales emergentes quienes comienzan a *tomar la educación en sus manos* e impulsan los bachilleratos populares, realizando en este capítulo un análisis de su marco teórico, su organización y su relación con el Estado.

El tercer capítulo se centra en el análisis de la experiencia del Bachillerato Popular de Tablada de la ciudad de Rosario, Santa Fe. A través del trabajo de campo realizado, en este capítulo confluyen las voces de sus protagonistas, donde desarrollan sus recorridos por tal experiencia, la organización y el funcionamiento cotidiano de esta escuela, así como lo pedagógico y sus características particulares. Analizando a través de estas descripciones cómo el diálogo se hace presente.

El último capítulo da cuenta de la relación entre trabajo social y educación popular, de cómo ambos conceptos se retroalimentan y el diálogo se vuelve fundante de ambos, ya que creemos que no hay posibilidad de trabajo social sin diálogo, así como prácticas de educación popular.

Finalmente, nos encontraremos con las reflexiones que nos ha dejado la elaboración de este proceso, sistematizando todos los hallazgos que nos permitirán seguir pensando y reflexionando sobre la educación popular y el trabajo social.

Capítulo I

La educación popular en clave histórica

Comenzaremos con un acercamiento al concepto de educación popular a través de los diferentes sentidos que se le ha otorgado a lo largo del tiempo, atravesado por los diferentes contextos políticos-sociales y por los territorios que han impulsado esta pedagogía de la resistencia.

Los antecedentes de la educación popular son experiencias diversas y heterogéneas, el hilo en común que las une es su horizonte de transformación social siendo lxs protagonistas aquellos sectores que han sufrido diferentes opresiones, que buscan romper con estas barreras dominantes creando experiencias alternativas que liberen de las ataduras impuestas transformando esos mundos de injusticias en realidades de vidas dignas.

Podemos decir que la educación popular es una corriente política-educativa construida histórica y contextualmente en América Latina.

Alfonso Torres Carrillo (2016) realiza un recorrido histórico del concepto, reafirmando el carácter heterogéneo y variable que ha tenido la educación popular. Dependiendo de muchos factores como han sido los contextos, lxs sujetos, los territorios, los diferentes saberes puestos en juego, es así como ha ido tomando caras diversas, redefiniéndose constantemente; a partir de esto el autor sostiene que:

“En su medio siglo de existencia como práctica y concepción pedagógica, la educación popular ha sido definida de diferentes maneras, las cuales ponen el acento en su intencionalidad política emancipadora, en su interacción con los actores populares movilizados y en su propósito de formar conciencias críticas y subjetividades rebeldes” (p-15).

Sin embargo, las opresiones y las injusticias en nuestras sociedades son constitutivas de sus orígenes, desde allí han existido maneras de resistencias y de organización de los sectores oprimidos para enfrentarlas. Según Foucault, donde hay poder, hay resistencias, ya que son constitutivas de estas relaciones de poder.

“En síntesis, la peculiaridad de la resistencia es su doble movimiento; intentar escapar del poder y a la vez contraponerse a este. Un movimiento contra los dispositivos que se vuelve tanto más efectivo donde la aplicación del poder es más inmediata, un movimiento que se orienta a escapar de las consecuencias del poder. Ser parte de las relaciones de poder no involucra necesariamente estar atrapado en ellas. La resistencia se juega estratégicamente, moviéndose en sus bordes, entre el exterior y el interior, luchando contra y escapándose del poder. La salida del poder solo pasa por una lucha contra él. La resistencia juega estratégicamente en el límite de las relaciones de poder, abriéndose a su exterioridad, demostrando cómo, aún cuando los hombres estén sujetos a las tecnologías de poder, el movimiento de resistencia nunca ve anulada su posibilidad” (2012, p163).

Son estas fuerzas de resistencia ante el poder establecido desde donde ha surgido la educación popular. Sin embargo, tanto su definición, como su momento de origen, no se pueden definir estática y limitadamente, ya que estamos hablando de un concepto que es histórico y contextual, vinculado a las coyunturas y a las ideas que desde allí se han generado, como sostiene Wenceslao Moro (2003).

“La lógica de la educación popular como corriente educativa y como movimiento cultural no es unidireccional ni deductiva, es decir, no hubo un momento inicial en el que propusieron unos fundamentos, unos principios generales, unas bases conceptuales o doctrinales, desde las cuales se generaron unas prácticas posteriores...()...

La educación popular se alimenta simultáneamente de varias dimensiones de la realidad: referentes teóricos previos, imaginarios colectivos, representaciones y valores culturales, experiencias compartidas, así como de la reflexión sobre las propias prácticas educativas. La educación popular se va configurando y redefiniendo permanentemente tanto en sus presupuestos como en sus prácticas.” (p-36)

En nuestra historia latinoamericana, podemos encontrar rastros de esta pedagogía de la resistencia, que según el autor Marco Raúl Mejía, desde una perspectiva anticolonialista y latinoamericana, desarrolla cuatro troncos históricos, que conforman diferentes corrientes de pensamientos y experiencias que han ido dotando de sentido y han retro-alimentado a la EP a lo largo de la historia, los troncos de los que habla el autor son los siguientes:

- En el primero, se encuentran aquellos pensadores de las luchas de independencia como Simón Rodríguez¹ y José Martí, siendo el primero el más explícito en hablar sobre EP. Se refiere a una educación que él denominará como popular en base a nuestras raíces americanas y no europeas, siendo inventores y no repetidores.
- En el segundo tronco se encuentran las construcciones de universidades populares en la primera mitad del XX, siendo las más notables las de Perú, México y El Salvador. Basadas en la educación a los obreros, con conciencia sobre su lugar y papel en la historia, buscando su organización en defensa de sus intereses.
- En tercer lugar, se encuentran las escuelas ligadas a las sabidurías aymara y quechua, siendo una de las más significativas la escuela Ayllu de Warisata en Bolivia, entendiendo la escuela extendida a la comunidad, la educación como movimiento y creación cultural.
- En cuarto lugar, se encuentran los proyectos educativos creados por el Movimiento Fe y Alegría, desde 1956, dirigidas a los más desposeídos y desde la educación popular integral.

¹ (1769-1854) maestro del libertador Simón Bolívar.

Estos cuatro troncos históricos que fueron emergiendo en contextos y realidades diferentes, según el autor vuelven a resurgir en la década de los 60, constituyendo lo que sería el quinto tronco, del cual Paulo Freire sería su máximo exponente (Mejía, 2011).

A su vez, en este momento histórico estas prácticas de educación popular son influenciadas por el contexto que se estaba viviendo en ese resurgir del que habla el autor. Así mismo, él hará referencia a diferentes caminos y lecturas que se comienzan a gestar en el continente latinoamericano, siendo algunas de ellas: “un marxismo desde la visión Latinoamericana, como las de José Carlos Mariategui, la teoría de la dependencia (Faletto, Dos santos), la teología de la liberación (Gutiérrez y otros), el teatro del oprimido (grupo El Galpón, Boal), la comunicación popular (Kaplún), la investigación acción-participante (Fals Borda), la colonialidad del saber y el conocimiento (Quijano), psicología social (Martín-Baró), filosofía latinoamericana (Dussel), etc.” (2011, p-28) siendo éstas algunas de las tantas experiencias que se fueron desarrollando durante esta época haciendo eco en muchas otras, como es la educación popular.

Es a partir de 1960 que comienza a constituirse el concepto de educación popular más cercano a como lo conocemos hoy en día, resultado a su vez de las condiciones y circunstancias históricas como las ya nombradas, donde se fueron radicalizando luchas políticas, sociales y culturales a nivel mundial y latinoamericano, como ser el Mayo del 68 en París, Revolución cultural en China, Revolución Cubana, gobierno de la Unidad Popular en Chile, surgimiento de guerrillas en América Latina, luchas campesinas, indígenas y populares, etc. El autor Wenceslao Moro (2013) nos va a decir que, desde la Revolución Sandinista, marca un contexto donde se comienza a hablar con mayor fuerza de la educación popular.

A su vez, en el mismo momento, el debate que se encontraba en el clima general sustentado por distintos discursos y escritos teóricos se centraba en la dualidad de la liberación y la dependencia, de los países desarrollados y subdesarrollados. Al generarse una ola de críticas por parte de ciertos sectores progresistas a la dependencia de los países del ‘tercer mundo’ con las grandes potencias, comenzaron a iniciar el camino para la liberación. Y es así, que dentro de esta postura la escuela tradicional se convirtió en foco de oposición porque era aquella institución que se entendía como la reproductora del ‘statu quo’ y de generación y justificación de las desigualdades. Por este motivo, la necesidad de crear estrategias educativas alternativas por fuera y opuestas. A su vez, comienza a darse una importancia ejemplar al saber popular donde el pueblo era aquel que lo constituía (Pineu, 1994).

Fue también en este contexto donde florecen y se multiplican con mayor fuerza los escritos de Paulo Freire, convirtiéndose en un referente para las prácticas de aquellas organizaciones que venían llevando adelante prácticas transformadoras. Fue este autor

“Quien fue recogiendo, sintetizando y proyectando el magma de significados emergentes que provenían de múltiples campos y prácticas sociales. En efecto, si bien fue la acción educativa y la reflexión pedagógica de Freire el punto de partida de la educación popular, en sus primeros trabajos (1959,1967,1970) acuñó a otras, como educación problematizadora, educación liberadora y acción cultural” (Torres, 2016, p-16)

Para remitirnos a sus palabras y lo que él entendía por educación popular, teniendo en cuenta el desarrollo y cómo los contextos históricos han influenciados en dicho concepto, en agosto de 1985, Rosa María Torres le realiza una entrevista, que aquí nos parece necesario citar:

“...Ayer, Paulo Freire entendía la educación popular como un esfuerzo de las clases populares, un esfuerzo en favor de la movilización popular o un esfuerzo incluso dentro del propio proceso de movilización y organización popular con miras a la transformación de la sociedad. Pero el Paulo Freire de ayer-un ayer que yo ubicaría en los años 50 y comienzos de los 60-, no veía con claridad algo que el Paulo Freire de hoy ve con mucha claridad. Y es lo que yo hoy denomino la *politicidad de la educación*. Esto es, la calidad que tiene la educación de ser política. Porque la naturaleza de la práctica educativa es política en sí misma. Y por eso *no es posible hablar siquiera de una dimensión política de la educación, pues toda ella es política*” (p-118)

“La educación popular se plantea, entonces, como un esfuerzo en el sentido de la movilización y de la organización de las clases populares con vistas a la creación de un poder popular. (...) Yo creo que *en toda sociedad hay espacios públicos y sociales para trabajar desde el punto de vista del interés de las clases populares, a través de proyectos, aunque sea mínimos, de educación popular*” (idem, p-119).

Es a partir de la década de 1990, donde se da inicio a un período de cuestionamiento y transformaciones sobre la comprensión y el entendimiento del concepto, ganando fuerza la propuesta de “refundamentación de la educación popular”. Este nuevo momento dentro del campo, se ve atravesado por el contexto de las políticas neoliberales, la pérdida de legitimidad de los gobiernos de transición, así como el crecimiento de la conflictividad social; este contexto fue generando las condiciones para que emergieran o se reactivaran, en diferentes partes de la región, los movimientos sociales, renaciendo con ellos, las luchas sociales, las indignaciones, los anhelos y las esperanzas (Torres, 2016).

El contexto neoliberal caracterizado en su momento por un terrorismo de estado, barriendo y rompiendo con los lazos comunitarios, privatizando los derechos sociales conquistados, dando apertura a las empresas trasnacionales, época signada por el gran aumento de la pobreza, el desempleo y la precarización laboral, comienza a darse ante este panorama a lo largo del continente diferentes movimientos que se plantan y resisten ante el avasallamiento que proponía el Estado neoliberal. La educación popular comienza a tener fuerza en estas prácticas que están iniciando e impulsando los diferentes movimientos sociales del continente:

“...la educación popular se reactiva en el momento actual, a través de su apropiación y recreación por parte de diversos programas, proyectos y prácticas educativas gestadas por algunos movimientos sociales de la región, como la Universidad de las Madres de Plaza de Mayo, la educación “do campo” del Movimiento Sin Tierra y otras experiencias educativas del movimiento campesino de Brasil, en los bachilleratos populares surgidos en Buenos Aires y hoy presentes en otros lugares de Argentina, en las universidades indígenas de Ecuador, México y Colombia, y en las escuelas de formación gestadas por organizaciones populares y redes de colectivos de base en las principales ciudades de Colombia” (Torres, 2016, p-23)

En síntesis, podemos decir que la educación popular ha albergado y se ha ido constituyendo a través de diferentes experiencias protagonizadas por aquellos sectores oprimidos que buscan transformar su realidad, siendo un concepto que se encuentra en total dinamismo debido a que su anclaje son las prácticas, los contextos, los territorios y saberes, que han sido excluidos y marginados, buscando como finalidad desentrañar aquello impuesto y externo, aquellas verdades que han sido construidas como absolutas y van en detrimento de sus realidades. Por lo tanto, buscan transformarlas para así construir colectivamente un mundo más acorde a sus sueños.

“Sin desconocer la heterogeneidad de actores, ámbitos, prácticas y modos de entenderla, podemos identificar un conjunto de ideas fuerza que le dan coherencia a la educación popular como concepción y práctica educativas: a partir de una crítica indignada al orden social dominante y de identificarse con visiones de futuro alternativas, busca contribuir a la constitución de diversos sectores subalternos como sujetos de transformación, incidiendo en diferentes ámbitos de su subjetividad, mediante estrategias pedagógicas dialógicas, problematizadoras, creativas y participativas” (Torres Carrillo, 1993, 2008)

Hacia una caracterización de la educación popular en el contexto actual

Por lo tanto, podemos decir que cuando hablamos de esta educación estamos hablando de una educación que irrumpe, crítica y pregunta por lo establecido, por lo que está dado desde hace años como “natural” e inmodificable. Es una educación que ante todo es política, que busca junto con otros y otras, transformar la realidad en la que vivimos, partiendo desde los saberes que cada uno trae consigo y desde allí problematizar, proponer concepciones cada vez menos ingenuas; busca construir conocimientos de manera colectiva, rompiendo con las jerarquías impuestas.

Entendemos la educación popular como aquellos procesos de aprendizajes colectivos orientados a enfrentar y transformar las condiciones de opresión, explotación, desigualdad e injusticia social en la que están inmersos las comunidades o pueblos para la construcción de sociedades más humanas y humanizantes.

La EP parte del reconocimiento de la inexistencia de la neutralidad, con un firme posicionamiento político que conlleva a una lectura de la realidad que entiende la relación

existente en sistemas de opresiones (capitalista-patriarcal-colonialista) y el pensamiento y las prácticas educativas que han sabido desarrollar para mantenerse como tales, siendo introyectadas por los diferentes sujetos y grupos sociales.

El horizonte de esta educación es la transformación social, se trata de construir otras subjetividades, otras relaciones, otro modo de habitar los territorios y comprender el mundo. Con esto, no intentamos decir que solo con la educación alcanza para la transformación social, pero sí es fundamental poder comenzar desde allí.

Fernando de la Riba (2005), nos va a hablar sobre el objetivo de la educación popular señalando que:

“El objetivo último de la Educación Popular consiste en contribuir a la construcción de una sociedad sustantivamente democrática en la que la capacidad y la posibilidad de intervenir y participar en la orientación de los cambios sociales y en la toma de decisiones no sea, como señala Paulo Freire, algo adjetivo, formal, sino un elemento sustantivo, en la que todos los hombres y mujeres, todos los pueblos, puedan alcanzar el máximo grado posible de desarrollo humano y puedan contribuir, en condiciones de igualdad, a la construcción de un mundo mejor, más solidario, más cooperativo, en una mejor y mayor armonía con la naturaleza” (p-6)

Cuando hablamos de educación popular, también hablamos de otras categorías/principios que la contienen y la constituyen, tales como la participación colectiva, la solidaridad, la horizontalidad, la cooperación y el diálogo. Conceptos que transversalizan toda práctica de educación popular sin las cuales no sería posible. Tal como sostiene Marco Raúl Mejía, esta pedagogía esta “sostenida en principios como el respeto radical a la vida, la solidaridad, la generosidad, el amor; a propósito por la construcción real y permanente de una democracia integral que sea de todos y todas y para ellos; el esfuerzo por conjurar el poder excluyente y opresor en todas sus formas y en cualquier espacio en el que éste exista; y el compromiso de no convertir al ser humano en un medio para ningún fin” (2011, p-7).

Por otra parte, en el polo contrario de la educación popular, encontramos prácticas existentes que se apoyan en principios totalmente contrarios, a la que Freire denominó educación bancaria, cuyos principios radican en las jerarquías, las imposiciones, el anti-diálogo, las competencias, reproduciendo las desigualdades existentes y profundizándolas. Constituyéndose en una educación hegemónica acorde al mantenimiento del orden establecido, cuyas características son a-política y a-histórica, sin posibilidad de modificación ni de interrogación.

“En efecto, la educación puede ocultar la realidad de dominación y alienación o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipadora. Vistas bajo esta óptica, las prácticas pedagógicas-atravesadas e imbricadas con las demás prácticas sociales-deben analizarse más allá de la relación educador-educando. *Una de las herramientas utilizadas para enmascarar la educación como herramientas de dominación es la omisión del “afuera”, de lo extraescolar.* En los hechos, lo educativo queda circunscripto al ámbito del aula. Ausencia de historia y recorte

de la relación educación-contexto, he aquí la perspectiva que impiden una lectura dialéctica de los procesos educativos.” (Ídem, P. en “Grito Manso” de Paulo Freire, 2014, p-83).

Es el pedagogo brasileño Paulo Freire, quien comienza a desarrollar los conceptos de educación liberadora y educación bancaria. Con la primera, se refiere a la educación que denuncia, que problematiza, que intenta liberar siempre junto con otros las opresiones construidas e impuestas por determinados sectores dominantes. Por otro lado, la educación bancaria es aquella que pertenece y propulsan los opresores, es la herramienta que utilizan para seguir perpetrando su poder, seguir negando y silenciando a los oprimidos. Esta educación, se basa en un saber único y verdadero perteneciente exclusivamente a los educadores, los demás son meros depósitos, vacíos, que hay que llenar con la única visión del mundo permitida y sabida por los educadores. Se niega la condición de los educandos como sujetos históricos, transformadores, políticos, se niega los diversos saberes constituyentes de cada subjetividad, se niegan sus palabras y su visión del mundo. Esta división convierte a la educación en una acción de depósito de unos sobre otros, ya que el saber y el conocimiento es monopolio de algunos privilegiados, mientras que, del otro lado, se encuentran aquellos a los que se les han asignado el lugar de pasividad y recepción.

“Cuanto más analizamos las relaciones educador-educandos dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles (o fuera de ella), más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante, el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora. Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto – el que narra – y objetos pasivos, oyentes: los educandos. En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como un sujeto real, cuya tarea indeclinable es ‘llenar’ a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido” (Freire, 1968, pág 71).

Hacemos un paréntesis de lo que venimos desarrollando para poder dar cuenta de esta cita. Teniendo en cuenta la referencia que realiza Paulo Freire de las características de la escuela en ese momento particular en el que escribe (1968). Desde este trabajo entendemos el contexto en el que fue escrito y que sería ingenuo de nuestra parte sostener que desde ese momento hasta la actualidad en la escuela nada se ha modificado. Aquí utilizamos y venimos describiendo la educación liberadora y la educación bancaria como tipos ideales, que nos ayuda a entender y confluir en diferentes maneras de pensamientos. Teniendo en cuenta las complejidades de la realidad que nos atraviesa y que en esta sociedad prevalece y nos han socializado en un pensamiento binario, creemos que siempre existen grises y diversos colores que confluyen y muchas veces no vemos, desde este lugar sostenemos que las escuelas por sí mismas no serían meras reproductoras del orden dominante o por el otro lado, liberadoras. Con esto queremos decir que muchas de las instituciones escolares sí poseen fuertes características hegemónicas que reproducen lógicas verticalistas, burocráticas, desiguales y excluyentes. Pero allí también confluyen diferentes propuestas atravesadas por las personas que participan, por las políticas y los contextos, que desde una mirada de la educación liberadora rompen con los instituidos y logran irrumpir con prácticas transformadoras.

Para seguir pensando (nos) en nuestras prácticas, en las instituciones y en la realidad en general, continuamos describiendo, en relación con la propuesta de Paulo Freire, la educación bancaria y la educación popular, conceptos que van más allá de las instituciones entendidas como escolares, podemos entender estas categorías desde tantos planos como sean posibles para seguir desentrañando los movimientos de la realidad y de todos los espacios que atravesamos.

Por lo tanto, la educación bancaria se convierte en una educación opresiva, que silencia las diversas voces, convirtiéndose en una educación de las respuestas y no de las preguntas, negando el proceso de búsqueda y de aprendizaje. Se dan respuestas a preguntas no hechas por lxs participantes, los contenidos son alejados de las realidades de lxs sujetxs, quedándoles como única opción la escucha y la negación de sus palabras. Esta educación bancaria transforma a lxs sujetxs en objetos pasivos, que deben ser llenados, produciendo su autodesvalorización, de a poco, van internalizando esta mirada del opresor dentro de cada unx. Es lo que Paulo Freire llama ‘seres duales’, refiriéndose al opresor introyectado dentro de cada unx, de tanto escuchar que son incapaces, que no saben, que deben callarse, estos pensamientos comienzan a ser parte de su personalidad, alojando parte de este opresor dentro suyo, desarrollando acciones y pensamientos que no son suyo, llevando a reproducir prácticas necesarias para el mantenimiento del orden establecido. La finalidad de esta educación es el cambio de la mentalidad de lxs sujetxs y no de las situaciones que lleva a su opresión.

Ante esta educación bancaria, de la cual tanto saben los grupos sociales de nuestras sociedades, Paulo Freire propone una pedagogía de lxs oprimidxs, una educación como práctica para la libertad o problematizadora, pedagogía que sirva como herramienta de lxs oprimidxs. Para seguir este camino, debe superarse la relación de educando/educadores, donde unxs liberan a otrxs, ya que Freire sostiene que nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo, la liberación es en comunión siendo el mundo el mediador. Por lo tanto, superando esta contradicción, educando y educador se concilian y se hacen simultáneamente uno en el otro. Es el diálogo que se hace fundante de esta relación, donde se ponen en juegos todos los saberes previos, sin primacía de uno sobre otro. A través de este camino, se produce la ruptura de la construcción de sujetxs que son para otrxs, para convertirse en sujetxs con otrxs, sujetxs históricxs sociales, éticxs y políticxs.

Para ello, es necesario...” una creencia radical en la capacidad de autotransformación de los sujetos, una apertura también radical a las enseñanzas de la práctica social y también la asunción de ciertos elementos de método que demuestren su utilidad para superar las intencionalidades de sujeción incrustadas en las prácticas educativas vigentes.” (Esther Pérez, 2013, p-67). Y desde esta concepción se desprende la importancia de esta construcción con el reconocimiento de todos los saberes populares participantes de las prácticas en cuestión. Por este motivo la metodología que emplea la EP es dialéctica, partiendo de la práctica, de los saberes construidos por cada unx de lxs participantes, de la experiencia vivida, del conocimiento del mundo, para luego pasar a un segundo momento que es la teorización a partir de esa práctica, problematizándola, analizando, reflexionando, para luego volver a la práctica, pero ya modificada.

Carlos Núñez, citado por Federico Coppens y Herman Van de Velde (2005) sostiene que:

“La educación popular es el proceso continuo y sistemático que implica momento de reflexión y estudio sobre la práctica del grupo o de la organización; es la confrontación de la práctica sistematizada, con elementos de interpretación e información que permitan llevar a dicha práctica consciente, a nuevos niveles de comprensión. Es la teoría a partir de la práctica y no la teoría ‘sobre’ la práctica. Así, una práctica de educación popular no es lo mismo que ‘darle’ cursos de política de base, ni hacerle leer textos complicados, ni sacarlo por largos periodos de su práctica, para formar lo, sino tomar la propia realidad (y la práctica transformadora sobre esta realidad) como fuente de conocimientos, como punto de partida y de llegada permanente, recorriendo dialécticamente el camino entre la práctica y su comprensión sistemática, histórica, global y científica y sobre esta relación ‘entre teoría y práctica’.” (p-50).

Se reconoce a su vez, que esos saberes populares han sido construidos en muchos casos como *vehículos de dominación*, se trae con ellos percepciones que no son las suyas, sino, de ese *opresor introyectado*. De ahí la necesidad de no quedarse en la mirada ingenua y la valorización de esos saberes por el solo hecho de ser “popular”, de lo que se trata es de ir más allá de su aceptación acrítica, buscando desentrañar esos saberes junto con lxs otrxs, para la construcción del conocimiento nuevo. Para este proceso, es tan necesario y fundamental el diálogo.

Por lo tanto, cuando hablamos de educación popular hablamos de una educación del diálogo, que busca superar la adecuación y cooptación que propone el sistema actual, dialogando junto con otrxs, no a través de las divisiones e imposiciones a las que nos han acostumbrado, sino buscando construcciones colectivas, donde el aprendizaje se va constituyendo entre todxs lxs participantes, con una escucha atenta y cuidada, superando el sentido común que nos fragmenta e individualiza, buscando construir conocimientos situados, reales, acordes a sus necesidades, que permitan comprender, relacionar y posicionarse para transformar esas prácticas desde donde se parte.

La dimensión dialógica de la educación popular

A continuación, desarrollaremos uno de los conceptos fundamentales para poder hablar de educación popular, ya que sin diálogo no existe práctica transformadora posible ni conocimientos colectivos, impidiendo a su vez, la construcción de subjetividades críticas y empoderadas, ya que el anti-diálogo niega al otrx como sujetx, imponiendo una visión del mundo que no corresponde con la diversidad de sentidos.

Elegimos el desarrollo de esta dimensión en este trabajo porque creemos que es fundamental el ejercicio del diálogo para cualquier práctica e intervención, ya que sin este ejercicio las prácticas se vuelven imposiciones o reproducciones que no logran los objetivos deseados, sino por el contrario, responden a otros intereses que no son los buscados por lxs sujetxs involucradxs. A su vez, diálogo significa interacción, el tener en cuenta la mirada del otrx, valorizando, resignificando todo aquello que nos ha sido negado y desvalorizado, significa la construcción genuina con otrxs para poder acercarnos un poco más a lo que

deseamos. Elegimos hablar del diálogo, porque nos habla de un posicionamiento político-ideológico de entender al mundo, a las relaciones sociales y a las subjetividades. El diálogo como acción política que rompe con aquellas lógicas que buscan la subordinación y la obediencia, buscando la participación y el reconocimiento como sujetos políticos e históricos.

La dimensión dialógica es aquella que debe ser transversal y estar presente en toda práctica de educación popular. Porque es el diálogo quien permite la escucha, la participación, la valorización de las palabras del otro, la construcción de relaciones horizontales sin privilegios de unos sobre otros, la importancia de todos los saberes, la construcción colectiva requiere de las palabras de todos. Sin diálogo la educación popular no puede llevarse adelante.

El autor José Luis Lens, en “Las dimensiones de la educación como ejes del pensamiento freireano” para dar cuenta de la praxis-pedagógica de Paulo Freire desarrolla cinco dimensiones educativas “que, en una relación dialéctica y de forma coherente, sostienen lo que podríamos denominar el ‘edificio teórico de su sistema’” (Lens, 2008, p-149).

Las cinco dimensiones que desarrolla son la axiológica, la dialógica, la política, la gnoseológica y la metodológica. Siendo los ejes que estructuran la educación popular, aquí solo nos centraremos en la dimensión dialógica, sabiendo que es un esfuerzo de profundización de una dimensión que difícilmente pueda ser pensada sin articulaciones e interdependencias con las restantes.

Rescataremos la definición que realiza dicho autor de la dimensión dialógica para comenzar a hablar sobre ella

“...está enraizada en la posición humanista y ético-democrática radical de Freire. De esta forma debemos entender la instauración del diálogo como fundante de una verdadera democracia, tanto en las relaciones intersubjetivas y pedagógicas cuanto en las políticas. Esta es la especificidad del diálogo, en tanto instancia racional y afectiva de comunicación horizontal, y en la que se juega la dimensión humana de hombres y mujeres. El marco del diálogo se sustancia en la apuesta freireana por una libertad y una democracia radicales, lo que le da un indudable vuelo utópico a su propuesta.” (Lens, 2008, p-150).

El autor se refiere al diálogo, como base indiscutible de cualquier práctica para la democracia. Es que sin diálogo se niega al otro como sujeto, se niega su palabra, su manera de ver el mundo. Si no está el diálogo solo existe una verdad del mundo, una palabra verdadera, aquella dada por los opresores, no existe comunicación alguna, no existe relaciones horizontales, no existe la construcción colectiva del conocimiento a la que se refiere la educación popular. En el anti diálogo se basa la educación bancaria. Y el diálogo es raíz, es base, de la educación liberadora, de la educación popular.

En su primer libro “La educación como práctica de la libertad”, escrito en el año 1967, Paulo Freire, responde a la pregunta de ¿Qué es el diálogo?:

“Es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica (Jaspers). Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación” (Freire, 2010, p-101,102).

En el otro polo del diálogo, se encuentra el antidiálogo, Freire lo define de la siguiente manera:

“...implica una relación vertical de A sobre B, se opone todo eso. Es desamoroso. Es acrítico y no genera crítica, exactamente porque es desamoroso. No es humilde. Es desesperante. Es arrogante. Es autosuficiente. Es el antidiálogo que quiebra aquella relación de ‘simpatía’ entre sus polos, que caracteriza al diálogo. Por todo eso, el antidiálogo no comunica. Hace comunicados” (idem)

En la “Pedagogía del oprimido” (1970), el tema del diálogo recorre todos los enunciados de Freire, trataremos de citar algunos:

“El diálogo fenomenaliza e historiza la esencial intersubjetividad humana; él es relacional y en él nadie tiene la iniciativa absoluta. Los dialogantes “admiran” un mismo mundo; de él se apartan y con él coinciden: en él se ponen y se oponen. (...) El diálogo no es un producto histórico, sino la propia historización. (...) El aislamiento no personaliza porque no socializa. Mientras más se intersubjetiva, más densidad subjetiva gana el sujeto.” (Ernani María Fiori en Pedagogía del oprimido, 2010, p-20)

La educación bancaria se contrapone al diálogo, porque esta educación impone, divide, oprime, donde el saber, el conocimiento, es una donación de aquellxs que se consideran sabixs a los que juzgan de ignorantes. La educación se transforma en un acto de depositar en donde los educandos son los depositarios y el educador quien deposita, “...en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan” (Freire, 2010, p-72).

Las acciones que se desarrollan desde el antidiálogo en la educación bancaria son paternalistas, verticales, responden a una manera de ver al mundo, de habitarlo, reproduciendo las desigualdades y ayudando a mantenerlas, ya que entienden que lxs oprimidxs son “...casos individuales, meros “marginados”, que discrepan de la fisonomía general de la sociedad. Ésta es buena, organizada y justa. Los oprimidos son la patología de las sociedades sanas, que precisan por esto mismo ajustarlo a ella, transformando sus mentalidades de hombres ‘ineptos y perezosos’” (idem, p-75). Desde esta visión parten y desarrollan sus prácticas antidialogicas, con las certezas de que el mundo les pertenece y la única manera de habitarlo es negando a los/las diferentes, imponiendo normatividades y verdades absolutas.

Por otro lado, la educación liberadora basada en el diálogo busca transformar estas desigualdades, ya que se trata de la superación de la contradicción educando/educador, de

este modo, lxs educadores ya no sólo educan, sino que también, al educar, son educadxs a través del diálogo con lxs educandxs, quienes al ser educadxs, también están educando.

“Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, 2010, p-85)

La dialogicidad: esencia de la educación como práctica de la libertad, con esto, Freire se refiere a que “Decir la palabra verdadera, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esa transformación. El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para *pronunciarlo* no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú” (idem, p-99).

En el último capítulo de Pedagogía del Oprimido, Freire se propone analizar las dos matrices: la dialógica y la antidialógica. Para esta última matriz, sostiene que “para dominar, el dominador no tiene otro camino sino negar a las masas populares la praxis verdadera. Negarles el derecho de decir su palabra, de pensar correctamente. Las masas populares no deben ‘admirar’ el mundo auténticamente; no pueden denunciarlo, cuestionarlo, transformarlo para lograr su humanización, sino adaptarse a la realidad que sirve al dominador. Por esto mismo, el quehacer de este no puede ser dialógico” (2010, p-153).

Freire habla de diferentes características que tiene esta acción antidialógica, siendo una de estas la conquista, tratándose de la presentación de un mundo de engaños, un mundo donde no existen los problemas, si no que este se presenta como estático al cual los hombres deben ajustarse. Lo que se busca es transformar a lxs sujetxs en espectadorxs, en pasivxs y en conquistadxs.

Otra de las características que nombra Freire, es el dividir para oprimir, sosteniendo que “Lo que le interesa al poder opresor es el máximo de debilitamiento de los oprimidos, procediendo para ello a aislarlos, creando y profundizando divisiones a través de una gama variada de métodos y procedimientos” (2010, p-172).

La tercera característica del anti diálogo es la manipulación, entendida como la manera que utilizan para conformar a las masas según los objetivos de quién manipula. En palabras de Freire “La manipulación aparece como necesidad imperiosa de las élites dominadoras con el objetivo de conseguir a través de ella un tipo inauténtico de ‘organización’, con la cual llegue a evitar su contrario, que es la verdadera organización de las masas populares emersas y en emersión” (2010, p-181).

La última característica de esta acción es la invasión cultural “...consiste en la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a éstos su visión del mundo, en la medida misma en que frenan su creatividad, inhibiendo su expansión” (2010, p-186). A través de estas características, se va construyendo relaciones jerárquicas, donde lxs que invaden son lxs sujetxs, y lxs invadidxs objetos, depósitos, reconociéndose como inferiores. Freire dice que “...implica siempre la visión focal de la realidad, la percepción de ésta como algo estático, la superposición de una visión del mundo sobre otra. Implica la “superioridad” del invasor, la “inferioridad” del invadido, la imposición de criterios, la posesión del invadido, el miedo de perderlo.

Aún más, la invasión cultural implica que el punto de decisión de la acción de los invadidos esté fuera de ellos, en los dominadores invasores. Y, en tanto la decisión no radique en quien debe decidir, sino que esté fuera de él, el primero sólo tiene la ilusión de que decide” (2010, p-196).

Estas cuatro características nombradas constituyen la acción antidialógica, a continuación, comenzaremos a desarrollar las características que Freire otorga a la acción dialógica

La primera de estas es la colaboración, refiriéndose al encuentro entre lxs sujetxs para la transformación del mundo, en colaboración. Es el diálogo, que es comunicación, quien sostiene la colaboración. “El diálogo no impone, no manipula, no domestica, no esloganiza” (2010, p-205).

Otra de las características de la acción dialógica es la de “unir para la liberación” refiriéndose a la unidad de lxs oprimidxs frente a la división impuesta. La tercera característica de la acción dialógica es la organización, Freire la liga directamente a la anterior característica, a la unión, sosteniendo que la organización además de estar entrelazada a esta última es una consecuencia natural. La última característica a la que hace referencia Freire, es la síntesis cultural, comparándolo con la invasión cultural (característica propia de la acción antidialógica) con esta expone, a diferencia de la invasión, que lxs actorxs que llegan al encuentro con otrxs no lo hacen desde un lugar de superioridad y de imposición, no desde el lugar de enseñar y transmitir algo a otrxs, si no que la síntesis busca el encuentro y de ese los aprendizajes mutuos para conocer el mundo en conjunto.

Alfonso Torres Carrilo (2016) en su libro “Educación popular y movimientos sociales en América Latina”, nos habla y define las prácticas populares como dialógicas necesariamente, nos dice que:

“Los educadores populares aprendimos con Freire que la educación es diálogo y que éste tiene su razón de ser en el carácter inacabado de los seres humanos. Hombres y mujeres necesitamos de los demás para conocer y transformar el mundo a la vez que nos hacemos humanos. Así, el diálogo asume un carácter ético, en la medida en que contribuye a que seamos seres humanos autónomos, solidarios y responsables con los demás y con capacidad de incidir en la realidad desde unas convicciones. (...)

En todos los casos, se parte de reconocer los saberes previos de los educandos, los cuales entran en conversación con los conocimientos provenientes de las disciplinas y áreas de conocimientos preestablecidas en los planes de estudio; ello exige una apertura a los lenguajes y modos de expresión de los estudiantes, los cuales son portadores de significados y modos de interpretar la realidad, que aportan al abordaje de los temas y problemas.” (2016, p-139).

Capítulo II

Los bachilleratos populares, escuelas secundarias para jóvenes y adultxs, experiencias de educación popular.

Contexto y surgimiento de los bachilleratos populares

La implementación de las políticas neoliberales en la década de los 90, significó en nuestro país y en Latinoamérica, un nuevo ciclo en la profundización de las desigualdades, en el avasallamiento de los derechos sociales y de las políticas públicas; abriéndose un nuevo contexto de apertura económica y reestructuración del Estado. La idea que sostenía este paradigma era que el Estado no debía intervenir, debía regir la voluntad individual y, por lo tanto, la fuerza del mercado. Al Estado solo le correspondería cumplir un papel subsidiario y compensatorio.

A raíz de esto, las tres características que fueron tomando las políticas públicas fueron la descentralización, privatización y la focalización. El Estado comenzó a desprenderse de sus funciones sociales delegando a los niveles municipales y provinciales, a su vez, muchos de los servicios públicos fueron otorgados al sector privado, y otras funciones fueron delegadas a organizaciones comunitarias, ONG, etc. La focalización consistió en el recorte del gasto público y el destino de este fue hacia sectores específicos con mayor necesidad y urgencia, siendo aquellxs que no podían acceder a las necesidades básicas a través del mercado, cortando con el carácter universal de las políticas públicas, lo que conllevó al aumento de políticas de carácter compensatorias, asistenciales, clientelistas y estigmatizantes.

Estas políticas a su vez, fueron acompañadas por reformas que desregularizaron el mercado laboral produciéndose un aumento del desempleo, deterioro de los salarios, flexibilización laboral e incremento de la pobreza.

Ante un Estado, cada vez más alejado de lo público, las empresas privadas y extranjeras se encontraban en un campo de juego librado a sus intereses donde los pequeños productores y muchas de las fábricas nacionales no pudieron participar de este juego y competir con dichos intereses, llevando a su quiebra y cierre.²

El paradigma neoliberal estalló en todas las manifestaciones de la vida, fue impregnando un fuerte individualismo en la sociedad, haciéndose eco en un ‘salvase quién pueda’, originando un proceso de descolectivización teniendo sus consecuencias en el plano subjetivo, social y cultural.

² Para ampliar sobre el contexto neoliberal ver: Gigli, J. M. (1999). Neoliberalismo y ajuste estructural en América Latina. *Revista del Centro de Estudios Internacionales para el Desarrollo*, 1(1). Draibe, S. M. (1994). Neoliberalismo y políticas sociales: reflexiones a partir de las experiencias latinoamericanas. *Desarrollo económico*, 181-196.

María Teresa Sirvent (2008) describe el impacto de esta época como:

“La agudización del individualismo y la crisis de participación, de identidad colectiva, de pertenencia, de confianza y credibilidad, la fragmentación, el ‘egoísmo’, el clientelismo político, el accionar de punteros políticos, el partidismo, la manipulación y cooptación por parte de los organismos de gobierno, herían la participación de la población en organizaciones formales” (p-22).

Ante este panorama, a mediados de los 90, casi la mitad de la población se encontraba en situación de pobreza, sin acceso a los derechos básicos y con un gran quebrantamiento de los lazos comunitarios. El derecho a la salud, a la educación y al trabajo se vieron afectados en gran medida, a través de diferentes reformas que se fueron llevando adelante durante este período.

Aquí nos centraremos en la reforma de la educación, ya que es un antecedente importante en el surgimiento de los bachilleratos populares. En relación con las reformas en el campo educativo, citaremos a Ingrid Sverdilick y Paula Costas (2007) quienes describen:

“En el ámbito educativo, la orientación neoliberal centró su discurso en el argumento que promovía a la “crisis de la educación” como la consecuencia de un sistema educativo centralizado, burocratizado y homogeneizante que requería ser reformado, particularmente por el manejo ineficaz de las administraciones estatales. Tanto por derecha como por izquierda se sostenía un discurso que apelaba a la “libertad”, al “respeto por la diversidad y a las particularidades regionales” y a la “autonomía” como pilares reformistas. Esta aparente coincidencia discursiva sirvió de paraguas para impulsar las reformas en el campo educativo durante los años noventa” (p-6).

La reforma educativa que se comenzó a llevar adelante se materializó en tres leyes (Ley de Transferencia Educativa, la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior), las cuales hacían foco en la descentralización y transferencias de servicios educativos, así como la negación de la educación como derecho social. Se comenzó a pensar la educación desde otro lugar, ligada a la lógica mercantilista. Roberto Elisalde, en relación con esto (CTERA, CNTE, 2005) nos dice:

“Se la pensó como una dimensión regida por las leyes de la economía del mercado, dejando librada las posibilidades de estudiar a cada sujeto en su situación social individual. La descentralización financiera y administrativa del sistema educativo y la centralización pedagógica ejercida desde fuera a través de los sistemas de evaluación se presentaron como claves del nuevo esquema” (2008, p-68).

Con respecto a la educación de jóvenes y adultxs, para caracterizar este campo, siempre estuvo relacionada a dos criterios: por un lado, se refiere a la edad de lxs estudiantes y por el otro, la pertenencia social en la estructura, haciendo referencia con esta categoría a la educación de los sectores populares (Elizalde, 2008). El impacto de la década de los 90 en esta categoría se sintió profundamente, ya que esta educación ha sido invisibilizada por el Estado durante muchos años. Según Ingrid Sverdilick y Paula Costas (2007):

“El hecho de ser la educación de adultos una modalidad que atiende a sectores sociales en situación de pobreza y, por ende, con escaso poder relativo para demandar al Estado, significó que el efecto destructivo de la “Transformación Educativa” hayan sido particularmente notable en este campo, con la consiguiente vulneración del derecho a la educación de estos sectores” (p-17).

La reforma educativa produjo la transferencia de los servicios educativos nacionales a las jurisdicciones provinciales, como el conjunto de los establecimientos de nivel medio y no universitario. Por otro lado, la Ley Federal de Educación (N° 24.195,1993) decidió incluir a esta educación dentro de la categoría “Regímenes Especiales” junto con la Educación Especial y la Educación Artística, convirtiendo a la educación de jóvenes y adultxs en una categoría separada del Sistema Educativo Nacional. A esto, se suma el cierre de la Dirección Nacional de Educación de Adulto (DINEA), la cual había sido creada en 1968 para darle el fortalecimiento a esta categoría dentro del sistema educativo oficial, otorgándole un carácter específico y autónomo. Esta dirección era el organismo responsable desde el nivel central, por lo tanto, su cierre significó la fragmentación del sistema por jurisdicciones (Ingrid Sverdilick y Paula Costas, 2007, p15-16).

La descentralización de las políticas públicas impulsada por el Estado produjo una gran fragmentación y marcadas desigualdades entre las provincias, ya que no todas contaban con los recursos para poder gestionar los servicios que se estaban descentralizando desde Nación, por lo tanto, estas políticas al no ser acompañadas por los recursos suficientes y necesarios, desencadenó en un gran quebrantamiento de los sistemas y servicios públicos. A raíz de esto, volvemos a retomar a Ingrid Sverdilick y Paula Costas (2007) quienes hacen referencia a dos procesos que se iniciaron en la educación de jóvenes y adultxs: Por un lado, el nacimiento de nuevos espacios de participación en organizaciones sociales y territoriales que comienzan a realizar tareas educativas no formales con los sectores populares. Las autoras hablan de diferentes tipos de organizaciones, algunas que realizaban un trabajo autónomo y desde un posicionamiento político de resistencia, y había otras que llevaban adelante los recursos otorgados por parte del Estado, entrando en la política de desresponsabilización que se venía desarrollando.

Por otro lado, las autoras van a decir que el camino que comenzó a gestarse durante este contexto estuvo relacionado con la educación formal gestionada por sectores privados, siendo legitimada por la Ley Federal de Educación, quien incorpora a la concepción de educación pública la gestión por parte del sector estatal como por el sector privado (establecimientos públicos de gestión privada, que reciben aporte estatal y cobran cuota, o escuelas privadas aranceladas, que no reciben aporte estatal y se sostienen por cobro de cuotas).

Finalizando la década de los 90, el panorama era bastante desalentador, las consecuencias sociales eran evidentes. Con la asunción del gobierno de la Alianza (1999-2001) las políticas que se venían dando continuaron su curso. Desencadenando todo este proceso histórico, en lo que fue el 19 y 20 de diciembre de 2001, dos días en que el pueblo salió a la calle con protestas masivas bajo el lema “que se vayan todos” produciendo una crisis institucional, que lleva a la renuncia del presidente Fernando De La Rúa y la conformación de un gobierno provisional elegido por el Parlamento. Los cacerolazos, los

cortes de rutas y los saqueos fueron símbolos de manifestaciones de la rebelión popular. Las respuestas del gobierno fue la represión dejando una gran cantidad de heridos y 37 muertos.

Este contexto marcó una etapa en la historia argentina y en la rebelión popular, dando origen a nuevos movimientos sociales que algunos ya venían organizándose desde hace unos años, cobrando mayor fuerza durante esta etapa. A partir de aquí comienza a darse origen a una nueva manera de organización y de manifestaciones, aparecen nuevas maneras de protesta, que se alejan de lo conocido, cuya raíz es la no representación en las antiguas formas de hacer política ligada a los partidos tradicionales.

“Entre los nuevos movimientos sociales que se gestaron bajo una abierta oposición a las instituciones políticas tradicionales y a un estilo “político” vinculado fundamentalmente con la corrupción, podemos mencionar a las Asambleas Populares, los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTD) y las Fábricas Recuperadas” (Ingrid Sverdilick y Paula Costas, 2007, p7).

Por lo tanto, podemos hablar de un momento histórico donde comienzan a gestarse actores sociales colectivos que irrumpen en la escena pública originando nuevas maneras de organización y de creaciones de prácticas que comienzan a impulsar otra manera de habitar los territorios de acuerdo con los ideales de aquellos sectores más vulnerados.

Las resistencias para enfrentar al neoliberalismo

Como venimos sosteniendo, la década de los 90, fue aquella época en donde el neoliberalismo comienza a instalarse con mayor crudeza y a sentirse profundamente en todas las esferas sociales. Siendo el paradigma que se acentúa durante este contexto dejando un gran saldo: comienza a generarse un gran incremento de las desigualdades, las injusticias se van expandiendo cada vez más, las pobrezas se multiplican, el hambre no deja de ser un crimen, la criminalización de la protesta social sigue su curso y se lleva la vida de varixs compañerxs por luchar.

Ante este presente que irrumpía en los diferentes territorios, comienzan a gestarse nuevas maneras de organización con el objetivo de hacer frente a esta realidad que iba en detrimento de la vida de los sectores más vulnerados, es desde allí que comienzan a impulsar maneras de resistir ante el avasallamiento de los derechos sociales conquistados hasta el momento.

Zibecchi (2003) es quien nos habla de estas nuevas maneras de organización por parte de los movimientos sociales que aparecen en el espacio público, organizaciones que emergen al calor de las necesidades y de los contextos, este autor nos hablará de su emergencia como ruptura y comienzo:

“Los movimientos sociales latinoamericanos están transitando por nuevos caminos, que los separan tanto del viejo movimiento sindical como de los nuevos movimientos de los países centrales. A la vez, comienzan a construir un mundo nuevo en las brechas que han abierto en el modelo de dominación. Son las respuestas al terremoto social que provocó la oleada neoliberal de los ochenta, que trastocó las formas de vida de los sectores

populares al disolver y descomponer las formas de producción y reproducción, territoriales y simbólicas, que configuraban su entorno y su vida cotidiana” (p-185).

Aparecen en la escena pública como referentes y ejemplos de estos nuevos movimientos sociales: el Ejército Zapatista de Liberación Nacional en México en 1994 , el Movimiento Sin Tierra (MST) en Brasil, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador y en Argentina los movimientos de desocupados, fábricas recuperadas, asambleas vecinales y ambientales, movimientos y organizaciones campesinas.

Se los denomina nuevos movimientos sociales debido a las similitudes y diferencias que tienen con el movimiento obrero y campesino que existían con anterioridad a su surgimiento, estos nuevos movimientos están promoviendo una nueva forma de organización del espacio geográfico-territorial, donde van surgiendo nuevas prácticas y relaciones sociales-comunitarias. Zibechi, nos hablará de estas características:

“La tierra no se considera solo como un medio de producción, superando una concepción estrechamente economicista. El territorio es el espacio en el que se construye colectivamente una nueva organización social, donde los nuevos sujetos se instituyen, instituyendo su espacio, apropiándose material y simbólicamente” (2003, p-187).

Por lo tanto, uno de los ejes que caracteriza a estos nuevos movimientos sociales es el anclaje y construcción territorial que comienzan a desarrollar, desprendiéndose en diversas áreas como la salud, la producción, la educación, la vivienda. En un principio, la construcción de estos territorios tuvo que ver con las respuestas ante la nueva estructuración que empieza a tener el Estado en esas áreas, comenzando a construir su propia manera de gestionar esos recursos que antes eran provistos por el aparato estatal. Esto da una nueva caracterización a estos movimientos sociales.

La autora Nora Gluz los va a definir por “la relación con lo político y con las políticas a través del cuestionamiento a las relaciones de dominación, la articulación de intereses por fuera del sistema político institucional, la heterogeneidad de los actores y del tipo de acciones colectivas, su surgimiento desde los márgenes y un fuerte anclaje territorial” (2013, p-25).

Estas organizaciones inician un cuestionamiento al sentido de lo público, no ligado exclusivamente a lo estatal, creando nuevas maneras de participación política.

En Argentina, tomó mucha fuerza el movimiento piquetero bajo la forma de los nuevos movimientos sociales que venimos describiendo. La denominación de piqueteros surge del corte de ruta como acción de lucha y mayormente estaba integrado por desocupados, otorgándole la identidad a este movimiento. Pero no solamente se caracterizaban por el piquete, a su vez, mientras que reclamaban al Estado por derechos vulnerados, creaban en sus territorios formas de organizarse bajo sus propias necesidades y deseos.

Es así, que uno de los campos en donde comienzan a cuestionar, desarrollar y construir estos nuevos movimientos sociales es la educación. Desde este lugar, empiezan a darle otros sentidos a lo que se entendía como lo educativo en las esferas públicas,

rompiendo con la mirada meritocrática e individualista. Lo pedagógico para estas organizaciones era entendido como el propio movimiento social, donde todos sus espacios, acciones, relaciones sociales y subjetividades, están en estrecha vinculación con la relación de enseñanza-aprendizaje.

Nuevamente Zibecchi (2005) nos habla de la importancia de darle esta significación para estos movimientos sociales:

“Considerar al movimiento social como principio educativo supone desbordar el rol tradicional de la escuela y del docente: deja de haber un espacio especializado en la educación y una persona encargada de la misma; todos los espacios y todas las acciones, y todas las personas, son espacio-tiempos y sujetos pedagógicos” (p-3).

Se le brinda un nuevo sentido a lo pedagógico, entendida desde la educación popular, como manera de hacer propio y revalorizar sus saberes, sus historias, su modo de organización, su auto formación. Dejando de pretender que las instancias escolares puedan alojar sus necesidades y deseos, promueven sus propias instituciones educativas de la mano de estos movimientos sociales pensados desde sus identidades colectivas y su coherencia organizativa-política.

Roberto Elizalde (2008), cita a M.Harnecker, investigadora que sistematiza la propuesta pedagógica de los movimientos sociales y el lugar que le han otorgado a la educación:

“Señala que para este movimiento la lucha social es entendida como lugar educativo, con sus contradicciones, enfrentamientos, conquistas y derrotas; la educación para el trabajo y por el trabajo, como un modo de vincular pensamiento y acción; el poder de elección y participación en el movimiento como una forma de educarse en la participación social; el valor de la historia, ya que supone educar en una cultura de la memoria y en su carácter procesual e inacabado, la historia como algo que es construido por las personas y, finalmente, la alternancia entre escuela y comunidad, que permite superar los límites de los muros del aula” (p-75).

En Argentina, dichas experiencias pedagógicas surgen mayoritariamente del movimiento de desocupadxs y las empresas recuperadas, surgidos en el 2001, quienes toman como referencia otras experiencias en América Latina como las ya nombradas escuelas zapatistas y la educación en el MST. A diferencia de estos movimientos, el caso de Argentina tiene características particulares, que en palabras de Nora Gluz (2007) podemos sintetizarlas en tres:

“Por un lado, que las experiencias son creadas y sostenidas por alianzas entre los movimientos y grupos universitarios, voluntarios de instituciones docentes, entre otros; a diferencia del trabajo de los intelectuales pertenecientes al propio movimiento. En segundo lugar, tienen menor tradición identitaria. En los casos mencionados, las experiencias se arraigan en movimientos campesinos, fuertemente consolidados y partiendo de una matriz político cultural que las potencia – los principios indígenas en México y las largas luchas rurales en Brasil. Por último, se arraigan en espacios sociales en el que coexisten con una potente red de escuelas estatales. El carácter urbano de las experiencias argentinas hace que

el acceso a la escolarización no sea la cuestión principal, sino el sentido del paso por la escuela y los procesos objetivos y subjetivos de exclusión a los que los sectores más vulnerables se ven sometidos” (p-8).

Estas experiencias educativas urbanas que nacen en Argentina, en un primer momento principalmente en Buenos Aires para luego expandirse en diferentes provincias de nuestro país, de la mano de los movimientos sociales, son escuelas secundarias para adultxs y jóvenes denominadas como bachilleratos populares, constituyéndose en organizaciones que resisten y crean nuevas formas de habitar los territorios, que nos hablan de la disputa del sentido a lo conocido como educativo, emergiendo como pedagogías del ejemplo.

Los bachilleratos populares en Argentina: Experiencias de educación popular.

El contexto de los 90 trajo aparejado, como ya venimos desarrollando, una profundización en los índices de pobreza y desempleo, la situación educativa empeoró notablemente. Gran parte de la población se encontraba con el derecho a la educación vulnerado y entre ellxs, gran parte eran jóvenes y adultxs. Las políticas que se fueron tomando en dicha categoría eran claras, continuaban en el mismo lineamiento de exclusión que se venía desarrollando con los sectores populares. La educación de jóvenes y adultxs desde siempre fue la alternativa para aquellxs que habían sido excluidxs del sistema educativo. Sin embargo, esta categoría, históricamente ha sido desatendida por la mayoría de las políticas públicas de la educación argentina (Ingrid Sverdilick y Paula Costas, 2007).

Grossi, Santana y Voboril (2016) hacen referencia al surgimiento de los Bachilleratos Populares, que comienzan a emerger como respuesta de las organizaciones sociales del campo de lo popular frente a la crisis del sistema educativo que no lograba dar cuenta de la especificidad del sujeto joven y adultx, que históricamente habían colocado a esta categoría en un plano marginal.

En el año de fundación de los primeros bachilleratos populares, los datos del Censo Nacional realizado en el año 2001 arrojaban un número de alrededor 14 millones de jóvenes y adultxs, caracterizadxs por Sirvent como “condenados a un probable futuro de marginación social, política y económica agudizado por el contexto de múltiples pobreza. Son aquellos que alguna vez se matricularon en la escuela primaria y que abandonaron su camino sin haber logrado los niveles básicos de educación formal necesarios para enfrentar la complejidad social, política y económica de la sociedad actual” (2008, p-272)

A raíz de estas necesidades educativas, en relación con la deserción escolar y a la exclusión cada vez más masiva de los sectores populares, las organizaciones sociales que venían desarrollando trabajo territorial con estos sectores comienzan a plantearse la idea, para luego llevarla a la práctica, de la apertura de sus propias escuelas para jóvenes y adultxs, dando respuesta a una necesidad insatisfecha y a un derecho vulnerado por parte del Estado. Es a partir de allí que surgen los bachilleratos Populares en nuestro país, como experiencias desde las organizaciones sociales, que comienzan a tomar en sus manos la educación.

Una educación que, en palabras de Grossi, Santana y Voboril, “signifique la posibilidad de superación de las condiciones de existencia y no, por el contrario, la naturalización de la pobreza, sin sueño emancipador por delante” (2016, p-54).

Estas experiencias de educación son impulsadas por organizaciones con anclaje territorial, originariamente quienes llevaron adelante la apertura de los BP fueron fábricas recuperadas y organizaciones barriales. En Buenos Aires, luego del 19 y 20 de diciembre, se comenzó a dar la expansión de la recuperación de más de 240 fábricas y empresas que pasaron a manos de sus trabajadorxs, quienes comenzaron a agruparse bajo el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER), nombramos aquí dicha experiencia ya que serán los que deciden luego ampliar su participación política al ámbito de la lucha por la educación.

“Durante el 2002, el equipo de educadores populares que hasta entonces había creado el primer Bachillerato, propone al MNER la articulación de sus acciones, con la finalidad de, por un lado, crear Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos en una organización social de alcance nacional, y por el otro, colaborar en la consolidación del movimiento social impulsado por la autogestión de los trabajadores (Elisalde, Ampudia). Esto dará un impulso importante a la experiencia de los Bachilleratos Populares, que comenzará a multiplicarse en empresas recuperadas nucleadas en el MNER, dando lugar a la confluencia de dos luchas: la lucha por el derecho a la educación y la lucha por el derecho a un trabajo digno” (Ingrid Sverdlick y Paula Costas, 2007, p-8).

El primer bachillerato fue creado en 1998, en el marco de una experiencia autogestiva de la Provincia de Buenos Aires (Escuela El Telar – Don Torcuato- Tigre).

Los bachilleratos populares, se definen como experiencias organizativas, pedagógicas-políticas, partiendo desde la educación popular, construyen sus propias escuelas teniendo en cuenta el contexto territorial y los saberes que confluyen en dicha experiencia. Se busca construir subjetividades críticas, activas, participantes, que opinen, discutan, evitando reproducir la lógica clásica de las escuelas secundarias tradicionales. Desde la educación popular se parte, para construir una escuela sin directivos, donde no existe la división de autoridades y educandos, si no, que la participación de todxs sea un eje transversal-horizontal, poniendo en juego la comunicación y el diálogo, las decisiones se imparten desde las palabras y los saberes de todxs. Su horizonte se basa en la construcción de espacios de poder popular, alternativos, que va más allá de la lógica escolar, se constituyen en espacios de encuentros, que alojan, interpelan y buscan construir otras subjetividades y relaciones comunitarias. Donde la exclusión no se convierta en inclusión solamente para la contención si no, que buscan ir más allá. Elisalde y Ampudia (2006) citado por Ingrid Sverdlick y Paula Costas (2007), se refieren a lo que implica ser parte de estos espacios “ser parte de la construcción de poder popular en tanto educación liberadora, promoviendo el desarrollo de sujetos políticos y concebida como una práctica promotora de procesos de transferencia de poder cultural hacia los sectores tradicionalmente excluidos u oprimidos, ampliando los espacios de participación, desburocratizando la toma de decisiones y generando un vínculo de diálogo en el marco de la enseñanza y aprendizaje” (pág. 9).

Los bachilleratos populares plantean construir un nuevo modelo de escuela, la “*escuela como organización social*”, dando cuenta de una pedagogía diferente, donde no solo se queda dentro de los muros y trayectorias escolares, si no que pueda fundirse en el barrio, en la comunidad, “que sea parte de la vida comunitaria, la organización y participación” (Ingrid Sverdlick y Paula Costas, 2007, p-30).

Estas experiencias aparecen como algo novedoso en el contexto, llevando a cuestionar lo establecido como estatal, lo público y lo popular.

Las autoras mencionadas continúan aludiendo:

“Por una parte, se trata de una nueva forma de gestión, una “gestión social” de la educación, en donde las escuelas son gestionadas por organizaciones sociales. Que, por otra parte, no son de cualquier índole. Se trata de organizaciones sociales de trabajo territorial y empresas recuperadas por sus trabajadores que comparten un objetivo central: reclamar, exigir y luchar por el cumplimiento de diversos derechos negados a amplios sectores de la sociedad y transformar, a través de ello, el orden existente. En definitiva, se trata de organizaciones vinculadas a proyectos de transformación social. En el marco de cada una de ellas, la propuesta de los Bachilleratos Populares viene a exigir el cumplimiento del derecho a la educación de los jóvenes y adultos del sistema educativo” (Sverdlick, I, Costas, P, 2007, p-30).

Generalmente, estas experiencias parten de la crítica a las escuelas tradicionales, caracterizadas en la reproducción de las desigualdades en su interior, con una organización jerárquica y excluyente, con contenido y forma pedagógica arbitraria y utilitarista, alejada de la cotidianidad y del territorio en donde se encuentra anclada, reproduciendo una linealidad homogénea en sus prácticas que conlleva a la expulsión de muchos sectores al no alojar la diversidad y heterogeneidad de lxs concurrentes. Desde aquí la mirada que se prioriza y desde donde se analiza los abandonos, las deserciones y repitencias de lxs estudiantes en la educación bancaria, están en relación con responsabilidades individuales y no se ve el contexto social y educativo, que no aloja, si no que expulsa.

De estas críticas parten los bachilleratos populares, buscando que estas experiencias se manifiesten en la diversidad, partiendo desde la práctica, los territorios y la vida cotidiana de todxs lxs participantes.

A partir de estas críticas a las escuelas tradicionales, Nora Gluz (2007) analiza cuatro dimensiones de la educación que contribuyen a la subordinación social y que comienzan a ser cuestionadas con estas experiencias, para desde allí plantear alternativas reales. Estas dimensiones son:

- La neutralidad de la escuela: La escuela tradicional históricamente al consagrarse como laica y universal declara ser neutral a la reproducción del orden capitalista y no tener nada que ver con la formación política. En cambio, los bachilleratos populares declaran permanentemente la politicidad de toda educación y siendo uno de sus objetivos la formación política de todos lxs sujetxs que circulan en dicho espacio. Se piensa la educación como liberación, como cuestionamiento y problematización del contexto particular y general.

- La alienación en el proceso de producción de la escolarización: Con esta característica la autora se refiere a la relación que las corrientes críticas han hecho de las escuelas y la formación de sujetos para el mercado laboral. Refiriéndose a la no participación de los sujetos involucrados en el proceso de escolarización,

“Dominados por una experiencia en la que no deciden qué, cómo y cuándo estudiar y en la que, las recompensas son ajenas al proceso mismo de aprender –la nota vis a vis el salario-; la experiencia del bachillerato se propone la reapropiación de estas condiciones” (Gluz, 2007, p-12)

En los bachilleratos populares, la participación de lxs protagonistas es el pilar fundamental y uno de los principales objetivos, potenciar ese poder popular y que lxs estudiantes sean lxs actorxs de los propios procesos por los cuales se encuentran atravesadxs, propiciando que ellxs sean lxs que deciden sobre sus propios destinos. Es así como se impulsa constantemente que la acción de lxs estudiantes se exprese en la construcción cotidiana de estas experiencias, a través de los espacios asamblearios, en los espacios áulicos, en las decisiones de funcionamiento, es decir que la participación colectiva de todxs y cada unx atraviesa todo el proceso.

- La escuela como organización burocrática y disciplinaria: Un poco en la misma línea que la característica anterior, la autora se refiere en este caso a la estructura rígida que predomina en las escuelas tradicionales y que encuentra relación con el mercado laboral, donde se propulsa relaciones jerárquicas de mando y obediencia, fomentando la reproducción de las relaciones de poder. A diferencia de esto, los bachilleratos populares se proponen romper con estas estructuras impulsando espacios asamblearios, donde ‘tomar la palabra’ sea lo primordial, donde a través de diferentes estrategias colectivas se apuesta a la construcción de un colectivo y a la creación de relaciones horizontales basadas en el compañerismo y la solidaridad.
- Ruptura con la lógica meritocrática: La autora en este punto se refiere a la construcción del éxito y el fracaso en la lógica escolar tradicional, basada en las relaciones de competencia donde ‘gana el mejor’ midiendo esto con una regla homogénea de normalización, al que todxs deben adecuarse en relación con los saberes y a los ritmos y contenido de aprendizajes; sirviendo esta regla para fundamentar en las sociedades capitalistas, la desigualdad actual y la exclusión. En este punto, los bachilleratos populares construyen reconociendo la heterogeneidad, entendiendo el proceso particular de cada unx. En esta heterogeneidad está la riqueza para la construcción colectiva del conocimiento.

Estas escuelas surgen como espacios que buscan dar respuestas y crear alternativas reales desde abajo, espacios que buscan de-construir y construir una pedagogía que rompa con las formas de exclusión. De lo que se trata es de crear espacios colectivos, políticos y de transformación, allí donde predominan valores individualistas y alienantes, que expulsan a miles de jóvenes que, al no contemplar sus particularidades y sus realidades cotidianas, no logran terminar la secundaria.

Ingrid Sverdlick y Paula Costas (2007) se refieren a los bachilleratos populares como aquellas propuestas de las organizaciones sociales que han iniciado un largo camino cuyo

horizonte se centra en deshacerse del neoliberalismo incrustado en lo profundo de cada uno de nosotros y a partir de ese desandar, comenzar a construir y andar nuevas relaciones sociales.

Por otro lado, autorxs como Roberto Elizalde y Ampudia Marina (2006) se refieren a estos espacios educativos como:

“...la creación y problematización de espacios escolares, en clave de educación popular, es decir, escuelas alternativas insertas en los barrios, en su matriz social-cultural, generadoras de una educación integral y liberadora – en sentido freiriano – que sean parte de organizaciones sociales, centralmente formadoras de sujetos políticos en valores tales como la autogestión, el trabajo cooperativo y el desarrollo de capacidades críticas y reflexivas...”

Con respecto a quienes son lxs que participan en estas experiencias, es importante, porque desde allí se parte, conocer las historias y las trayectorias del sujetx joven que concurren a estas escuelas. Como ya desarrollamos, son sujetxs que han sido expulsadxs de alguna manera del sistema formal de educación. Según el trabajo de un equipo de Investigación de la CEIP (Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares) de Buenos Aires (Ampudia, 2007) al acercarse al ‘sujeto joven en tanto trayectorias escolares’ una de las particularidades común de lxs estudiantes de los Bachilleratos de Jóvenes y Adultxs es que han interrumpido sus estudios de nivel medio de la secundaria convencional o solo cuentan con la primaria. Entonces, la situación de discontinuidad es un signo o marca del sujetx de la educación de jóvenes y adultxs.

A partir de esta discontinuidad y el alejamiento del sistema educativo que tiene esta población, surge la necesidad que estas propuestas pedagógicas contemplen estas trayectorias, partiendo desde la motivación, la autoestima, el respeto por la diversidad y la participación como elementos reales y constitutivos de las mismas. Estas condiciones, según Ampudia (2007) ...” van generando nuevas posibilidades para restituir la voluntad de saber y salir del mero carácter instrumental del título” (p-13).

Si bien estas escuelas poseen una identidad en común, las organizaciones que las fueron impulsando son diversas, según Ampudia (2012) las diferencias generalmente radican en la relación con el Estado y en los significados otorgados en las prácticas cotidianas.

Relación de los bachilleratos populares con el Estado

Este es uno de los temas más conflictivos y que ha generado más debate en el campo de los bachilleratos populares. Existen diferentes posturas en cuanto a esta relación y depende del posicionamiento político-ideológico del movimiento social al cual pertenezca la escuela en cuestión.

En esta relación, se pone en juego el concepto de autonomía y la concepción de Estado que han logrado construir en cada movimiento. En el ensayo de Nora Gluz (2013, p-

48) ella hace referencia a dos posiciones diferentes: una de carácter radicalmente autónomo y otra autogestiva. Con la primera, en dicho ensayo y citando a Christian Adel Mirza, se refiere a “movimientos sociales que hacen de la autonomía un asunto esencial, anudado en una concepción radical de la participación de las bases, el respeto a la horizontalidad, una aprehensión a toda clase de desviación burocratizadora y una visión autogestionaria que incluso se plasma en la incursión en áreas no asociadas a las tradiciones e historias de la protesta social...” (Mirza,2006:254).

Con la segunda posición, se refiere a los movimientos que reciben o pretenden recibir recursos del Estado y los autogestionan. Mantienen su autonomía en lo que se refiere su organización y las estructuras estatales, pero a su vez reclaman al Estado recursos para poder llevar adelante sus actividades.

Según Nora Gluz (2013) en nuestro país no aparecen propuestas educativas totalmente autonomistas, que se encuentren por fuera de reclamos al Estado, todas las experiencias reclaman por la oficialización de los títulos y por lo tanto de las escuelas, pero a su vez pretenden la autonomía organizativa...” lo que les plantea una tensión constitutiva entre su proyecto político y la inserción en una esfera altamente regulada como lo es el sistema escolar” (Gluz, 2013, p-49).

La lucha de estas escuelas por el reclamo de su reconocimiento está ligada a su vez a que el Estado reconozca a estos sujetos colectivos políticos como protagonistas de la esfera pública.

“Si la política neoliberal significó la autorresponsabilización y la auto-organización de los pobres, las luchas por el reconocimiento oficial que encaran estos colectivos implican una re-responsabilización del Estado pero ahora bajo el control popular” (Gluz, 2013, p-50).

Un gran número de bachilleratos populares, se definen como escuela ‘pública y popular’. Con el primer concepto se refieren al verdadero acceso, democratización e igualdad al derecho a la educación, oponiéndose al discurso de las escuelas oficiales, ya que la universalización³ de la educación no es efectiva y no alcanza para su concreción, ya que dentro del sistema educativo estatal y en las prácticas concretas se terminan reproduciendo las desigualdades sociales, la condición de universal no se cumple, siendo expulsiva, elitista y selectiva. Con popular, los bachilleratos populares se refieren a una educación ligada a las realidades e intereses de los sectores populares, con dirección a la transformación de las

³ “En los orígenes de los sistemas educativos nacionales, la escolarización constituyó un derecho de ciudadanía con un sesgo universalista en el caso de la educación básica y que fue extendiéndose a lo largo del SXX como derechos de ciudadanía, a diferencia de otras políticas sociales como la seguridad social y la salud que estuvieron muy vinculadas al empleo formal... Fue un universalismo selectivo: una política de servicio universal, formalmente capaz de abarcar a toda la ciudadanía, pero sesgada socialmente ya que requería para su aprovechamiento efectivo el dominio de los códigos culturales propios de los sectores dominantes” (Gluz, 2013, p- 13/14)

realidades injustas, desnaturalizando las relaciones de poder y construyendo nuevas relaciones igualitarias y transformadoras (Sverdlick y Costas, 2007).

Los bachilleratos populares han pasado por diferentes instancias, luego de los primeros años de su creación, donde se establece la construcción interna y de formación, llegó el momento del reclamo por la oficialización y que dichas escuelas puedan ser incorporadas dentro de la Educación para Jóvenes y Adultos. Fue un período largo, cargado por muchos reclamos, movilizaciones y jornadas de lucha.

En palabras de Roberto Elizalde (2007) (como se citó en Sverdlick y Costas, 2007, p-36):

“El problema central que suscitó la oficialización de las escuelas fue que el diseño y la dinámica curricular, así como la particularidad de los espacios en los que se organizaron, no respondía a la normativa formal. Los bachilleratos en cuestión: ¿tenían que ser escuelas estatales o privadas? Para constituirse como escuelas privadas, no contaban con los requerimientos de la normativa vigente, centralmente: no tenían entidad propietaria ni patronal de ningún tipo. Si bien existía una figura jurídica que es la cooperativa de producción (en el caso de la empresa recuperada IMPA) o una asociación cooperativa sin fines de lucro (en el caso de la organización social El Telar), no significaban para el Estado “entidades responsables válidas para la apertura de una institución educativa. Entonces ¿debían ser escuelas públicas estatales? Tampoco podían ni pueden serlo, pues los responsables de estos emprendimientos educativos no pertenecen al Estado, sino que son organizaciones surgidas del campo de la sociedad civil.

Los bachilleratos populares fueron concebidos como escuelas populares autogestionadas por sus organizaciones sociales, de carácter público, gratuito, pero no estatal. No obstante, el reclamo siempre estuvo centrado en que sea el propio Estado el que financie a través de subvenciones los gastos regulares y los salarios docentes”.

Sin duda alguna, el rol que el Estado debe cumplir en estas experiencias se convierte en un campo de conflictividad. Volviendo a referirnos a Nora Gluz (2013, p-12), quien pone en cuestión dos posturas diferentes: por un lado ...”si es posible la inclusión de los intereses populares en la esfera pública estatal (Ouviña, 2004; Thwaytes Rey, 2004) o, si simplemente se produce un desplazamiento de la lucha política a una inclusión administrativa (Virno, 2005)”

La relación con el Estado pasa principalmente porque éste pueda reconocer los títulos emitidos por estas escuelas. Sin embargo, existen intereses muy diversos, según Nora Gluz (2013) las luchas por el reconocimiento varían dependiendo de la importancia que adquieran los títulos en el mercado y para cada estudiante. La autora da el ejemplo de las escuelas populares creadas por el movimiento campesino, donde el reconocimiento del Estado de los títulos no tiene mucha importancia para lxs involucradxs, ya que privilegian la formación y el saber cómo utilizarlos para su trabajo y cotidianeidad. En cambio, para los bachilleratos populares, que son principalmente urbanos, cuyos estudiantes inician con la finalidad de terminar el secundario para poder obtener un trabajo mejor y así aumentar su

posición social, por más que en el transcurrir del cursado estos objetivos se transformen, la titularización y el reconocimiento por parte del Estado en estas escuelas es fundamental.

Más allá de lo concreto, que tiene que ver con la demanda específica de lxs sujetxs que deseen terminar la secundaria, la interpelación al Estado también pasa por el cuestionamiento a las políticas públicas regresivas en el campo de la educación y la creación de escuelas pre-figurativas desde los sectores excluidos, en palabras de Roberto Elizalde (2008):

“De esta manera, más que un proyecto que busca alternativizar a la escuela pública y estatal, lo que pretenden estas experiencias –bachilleratos populares- es definir en la praxis, un conjunto de estrategias socioeducativas válidas para el campo de la educación de jóvenes y adultos, y a la vez, cuestionar e interpelar el carácter regresivo en la administración de recursos y tecnologías que el estado promueve en detrimento de los sectores sociales más necesitados. Esto significa para los movimientos sociales involucrados reclaman y demandan, un nuevo marco de políticas públicas que reconozca en toda su dimensión a los bachilleratos populares autogestionados, como una estrategia socioeducativa válida para ser implementada en el campo de la educación de jóvenes y adultos, así como también garantizar infraestructura y recursos para todos los educadores que participan en estos proyectos educativos” (p,96).

El marco legal de los bachilleratos populares

En la Ciudad de Buenos Aires, los primeros bachilleratos populares reconocidos por el Estado fueron bajo la figura de la educación privada. A pesar de que esta no era la opción con la que acordaban, este marco legal les permitía el margen de la autonomía interna (elección de currícula, de docentes, organización interna, etc.)

En el año 2006, se sanciona la Ley Nacional de Educación (26.206), la cual abre una nueva oportunidad para los bachilleratos populares, la misma viene a reemplazar a la Ley Federal de Educación y unifica al sistema educativo en todo el país (Sverdlick y Costas, 2007, p-20) En esta ley, se incorporan algunos cambios y referencias importantes entorno a:

1 - La educación de Jóvenes y Adultos: deja de ser un ‘régimen especial’ como lo había categorizado la Ley Federal de Educación: la nueva ley la inscribe dentro como una de las ocho modalidades que componen el sistema educativo;

2 - El papel de las organizaciones sociales en la gestión de las escuelas: Anteriormente a dicha ley, el sistema educativo estaba compuesto por dos tipos de gestión pública: la estatal y la privada. A partir de la nueva ley, se incorpora la figura de ‘Gestión Social’. Las escuelas públicas de Gestión Social se presentan como una nueva posibilidad para los bachilleratos populares

3 - La educación de Gestión Privada.

4 - La participación de las organizaciones sociales en el diseño y la implementación de las políticas educativas.

Lo que sucede con estos puntos, es que en los capítulos de la ley dependen de la voluntad política de turno, y a su vez, la implementación varía de acuerdo con cada jurisdicción provincial.

“La descentralización educativa, aún vigente, mantiene el nivel de fragmentación que se generó como producto de la reforma de los 90. El sistema educativo sigue siendo heterogéneo y cuenta con diferentes formatos para la educación de Jóvenes y Adultos en cada una de las jurisdicciones” (Sverdlick y Costas, 2007, p-26).

Hasta el día de hoy, varios de estos espacios se encuentran en su interior discutiendo la figura de gestión social, de acuerdo con sus principios y organizaciones, ya que formalmente esta figura está exenta de definirse.

En el caso de la Provincia de Buenos Aires, la ley de educación provincial del año 2007 no incluye a las escuelas de gestión social, por lo que el reconocimiento de los BP fue a través de una resolución, bajo la figura de bachilleratos populares sin otra especificación de su sentido estatal o privado. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, si se los reconoció bajo la figura de Gestión Social. Sin embargo, se limitó a la oficialización de las escuelas, sin explicitar los mecanismos a través de los cuales serían reconocidos los nuevos BP que se iban multiplicando. A su vez, no estaban garantizados los recursos adecuados para el sostenimiento de estas experiencias. Otras de las limitaciones con las cuales se encontraban era que a pesar de la figura de gestión social nominaba a estas experiencias desde otro lugar, no estaba armada la estructura que regulaba estas entidades, quedando bajo control de las viejas estructuras del sector privado. Ambos reconocimientos no satisfacían las demandas y expectativas de los bachilleratos populares, comenzando a cuestionar las decisiones tomadas por el Estado.

En Provincia de Buenos Aires, cambian la estrategia e irán por la alternativa de Centros Educativos de Nivel Secundario. En el caso de la ciudad de Buenos Aires, se establece un decreto que los BP pasarían a funcionar bajo la figura de Unidades de Gestión Educativa Experimental para la Educación de Adultos y Jóvenes, en el ámbito de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente dependiente de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal del Ministerio de Educación. (Nora gluz, 2013).

Este decreto fue el 406/11, impulsado en el año 2011, permitió a diferencia del decreto anterior, que los docentes tuvieran remuneración por su trabajo, sin embargo, lo tomaron como una conquista parcial debido a que no reconocía a los bachilleratos populares en su especificidad, sumado a que el Estado no asumía su compromiso en cuestiones edilicias y de recursos, que eran otras de las demandas reclamadas por estas escuelas.

En Buenos Aires, en el año 2006, se conformó una Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha (CBPL), espacio que tenía la función de conglomerar a las diferentes organizaciones que impulsaban los bachilleratos populares y conformarse en el espacio de interpelación colectivo del Estado. La cual se divide en el año 2010, debido al debate que en ese momento se centró en la posibilidad de ser incluidos dentro de la Gestión Estatal, preservando el carácter autogestivo de las organizaciones. Algunxs educadorxs no estaban

de acuerdo con esta postura, la de reivindicarse como trabajadorxs de la educación, ya que se denominaban militantes y consideraban que su trabajo no debería ser asalariado y solo demandaban al Estado la posibilidad de emitir títulos oficiales a lxs estudiantes. Las organizaciones en la CBPL se definieron como trabajadorxs de la educación incluyendo la demanda al Estado por sus salarios y las organizaciones que disintieron de esta postura se abrieron conformando la Red de Bachilleratos Populares Comunitarios, reivindicándose en su autonomismo. (Praxis política y educación popular, Bachillerato popular de jóvenes y adultos IMPA, 2016).

A diferencia de Buenos Aires, en la Provincia de Santa Fe la figura de Gestión Social no se encuentra reglamentada. En el mes de diciembre del 2017 se presenta un nuevo proyecto de ley provincial de educación en la legislatura santafesina con la finalidad que se comience a discutir los diferentes proyectos de ley que circulaban. Uno de los puntos es la Gestión Social, el Sistema Educativo Provincial está compuesto "por dos subsistemas que comprenden los distintos niveles y modalidades de la educación: 1. Subsistema educativo público de gestión estatal. 2. Subsistema educativo público de gestión privada". A diferencia de la ley de educación nacional 26.206, las escuelas de gestión social están contempladas en el subsistema privado de la enseñanza. (Nota en diario La Capital, 05/02/2017)

En junio del 2018 se logra la oficialización de la primera escuela con características de gestión social de la Provincia de Santa Fe, la escuela ETICA de barrio Nuevo Alberdi de la Ciudad de Rosario a través de la disposición 0247/18 "de la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada, se concreta la apertura de la primera escuela con características de gestión social de la provincia de Santa Fe registrada como Eempa particular N° 3.188 Escuela del Territorio Insurgente Camino Andado (Etica)" (Nota en diario La Capital, 02/06/2018).

Capítulo III

Bachillerato Popular Tablada

Origen y surgimiento.

En la Ciudad de Rosario, en la zona sur, nace en el año 2013 el segundo Bachillerato Popular de la ciudad y de la provincia de Santa Fe. Ubicado en un barrio marginado atravesado históricamente por múltiples violencias, en el corazón de Villa Manuelita, de barrio Tablada, se comienza a construir y abrir sus puertas esta escuela secundaria de gestión social para jóvenes y adultxs.

En la Provincia de Santa Fe, el primer Bachillerato Popular se encuentra ubicado en Nuevo Alberdi, zona norte de la ciudad de Rosario, inaugurado en el año 2011 y denominado Escuela del Territorio Insurgente Camino Andado (ETICA), impulsado por el Movimiento Giros (hoy Ciudad Futura). En la ciudad de Santa Fe, en el año 2015, pasando a ser el tercer Bachillerato Popular de la Provincia, surge el BP “La vuelta del Paraguayo” de la mano de la organización política Proyecto Revuelta.

El Bachillerato Popular Tablada es impulsado por lo que en su momento era el Movimiento 26 de Junio (hoy Ciudad Futura) que pertenecía al Frente Popular Darío Santillán⁴. Este movimiento social venía hace años trabajando en el barrio Tablada, con su población, conociendo las diferentes dinámicas y problemáticas por las que estaba atravesado el territorio. Es así, que a través de estas prácticas comenzaron a visualizar altos índices de deserción escolar y que en Villa Manuelita no se encontraban aún con alternativas estatales para que lxs vecinxs puedan terminar sus estudios secundarios⁵.

⁴ El FPDS surge en el año 2004, siendo la proyección de diferentes movimientos de trabajadores desocupados. Estos movimientos habían nacido de la organización para enfrentar el neoliberalismo de los 90, teniendo una activa participación en la rebelión popular del 2001. Luego de la masacre del puente Pueyrredón en el 2002, donde fueron asesinados Darío Santillán y Maximiliano Kosteki, dos integrantes pertenecientes a movimientos de desocupados, se conformó el Movimiento de Trabajadores Desocupados Aníbal Verón. En el 2004, esta corriente que solo albergaba a trabajadores desocupados, se amplió integrando a otros sectores sociales como el estudiantil, trabajadores ocupados, campesinos, etc. conformando así el FPDS. Este Frente, será uno de los tantos movimientos sociales de la Argentina que venían pensando en construir su propia educación. Desde el 2008 “los bachilleratos populares del FPDS constituyen el aporte de los movimientos sociales y políticos, para la construcción de una educación liberadora y emancipadora que sume a la profundización de una estrategia y organización hacia un cambio social” (Programa Educativo Institucional y Propuesta Pedagógica, BP Tablada, junio 2015)

⁵ Consideramos necesario mencionar que en ese mismo año (2013) comienza a implementarse en Rosario desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe el Plan actualmente vigente Vuelvo a Estudiar teniendo como objetivo garantizar la inclusión socioeducativa de adolescentes, jóvenes y adultos en la escolarización secundaria siendo evidente que comienza a visibilizarse la problemática de la deserción escolar y las trayectorias educativas interrumpidas. Para ampliar información se puede recurrir al Subportal de Educación del Gobierno de Santa Fe.

“Factor que cobra aún más relevancia cuando entendemos que los barrios periféricos de Rosario, hoy, sufren ciertas delimitaciones territoriales, “fronteras invisibles”, que dividen los barrios y hacen imposible que muchas/os vecinas/os asistan a instituciones educativas atravesando ciertos sitios del barrio. El Bachillerato Popular es el único espacio educativo en esa zona y cuenta con un grupo de estudiantes que asisten regularmente desde el año 2013” (Programa Educativo Institucional y Propuesta Pedagógica, Bachilleratos Popular Tablada, junio 2015).

Otros de los puntos que impulsan el surgimiento de este Bachillerato Popular, fue el asesinato de tres compañeros del Movimiento 26 de junio, conocido como el Triple Crimen de Moreno en el año 2012, donde son asesinados Mono, Jere y Paton de 17, 19 y 20 años, militantes del Movimiento 26 de Junio (M26) en Villa Moreno. Este hecho lleva al movimiento a re-preguntarse cómo generar otros espacios de contención y de identidad colectiva para los/las jóvenes.

“Acá en tablada digamos, no sé, es un vacío, una carencia que existe, a partir de Grandoli para el sur o para el río, no existe ninguna escuela secundaria. Cuando nos pasa un poco lo de los pibes acá que es el asesinato de Paton, Jere y Mono, nosotros seguimos pensando en cómo encontrar espacios para la juventud, que sea no sé, de contención, que puedan generar otra identidad colectiva que no existe en el barrio, no son más los clubes, no son más las vecinales. Y hay un montón de cuestiones, límites territoriales, que los jóvenes no pueden cruzar ciertas avenidas, entonces era algo, una necesidad concreta, una escuela secundaria en una parte de tablada que no existía” (Docente del BP Tablada en Rosario se mueve desde abajo, audiovisual producido por Cooperativa La Brújula, 2015)

Por lo tanto, el Bachillerato Popular Tablada surge como una necesidad concreta del barrio, abriendo sus puertas en el año 2013. La escuela comienza a funcionar en una casa prestada por un vecino, en calle cortada Convención y 24 de Septiembre. Allí solo se comenzó con el primer año. Ya en el 2014 cuando comenzaron a funcionar los dos años, desde el movimiento se pudo comprar a un vecino del barrio, un local ubicado en Spiro 320 bis, siendo el lugar donde se encuentra actualmente funcionando el bachillerato. En un primer inicio este local era un galpón, al que año a año se fue reestructurando y adecuando para que funcione allí la escuela.

El bachillerato actualmente cuenta con 60 estudiantes. En el año 2017 fue la tercera cohorte de estudiantes que egreso del Bachillerato Popular Tablada. Los títulos emitidos por el bachillerato popular cuentan con el aval del Ministerio de Educación, siendo expedidos desde un EEMPA, por no reconocerse a la propia escuela para su emisión y certificación. A largo plazo la lucha está puesta en que la Ley Provincial reglamente y reconozca estas experiencias como escuelas de gestión social. Siendo un gran precedente en la provincia la oficialización reciente de la ETICA, que marcará el camino para el reconocimiento de las demás.

Los tres bachilleratos populares existentes en Santa Fe están peleando para que en la provincia se incluya y se comience a debatir la nueva Ley de Educación la gestión social. Si bien, aparece en la Ley Nacional 20.206 en el artículo 13 que el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires deben reconocer, autorizar y supervisar el funcionamiento de instituciones educativas de gestión privada, confesionales o no confesionales, de gestión cooperativa y de gestión social, en la Provincia de Santa Fe solo se encuentran reglamentada la gestión privada y estatal.

Por lo tanto, el Bachillerato Popular Tablada dentro de la educación de gestión social, más allá de su no reconocimiento actual, construye legitimidad y se constituye como una práctica pre-figurativa ya que día a día abre sus puertas, es habitado por lxs vecinxs del barrio, siendo los partícipes de dicha experiencia y quienes le otorgan sentidos.

A continuación, tomaremos algunos de sus relatos para poder seguir profundizando en el acercamiento de la construcción de dicha escuela.

Trayectorias escolares de lxs estudiantes

Las entrevistas que realizamos para poder acercarnos a la experiencia desde las voces de lxs estudiantes se recabaron en un primer momento a través de sus trayectorias escolares, dando cuenta de sus recorridos por otras instituciones educativas y su llegada al Bachillerato Popular Tablada.

Lxs estudiantes entrevistadxs fueron cuatro, quienes viven en barrio Tablada, dos de ellxs con inserción laboral, lxs otrxs dos expresaron no estar trabajando actualmente. Las dos mujeres son madres y conviven con su familia (esposo e hijxs), los dos varones viven con sus hermanxs y madre-padre. El ingreso al bachillerato popular de tres de ellxs fue en el año 2017, solo la estudiante que está terminando tercero ingresó en el año 2015, realizando los tres años de cursado en la escuela.

En las dos mujeres adultas entrevistadas pudimos recuperar que retomaron el bachillerato popular luego de pasar más de 20 años por fuera de la escuela. Uno de los jóvenes entrevistado relata que hace 7 años debió interrumpir sus estudios secundarios. Los motivos de discontinuidad de lxs tres que lxs llevaron a interrumpir su escolaridad fueron por cuestiones económicas y laborales. Solo en el más joven de los entrevistados (18 años) no hubo interrupción en su escolaridad. Sin embargo, lxs cuatro nombran el paso por diferentes instituciones educativas o la interrupción de la escolaridad en algún momento de su trayectoria, dos de ellas solo pudiendo completar los estudios primarios.

Cuando el Bachillerato Popular IMPA, en su libro, comienza a caracterizar a lxs estudiantes de los BP de Jóvenes y Adultxs, asumen lo siguiente:

“La población estudiantil se caracteriza por tener una trayectoria de entradas y salidas del sistema educativo, por el cambio de escuela, turnos y de modalidades educativas. La condición migrante es parte, diríamos cuasi constitutiva, de los estudiantes de los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos. Además, las reiteradas situaciones de abandono o fracaso, los llevan a configurar representaciones de sí mismos marcadas por la inseguridad, la descalificación, la discriminación, el desaliento y la desconfianza frente a una tarea, entre muchas otras consecuencias. Todo esto los lleva a construir una imagen constituida en términos del disvalor” (Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos IMPA CEIP Histórica, 2013, p-142).

Cuando lxs estudiantes del Bachillerato Popular Tablada nos hablan de sus trayectorias escolares, de sus pasos por otras instituciones escolares y sus interrupciones, nos dicen lo siguiente:

“Después quise hacer primer año en la Fátima, empecé pero era muy adelantada, entonces era como que no le agarraba el ritmo a esa escuela, después empecé a trabajar y me anoté a una nocturna, a un eempa, pero en realidad no le prestaba mucha atención al estudio, porque para mí en ese entonces me parecía mucho” (Estudiante de primer año del BP Tablada)

“La secundaria hice el primer semestre en la 393, en la técnica, después me enteré de que estaban todos mis ex compañeros metido en la Isabel la Católica y ahí hice dos años hasta tercero. Y después por trabajo, cosas personales, mucho choque de la vida la dejé, como sentía que en ese momento o enganchara hacer cualquiera o me ponía a trabajar y pensé bien las cosas por suerte” (Estudiante de segundo año del BP Tablada)

“Yo fui a otra escuela y era un poco difícil, como digamos media estricta, dejé la escuela porque me había quedado como dos veces el mismo año” (Estudiante de segundo año del BP Tablada).

Al preguntar a lxs entrevistadxs por sus recuerdos de su paso por las otras escuelas, la mayoría guarda en su memoria momentos gratos en relación con lo vincular, a las relaciones que allí fueron entablando con sus compañerxs y con algunxs docentes que les permitía realizar algunas actividades que ellxs deseaban. Solo una estudiante recuerda muy malos tratos en una escuela en la cual estuvo de pupila un año, cambiándose al siguiente. Tres de lxs entrevistadxs nombran que lo que no le gustaba de su tránsito por estas escuelas tenía que ver con las rigideces, las reglas que imponían en estas instituciones.

“Allá ponían muchas reglas, siempre tenías que ir con el delantal, a lo mejor te decían ‘no vuélvase y traiga el delantal’ y siempre a lo mejor mi mamá tenía que tener otro delantal, y si por ahí llegabas tarde ya te ponían en penitencia porque no podías llegar tarde o te decían ‘no, vuélvase’” (Estudiante de primer año del BP Tablada).

A la pregunta realizada a lxs entrevistadxs sobre los motivos de comenzar en el BP Tablada para reanudar sus estudios, las respuestas de lxs estudiantes fueron las siguientes:

“Yo siempre quise terminar pero en mi casa siempre nos decían a mi hermana mayor y a mí que no teníamos cerebro, que no íbamos a poder hacer nada, y fue la rebeldía, la rebeldía de poder terminar la escuela y decir ‘yo voy a demostrar que si puedo’” (Estudiante de tercero del BP Tablada).

“Yo terminé la escuela y me quedé de año, miraba a mi hermano que trabaja en un bar como 10 horas y no le pagan nada y yo me puse a pensar, si no terminaba la escuela iba a terminar como ellos” (Estudiante de segundo año del BP Tablada).

“Me dijo mi hermana que se iba anotar, que iba a terminar, entonces bueno yo tomé la decisión de anotarme y aparte le dije a mi hijo que tiene 18 años ‘bueno yo te voy a dar el ejemplo, porque vos no terminaste’ y más por mis hijos que tienen 8 y 10 años para poder ayudarlos y explicarles” (Estudiante de primer año del BP Tablada).

En las entrevistas, al preguntar por sus datos personales, nos llamó la atención que al interrogante sobre su participación en actividades barriales-comunitarias lxs cuatro respondieran que no estaban participando de ninguna. Lo que nos produce los siguientes interrogantes: ¿Por qué no considerar al BP dentro de estas actividades? ¿Qué pasa con el reconocimiento de su participación allí? ¿O tendrá que ver con categorías que se han logrado resignificar desde algunas subjetividades y en otras aún pesa el significado de la escolaridad como pasividad? Cuando nos referimos a la participación en actividades

barriales o comunitarias hablamos de espacios colectivos que buscan realizar alguna actividad con la finalidad de producir algún cambio/transformación, entendiendo al bachillerato popular como un espacio de actividad barrial/comunitaria, ya que rompe con los límites escolares y físicos, sus objetivos no solo se centran en la otorgación de un título secundario, sino que busca ser un espacio que construya otras maneras de habitar el territorio desde la participación activa y colectiva.

Ante lo narrado por lxs estudiantes que habitan el Bachillerato Popular Tablada, como síntesis de estas caracterizaciones ya descritas, citamos a Ampudia (2008) quien realiza una caracterización de este Sujeto Joven que transitan los Bachilleratos Populares y desde que lugar se piensa la construcción de la educación popular en estas escuelas junto con ellxs:

“Sujeto heterogéneo en tanto edad, experiencia escolar, condición social, posibilidades. Pero en todos los casos, sujeto migrante, periférico. Nosotros decimos y creemos necesario transformar ese sujeto y esa subjetividad en un sujeto en el que lo migrante no sea condición constante de exclusión y donde la heterogeneidad sea condición de creación, de singularidad y de síntesis. Creemos en la posibilidad de la configuración de sujetos políticos desde la formación en y desde el trabajo autogestivo, autónomo, crítico y de rechazo al trabajo alienado del capital, creemos en la reflexión y de la crítica de la experiencia de sí para la transformación de subjetividades desapropiadas en voluntades de apropiación de poder. Es por eso que decimos que es necesario desterritorializar la periferia” (p-280).

La escuela desde adentro

- **Lo organizacional**

Los bachilleratos populares son escuelas de las organizaciones sociales, por lo tanto, su organización tiene sus raíces heredadas de los movimientos sociales. Centradas en el trabajo colectivo, el funcionamiento en equipo y la horizontalidad.

En el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del bachillerato popular aparecen los valores orientadores del proyecto socio educativo, los cuales nos parece importante remarcar: Horizontalidad en la toma de decisiones, concertación y diálogo entre los miembros parte, autogestión institucional, transparencia en el financiamiento y gestión de recursos, participación activa de las instancias de toma de decisiones, pluralismo cultural: reconocimiento e incorporación de saberes alternativos y locales, pluralismo pedagógico: enseñanza y evaluación acorde a los criterios inclusivos, progresivos y adaptados a la trayectoria de cada sujeto, autodeterminación de los equipos pedagógicos en la confección de los planes de estudios por área, involucramiento con el territorio y contexto socio-educativo, solidaridad y empatía para la comprensión de situaciones complejas que puedan atravesar tanto estudiantes como docentes, comunicación fluida, autorregulación de recursos y autonomía política.

“La horizontalidad es considerada como la base de nuestra organización, pero también como base de nuestro proyecto pedagógico. De allí se deriva que nuestra instancia

máxima de decisión sea la Asamblea, como un espacio de gestión y organización donde todos los participantes del Bachillerato (estudiantes, docentes, colaboradores) se presenten como actores activos con posibilidad de participación y de incidencia en el proceso de decisiones” (PEI y propuesta pedagógica, BP Tablada, junio 2015).

Que la asamblea sea el órgano máximo de decisión, habla de una manera de organización distinta a las escuelas tradicionales. La asamblea significa participación, diálogo, horizontalidad y comunidad. Donde no es una sola persona quien monopoliza las decisiones de acuerdo con sus intereses, sino, que son todxs lxs participantes quienes opinan, debaten, toman decisiones para el desarrollo del bachilleratos populares. Esto conlleva a la concepción de sujetxs que se pretende construir desde estas escuelas: sujetxs activxs, con voz y voto para decidir, para transformar, junto con otrxs, donde todxs se vean involucradxs y parte del proyecto colectivo.

En palabras de docentes y estudiantes:

“La organización es la otra gran diferencia con la escuela tradicional, porque las cosas que se deciden se deciden asambleariamente, tenemos una asamblea de docentes que trata de profundizar en lo pedagógico y también en los casos particulares de cada estudiante, pero también tenemos una asamblea general de estudiantes y profes, bueno y que trata de eso, de todas las cosas que necesita el bachi para funcionar, desde lo más chiquito que puede ser la limpieza hasta lo más grande que es como lograr que reconozca los títulos, todo eso tiene que pasar por la asamblea” (Docente del BP Tablada en Rosario se mueve desde abajo, audiovisual producido por Cooperativa La Brújula, 2015).

“Digamos en un secundario vos tenés un cuerpo directivo, los estudiantes tienen que responder ante esas autoridades, acá los estudiantes responden ante sus compañeros” (Docente del BP Tablada en Rosario se mueve desde abajo, audiovisual producido por Cooperativa La Brújula, 2015).

“Si! Las asambleas están buenas, a mí me gustan porque estamos todos unidos, segundo y tercero, estamos todos unidos y todos deciden y todos ponen de acuerdo y eso es bueno, es bueno porue se ve el compañerismo, se ve más allá que uno tiene distintos pensamientos, pero a la vez estamos todos unidos, esta está bueno” (Entrevista a estudiante de primer año del BP Tablada).

“Nosotros tenemos la posibilidad y la oportunidad de exponer todo lo que queramos así no estemos en una asamblea, o sea podemos decir ‘mirá a mí me parece que esto está mal’ y listo, sí, y dejan y te escuchan” (Entrevista a estudiante de tercer año del BP Tablada).

A su vez, se trata de construir a través de estas instancias relaciones de responsabilidad mutua y no de autoridad. Entendiendo la configuración de todas las subjetividades que hacen al BP, sociabilizadxs desde otros paradigmas tanto estudiantes como profesorxs, construir este tipo de educación es todo un desafío en el desandar de esos caminos construidos bajo normativas pre-establecidas. Estudiantes y docentes dan cuenta en sus relatos de lo que le implicó en un primer momento el acercamiento a esta educación:

“Acá somos más libres, es muy diferente porque en una escuela, vendría a ser una escuela que ya está formada todo por el gobierno todo tiene un sistema que uno tiene que seguir a rajatabla de alguna forma, es muy metódica y hace años que está eso, no? pero en el bachi no, en el bachi es totalmente diferente, desde el primer año que yo estoy, al principio me re costó porque yo venía con esa estructura de que tenía que estar el profesor , tenía que estar toda la jerarquía, la jerarquía arriba y el director, y de repente cuando todos hacían lo que no sé, para mí, lo que se le daba la gana, yo decía ¿Qué pasa acá? Y de hecho, en una asamblea cuando se armó el lío, que yo pregunté ¿Dónde están los directivos acá que todos hacen lo que se le da la gana? Y se levantó el profe, una re buena onda, y comentó y dijo que no había, entonces yo dije

‘tamos todos locos acá tan todos locos’ porque como puede ser que sea una escuela..., y ahí empecé a dudar de que fuera realmente una escuela” (Entrevista a estudiante de tercer año del BP Tablada).

“Yo por ahí venía de una burbuja más académica y venir a encontrarte con realidades difíciles, como decían antes, y distintas sobre todo, es así, te abre un espectro de cosas que de otra manera no lo logras ver” (Docente del BP Tablada en Rosario se mueve desde abajo, audiovisual producido por Cooperativa La Brújula, 2015).

La estructura organizacional, según el PEI, se ve materializada en diferentes instancias, donde se resuelven cuestiones del cotidiano del bachillerato como así cuestiones más generales. Estas instancias son:

- Las asambleas generales: Son el mayor órgano de decisión, organización y proyección de la escuela. En ellas participan estudiantes y docentes de todos los años y espacios curriculares. Se desarrollan cada mes y medio generalmente, aunque por algunas inquietudes o situaciones que requieran respuesta a la brevedad se van modificando. Se suelen resolver cuestiones que tienen que ver con la convivencia cotidiana, la autogestión, gestión de recursos, tareas a concretar, como así cuestiones políticas-pedagógicas.

“...la figura de la asamblea se erige como órgano de gestión colegiada en el que todos los participantes del proceso educativo son actores sociales activos y responsables de la institución ya sea en su aspecto organizativo, como también pedagógico y político. Es la Asamblea la que legitima las construcciones colectivas emergentes de la práctica cotidiana y de su posterior análisis. Allí se consensuan las modalidades de evaluación, asistencia y tutorías, como los modos de organización interna y de sustentabilidad del proyecto en su conjunto. Nuestras asambleas generales tienen como características fundamentales el diálogo, la participación, el compromiso y la solidaridad de todos los actores de la Escuela, la aceptación de las diferencias y la búsqueda de puntos en común” (PEI y propuesta pedagógica, BP Tablada, junio 2015, p-6)

- Asambleas de educadorxs: En ellas participan integrantes de las diferentes áreas curriculares, y allí se discuten, debaten, se acuerdan y profundizan los contenidos, las metodologías pedagógicas, aportando el trabajo interdisciplinario de las diferentes áreas. A su vez, se direcciona el proceso pedagógico, poniéndose en común y en discusión la planificación de cada materia y las situaciones de lxs estudiantes.

- Áreas curriculares: Son reuniones que se realizan al interior de cada materia, para planificar los contenidos, ir evaluando el desarrollo de cada materia y de lxs estudiantes.

- Áreas y comisiones de trabajo: Estas áreas son las que se van desprendiendo de las necesidades de la cotidianeidad de la escuela, produciendo una división de tareas que surgen de las asambleas generales. Actualmente existen el área de finanzas y proyectos, el área de relaciones institucionales, la comisión de mantenimiento y mejoramiento del espacio físico y la comisión de síntesis del proyecto. Estas áreas están compuestas por docentes y estudiantes que se van proponiendo en las asambleas generales.

A su vez, existen reuniones por año, donde participan lxs docentes para ir evaluando y tomando estrategias en común ante los diferentes procesos de aprendizajes que van llevando lxs estudiantes.

A partir del 2016, se crea una Mesa de Coordinación que se reúne cada quince días aproximadamente, su origen fue decidido en asamblea debido al choque que muchas veces se producía con los tiempos que conllevaban algunas decisiones y las urgencias de la cotidianidad de la escuela. La participación de esta mesa está integrada por docentes de las diferentes áreas, con la finalidad de darle dinamismo y solucionar aquellos temas de la cotidianidad del bachillerato que requieren pronta respuesta. A su vez, se van evaluando las decisiones que se tomaron en las asambleas y tratando de llevarlas adelante.

Otro espacio que se ha constituido durante el año 2017 es la materia denominada TEP: Territorio, educación y política. Allí se busca construir una identidad colectiva de toda la comunidad educativa, y a su vez, se busca con este espacio la potencia, apropiación y fortalecimiento de las asambleas. La materia TEP está los miércoles en la segunda hora, donde participan los tres años, en la semana próxima a la asamblea se trabaja por año con lxs estudiantes la preparación de los temas para plantear y debatir el día de la asamblea, a su vez, posteriormente se realiza una evaluación de esta y las tareas a desarrollar para cumplimentar con las decisiones tomadas. En este espacio también se trabaja con las problemáticas que van emergiendo, con los temas que van proponiendo lxs estudiantes para trabajar en conjunto.

Durante el año 2015, en el bachillerato popular se creó un espacio de Salud Mental y Derechos Humanos, llamado “El semillero”, integrado por psicólogas, abogada y estudiante de trabajo social. Este espacio surgió debido a las diferentes demandas y necesidades relacionadas con problemáticas sociales que lxs estudiantes llevaban a la escuela. A partir de la escucha de diferentes profesores ante las situaciones que atravesaban quienes participaban del bachillerato popular (y quienes no), se comienza a conformar dicho espacio para brindar acompañamiento, asesoramiento y escucha a aquellxs estudiantes, familiares o vecinxs de la comunidad que necesitaban algún espacio de contención. El semillero ha trabajado en este tiempo, en el acompañamiento de muchxs estudiantes que no podían continuar sus estudios o surgía alguna complicación en su continuidad, articulando con otras instituciones para el abordaje de situaciones.

- **Organización Curricular/ Contenidos**

Presentaremos a continuación el armado curricular del Bachillerato Popular, divididos en los diferentes años:

En el primer y segundo año, los espacios curriculares son: Lenguajes y comunicación, Matemática, Expresiones Artísticas, Identidad y Derechos Humanos, Historia y Geografía, y Herramientas políticas.

El tercer año del bachillerato popular se configura a partir de la orientación “Trabajo cooperativo y comunitario”. Siendo el currículo de este año: Trabajo cooperativo y comunitario, Ambiente y Salud, Inglés, Lenguajes y Comunicación, Expresiones Artísticas y Taller de Oficio.

En cuanto a los contenidos que se trabajan en clase, depende mucho de cada materia, de las personas que la integren, de los saberes que circulen, pero a grandes rasgos, si bien se

toma mucho de los contenidos de la currícula de los EEMPA, estos son abordados desde otras perspectivas y con otra metodología, caracterizada por la criticidad y reflexiones conjuntas, tomando como referencia las experiencias de lxs estudiantes y la realidad del territorio.

Cada materia está a cargo de una pareja pedagógica o más personas idóneas en el área. Lxs educadorxs no necesariamente se encuentran recibidxs como docentes en el área que se desarrollan, sino que confluyen en cada materia personas con diversas formaciones y con diferentes saberes, como ser: psicólogxs, antropólogxs, abogadxs, politólogxs, economistas, médicxs, biólogas, profesoras de historia, comunicadoras sociales, profesorxs de lengua, estudiantes de diversas disciplinas como trabajo social, filosofía, historia, arte, etc.

Cada materia es interdisciplinar, aportando de diferentes lugares, lo que caracteriza a su vez a la pareja pedagógica es la mirada y el diálogo con otrx, permitiendo un mayor dinamismo en las clases y un mayor acompañamiento a los diversos procesos de lxs estudiantes. Una de las estudiantes da cuenta de lo que significa para ella la pareja pedagógica:

“Lo que hay de diferente es que acá hay más profes en el salón, hay dos o tres, que por ahí si uno no lo entiende a una, a lo mejor a la otra vos le entendés mejor y esa es la diferencia” (Entrevista a estudiante de primer año del BP Tablada).

La orientación del bachillerato apuesta a “...la construcción de otra forma de organización económica, en el marco de la organización comunitaria más participativa y responsable, basada en el trabajo digno, el consumo responsable, el comercio justo, la generación de proyectos autogestivos, ente otros” (PEI y propuesta pedagógica, BP Tablada, junio 2015, p-5). A su vez, se trata de continuar con los objetivos del BP, el poder brindar herramientas concretas a lxs estudiantes para transformar su realidad.

“Yo creo que se aprende mucho acá dentro pero también se aprende afuera, en el sentido de ver lo que te dicen acá de verlo afuera. Te dicen algo, te explican algo y después vos vas con otro mirada, salís del bachi con otra mirada” (Entrevista a estudiante de tercer año del BP Tablada).

“Todo llevamos un poco de todo digamos, un poco de la materia siempre llevamos a casa y se la explicamos a otra persona que no sabe o te hace preguntas o que se yo, cuando alguien te pregunta por algo y vos ya lo sabes y acá lo aprendiste” (Entrevista a estudiante de segundo año del BP Tablada).

“...la experiencia de estar en el bachi a mí me cambió totalmente la vida, aun mi hijo me dijo ‘mamá cómo cambiaste desde que hiciste la secundaria’ me dice, porque yo era como muy muy estructurada y todas las cosas se hacían así como yo decía y todo así, y aparte venía de una iglesia en donde, o sea, todo el mundo era pecador (...) terrible, vos no sabés, entonces imagínate, cambiar toda esa mentalidad, llegar acá y que todos se estén insultando, yo decía, o sea, estaba así como, bueno, y después abrir la mente de esa forma, o sea porque uno tiene que abrir la mente de tal forma que vos tenés que escuchar al otro y como a mí me habían enseñado y te enseñan afuera, no? De que si, la otra persona piensa diferente no te juntes con esa persona porque no piensa como vos, no las escuches, entonces yo, salir de ese pensamiento fue difícil y fue como un horno el primer año, el primer año fue como mi prueba de fuego, y bueno y después de eso, después poder abrir la mente y todo eso” (Entrevista a estudiante de tercer año del BP Tablada).

- **Lo pedagógico**

Con respecto a la propuesta pedagógica, el modelo de educación que ofrece esta escuela se enmarca en los lineamientos generales de la política educativa nacional y provincial, abarcando los contenidos básicos de la educación media de jóvenes y adultxs. Sin embargo, estos contenidos son abordados desde la educación popular, donde se ponen en juego los saberes propios, las particularidades del territorio, así también como los sentimientos, deseos, proyectos, anhelos de todxs lxs participantes.

“Los procesos de enseñanzas-aprendizajes se producen de manera interactiva. Los educadores actúan como facilitadores de la tarea de construcción de conocimiento, promoviendo espacios educativos cualitativamente significativos, fomentando el pensamiento crítico y valores éticos de solidaridad, colaboración y cooperación. Teniendo siempre como objetivo fundamental contextualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las realidades propias tanto de los educandos como los educadores” (PEI y propuesta pedagógica, BP Tablada, junio 2015, p-4)

Se apuesta a la construcción colectiva del conocimiento, donde los saberes previos sean el contenido obligatorio, donde el debate y la horizontalidad sean característica primordial, donde la pedagogía sea de la pregunta más que de las respuestas.

Durante las clases, las aulas se convierten en rondas y mates, se disponen mesas grandes y sillas a su alrededor. Ya no se agrupan de a dos o individualmente viéndose las espaldas unxs con otrxs como en la escuela tradicional, sino que esta elección por parte del Bachillerato en relación con la disposición de los cuerpos, del espacio, implica una postura y posicionamiento para la circulación de las palabras, de las relaciones, del aprendizaje colectivo, construyendo una nueva manera de aprender.

“Se aprende de una manera muy distinta y que no tengan miedo de las cosas nuevas” (Estudiante de primer año en Rosario se mueve desde abajo, audiovisual producido por Cooperativa la Brújula, 2015).

“No es el contenido lo que diferencia, es como lo damos, es pensar que nos sirva para entender, para entendernos nosotros y entender a los estudiantes que vienen del lugar donde están” (Docente del BP Tablada en Rosario se mueve desde abajo, audiovisual producido por Cooperativa La Brújula, 2015).

“Para mí, es un espacio de mucha contención, porque por ahí vengo volado los pelos del trabajo, del trajinar de todos los días y como que acá me puedo tranquilizar, pensar en otro cosa y terminar el secundario encima que es lo más importante. Se arma la clase más o menos con un disparador y después se va viendo que le queda a uno que no le queda, que le gusta que no le gusta a uno, eso está re bueno y se aprende” (Estudiante de tercer año del BP Tablada en Rosario se mueve desde abajo, audiovisual producido por Cooperativa La Brújula, 2015).

“Encontrar los puntos en común y construir el conocimiento entre todos o la forma, esto como decíamos, los vínculos, los valores, el trabajo en equipo, respetando las diversidades” (Docente del BP Tablada en Rosario se mueve desde abajo, audiovisual producido por Cooperativa La Brújula, 2015).

“Las enseñanzas que nos dan, las cosas que nos enseñan es muy bueno porque lo entendés, de alguna forma lo entendés, aparte son muy didácticos, usan muchas formas para que entendamos, imagínate!” (Estudiante de primer año del BP Tablada en Rosario se mueve desde abajo, audiovisual producido por Cooperativa La Brújula, 2015).

“Siempre que saca un tema el profesor opinamos todos, por ese sé que nos gusta y otras cosas que no, eso también está bueno porque nadie te impida a pensar” (Entrevista a estudiante de segundo año del BP Tablada).

“Salís del bachi, salís con otra mirada, con una mirada crítica, yo le dije una vez a M (docente del BP) lo que me gustaba del bachi era que hacía pensar, cosa que el sistema no te hace pensar, o sea el sistema te pone que vos escuches esto y lo hagas y yo creo que no!” (Entrevista a estudiante de tercer año del BP Tablada).

“En el fondo, lo que quiero decir es que el educando se torna realmente educando cuando y en la medida en que *conoce* o va conociendo los contenidos, los objetos cognoscibles, y no en la medida en que el educador va *depositando* en él la descripción de los objetos, o de los contenidos.

El educando se reconoce conociendo los objetos, descubriendo que es capaz de conocer, asistiendo a la inmersión de los significados en cuyo proceso se va tornando también significador crítico. Más que ser educando por una razón cualquiera, el educando necesita volverse educando asumiéndose como sujeto cognoscente, y no como incidencia del discurso del educador. Es aquí donde reside, en última instancia, la gran importancia política del acto de enseñar” (Paulo Freire, *Pedagogía de la Esperanza*, 2002, p-66).

- **Inscripción territorial**

Que el Bachillerato Popular Tablada se encuentre inmerso en el barrio, para lxs estudiantes tiene un significado muy fuerte, que no puede dejarse de lado a la hora de construir conocimientos y relaciones.

“Cuando vine por primera vez, pasé por la calle y es como me impactó, no porque, yo estoy acostumbrada al barrio pero no pensé que un bachi podía estar en el medio de un lugar como nuestro barrio” (Estudiante de primer año en Rosario se mueve desde abajo, audiovisual producido por Cooperativa la Brújula, 2015).

“Lo que más me gusta del BP es que está dentro de mi barrio, está bueno porque no hay otro, otra escuela así como en esta y está bueno, porque los jóvenes de ahora necesitarían venir a este lugar, para que realmente vean que no es nada extraño sino todo lo contrario, es algo que tienen que aprender a valorar para realmente ser alguien en su vida, ¿no cierto? Eso está bueno” (Entrevista a estudiante de primer año del BP Tablada).

“No sé a quién se le habrá ocurrido hacer una escuela acá pero, dios lo bendiga y le tengo, no sé, porque no solamente creó una escuela, creó sueño y salvó vidas, porque hay que no tienen donde estudiar, que, bueno, terminan mal y qué se yo, y acá le hacen el aguante y eso es respetable” (Entrevista a estudiante de segundo año del BP Tablada).

Desde las diferentes materias se trata de abordar el territorio desde la interdisciplinariedad, la historia de Tablada como contenido necesario para el diálogo con la re-construcción de los saberes de la población y de re-apropiación del espacio el que habitan, como manera de crear desde las trayectorias personales y familiares para llegar así a conformar relatos y conocimientos que fortalezcan los lazos comunitarios, combatiendo las historias prevalecientes de los barrios vulnerados ligados a la violencia y a la estigmatización social.

Se trata de que esta escuela se conforme en base a las características del barrio, de las personas que allí viven, en diálogo permanentes con las raíces y contexto desde donde

emerge. Se busca contar otra historia que la que generalmente prevalece en los medios hegemónicos y en el imaginario social, asociando a los barrios vulnerados como los “peligrosos” o como germen de toda violencia, desde estos espacios se busca re-conocer y nombrar todas las historias y maneras de re-existencias que subyacen en estos barrios, rompiendo con la imagen negativa que imponen de los sectores populares.

- **El aprendizaje como proceso**

Los aprendizajes y las evaluaciones en el bachillerato se entienden como procesos, individuales y colectivos. Por lo tanto, la instancia evaluativa no se considera determinante y definitiva, si no que las evaluaciones son continuas, integradas, teniendo en cuenta diversos aspectos, entendiéndola como procesos. De esto hablan las libretas, entregadas en dos momentos del año: en el cierre del primer cuatrimestre (julio) y del segundo (diciembre), allí se pone una nota numérica y a su vez está compuesta por una devolución textual realizada por docentes y estudiantes en relación con tres criterios: Asistencia, participación y compromiso, contenidos. La definición de incluir en la libreta que se presente una nota numérica fue un tema que ha llevado reflexiones y discusiones dentro del colectivo, acordándose en asamblea la definición de la nota ya que la mayoría de lxs estudiantes querían presentar de esta manera la libreta a sus familiares.

Lxs docentes realizan una evaluación entendiendo todo el proceso desarrollado por el/la/le estudiante, y a su vez este realiza una autoevaluación de su propio proceso. En esta instancia de evaluación lxs estudiantes pueden hacer la devolución de cada área o materia sobre sus impresiones acerca de los contenidos y modalidad de trabajo (Estatuto del BP)

“La libreta tiene una nota por pedido de los estudiantes que ellos quisieron que se los evalúe con algún número pero lo fundamental para todos es el texto, es mucho más personalizado si se quiere y directo, y mucho más claro: vas bien con esto, fijate que se puede trabajar acá. Los estudiantes hacen también su evaluación de su proceso, de su proceso y evalúan también como ese área viene trabajando” (Docente del BP Tablada en Rosario se mueve desde abajo, audiovisual producido por Cooperativa La Brújula, 2015).

- **Funcionamiento cotidiano**

El Bachillerato Popular Tablada funciona en Spiro 320 bis, de lunes a viernes de 18:00 a 21:00hs. Al tener en cuenta que es una escuela de jóvenes y adultxs, siendo que una de las circunstancias del abandono escolar por parte de la población que concurren a estas escuelas está relacionada con las jornadas laborales, tratando de romper con la vara homogeneizante, se busca realizar un acompañamiento a cada caso en particular, entendiendo los procesos de aprendizajes diferentes y diversos.

Ante las situaciones de inasistencias temporales se realiza un seguimiento de cada estudiante, llamándolx o yendo a su domicilio a buscarlx, tarea tanto de docentes como de estudiantes, conociendo cuáles son las razones de su inasistencia, para poder acompañarlo/a ante dicha situación. Esto es fundamental porque la construcción de la escuela se “hace entre todxs”, la presencia de todxs lxs estudiantes es importante para la construcción colectiva.

“Si mis compañeros están enfermos me gusta saberlo, me gusta ver si necesitan algo los puedo ayudar, porque hicimos un vínculo muy lindo, y aun con primero y segundo, o sea, también esa era la meta, ¿no? de

poder decir bueno no! no somos tercero, somos todos, entonces hice grupos, grupos de whatsapp, con primero, con segundo, no importa con quien sea” (Entrevista a estudiante de tercer año del BP Tablada).

Por otro lado, otra de las características que tiene esta escuela, a diferencia con la escuela tradicional, teniendo en cuenta la particularidad de la realidad y del territorio, lxs estudiantes pueden concurrir al cursado cotidiano con sus hijxs.

El tener hijxs a cargo muchas veces es causa de deserción escolar ya que al no tener quién se encargue de las tareas de cuidado en el hogar y al no estar permitido generalmente en las escuelas concurrir con ellxs, muchas veces se convierte en motivo de interrupción de la escolaridad. En esta escuela, generalmente son las mujeres que concurren con sus niñxs, donde se puede visibilizar con fuerza el mandato de la división sexual del trabajo, siendo ellas las encargadas de las tareas de cuidado. Algunos varones han concurrido con sus hijxs pero son los menos y discontinuamente.

Con respecto al espacio físico donde se desarrollan las clases, el BP de tablada cuenta con tres grandes aulas (una para cada año) y un patio interno grande. El espacio está siempre en modificación, a pulmón y colectivamente, a través de jornadas de “embellecimiento” y limpieza.

El proyecto colectivo del bachi se sostiene por el compromiso y militancia de los/las educadorxs, sin recibir ninguna remuneración de ningún tipo. Los recursos que se necesitan para el mantenimiento de la escuela o remodelaciones se obtienen mediante la autogestión, a través de fiestas o alguna otra actividad necesaria según los recursos que se requieren.

- **Sobran los motivos**

Al acercarnos a los discursos de estudiantes y docentes unas de las cuestiones que fueron saliendo están ligadas a la motivación y a la elección de su presencia/participación en la escuela, como una elección diaria en su vida, como motivo/motor y no como obligación e imposición. Motivación que implica la participación y el protagonismo en dicho espacio, el no sentirse un número más si no en ser parte de una construcción que atraviesa a lxs sujetxs que hacen a la escuela y así a las relaciones sociales que allí se van conformando.

“Es una propuesta totalmente distintas a las escuelas formales, se supone que los estudiantes tampoco actúan de la misma manera que en un secundario normal, acá vienen con otro interés, con otro empuje, los moviliza otras cosas, ellos mismos están peleando por su educación” (Docente del BP Tablada, en Rosario se mueve desde abajo, Cooperativa la Brújula, 2015).

“No sé, da gusto venir acá, porque por ejemplo yo con A, N, B (estudiantes del BP) yo los conocía pero ni siquiera los saludaba y ahora como que somos re amigos, nos hicimos un grupo aparte y qué se yo, insisto, los profesores son unos genios, entonces como que da gusto, a mis 24 años yo siento que da gusto hoy venir a las clases” (Entrevista a estudiante de segundo año).

“Yo estaría todo el día en la calle, con mis amigos jugando a la pelota, como que esto me calmó un toque, vengo a estudiar y todos los otros hacen la de ellos, fuman y todo eso, y a mí no me gusta, así que me vine anotar acá, estoy más tranquilo acá dentro” (Entrevista a estudiante de segundo año).

“...O sea yo me levanto y trabajo, hago todo y digo, tengo que ir al bachi y ¿Qué habrá hoy? O sea, que cosa surgirá hoy? Y eso está bueno, es excitante, me parece que esa es la palabra, excitante!” (Entrevista a estudiante de tercer año)

- **Las relaciones sociales en el bachillerato popular**

Las relaciones sociales que se construyen en el BP son otro frente de deconstrucción y de aprendizajes, donde el eje este puesto en el diálogo, la escucha, la horizontalidad y lo colectivo, tanto entre lxs docentes como entre lxs estudiantes. Desafío a su vez que habla de procesos y de prácticas en construcciones constantes, debido a los años de sociabilizaciones en competencias, jerarquías e individualismos. Las voces de lxs estudiantes hablan de esto, como otra característica distintiva que encuentran en esta escuela.

“Acá te enseñan diferente, creo que la escuela tradicional hay mucha competencia y acá si hay mucho no se nota, o sea, puede haber, ahora a fin de año ya tanto no porque nos conocemos todos. Es diferente a la escuela tradicional porque ellos te imponen” (Entrevista a estudiante de tercer año del BP Tablada).

Cuando lxs estudiantes expresan las relaciones entre sus compañerxs hablan de las diferencias con otras escuelas:

“A mí me parece que es como mi familia, tenés un vínculo diferente como lo tenés en la escuela por ejemplo, en la escuela tradicional digo, no?” “...ya ahora me cambió la mente tanto que no podría pensar de otra forma, o sea, no me imagino pensando de otra forma como pensaba antes, o sea escuchando, lo que si me imagino es escuchando a todo el mundo y respetando las decisiones y los pensamientos de todos, somos todos diferentes por qué tenemos que pensar igual (...) y esas son las cosas que acá te enseñan, a respetar lo que dice el compañero, las decisiones del compañero”

Otras de las estudiantes al hablar de las relaciones expresa:

“Acá creo que todos participamos, todos participamos en hacer las cosas, en emprendimientos, a mí me gusta hacer emprendimientos, trabajar me encanta, yo siempre dije que lo que más me gusta que me den tarea, pero ese es mi pensamiento, y aprender a escuchar al otro compañero también, para poder llevarnos todos bien” (Entrevista a estudiante de primer año del BP Tablada).

“No sé, pero me siento re bien acá, por el compañerismo y todo, la forma en que tienen los profesores de enseñar. Me gusta mucho todo” (Estudiante de primer año en Rosario se mueve desde abajo, audiovisual producido por Cooperativa la Brújula, 2015).

Otras de las características importantes de estos espacios y del BP Tablada en particular, es la confluencia de la diversidad de edades, siendo un dato que no es menor al pensar los procesos de enseñanzas-aprendizajes y los vínculos sociales que se conforman allí dentro. Estudiantes y profesores lo expresan de la siguiente manera:

“Vi toda gente grande y dije ¡No, acá no duro ni medio año! Porque viste que no tenía ni un amigo, después me hice amigos de ellos” (Entrevista a estudiante de segundo año del BP Tablada).

“Y que acá no hay tanto reglamento como era ante la primaria, acá hay libertad de expresión, aparte hay de todas edades, y que son muy compañeros también y hay gente que son mucho más grande que yo y eso me motiva a seguir” (Entrevista a estudiante de primer año del BP Tablada).

“Vienen chicos de 16 años y viene gente de 60, entonces son realidades muy distintas que acá se unen y que hay que tratar de sacarle el jugo y cada uno se vaya nutriendo de lo del otro. Los estudiantes mismos van

aprendiendo de cuál es su importancia, cual es la importancia de estar acá presente, de llevar a cabo todo el proceso” (Docente del BP Tablada en Rosario se mueve desde abajo, audiovisual producido por Cooperativa La Brújula, 2015).

En relación con lxs docentes, las voces de lxs estudiantes hacen referencia a la paciencia, a la escucha y a la cercanía que se producen en estas relaciones entre docente-estudiante.

“Las relaciones con los docente son buenas porque ellos tienen paciencia, ellos te tratan de explicar te dan muchas oportunidades, te explican bien y si por ahí no entendés bueno, tenés otro profesor que por ahí te explica y hasta que uno lo entiende, entonces son buenos, no faltan el respeto que es lo principal, lo esencial y que bueno, si ven algo ellos tratan de hablarte para que uno reflexione, que uno quede pensando si estuviste mal o estuviste bien” (Entrevista a estudiante de primer año del BP Tablada).

“Los profesores, que son, siempre lo dije en privado también, son unos genios, la verdad es que no sé cómo hacen para aguantarnos a nosotros, porque por ahí nos re colgamos, o hacemos boludeces y eso es lo que más rescato de los profesores, que por más que nosotros nos enganchemos hacer otra cosa o que se yo, ellos nos hacen el aguante” (Entrevista a estudiante de segundo año del BP Tablada).

“Son todos buena onda son, si falta algo te ayudan, todo eso, cosa que vos vas a otras escuela te llega a faltar algo, tenés problema en tu casa, no hacen nada, nada de eso, y acá te preguntan qué te pasa, y si no tenés para comer ni nada de eso te llevan a tu casa para comer y todo eso, eso es lo que me gusta” (Entrevista a estudiante de segundo año del BP Tablada).

“Yo cuando entré acá me dijeron, yo me acuerdo posta pero muy posta, dijeron ‘somos todos iguales’ yo dije no! como vamos a ser todos iguales? Imaginate, yo venía con ese pensamiento, y con algunos profesores si puede ser que haya como un distanciamiento porque son las personalidades así, pero si no el bachi no es así, por ejemplo con profesores yo voy los abrazos y los beso, y qué se yo, para mí hay profesores que son como mis hijos, otros que son como mis hermanos, viste, cosas así, y a lo mejor le mandes un mensaje, cosas que por ejemplo, las he vuelto loca alguna de las profesoras, preguntándole cosas por whatsapp, cosa que a una profesora no le podés hacer de otra escuela eso, directamente no te dan el teléfono, y nosotros tenemos el teléfono de todos los profesores, si te pasa algo te conectan con alguien, a mí me pasó este año algo y enseguida me conectaron con alguien y ella te pueda ayudar del semillero” (Entrevista a estudiante de tercer año del BP Tablada).

Luego agrega:

“Lo bueno es que se va construyendo con lo que cada uno trae de su pensamiento y que lo bueno es que se hace..., porque yo el año pasado le comenté a una de las profesoras, le comenté un problema que veía en los jovencitos, en los chicos jovencitos y en las parejas y ellos armaron a raíz de eso, armaron una jornada para concientizar de eso, eso es lo que te digo yo ves, eso es lo bueno, que se escucha, y vos decis ‘wuuu, se hizo esto porque yo sugerí esto’, o sea, vos no te sentís importante si no que te sentís parte, más que importante que es diferente”

Por otro lado, esta misma estudiante reconoce que ha habido profesorxs que estaban alejadxs de la dinámica educativa que tiene como base el BP, realizando a partir de esta crítica la propuesta de la necesidad de profundizar la formación pedagógica de lxs educadorxs.

“Desde el principio que sufrimos varios profesores que hoy no están, me parece que con respecto a los profesores lo que tendrían que hacer es una formación pedagógica, porque más allá de lo que no sean profesores o sí, todos tienen que tener eso me parece a mí porque para entender a la otra persona uno tiene que tener una formación, por lo menos una cierta idea, entonces como te digo sufrimos a unos cuantos profesores que no entendían las cosas que ustedes mismos nos estaban enseñando, entonces venían estos

profesores y nos imponían otra cosa que nada ver que con el bachi, nosotros teníamos que defenderlo, o sea, no lo defendían ellos, nosotros lo teníamos que defender, 'no! en el bachi se hacen así las cosas', entonces me parece que una formación aparte, no digo que sea muy recta ni nada de eso"

Capítulo IV

Intervención profesional, trabajo social y educación popular.

La dimensión socioeducativa de la intervención profesional desde una perspectiva dialógica

En este apartado hablaremos de la dimensión socio-educativa del trabajo social en sus intervenciones profesionales. Dimensión que analizaremos en clave dialógica, porque creemos fundamental el diálogo para la construcción de estrategias de intervención acorde a las necesidades y a los deseos de las poblaciones con las que interviene el trabajo social.

Siendo una profesión que interviene con las diferentes manifestaciones de la cuestión social “aprehendidas como *el conjunto de las expresiones de las desigualdades de la sociedad capitalista madura, que tiene una raíz común: la producción social es cada vez más colectiva, el trabajo se torna cada vez más social, mientras que la apropiación de sus frutos se mantiene privada, monopolizada por una parte de la sociedad*” (Iamamoto, 2003, p-41). Se expresan estas manifestaciones de la cuestión social y por lo tanto las desigualdades en los diferentes ámbitos donde lxs sujetxs desarrollan su vida cotidiana como ser la familia, el trabajo, la vivienda, las instituciones educativas y de salud, entre muchos otros ámbitos. Como así se expresan estas desigualdades también emergen las prácticas de resistencias y luchas que tienen estas poblaciones para enfrentar las injusticias que atraviesan sus vidas, el análisis y el conocimiento de estas manifestaciones se vuelven fundamentales a la hora de pensar las intervenciones junto con lxs sujetxs involucradxs. Por lo tanto, Iamamoto (2003) dirá que:

“En esta tensión entre producción de la desigualdad y producción de la rebeldía y de la resistencia, trabajan los asistentes sociales situados en ese terreno movidos por intereses sociales distintos, de los cuales no es posible abstraerse ni huir, porque constituyen la vida en sociedad. Exactamente por eso, descifrar las nuevas mediaciones de la cuestión social hoy es de fundamental importancia para el Servicio Social en un *doble sentido*: para que se puedan *aprehender las varias expresiones que asumen en la actualidad las desigualdades sociales* – su producción y reproducción ampliada – y también para poder proyectar y forjar *formas de resistencia y de defensa de la vida*. (...) Así, *aprehender la cuestión social implica, al mismo tiempo, captar las múltiples formas de presión social, de invención y de reinención de la vida construida en el cotidiano*, pues es en el presente que están siendo recreadas nuevas formas de vivir, que indican un futuro que está siendo germinado” (p-42).

Para lograr conocer estas manifestaciones de la cuestión social en el territorio que nos encontramos desarrollando nuestra práctica profesional, la perspectiva dialógica nos permitirá acercarnos a esta realidad particular con una mirada crítica y no ingenua, teniendo en cuenta las diversas dimensiones que se ponen en juego en las intervenciones, según Gianna (2011, p-66) estas son la dimensión institucional, el subdeterminante popular y la dimensión ética-política, que involucra a las instituciones empleadoras donde el trabajo social desarrolla su práctica, a lxs sujetxs que demandan e interpelan estas instituciones y a la direccionalidad política de la intervención otorgado por el/la/le profesional.

Ante esta trama de complejidades, con tensiones y posibilidades, con diferentes intereses en pugna, el desafío que le atañe a todo profesional es mantener el sentido crítico que permitirá desentrañar la realidad y construir estrategias de transformaciones a partir de las necesidades y demandas que emergen en este cotidiano, siendo un profesional *propositivo y no sólo ejecutor*.

Para esto, es necesario la escucha y el diálogo continuo, la lectura crítica de la vida cotidiana donde se presenta la situación, que es el espacio donde interviene el trabajo social ya que es allí donde mujeres y hombres garantizan su reproducción. De aquí la necesidad de la suspensión de esta para comprender el engranaje en su integralidad de las prácticas, de los problemas sociales, para llegar a su profundidad y complejidad de las acciones individuales en relación con la vida social en general.

En este ejercicio, la educación popular nos aporta con su metodología dialéctica y se relaciona con la construcción de un pensamiento crítico y liberador, teniendo como punto de partida la suspensión de la vida cotidiana, de los pensamientos fragmentados ligados al “sentido común”, partiendo de los saberes populares que cada unx trae consigo, impregnados muchas veces de pensamientos, deseos, sentires, que no corresponden a los propios, para esto se vuelve imprescindible incorporar una *dimensión investigativa* (Iamamoto, 2003) que nos permitirá ir más allá de lo individual y fragmentario. Esta dimensión nos permitirá:

...” que no solo rompa con el pensamiento práctica-mental, sino también aquellas posiciones teóricas que en sus explicaciones quedan aprisionadas en apariencias ideológicas, sin captar el significado y las conexiones existentes entre los fenómenos sociales. Sólo de este modo es posible construir estrategias de intervención situadas, que logren captar el significado social de la profesión – su lugar en la división social y técnica del trabajo- y las tensiones particulares presentes en el ámbito de trabajo, que se presentan como “problemas sociales” inconexos entre sí.

Este proceso investigativo debe reconstruir las determinaciones concretas presentes en el cotidiano –en sus diferentes dimensiones, institucional, profesional y de los sujetos demandantes- para a partir de ello acentuar la direccionalidad estratégica de la intervención profesional” (Gianna, 2011, p-55).

Esta dimensión investigativa, también se encuentra dentro del triple movimiento transdisciplinaria propuesta por Karsz (2007), quien propone:

“Primero: considerar lo concreto tal como se presenta (manifestaciones de un usuario, relato de una situación por parte de un trabajador social), pedido de aclaraciones, de detalles, etcétera. Segundo: emprender la labor investigadora que cuestiona esta presentación y los discursos aferentes, que se distancia de ellos, que se pone al costado, decodifica e intenta interpretar de otra manera lo concreto inicial (gestos y comportamiento, sentido que se les atribuye, valor que se les concede). Tercero: desembocar en un enriquecimiento –probable- y una rectificación –pertinente- del punto de partida gracias a los resultados obtenidos por la investigación. Cambiar el enfoque y, por ende, lo que se ve, las figuras y las sombras” (2007, p-163).

Investigación que no puede estar escindida de una dimensión dialógica, que constituye el punto de encuentro y de comunicación con unx otrx, pensando estrategias de acción desde esas miradas y voces, con participación de todxs lxs involucradxs.

Desde aquí pensamos en una dimensión socio-educativa que se encuentra presente en las intervenciones del trabajo social, dimensión a su vez pensada en clave de diálogo y educación popular, intervenciones que buscan acompañar ante las diversas manifestaciones de la cuestión social, donde a partir del encuentro con esx otrx se piensan las estrategias y no desde lugares pre-establecidos y a través de respuestas sin anclaje en los deseos y necesidades. Intervenciones que se piensan desde la escucha y la comunicación, con perspectiva creativas y no desde protocolos estandarizados.

Karsz, nos dirá que:

“...El trabajo social opera sobre las construcciones ideológicas movilizadas por los individuos y los grupos para explicar y explicarse su suerte, para aguantar o para venirse abajo, para resignarse o para rebelarse. (...). Así pasan el tiempo los trabajadores sociales, quiero decir que se les paga para averiguar cómo se las apaña cada cual con los ideales (de salud, trabajo, escolaridad, conyugalidad), incluso con los ideales a los que ignoraba estar preso; cómo cada cual se abre un sendero en el matorral de la vida que le fue destinada. Tarea importante. A tal punto que algunos profesionales imaginan poder responder a estos interrogantes en lugar de la gente involucrada, diseñando así una toma a cargo total y completa...” (2007, p-78).

Por otro lado, según Ivone Amilibia (2014) al analizar la identidad profesional y el lugar de los agentes institucionales, citará a Lucia Martinelli quien propone que para la construcción de una nueva práctica profesional es necesario reconocerla como práctica teórica, práctica política y práctica educativa. La primera se refiere a la teoría en movimiento, como expresión y articulación de saberes, con la práctica política nos habla de proyectos políticos capaces de construir mediaciones articuladas con las prácticas concretas de las clases sociales, cuando hablamos de práctica educativa se refiere a que:

“Toda práctica social concebida en la perspectiva que estamos anunciando es verdaderamente una práctica educativa: es la expresión concreta de la posibilidad que tenemos de trabajar con los sujetos sociales en la construcción de su real, de su vivir histórico. Es una práctica que se despoja de la visión asimétrica de los sujetos con los cuales trabaja y se posiciona ante ellos como ciudadanos, como constructores de sus propias vidas. Es, por tanto, *práctica del encuentro, de la posibilidad de diálogo, de la construcción compartida.*” (Martinelli, M.)

Sin embargo, la autora sostiene que no es posible afirmar que la acción del trabajo social tenga una dimensión educativa *per se*, si no que depende de la intencionalidad pedagógica política puesta por el/la/le trabajador/x social. De allí emergen algunas preguntas: *¿Qué se pretende enseñar? ¿Cómo se enseña? ¿Cuál es la finalidad de la dimensión educativa?* (Amilibia, 2014, p-6).

En estas preguntas entran los interrogantes por los horizontes, los sentidos, los marcos teóricos que le vamos otorgando a las prácticas profesionales. Desde aquí podemos

confluir con los aportes que nos brindan la educación bancaria y la educación liberadora/popular para pensar las intervenciones del trabajo social. Iamamoto (2003) da cuenta de estos caminos haciendo referencia a la función del trabajo social en nuestras sociedades:

“Entonces el Servicio Social es un trabajo especializado que se expresa bajo la forma de servicios, y que tiene *productos*: interfiere en la reproducción material de la fuerza de trabajo y en el proceso de reproducción sociopolítica o ideopolítica de los individuos sociales. En este sentido, el Asistente Social es un intelectual que contribuye, junto con otros inúmeros protagonistas, para la creación de *consensos* en la sociedad. Hablar de consensos no implica apenas adhesión a lo instituido: se trata consenso sobre intereses de clases fundamentales, sean dominantes o subalternas, contribuyendo con el fortalecimiento de la hegemonía vigente o con la creación de una contra hegemonía en el escenario de la vida social” (p-89).

Y aquí entra el rol de *educador/a político* que tiene el trabajo social, ligado a la participación “Puede impulsar formas democráticas en la gestión de políticas y programas, socializar informaciones, ampliar canales que dan voz y poder de decisión a la sociedad civil, permitiendo ampliar la posibilidad de influenciar en la *cosa pública*.”

Los Asistentes Sociales cuando realizan sus acciones profesionales, sea en las Oficinas de Gobierno, en las instancias de organización, movilización de la población, organizaciones no gubernamentales (ONGs), ejercen la función de un *educador político*; un educador vinculado a la política democrática o un educador vinculado a los “dueños del poder” (Iamamoto, 2003, p-99).

Para seguir profundizando en esta línea, hablaremos de intervención desde la educación popular o desde la educación bancaria (donde podemos referirnos a este educador/a vinculado a los dueños del poder). Con la primera, hablamos de este profesional propositivo, creativo, capaz de escuchar y desentrañar lo aparente y lo inmediato, buscando la construcción de relaciones que se acercan cada vez más al conocimiento de sus realidades, no como algo individual y desde la culpabilización/responsabilización, si no como producto de un entramado social y político. Y desde allí, partiendo de los sentires y saberes de lxs sujetxs implicadxs, construir alternativas colectivas y cotidianas que logren acompañar y transformar las problemáticas emergentes.

Por el otro lado, podemos encontrarnos con prácticas que responden a las actividades burocráticas y rutinarias que proponen las instituciones, siendo ejecutor/x de las políticas preestablecidas, amoldándose a éstas, construyendo estrategias de espaldas a las voces de lxs involucradxs, cuyas prácticas se convierten en transmisiones de lo conocido, convirtiendo a lxs sujetxs en meros objetos y destinatarixs de las decisiones ya tomadas. Estos sentidos se pueden relacionar con dos perspectivas, que según Iamamoto, deben evitarse: Una de ellas es la “...*actitud fatalista* del proceso histórico y, por añadidura, del mismo Servicio Social: como si la realidad ya estuviera dada en su forma definitiva, sus derivaciones predeterminadas y los límites establecidos de tal forma, que poco se pudiera hacer para alternarlos. Esta visión determinista y ahistórica de la realidad, conduce a la acomodación, a reproducir la rutina del trabajo, al burocratismo y a la mediocridad profesional.

Pero también es necesario evitar otra perspectiva, que he llamado *mesianismo profesional*: una visión heroica del Servicio Social que refuerza unilateralmente la subjetividad de los sujetos y su voluntad política sin confrontarla con las posibilidades y límites de la realidad social” (2003, p-34).

Podemos relacionar a su vez a las intervenciones profesionales desde estos dos sentidos que se le puede otorgar, pensándola desde la dimensión educativa (liberadora o bancaria) con lo que Karsz (2007) llama *categorías clínicas*.

Desde la perspectiva de educación bancaria hacemos la relación con lo que el autor llama las intervenciones sobre casos, planteando que el/la trabajador/x social trabajará con casos en el momento que trate con otrxs sujetxs y frente a ellxs se aparecerá como el/la expertx, profesional que intenta ayudar a salir de ese estado de casos, refiriéndose a problemas, dificultades que no pueden resolver por sí mismxs, que son incapaces de explicar o buscar soluciones a esto que les sucede, por lo tanto se sitúa a las personas en un lugar de no-saber.

Las intervenciones serán imposiciones a determinados proyectos realizables, haciéndose cargo de esta persona que atraviesa por ese caso y realizando intervenciones sobre y no en, muchas veces se centra en responsabilizar a lxs usuarixs sobre dimensiones que no tienen ningún impacto. Por otro lado, la manera de nombrar a lxs sujetxs con quienes interviene el trabajo social le otorga determinados sentidos a la intervención, desde esta perspectiva se los nombrara *beneficiarixs*, haciendo referencia a la visión de que son ellxs quienes sacan provecho de las prestaciones, quienes deben inclinarse ante estos favores, viéndolos como usuarixs que hay que llenar y completar. Aquí se tomará a la historia que atraviesa a todas aquellas personas como contexto, como si lxs sujetxs fueran seres individuales y no atravesados por el contexto social-político.

Por otro lado, las categorías clínicas que utiliza Karsz y que desde aquí podemos relacionar con una educación liberadora y por lo tanto, en clave dialógica, donde las intervenciones no buscan imponer y adaptar a determinadas normas hegemónicas, a maneras de ser homogéneas, sino de acompañar y escuchar ante las problemáticas sociales que se presentan.

El autor nos hablará de intervenciones en una situación, posición que se adquiere desde un sentido diferente a la de casos, donde propone tener en cuenta tres componentes que son el/la/lx usuarix, el/la trabajador/x social y la política social, siendo ejes que estructuran y conforman toda intervención.

La política social forma parte de la intervención y se encuentra atravesando todas las dimensiones de esta (a diferencia de las intervenciones sobre casos que la política social actúa como contexto externo, considerándolo como neutro, que no condiciona lo que sucede a lxs sujetxs). Según Karsz (2007) “Tratándose de situaciones, entre usuarios y profesionales tiene lugar un aprendizaje recíproco, un intercambio de saberes y habilidades, de confrontaciones y alianzas lo más explícitas posibles. (...) El profesional y el usuario acuerdan dar algunos pasos, construir algo juntos, sin que ello suprima las distancias que los separan y sin que ninguno de los dos obtenga una satisfacción total ” (p-175-176). Acá

no se trata de obrar para él, sino con él, de acompañarlo, no tanto para resolverlas si no para señalarlas y contribuir a su elaboración junto con el/la/lx usuari@. Karsz nos dirá: “No se trata entonces de imponerle que sea responsable, sino de proponerle que se las arregle para responsabilizarse de lo que pueda, en el marco de imposiciones objetivas, de límites socio-políticos dados, en el seno de una formación económico-social en la que no ha elegido vivir en la que *debe* vivir. Responsable de una parte de su destino, de algún segmento de su vida individual y colectiva...” (2007, p-177). Desde este lugar, nombraremos a lxs sujetxs como *destinatari@s*, siendo ellxs quienes despliegan ciertas estrategias frente a las prestaciones, en condición de derechos que les corresponde. Ante esto, al trabajo social la tarea que le corresponde, en palabras de Karsz (2007):

“...de estos sujetos de la ideología y del inconsciente de la clínica no tiene que diagnosticar si andan bien o si andan mal, si cumplen su deber o si sucumben a la subversión, sino entender cómo se las arreglan para andar, para andar a secas, gracias y pese a sus propias condiciones subjetivas y materiales, en el marco implacable de las relaciones socio-políticas existentes y cuyos efectos, por lo demás, se hacen sentir incluso en la intimidad de cada sujeto. Estoy hablando de la consistencia, del aguante, de la fuerza, de los destinatarios del trabajo social: de su imposible fragilidad. (...) Nunca insistiremos lo suficiente: las supuestas deficiencias de los usuarios no son un vacío que haya que colmar, sino un lleno e incluso un exceso que hay que acompañar y co-elaborar” (2007, p-179).

Trabajar desde los principios de la educación popular, desde su dimensión dialógica, nos permitirá acercarnos a intervenciones que logren acompañar los procesos de las complejidades donde el trabajo social desarrolla sus prácticas. Teniendo como horizonte la autonomía, emancipación y la defensa de los derechos humanos. Iamamoto (2003) pone como centro el valor ético de la búsqueda por la libertad, asumiendo que la defensa de los derechos humanos va en contrapartida de toda forma de autoritarismo y arbitrariedad.

Reflexiones finales

En un primer momento de este trabajo, nos habíamos propuesto analizar la educación popular en las experiencias de los Bachilleratos Populares y en concreto, en el BP de Tablada, pero entendimos que el concepto de educación popular era muy amplio y por eso decidimos hacer foco en la dimensión dialógica que transversalizaba toda la práctica y era fundante de esta educación. A su vez, el trabajo social no quedaba exento de esta dimensión y de este análisis, tanto de los aportes a estas experiencias como viceversa.

Desde aquí partimos, para en el primer capítulo poner a dialogar lxs diferentes autorxs que hablaban del concepto de educación popular y del recorrido histórico del mismo, poniendo su eje en la potencialidad política y su horizonte de transformación. Es que cuando hablamos de educación popular también nos referimos a una manera de posicionarse ante el mundo, de entenderlo, de accionar, de relacionarse con lxs demás y con unx mismx.

Al hablar de educación popular necesariamente nos llevó a Paulo Freire quien con sus escritos y sus prácticas nos ha enseñado sobre esta pedagogía, entendiendo por educación liberadora una manera de pensar las prácticas desde relaciones que rompan con las jerarquías y los saberes instituidos y legitimados, para poder confluir en colectivos diversos y críticos verdaderamente. Desde aquí, no podemos hablar de educación popular sin referirnos al diálogo, como encuentro desde la humildad, el amor y la confianza, con otrxs, diversxs y heterogénexs, partiendo desde el diálogo con nuestra realidad y experiencia, escuchando otras, vamos construyendo nuevas maneras de conocimientos colectivos que llevarán a prácticas activas.

Recorrido que nos permitió adentrarnos en el capítulo dos y así entender cómo en Argentina durante la crisis de los 90 estas prácticas fueron resurgiendo en los bachilleratos populares, definiéndose como escuelas secundarias de adultxs y jóvenes que se sustentan en la educación popular. Su manera de organización, su origen, su relación con el Estado, sus fundamentos teóricos, forman parte de este segundo capítulo. Para así llegar al capítulo tres donde analizamos el Bachillerato Popular de Tablada de la Ciudad de Rosario, desde las voces de lxs participantes, realizando un recorrido por los principales puntos de sus características.

En los relatos de aquellxs que atraviesan la experiencia de esta escuela, nos hablan de un primer momento de quiebre, de no entender lo que allí sucedía, de no creer que fuera una escuela de verdad, de reclamar por una autoridad para la resolución de problemas que surgían y de no encontrarla, produciendo muchas veces sentimientos de enojos y desconfianza. El paso del tiempo fue convenciéndolxs de lo que allí pasaba era distinto, que se trata de otra manera de aprender, de estar, de participar, de ser parte de lo colectivo.

Los bachilleratos populares dentro de la gestión social de la educación, impulsada por un movimiento social en sus orígenes, con una identidad política definida, encontrándose en la lucha por el reconocimiento oficial donde el Estado pueda reconocerla desde su identidad y como práctica ya existente en el territorio, que ha nacido como una necesidad real del

barrio Tablada, se constituye como una práctica de resistencia en dicho territorio ante los contextos de vulneraciones constantes.

El BP viene a conformarse como un espacio que más allá de otorgar el título secundario (siendo el objetivo de acercamiento de lxs estudiantes) se constituye como un espacio de aperturas para otros aprendizajes que no se encuentran en otras experiencias: la no figura de directivxs, la organización de las clases y sus contenidos, las parejas pedagógicas, el desarrollo de las libretas, la participación en asambleas y en la autogestión, la participación en movilizaciones y en la lucha por el reconocimiento de los títulos, entre otras varias características. Procesos que no podemos afirmar que sean fáciles y sencillos de lograr, pero el estar y el compromiso marcan ese andar, constituyéndose en procesos prolongados de debates y discusiones, de errores y aciertos; pero lo que sí podemos afirmar es que se conforman en espacios de reconocimiento para lxs estudiantes y la comunidad, demostrando otra manera distinta, creativa, colectiva, de habitar los espacios.

Esta experiencia fue analizada teniendo en cuenta cómo el diálogo se construye o se intenta construir desde cada rincón, desde las relaciones con el territorio, buscando constituirse y construir desde allí, no siendo una escuela-isla, manteniendo los muros de lo escolar, sino, abriéndose a través de diferentes actividades que se impulsan, desde carnavales, asambleas barriales hasta un espacio con diferentes profesionales que acompañan ante las diferentes problemáticas. Se trata de una educación donde el diálogo se encuentra presente tanto en su origen, surgiendo en un contexto a nivel nacional donde la necesidad de una educación propia se convertía en urgencia, y a nivel micro como una demanda y conocimiento del barrio.

A partir de ese origen, lxs participantes comienzan a ser protagonistas de su construcción, presentes en lo organizacional a través de las asambleas y los diferentes espacios de participación, el diálogo en lo pedagógico donde los contenidos se construyan desde los saberes propios, locales, comunales, para así conformar conocimientos colectivos, el diálogo presente en los procesos individuales y en las relaciones de enseñanzas y aprendizajes, también en las relaciones con lxs compañerxs y lxs educandxs.

Hablamos de un diálogo que propone y no impone, que construye a través de la escucha de un/x otrx, diálogo en el reconocerse en las historias y en la importancia de la presencia de todxs lxs protagonistas para hacer de una escuela una trinchera que crea y construye, que pone en palabras aquello que ha sido invisibilizado. El diálogo para reconstruir la historia que se quiere negar, porque en estos barrios se construyen maneras de re-existencias y luchas que deben nombrarse.

A raíz de estos sentidos que le otorgamos al diálogo, lo analizamos en el último capítulo en relación con el trabajo social, porque estas características que fueron surgiendo nos ayuda a pensar en intervenciones críticas y cuidadas, en relaciones con otrxs desde la escucha y el acompañamiento, desde el diálogo y no la invisibilización de aquellas voces silenciadas durante años. Estas prácticas de educación popular nos invitan a pensar estrategias en los territorios donde desarrollamos las actividades profesionales desde posicionamientos ético-político, de construcciones colectivas con otrxs en todas sus dimensiones, en la mirada y la investigación constante ante las manifestaciones y

desigualdades de la cuestión social, en la participación de lxs sujetxs en todos los procesos, recuperando su condición de sujetxs de derechos, políticos, activxs. Tener como horizonte y herramienta una pedagogía como práctica de libertad, nos ayudará a ir conquistando mayores espacios de autonomía y de mejores condiciones de vida.

“Insistimos en reconocer la libertad como valor ético central, esto implica desarrollar el trabajo profesional para reconocer la autonomía, emancipación y plena expansión de los individuos sociales, reforzando las prácticas y principios democráticos. Ése reconocimiento implica la defensa intransigente de los derechos humanos, que tiene como contrapartida el rechazo del arbitrio y de todos los tipos de autoritarismos” (Iamamoto, 2003, p-99).

Al pensar el rol del trabajo social en estas experiencias de educación de gestión social, eje para profundizar en alguna otra investigación, podemos pensar en la profundización de la profesión dentro del espacio “el semillero”, acompañando las diferentes trayectorias escolares de lxs estudiantes, las relaciones con las otras instituciones del barrio, creando espacios de prevención y promoción, articulando con lxs educadorxs para fortalecer desde lo colectivo.

Para finalizar con este trabajo, que ha llevado su largo tiempo, teniendo que adaptarlo a los constantes cambios y flujos de la realidad actual, no llegando a estar a la altura de todos ellos como me hubiese gustado, pero sin dudas, ha sembrado interrogantes y aprendizajes para seguir creciendo, así como el BP, me ha transformado, esta escritura también ha dejado sus huellas para seguir en el camino de las preguntas y de la conquista por mayores libertades.

Bibliografía

- Amilibia, I. (2014). Notas sobre trabajo social y educación. In *IX Jornadas de investigación, docencia, extensión y ejercicio profesional: Transformaciones sociales, políticas públicas y conflictos emergentes en la sociedad argentina contemporánea (La Plata, octubre 2014)*
- Ampudia, M. (UBA). (2007). “La educación de jóvenes y adultos en contextos de desigualdad social. Relato de experiencias de trabajo del Equipo de Educadores e Investigadores Populares”. *XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*.
- Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.
- Ampudia, M. (2012). Movimientos sociales y Educación Popular. Reflexiones sobre la experiencia educativa de los Bachilleratos Populares. *Revista Osera*, 6, 1-17.
- Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos IMPA. CEIP Histórica (2013) “Praxis política y educación popular: apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del Bachillerato IMPA. Ed. Naranjo en Flor. Buenos Aires.
- C. Lera, A. Genolet, V. Rocha y otras (2007). Trayectorias: un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social. *Revista Catedra Paralela N°4*
- Cazzaniga S. (2001) “La Inscripción Social como horizonte de sentido de la Intervención conceptuales de los Trabajadores Sociales” en Cazzaniga Susana (comp) “Entramados conceptuales en Trabajo Social. Categorías y problemáticas de la Intervención profesional” Editorial Fundación La Hendija, UNER.
- Coppens, F., & Van de Velde, H. (2005). Técnicas de educación popular. *Ed. Centro Memorial Martin Luther King, La Habana*
- Di Matteo, A., Michi, N., & Vila, D. (2012). Recuperar y recrear. Una mirada sobre algunos debates en la Educación Popular. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social N 3*.
- Draibe, S. M. (1994). Neoliberalismo y políticas sociales: reflexiones a partir de las experiencias latinoamericanas. *Desarrollo económico*, 181-196.
- Elizalde, R., & Ampudia, M. (2009). Movimientos sociales y educación. *Teoría e historia de la educación*.
- Freire, P. (2014). *El grito manso*. Siglo xxi
- Freire, P., & Faúndez, A. (1986). Hacia una pedagogía de la pregunta. *Conversaciones con Antonio Faúndez. Ediciones La Aurora. Buenos Aires*, 39.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de libertad*. Siglo xxi.
- Friere, P. (2002). Pedagogía de la esperanza. *Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Editorial Siglo veintiuno editores. [Links]*.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*. Siglo xxi.
- Gigli, J. M. (1999). Neoliberalismo y ajuste estructural en América Latina. *Revista del Centro de Estudios Internacionales para el Desarrollo*, 1(1).
- Gianna, S. (2011). Vida cotidiana y Trabajo Social: límites y posibilidades en la construcción de estrategias de intervención profesional.
- Gluz, N. (2013). Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales. *Buenos Aires: CLACSO*.

- Gluz, N. (2007). Política y subjetividad: debates desde las experiencias educativas alternativas. In *XXIII Simposio 2007, ANPAE*.
- Iamamoto, M., Pastorini, A., & Montaña, C. (2003). *El Servicio Social en la contemporaneidad: trabajo y formación profesional*. Cortez.
- Karsz, S., Agoff, I., & Karsz, S. (2007). *Problematizar el trabajo social: definición, figuras, clínica*. Gedisa.
- Netto P. (1995) "Trabajo Social: domesticado o crítico". Mimeo
- Nuñez, C. (2002) Educación Popular: tomado de "Educar para transformar, transformar para educar" Material de apoyo para Educadores de Iniciativa Social para la Democracia. San Salvador.
- Nuñez, C., & Aldana, C. (2002). Educación popular y los formadores políticos. *INCEP, Guatemala*.
- Mejía, M.R. (2013). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur: (cartografías de la educación popular)*. Editorial Quimantú.
- Pineau, P. (1994). El concepto de " Educación Popular": Un rastreo histórico comparativo en la Argentina. *Revista de Educación. Madrid*, (305), 257-280.
- Saltalamacchia, H. (1997). El proyecto de investigación: su estructura y redacción, 2º edición, Puerto Rico.
- Sautu, R. (2003). Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.
- Sverdllick, I., & Costas, P. (2008). Bachilleratos Populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales en Buenos Aires. *Referencias. Boletín del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas*, 5(24).
- Torres Carrillo, A. (2016). Educación Popular y movimiento sociales en América Latina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblios.
- Torres, R. M. (1985). Sobre educación popular: entrevista a Paulo Freire. *Revista Interamericana de Educación de Adultos Vol. 8, no. 1-2 (1985), p. 117-153*.
- Zibechi, R. (2005). La educación en los movimientos sociales. *Programa de las Américas*.
- Zibechi, R. (2003). Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos. *Osal*, 9, 185-188.

Tesis consultada

- CHINIGIOLI, E. (2012): "Bachilleratos populares: construyendo contrahegemonía. La experiencia de los BP en Movimientos Sociales de la Ciudad de Buenos Aires". Directora: Dra. Nora Llaver, Co-directora: Lic. Natalia Baraldo, Mendoza.
- Garcia, J. A. (2015). Aprendiendo a hacer escuelas: Las complejas y dinámicas relaciones entre "Bachilleratos Populares" y Estado. Directora: Sinisi Liliana
- Langer, E. D. (2011). *Prácticas discursivas y dificultades en el hacer de estudiantes y docentes en un bachillerato popular: tensiones y alcances en la producción de resistencia desde un dispositivo pedagógico emergente* (Master's thesis, Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina).
- Lopez, M. (2005). Movimientos Sociales y educación. Un Análisis antropológico del proceso de construcción de un "Bachillerato Popular" en la ciudad de Rosario. Directora: Dra. Elena L. Achilli, Co-directora: Dra. Mariana Nemcovsky