

Bachilleratos Populares en la Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular

Marina Ampudia
Roberto Elisalde
Aceptado Octubre 2015

Resumen

Después de la crisis social del 2001 en la Argentina, la mayoría de los Movimientos Sociales asumió la creación de Bachilleratos Populares para jóvenes y adultos como una manera de dar cuenta de la necesidad educativa de sus comunidades y como decisión política de sus organizaciones. Hoy son más de cien bachilleratos radicados en la mayoría de los movimientos sociales de la Argentina. Estas escuelas permitieron que una considerable franja de la población expulsada de las escuelas en los años del neoliberalismo retomara sus estudios, a la vez de reivindicar la formación de sujetos críticos y comprometidos con la realidad de sus propios territorios. “Tomar la educación en nuestras manos” fue la consigna elegida por los Movimientos Sociales para dar cuenta del protagonismo de un nuevo e informal Movimiento Pedagógico, Democrático y Popular. Este artículo forma parte de una serie de notas-ensayos sobre movimientos sociales y educación elaboradas por integrantes de uno de los equipos organizadores e integrantes de la Red de Investigadores y Organizaciones Sociales (RIOSAL-CLACSO).

Palabras claves: movimientos sociales – educación popular – autogestión – cartografía social

Abstract

After social crisis of 2001 in the Argentina, the majority of social movements took the creation of popular high schools for youth and adults as a way of

realizing the educational need of their communities and the political decision of their organizations. Today they are than 100 school's negrees in most of the social movements of the Argentina. These schools allowed a considerable stretch of the population expelled from the schools in the years of neo-liberalism to resume his studies, at the same time claim the formation of subjects critical and committed to with the reality of their own territories. "Take education in our hands" was get it chosen by social movements to account for the prominence of a new and informal educational, democratic and Popular Movement. This article form part of a series of trials on education of moviments developed by members of one of the teams, organizers and members of the network of researchers and social Organizations (RIOSAL-CLACSO).

Key Words: Social movements – popular education – empowerment – social cartography

Educación popular: proceso histórico y problemáticas actuales

Es corriente que la educación popular¹ sea comprendida en América Latina, y especialmente en la Argentina, a partir de una doble tradición. Por una parte aquella planteada por el movimiento obrero desde sus orígenes y que remite a la necesidad y decisión de asumir su propia formación y capacitación, creando ámbitos educativos, tales como las escuelas populares y centros de formación impulsados por los trabajadores anarquistas, socialistas, comunistas y sindicalistas revolucionarios desde fines del siglo XIX (Acri y Cáceres, 2011). Esta tradición se expresó en la creación de escuelas para niños, jóvenes y adultos, las que en poco tiempo se constituyeron en alternativas autogestionarias y de clase frente a la educación propuesta por el sistema capitalista. Ejemplo de ello fueron centenares de escuelas racionalistas y universidades obreras (por ej. las denominadas Universidades populares de principios del siglo XX e incluso la Universidad Obrera Argentina de 1938) (Calvagno, 2012). Esta tradición de incumbencia de los trabajadores en el campo educativo continuó en los años del peronismo cuando las políticas públicas de aquellos años dieron cuenta de ella al crear un campo de educación y trabajo en el que los obreros no solo fueron protagonistas

1 En esta temática seguimos las conceptualizaciones sobre Educación Popular desarrolladas por Torres Carrillo, 2007; también en Ampudia y Elisalde, 2009.

conforme a sus intereses sino que también lograron que las instancias formativas integrales (saberes técnicos, políticos y de organización social) abarcasen desde escuelas fábricas para los más jóvenes hasta una Universidad Obrera Nacional (creada en 1948 y abierta en 1953) que los habilitaba en igualdad de derechos a cursar en ella sus estudios superiores de Ingeniería.²

Por otra parte, ya en los años sesenta, una vigorosa perspectiva latinoamericanista va a nutrir la tradición de la educación popular con el aporte de nuevas prácticas y conceptualizaciones expresadas y simbolizadas en la figura de Paulo Freire. Durante estos años la educación popular fue parte de los procesos de resistencia contra las dictaduras en el continente. Educar para la libertad y sostener la politicidad del compromiso en la educación como parte integral de los procesos de organización social en América Latina fueron algunas de las claves de esta etapa.

La educación popular, entonces, se refugió en esos tiempos en la periferia del sistema educativo, incluso denunció su función social reproductora de valores y necesidades propias de los intereses del capital más que de las clases trabajadoras. De allí que las organizaciones populares de base asumieran como propios los procesos de alfabetización de jóvenes y adultos³, quedando el Estado en un rol sistémico con programas desarrollistas focalizados según los enfoques impuestos por los organismos internacionales. Varios años después y con los efectos del terrorismo de Estado (especialmente las dictaduras militares del Cono Sur) y la instauración de las democracias neoliberales, la educación popular se constituyó nuevamente en la Argentina y gran parte de América Latina, en baluarte de la resistencia⁴ frente a las reformas educativas managerialistas que cubrían el continente. Con el protagonismo de los movimientos sociales (Movimiento de los Sin Tierra –MST– en Brasil⁵, las empresas recuperadas –MNER– en la Argentina, o las experiencias educativas campesinas en México y Bolivia, entre otras) fue reivindicada la iniciativa de crear escuelas populares autogestionadas, conforme a los intereses y a la tradición histórica de los trabajadores, además de reclamar

2 Ver Jalil, 2011.

3 Ver Nardulli, 2011.

4 Es fundamental destacar la activa resistencia del sindicalismo docente a los procesos de reforma neoliberal.

5 Ver Dal Ri, 2008.

al Estado que asumiera la responsabilidad de garantizar el funcionamiento democrático del conjunto del sistema educativo.

Fue así que después de la crisis social del 2001 en países como la Argentina, fábricas recuperadas como IMPA, cooperativas de educadores, movimientos de desocupados, sindicatos e incluso organizaciones pertenecientes a universidades públicas asumieron la creación de escuelas/bachilleratos populares⁶ (para jóvenes y adultos) que permitieron que una considerable franja de la población expulsada de las escuelas en los años del neoliberalismo retome sus estudios en experiencias que además de plantearse como gestoras de otra calidad educativa⁷, reivindicaban la formación de sujetos críticos y comprometidos con la realidad de sus comunidades. En suma, “Tomar la educación en nuestras manos” fue la consigna elegida por los movimientos sociales para dar cuenta del protagonismo de un nuevo e informal movimiento político pedagógico, expresado en los Bachilleratos Populares, que aspiraba construir otra escuela posible, luego de que la tormenta neoliberal cubriera con exclusión y pobreza casi la totalidad del continente latinoamericano. Desde estas organizaciones se asumió la educación popular incorporando a las reivindicaciones históricas el derecho a la acreditación ya que bajo los nuevos tiempos la población excluida de la educación media llegó a millones⁸, constituyéndose la creación de escuelas en una nueva estrategia para terminar con la exclusión educativa a la vez de aportar a la organización de las clases populares.

Este ascendente proceso planteó y continúa planteando en los movimientos sociales fuertes debates respecto de la aplicación de sus estrategias de construcción en el campo educativo, así como un interesante desafío respecto de la perdurabilidad de sus construcciones y de su espíritu emancipador. Muchas de estas iniciativas en Latinoamérica han logrado “arrancarle”⁹ al burocratismo

6 Ver Ampudia, 2011.

7 El concepto “otra calidad educativa” o “calidad social” fue planteado por Paulo Freire en los años que fuera secretario de educación del Municipio de San Pablo. Ver Elisalde, 2011.

8 Según datos censales del 2001 y publicaciones realizadas por T. Sirvent (2003), el porcentaje de la población económicamente activa que no había terminado la escuela media llegaba en esos años a más del 70% en la Provincia de Buenos Aires y más del 50% en la CABA.

9 Esta expresión es común escucharla entre los militantes de movimientos sociales como el MST de Brasil, las empresas recuperadas y los BP de Argentina. Denota la naturaleza de la incidencia de la acción

estatal reivindicaciones, tales como la gestión de sus propias escuelas populares, la creación de espacios formativos e incluso la obtención de recursos económicos.

A partir de ese momento, surgen, naturalmente, nuevas problemáticas, como consecuencia de la nueva etapa que el movimiento social debe gestionar: gestionar las escuelas, garantizar la continuidad de los logros obtenidos, la perdurabilidad de los recursos, y sobre todo, cómo darle continuidad al espíritu militante y emancipador que dieron origen a los mismos. Esta etapa crea la necesidad de nuevas reflexiones, conceptualizaciones y articulaciones entre praxis y teoría, entre las cuales van a sobresalir, por su complejidad histórica, las relaciones de la educación popular con el Estado y las estrategias de las organizaciones populares.

Teoría y praxis pedagógica en la educación popular: autogestión e interpelaciones al Estado

La historia de gran parte de los movimientos populares en América Latina muestra que sus orígenes están relacionados con la dinámica y consecuencias sociales del propio sistema capitalista y las necesidades de reproducción de su fuerza de trabajo. Las condiciones de vida de las grandes urbes se caracterizan por profundos problemas y déficits en las necesidades básicas como salud, vivienda y educación; y es especialmente en estos campos, en los que se detectan las mayores carencias de las clases populares. Esta realidad evidencia la creciente incapacidad de la organización capitalista de asegurar la producción, distribución y gestión de los medios de consumo necesarios para la vida cotidiana de los habitantes (Amin, 2004). Esas dificultades no pueden ser comprendidas como deficiencias del sistema económico sino principalmente como un rasgo propio de la “lógica incorregible del sistema”, según afirma Metzsrós (2008), en el marco del desarrollo social. El campo educativo no quedó por fuera de la precarización general, tal como podemos apreciar en las últimas dos décadas América Latina. Este proceso se expresó en profundas desigualdades, traducido en el aumento de los excluidos de las escuelas, el ascenso del analfabetismo, además de otros indicadores de signo negativo para este campo (Rivero, 1999). De allí que desde los años ochenta los movimientos sociales prestaron una particular atención a

y la lucha de las organizaciones al obtener sus reivindicaciones.

estas problemáticas, comenzando por el reclamo de apertura de escuelas, becas para los estudiantes o políticas que atiendan a la educación de jóvenes y adultos.

En algunos países de la región este proceso fue adquiriendo una particular visión de la relación del movimiento social con la educación, sobre todo en lo referido a sus influencias teórico-culturales. Esta perspectiva se planteó desde múltiples tradiciones, pero es indudable que la más influyente fue la representada por el pensamiento de Paulo Freire, así como también por otros autores clásicos pertenecientes al campo de la educación social¹⁰. La relación con estos autores nos remite al fuerte vínculo entre la educación popular, el compromiso social y sus relaciones con el trabajo. Tomemos la primera conceptualización, esto es, la educación de los movimientos sociales como praxis pedagógica, porque de esto trata esta cosmovisión y el sentido de la relación educación-organización social.

Praxis pedagógica¹¹ es entendida desde una doble relación conceptual, por un lado en el “hacer político” y por el otro en las “prácticas formativas”. “Hacer” y “(auto) formarse” son ideas que acompañan la lógica vinculante con la dimensión educativa de los movimientos sociales¹². Esta relación fue expresada por numerosas organizaciones latinoamericanas a través del ascendente protagonismo asumido en el campo educativo. Este presupuesto identifica a los movimientos sociales en su accionar en la etapa neoliberal capitalista con un fuerte rasgo anticipatorio, sobre todo, frente a otras expresiones de la política educativa progresista de nuestra región. Las reformas llevadas de la mano y aplicadas bajo lineamientos neoliberales por el Banco Mundial y organizaciones tecnocráticas multinacionales impulsaron un proceso de “reforma por arriba” con una definitiva incidencia en los tradicionales sistemas educativos latinoamericanos. Los efectos de “expulsión” de las escuelas de grandes masas de jóvenes y adultos¹³ o la descalificación de la enseñanza fue acompañada por

10 Nos estamos refiriendo a las ideas de la emblemática obra freiriana *Pedagogía del oprimido*, y a clásicos rusos como Wesley Pistrak y Anton Makarenko, entre otros.

11 La contrataria dialéctica de la praxis pedagógica es la propia idea pedagógica, no existe una sin la otra. La idea pedagógica se sustancia en la praxis. Ver Saviani, 2007.

12 Ver Gadotti, 2003.

13 Fue P. Freire el que prefería llamar “expulsados” a los estudiantes que quedaban fuera de las escuelas, en condición de abandono o deserción. Cuando hablaba de esta condición en Brasil, Freire señalaba que había una relación directa entre la deserción escolar y su pertenencia a las clases populares.

una precarización laboral y académica, con la oposición, en ese entonces, de maestros y profesores, especialmente en el terreno gremial y con claras denuncias de los sindicatos acerca de los efectos negativos de las reformas.

La resistencia a este proceso encontró en los movimientos sociales un rol ciertamente activo. Fue el caso de aquellos que rápidamente advirtieron el carácter (des)formador de las prácticas educativas del Estado neoliberal y sus reformas. Por ello van a lanzarse a presionar, reclamando más y mejor educación, en algunos casos, y en otros apelando a nuevas estrategias autogestionarias que dieran cuenta de la educación que el Estado les había negado (o precarizado).

En el caso de la Argentina significó desarrollar una concepción educativa que retomaba lo mejor de las tradiciones de la educación popular de los años sesenta y setenta, que explicitaba su sentido político y brindaba, además, herramientas para la comprensión de los procesos formativos necesarios para que las comunidades puedan ligar el “hacer” con la acción política militante. La formación y conformación de sujetos políticos fue, entonces, el necesario complemento de la relación entre praxis pedagógica y las aspiraciones de emancipación social. La escuela enseña, pero debe hacer algo más que enseñar y aprender, “debe prepararnos para la acción, la solidaridad de clase y la rebelión” (Documentos Secretaría Municipal de Educación de SP, en Elisalde, 2015).

El universalismo de tradición liberal, propia de buena parte del progresismo esencialista en su reivindicación de la escuela pública, se diluye frente a las acciones y realizaciones llevadas adelante por parte de los movimientos sociales en pos de la construcción de una “escuela pública y popular”:

Crear escuelas si el estado no las provee, ocuparlas si no da cuenta de una perspectiva emancipadora y exigirles que los recursos públicos se plasmen en la apertura de nuevas escuelas en aquellas regiones que no las tienen, o que no satisfacen las demandas de la comunidad, de esos se trata la práctica de nuestros movimientos (Dossier Educación y MST, 2005).

En Argentina este proceso tuvo una combinación de estrategias que comprenden desde la autogestión, la cogestión o simplemente la ocupación de escuelas públicas.¹⁴ El movimiento social decidió pasar al terreno de la acción creando y reclamando por escuelas. Todo ello fundado en una argumentación: la necesidad de más educación para sus comunidades, barrios y regiones en las que las clases populares percibían con claridad los procesos de precarización o retiro del Estado del escenario educativo. La necesidad precedió a la decisión política de éste y muchos otros movimientos sociales, en este caso, volcados a resolver deficiencias en el campo educativo.

Empero, la determinación de las organizaciones sociales respecto de la educación fue la de asumir una participación más contundente en ese campo. Y no solamente con un carácter subsidiario de las políticas negadas por el Estado, sino por el contrario, con una praxis política conciente, en el sentido de disputar hegemonía cultural en la construcción de uno de los subsistemas instituciones claves del capitalismo, tal como lo representa el campo educativo (Gramsci, 1997). De tal modo que no se trata tan solo de complementar políticas del sistema, sino mas bien, como diría W. Benjamin (2007: 126), de aspirar a la realización de acciones de cambio dirigidas en el sentido de “cepillar la historia a contrapelo”, apelando al protagonismo social de los oprimidos de los trabajadores y sus organizaciones (Lowy, 2005). Este es un aspecto ciertamente relevante y que genera profundos debates entre las organizaciones. En el análisis de la naturaleza de esta praxis política de los movimientos sociales desde que se produjeron estas iniciativas autogestionarias que interpelaban al Estado o tomaban decisiones “desde abajo”, algunos tecnócratas de la educación o corrientes políticas ancladas en el pasado simplificaron el proceso –subestimando la capacidad transformadora de las mismas–, atribuyendo este protagonismo social tan sólo al retiro del Estado de sus incumbencias societales y otorgándole, de este modo, un carácter meramente coyuntural a estas construcciones colectivas (resistencia antineoliberal).

14 El proceso de creación de escuelas por los movimientos sociales generó diversas reacciones entre los especialistas universitarios de la educación. Una buena parte de ellos fueron reticentes a la atención y comprensión de estas acciones alegando que las mismas “fragmentaban” el sistema educativo. En cambio, para otros –con mayores lazos con las organizaciones sociales– este análisis expresaba la falacia de diagnosticar sobre un sistema que ya venía desde hace décadas “fragmentado” y no por responsabilidad, según afirmaban, de los movimientos sociales. En esta línea también se fundamentó que la mirada crítica de los técnicos de la educación se debió a su activa adscripción y/o participación en los años 90 en las reformas neoliberales, a la sazón, fuertemente resistida por los movimientos sociales.

Es indudable que la matriz de resistencia fue rápidamente empoderada por los movimientos sociales, y es verdad que las necesidades se tradujeron en resistencias y acciones para suplir esos déficits de la política pública, pero también es necesario comprender que a medida que el proceso fue desarrollándose en una praxis consciente, la fijación de metas, perspectivas e identidades propias de la construcción de poder popular implicó desarrollar una elaboración presente sostenida en una memoria histórica consciente, con un importante protagonismo de los trabajadores y sus organizaciones sociales en el campo educativo, expresadas en históricas pujas con el capital. Se trata entonces de una construcción social basada en una “dialéctica histórica entre el pasado y el presente” que recupera luchas y protagonismo en nombre de “un futuro en el desarrollo de conciencia e inspirado en la memoria del pasado” (Lowy, 2002).

En numerosos casos, como ocurre en la Argentina, son notables y coincidentes todos los relatos referidos a las pésimas condiciones académicas y de infraestructura de las escuelas que atienden particularmente a los hijos de trabajadores e incluso, como sucede en el Brasil –según afirmaciones del MST– “muchas escuelas del Estado discriminaban a los hijos de militantes sociales”. De lo cual se desprende que una escuela tan solo por ser del Estado no garantiza una educación integradora y/o progresista para las clases populares. En períodos de crisis estas acciones se profundizan. Por ello, este conjunto de condiciones actuaron como factor decisivo y movilizador para toda esa comunidad respecto de asumir la educación desde sus movimientos y/o articulando con otras organizaciones vinculadas al campo de la educación popular (Entrevista docente escuela del MST, 2011). Este proceso implicó pasar de la reivindicación del derecho a la educación, a la formulación de qué escuela no es la que se desea y finalmente, a la construcción de una escuela diferente.

De esta manera, los trabajadores dieron cuenta de necesidades educativas inmediatas y a la vez, delinearon, no sin complicaciones, estrategias políticas basadas en expectativas de carácter emancipador. Así se conformaron frentes populares, coordinadoras, movimientos o nuevas centrales obreras (que nuclearon a trabajadores desocupados, sin techo o expulsados del sistema educativo, por ejemplo). En esta dinámica se afianzaron nociones como la autogestión obrera y/o reivindicaciones posicionadas desde la autonomía política frente al Estado.

Para algunos teóricos, como I. Mészáros (2008), claramente crítico de las salidas políticas “intermedias” de muchas organizaciones, la autogestión es exhibida como una estrategia de rompimiento con la lógica del capital y es interpretada como un movimiento progresivo de cuestionamiento a los presupuestos del sistema. En uno de sus más difundidos trabajos se ocupa precisamente de establecer un contacto entre la educación, la autogestión y la crisis del capitalismo:

Una educación más allá del capital no puede ser confinada a un limitado número de años en la vida de los individuos empero, debido a sus funciones radicalmente cambiadas, nos abarca a todos... La autogestión de las funciones vitales del proceso metabólico social es un emprendimiento progresivo –e inevitablemente en cambio–. Por lo tanto la educación continua, como constituyente necesario de los principios reguladores de la sociedad más allá del capital, es inseparable de la autogestión. Ella es parte integral de esta última, como representación en el inicio de la fase de formación en la vida de los individuos (Mészáros, 2008).

El presupuesto de esta perspectiva está sustentado en la necesaria relación entre trabajo autogestionado, educación y producción y en el señalamiento de que el proceso de construcción colectiva debe aspirar necesariamente a la conformación de alternativas que pongan fin al trabajo alienado, “una sociedad sin trabajo” en términos de Gorz (1998). La alienación reforzada institucionalmente por la dinámica capitalista de los medios de producción y del material del trabajador constituye “apenas” una precondition material de la articulación capitalista fragmentadora y, a la vez, homogeneizadora del proceso laboral. Por ello, al reivindicar la autogestión lo hace en el marco de lo que llama ataque doble al metabolismo social del capitalismo: en un sentido micro, a través de la autogestión y en un sentido macro, con acciones dirigidas al rompimiento con el metabolismo social del capital. Asimismo, desde este punto de vista se destaca que para los movimientos sociales, el principio autogestionario (en sus manifestaciones productivas o educativas) “necesariamente debe estar vinculado a la lucha de clases y debiera apuntar a la transición hacia una sociedad emancipada” (Entrevista a referente de un Bachillerato Popular de la Provincia de Buenos Aires, 2010). En los movimientos sociales de desocupados o en las

fábricas recuperadas en Argentina (con sus reivindicaciones más inmediatas, sea la tierra, el trabajo o más educación) la autogestión es presentada por algunos de sus protagonistas, como un paso para favorecer la construcción de poder popular y lograr transformar la sociedad capitalista. Estos objetivos son explicitados en enunciados que van desde “la necesidad de transformar la realidad”, “crear un camino al socialismo” o como “la preparación para una sociedad emancipada”; es decir, las metas anunciadas son ciertamente semejantes entre muchos de ellos. Así lo plantean los propios referentes de estas organizaciones:

La necesidad de organizar bachilleratos populares en nuestras fábricas expresa nuestra vocación de construir verdaderas empresas sociales... no sólo somos un movimiento de resistencia al capitalismo neoliberal o la expresión de una situación de emergencia, estamos convencidos de ser parte de las nuevas formas que tendrá la estructuración de la [nueva] sociedad...(Eduardo Murúa, 2006)¹⁵.

Bachilleratos Populares: etapas, logros y desafíos

Los Bachilleratos Populares (BP) son escuelas de jóvenes y adultos, que luego de años de movilizaciones y reclamos por parte del conjunto de sus docentes, estudiantes y trabajadores lograron ser reconocidos por el estado como escuelas con capacidad de otorgar títulos de enseñanza media para jóvenes y adultos. Es una experiencia inédita en su contemporaneidad y se presenta como heredera de las tradiciones autogestionarias que desplegó el movimiento popular a lo largo de su historia (desde las escuelas y universidades populares creadas por el anarquismo, el socialismo y el peronismo hasta las tradiciones freirianas de educación popular¹⁶). Interpela los aspectos burocráticos del sistema educativo, proponiendo criterios democráticos de base, organizados en asambleas de docentes y estudiantes como el ámbito principal de la toma de decisiones, con coordinadores en lugar de directores, además de aspirar a lograr una formación académica diferente en su calidad y compromiso social. Al mismo tiempo, y

15 Palabras pronunciadas por Eduardo Murúa, integrante de la fábrica recuperada IMPA y del Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas en el Foro Mundial de Educación, Buenos Aires, mayo del 2006.

16 Para una excelente retrospectiva de la historia y actualidad de la educación popular ver a Torres Carrillo, 2007.

como espacios de gestión educativa alternativos, los BP expresan nuevas formas autogestionarias de organización popular y fueron tomados como estrategia educativa por la mayoría de los movimientos sociales existentes en la Argentina.

Muchos bachilleratos populares están radicados en organizaciones cooperativizadas, ninguno posee entidades propietarias, son gratuitos y tampoco cobran aranceles. Sus respectivos espacios sociales forman parte de barrios con una población de escasos recursos económicos y con la mayoría de sus estudiantes pertenecientes a las clases populares –trabajadores, desempleados y grupos sociales excluidos– y en situación de riesgo educativo (Sirvent, et alia, 2006). Entre las metas de estas escuelas se encuentran, además de la natural función formadora, el promover e incentivar la participación y organización teniendo como aspiración, en clave de educación popular, la conformación de sujetos políticos¹⁷ conjuntamente con la iniciativa de generar alternativas laborales en el marco de la integración y activación de y para el desarrollo de una economía solidaria. Los antecedentes organizativos y ensayos de esta experiencia en el campo de la Educación Popular surgieron en el conurbano bonaerense desde 1998. Allí se conformó un equipo de educadores populares de la Universidad de Buenos Aires que comenzó a articular con organizaciones sociales. El resultado fue la creación del Bachillerato El Telar (Tigre) en 1999. De esa experiencia surgieron otras como la decisión de la creación de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) y la organización del primer Bachillerato Popular en la empresa recuperada IMPA (2003-04), así como también, la co-organización del Bachillerato de Las Tunas de la organización Fogoneros, también situado en el Partido de Tigre (2004).

Muchas de estas organizaciones barriales del conurbano son espacios insertos en un escenario con una diversidad de emprendimientos laborales, característico de movimientos territoriales que poseen un amplio desarrollo social en las afueras de Buenos Aires, surgidos en los ochenta como parte de un proceso caracterizado por la resistencia activa a las reformas neoliberales aplicadas desde la dictadura militar de 1976. En sus objetivos estas organizaciones rechazan “toda forma de asistencialismo en las prácticas sociales” y consideran como “meta promover la participación, la solidaridad y la autogestión de la comunidad...” (Documentos

17 Esta noción es utilizada con frecuencia en la obra de Paulo Freire. Ver *Pedagogía del oprimido* (1980).

CEIP, 2004). Al mismo tiempo que los BP se planteaban/an como parte de organizaciones que definen sus propias metas en clave de transformaciones críticas al sistema capitalista.

Actualmente son más de cien BP, distribuidos por todo el país, con miles de estudiantes y docentes (la mayoría pertenecientes a universidades nacionales) concurriendo a sus aulas¹⁸. Se definen como escuelas-organizaciones sociales, reivindicando el carácter público y popular de su construcción y sindicando al estado como garante indeclinable del sistema educativo. De esta manera, la lucha por la escuela pública y popular se expresa en un proceso de apertura progresiva e inserción en la comunidad, así como su apropiación creativa para transformarla; tal como señala la tradición latinoamericana y freiriana, “un espacio de organización política de las clases populares” y de “formación de sujetos sociales” (Freire, 1989). En estas experiencias se destaca que no es a través de reformas “por arriba” que se logra una educación diferente, tal como le gustaba decir a Paulo Freire, ni con fórmulas tecnocráticas sino a través de una participación activa de los trabajadores y del conjunto de las organizaciones de base.

En la extensa lista de reclamos llevados a cabo por estos colectivos de educación, sin duda, un lugar relevante lo ocupó primero el reconocimiento de las escuelas y su capacidad para otorgar títulos de nivel medio. Fue y es una tarea ardua que llevó/a a innumerables reclamos a través de petitorios, movilizaciones y múltiples acciones callejeras que al cabo de varios años obtuvo una fuerte victoria al ser reconocidos la casi totalidad de los Bachilleratos Populares existentes en ese tiempo. Otra de las reivindicaciones es la demanda al estado por salarios para todos los docentes. En este ítem, la mayoría de los BP consideraban que sus docentes son trabajadores de la educación al igual que el conjunto de la docencia, y que por lo tanto, es el estado el responsable de proveerlos.¹⁹

18 Podemos establecer una media de 100 estudiantes por BP crecimiento por proyección (a un curso por año) y unos 20 a 30 docentes por escuela, significando aproximadamente 10.000 estudiantes y más de 1300 profesores. Fuentes: Grupo de investigación: GEMSEP y Catedra. Problemáticas de la Historia Argentina (UBA).

19 La consideración de trabajadores de la educación y/o educadores populares suscitó un rico debate entre las organizaciones sociales que impulsaban los BP. Las tradiciones más ligadas a los movimientos sociales territoriales reivindicaban para sus profesores la naturaleza de educadores populares, mientras que otro grupo mayoritario de organizaciones se lanzaron hacia un creciente proceso de sindicalización de los docentes de sus BP. Una interesante experiencia que reivindica la tradición de agremiación sindical

En el 2004 se obtuvo un considerable logro al obtener becas para todos los estudiantes de BP de jóvenes y adultos de la Ciudad de Buenos Aires; esta conquista fue precedida por movilizaciones de las escuelas junto a los trabajadores de fábricas recuperadas. Es sabido que aún en estos años quedaban pendientes para numerosos BP el reconocimiento, los salarios, el financiamiento integral para las escuelas y becas para los estudiantes de la Provincia de Buenos Aires.

El período 2007-2012 representa el momento de mayor expansión de los BP. En el 2007 eran 16 BP y hacia fines del 2011 crecieron a más de 70. Crece la organización de los mismos, se suman nuevas organizaciones sociales y el arco político se amplía. A los movimiento sociales iniciadores de este proceso como las empresas recuperadas (MNER) y la Cooperativa de Educadores e Investigadores (CEIP), se suman nuevas organizaciones territoriales –algunas pertenecientes a centrales nacionales de trabajadores (CTA), movimientos de ocupantes e inquilinos (MOI-CTA), frentes de desocupados (FPDS; FOL) e incluso sindicatos (ATE)²⁰; constituyéndose de esta manera, un proceso de fuerte interpelación social al estado desde el campo educativo. Uno de los logros más importantes de esta etapa, fue el pasaje a la Dirección Estatal de Educación de Jóvenes y Adultos, su campo de específica incumbencia educativa, pero manteniendo sus principios autogestionarios. Antes de eso los BP-Provincia Buenos Aires estaban radicados en Gestión Privada por decisión de la Ministra de Educación Adriana Puiggrós. El otro logro fue la obtención de salarios para el conjunto de los docentes pertenecientes a los BP “más antiguos”.

Las dimensiones de los Bachilleratos populares: política, pedagógica y gremial

Luego de más de una década de existencia de los BP es posible identificar algunas regularidades y constantes que nos permitan construir una matriz analítica

docente y la particularidad de la construcción territorial de las organizaciones sociales se lleva a cabo en la zona norte del conurbano bonaerense. Allí se destaca el BP Raíces (CEIP-CTA-SUTEBA-Tigre) planteando esta particular e innovadora concepción sindical, en donde la organización sindical se liga a la construcción territorial propia de los movimientos sociales.

20 MNER: Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas. MOI: Movimiento de Ocupantes e Inquilinos; FPDS: Frente Popular Darío Santillán; FOL: Frente de Organizaciones en Lucha; ATE: Asociación de Trabajadores del Estado.

ciertamente afín al conjunto y esbozar, también, posibles conceptualizaciones sobre este fenómeno político-educativo.

En este sentido, evidenciamos múltiples dimensiones comunes que componen estas experiencias y que son ciertamente afines entre sí, más allá de sus particularidades. Todos los BP contienen una matriz común, estos es, una dimensión pedagógica; otra gremial y una política, en un sentido estricto (Elisalde, 2012). La dimensión gremial comprende varios circuitos organizativos y a la vez reivindicativos. Los BP más allá de las alianzas de las organizaciones en las que están inscriptos políticamente –frentes, federaciones, movimientos, etc.– se nuclean en ámbitos gremiales para reclamar, esencialmente por el reconocimiento de los BP y su capacidad de otorgar títulos, por recursos económicos –todos le otorgan al estado la responsabilidad de garantizar el funcionamiento del sistema educativo–: salarios/recursos para los docentes, financiamiento integral y becas para los estudiantes.

La dimensión política, en tanto, expresa las múltiples articulaciones sociales y políticas de cada uno de los BP. En este sentido cada una de estas escuelas es parte de algún proyecto político-organizacional que contiene e implica diferentes lecturas de la coyuntura y de la etapa que transitamos. Quienes asumieron la creación de los BP son organizaciones sociales y políticas, y expresan un fuerte entramado articulador en clave de movimientos sociales, sindicatos u organizaciones de índole territorial. La mayoría de las interpretaciones reivindica el carácter contra-hegemónico de sus organizaciones, sus prácticas de lucha anticapitalista y subrayan el rol emancipador de los BP (Gluz, 2013). A la vez, destacan conceptualizaciones provenientes de la tradición freiriana tales como que los BP son “escuelas como organizaciones sociales”.

La dimensión pedagógica identifica su naturaleza más evidente. Los BP son escuelas para jóvenes y adultos, otorgan títulos y son reconocidos en su institucionalidad, aunque con una notable resistencia por parte de la burocracia tecnocrática del sistema educativo. Y como no puede ser de otro modo tratándose de escuelas, es indiscutible la existencia del “hecho educativo”: docentes y estudiantes reunidos voluntariamente para dar cuenta de una necesidad educativa, en torno a un ámbito de formación, es decir, una escuela. Los BP también han realizado numerosos aportes desde su dimensión pedagógica, retomando

tradiciones participacionistas, redefiniendo concepciones epistemológicas, impulsando reorganizaciones curriculares (Popkewitz, 2002), profundizando y recreando estrategias socioeducativas de la EDJA (Brusilovsky y Cabrera, 2005; Ampudia 2011), oxigenando y desburocratizando los criterios de gestión educativa y fundamentalmente transformado cada BP en un laboratorio de ideas y debates sobre sus propuestas de enseñanza aprendizaje en la que los protagonistas son los propios docentes y estudiantes (Goodson, 2000). Allí se cuestionan en su propio hacer las posturas tradicionalistas y burocratizantes, basados en la crítica a las currículas estandarizadas y sistémicas.

De esta manera, la dimensión pedagógica en los BP posee un fuerte carácter interpelante al sistema educativo y tal vez aquí se aloje su mayor radicalidad, especialmente desde la perspectiva del vínculo teoría-praxis de la educación popular, de tradición latinoamericanista. La construcción de escuelas desde la iniciativa de una organización social con claras definiciones políticas respecto del rol y la función social de la escuela desafía la lógica y la concepción liberal-capitalista por la que sólo el estado “desde arriba” y las empresas privadas pueden fundar escuelas. Esta experiencia provoca y cuestiona estos postulados que obligan, a la vez, a rediscutir/debatir el carácter de lo público, esta vez, desde las perspectivas de construcción de poder popular²¹. La articulación de esta radicalidad pedagógica adquiere su pleno sentido a partir de constituirse con fuertes compromisos políticos, “politicidad del campo educativo”, como afirmaba Freire; –no existe una dimensión sin la otra, son parte de un mismo proceso–, es decir, para los integrantes y responsables de los Bachilleratos populares no hay proyecto pedagógico sin proyecto político antiburocrático, anticapitalista y que reivindica una democracia de base en el campo educativo. Dicho de otro modo, no son solo experiencias innovadoras en lo pedagógico ni son organizaciones político-sociales en los que su meta central se expresa solamente en las articulaciones locales o nacionales. Su condición pedagógica-educativa expresa su propia esencialidad, ligada de manera corriente a sus definiciones y/o articulaciones políticas también en un sentido estricto.

De esta manera, la dimensión gremial, la política y la pedagógica constituyen tres dimensiones que le otorgan sentido y esencialidad a los BP. No es posible considerar una separada de la otra sin asumir el riesgo de diluir el concepto y

21 Ver Mazzeo, 2014.

el sentido que les diera origen, pero sobre todo su perspectiva de radicalidad y revisión permanente.

Todas estas razones nos hacen pensar que estamos ante un proceso que comprende cierta complejidad de análisis y que aún no ha concluido. De hecho continúan abriéndose BP en diversas regiones del país. Por un lado porque la condición y necesidad que les diera fundamento aún subsiste –2015– con cifras ciertamente alarmantes; según datos oficiales, aún hay millones de jóvenes y adultos “fuera” de las escuelas medias²². Por otra parte, continúan emergiendo organizaciones que asumen la decisión política de crear BP en sus territorios. Se suman a este diagnóstico, las erradas políticas públicas sobre la educación de jóvenes y adultos. Esta situación hace que los ministerios educativos nacionales y provinciales en lugar de resolver con dinamismo un ingreso regular y contundente de los BP, en tanto estrategia educativa, dilata los reconocimientos de las nuevas escuelas y se muestra remiso ante cada nueva solicitud. Paralelamente impulsa políticas públicas focalizadas (programas de matriz neoliberal, como los denominados FINES) que no hacen otra cosa que precarizar el campo formativo de las clases populares (además de las condiciones laborales de los docentes) y reproducir los aspectos más regresivos del sistema: baja calidad académica, ausentismo y escasa promoción de la apropiación formativa para los estudiantes. Todo esto sin contar el oneroso flujo de recursos que insumen estas propuestas.²³

La construcción de una Cartografía social: la nominación y la estética de los BP

Como decíamos anteriormente la autogestión es una de las prácticas sociales políticas que caracterizan a los Bachilleratos Populares. Y también donde se muestra la diferencia en torno a prácticas autogestionarias. Dicho principio adquiere sentidos y significados diversos en relación al sujeto social que impulsa

22 Si bien no hay acuerdo entre los investigadores y políticos acerca de la cantidad de jóvenes y adultos “expulsados” (Freire) de las escuelas medias, las cifras de consenso oscilan entre 7,5 millones y más de 10 millones de jóvenes y adultos que aun no han terminado la escuela media. En cualquiera de los dos extremos los datos son ciertamente preocupantes, como lo han reconocido el propio gobierno nacional (y gobiernos provinciales) al implementar planes de urgente resolución para esta problemática (Por ej. El Programa FINES).

23 Ver artículo GEMSEP, 2014.

el Bachillerato Popular. La nominación (nombre de las escuelas) y la estética de las mismas expresan, también la naturaleza del proyecto: IMPA, Simón Rodríguez, 19 de Diciembre, Centro Cultural de los Trabajadores de los Troncos, Raíces, Arbolito, Roca Negra, Tierra y Libertad, Carlos Fuentealba, Bartolina Sisa, Eva Duarte, Violeta Parra, La Casa del Trabajador, Rodolfo Walsh, Agustín Tosco, 2 de diciembre, 1ro de Mayo, El Cañón, Mochas Celis, Germán Abdala, La Grieta, Maderera Córdoba y Chilavert, entre otros. Los nombres de los Bachilleratos populares nos remiten al barrio, lo local, al mundo del trabajo organizado, a referentes políticos de lucha y a organizaciones sindicales. La elección del nombre de cada Bachillerato se refiere a su territorialidad política y social. Espacio y tiempo resignificados, en la adscripción/inmanencia de la escuela a la organización, al barrio, al estar de un modo en el territorio, a la historia de organización y acción del mundo del trabajo, a la historia latinoamericana de reivindicaciones por la lucha de género, entre otros temas. También cada referencia construida en la nominación nos remite a sus concepciones pedagógicas, a un sujeto y vínculo pedagógico. La toponimia de los Bachilleratos da cuenta de la interpelación al sistema educativo en la trascendencia del binomio afuera y adentro de la escuela. Sus denominaciones son inmanentes a su posicionamiento político. El nombre no lo designa el Estado, sino el propio colectivo. El mantener o procurar que el estado reconozca sus nombres es entendido por los integrantes de los Bachilleratos como una disputa por sostener una concepción pedagógica que reconoce en la autogestión el protagonismo del movimiento social, expresando en una reafirmación identitaria de carácter emancipatorio.

Esta es también una de las conquistas de los Bachilleratos Populares: mantener el nombre en sus luchas reivindicativas en los distintos niveles de reconocimiento obtenido por los BP dentro del sistema educativo estatal de gestión oficial. El nombre repone/refiere el barrio, la localidad, el lugar vivido, las relaciones y significados compartidos en el territorio, las marcas o signos del territorio, la historia reciente del mundo del trabajo, la historia en la lucha por derechos. El nombre es intencionalidad política y refiere a concepciones ideológicas, políticas y a criterios de construcción en el campo de lo popular y en el campo educativo. La nominación refiere al sujeto y a determinado vínculo pedagógico no solo a la relación educación/mundo del trabajo sino también a lo colectivo, a la participación en la elección del nombre de aquellos que todos los días construyen la escuela. En algunos Bachilleratos Populares la organización que impulsa la escuela decide el nombre, en otros son los docentes y los estudiantes en asamblea.

El nombre en muchos casos nos configura una estética escolar y no otra, lo común, lo comunitario, una pedagogía de la indignación está presente en sentidos que propicia esa estética particular de lo solidario, de la autogestión, de la comunidad y de la lucha por reivindicaciones que hacen que la escuela, que ese Bachillerato Popular sea una construcción cotidiana, social y política. Como dice Rancier (2005), lo estético es lo que hace que distintos regímenes de expresión puedan comunicarse entre ellos, el ámbito de lo estético es lo que abre la interlocución en la política. La política sería entonces estética desde su principio. Es desde esta formulación que nos situamos para observar e interpretar la estética política del espacio social de los Bachilleratos populares que nos remite a usos, distribución del mundo sensible donde la disputa de lo común también sucede y se constituye en condicionante social de una propuesta pedagógica, en la que se configuran experiencias de vida en torno a un modo de educación ante el derecho a la educación. Nos aproximamos a la estética desde la concepción de Benjamin (Buck-Mors, 2005), sobre la reproductibilidad técnica de la experiencia que las organizaciones sociales a través de la fotografía, videos que suben a la web, haciendo de la experiencia la posibilidad de la visibilización, de su expansión a lo público, esto es haciéndola pública, masificándola en su posibilidad. Esta reproductibilidad técnica supone un montaje de esa experiencia educativa, la de los Bachilleratos Populares, y en ese montaje identificamos que la mayoría de las organizaciones en las redes sociales deciden mostrar la escuela en el barrio, la escuela desde la voz de docentes y estudiantes, situaciones de trabajo colectivo, la asamblea, movilizaciones, fundamentos de creación, trabajos de investigación, bibliografía que utilizan para talleres de formación, programas de materias, películas sobre sus experiencias, decretos, mapas sociales colectivos. Y desde este montaje la posibilidad de la difusión, la construcción de una propuesta, la visibilización y la posibilidad de la interpretación. Cuando observamos diversas fotografías de los Bachilleratos Populares, fotos tomadas por los colectivos que los impulsan, la Asamblea en el Bachillerato Popular es una constante. Se hace visible la reunión, los momentos que habilitan la participación colectiva, los momentos de la voz, de la participación. Se evidencian las instancias y momentos de posibilidad y de subjetivación a través de la experiencia asamblearia. Se muestra como construcción de un espacio colectivo. La escuela como lugar de diálogo en y fuera del aula, en el patio, en el barrio, en el comedor de la fábrica.



Foto n°1: Asambleas docentes-estudiantiles en los Bachilleratos Populares, Ampudia (2012)

Un repertorio cultural de objetos, entre ellos la bandera del Bachillerato, con su nombre, el de la organización y alguna imagen que repona a la organización, a Paulo Freire, mesas de trabajo en el aula, la forma es lo colectivo, banderas en el aula, afiches con contenidos de las materias, el pizarrón, útiles escolares, carpetas, cartucheras, celulares y el mate en cada mesa de trabajo acompañado de paquetes de galletitas, tortas, o tortilla santiagueña.



Imagen n°2. Título: Dibujo realizado por estudiantes para un volante de movilización por los Bachilleratos Populares, Ampudia (2012)

Fotos y nombres de referentes políticos/militantes como Agustín Tosco, Evita, El Che, Rodolfo Walsh, Darío Santillán o militantes sociales sin referencias personales: mujeres zapatistas, fotos de acciones de pueblos originarios y marchas. Paredes de colores con mucha gráfica, carteles, anuncios en un rincón a veces... escobas, baldes, trapos de limpieza. En algunas fotos se evidencia la acción de crear la escuela, construyéndola colectivamente. Ladrillos, cemento y estudiantes, docentes y compañeros de los barrios trabajando reunidos, descansando, comiendo; también aparece el mapa social/colectivo del barrio en su función de localización y representación del espacio social de inserción/acción con sus organizaciones populares y en sus comunidades.

En síntesis, como lo afirman numerosas organizaciones sociales, representantes de gremios docentes y especialistas en educación, el surgimiento de los BP significó/a una “fuerte bocanada democratizadora de aire fresco a las múltiples luchas desarrolladas en el campo educativo y social en la última década de la Argentina” (Intervención de un delegado docente de la UTE-CTERA en la Ciudad de Buenos Aires, junio del 2012). Por una parte porque constituyó/e una novedosa herramienta organizativa para el movimiento social y popular en su conjunto y luego, porque tensionó/a los presupuestos pedagógicos –desde la construcción colectiva de escuelas populares “desde abajo”–, de un sistema educativo que cruje desde hace décadas bajo concepciones verticalistas, burocráticas y tecnocráticas. Uno de los posibles desafíos que se les presenta a las organizaciones a futuro es posicionar a los BP como un movimiento pedagógico y popular²⁴ que represente un real cuestionamiento a los aspectos más regresivos de la estructura educativa en su conjunto. El vínculo de los movimientos sociales con espacios de educación popular les otorga un rasgo fuertemente articulador entre organizaciones de diferente naturaleza, tal como lo demuestran en la actualidad los más de 100 BP organizados en coordinadoras regionales en base a afinidades y concepciones político pedagógicas. Plantear la escuela como y en organizaciones sociales significa para los BP pensarlos como una escuela integrada en los barrios, al mismo tiempo de considerar sus estrategias

24 El concepto de Movimiento pedagógico tiene múltiples experiencias en la historia de la educación latinoamericana. En particular podemos mencionar la conformación del Movimiento pedagógico de Colombia, en los años 80. También en el 2011 surgió una nueva experiencia autodenominada Movimiento pedagógico latinoamericano, que nuclea diferentes centrales sindicales y regionales de Latinoamérica, con la finalidad de alcanzar metas como la educación pública popular. Se reunieron también en Bogotá y prometen ampliar su convocatoria y acciones en la región.

socioeducativas como parte del entramado societal con otras organizaciones sociales y la representación de las necesidades del propio espacio en el que se encuentran insertos. La recopilación de imágenes e identidades descriptas nos permitió visualizar las particulares estéticas, vinculadas a las prácticas y sus aspiraciones emancipadoras compartidas junto a las organizaciones sociales en las que se inscriben.

Bibliografía

- ACRI, M. y CÁCEREZ, M. (2011) *La educación Libertaria en la Argentina y en México y Argentina, 1861 – 1945*, Libros de Anarres, Bs. As.
- AMIN, S. (2004) *Más allá del capitalismo senil*. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- AMPUDIA, M. y ELISALDE, R. (2009) *Movimientos sociales y educación*. Ed. Buenos Libros, Buenos Aires.
- _____ (2011), “Movimientos sociales, sujetos y territorios de la educación popular en la Argentina”. En ELISALDE, R, AMPUDIA, M., et alia, *Trabajadores y educación en Argentina*. Ed. Buenos Libros, Buenos Aires.
- BRUSILOVSKY, S. y CABRERA, M. E. (2012) *Pedagogías de la Educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*. B. Digital CREFAL.
- BUCK–MORS (2005) *Walter Benjamín, escritor revolucionario*. Ed. Interzona. Buenos Aires.
- CALVAGNO, J. (2012) “Las izquierdas y la experiencia pedagógico-política de la Universidad Obrera Argentina” en revista Encuentro de saberes, N°1, 2012.
- COOPERATIVA DE EDUCADORES E INVESTIGADORES POPULARES (CEIP) (2004) Documentos.
- DAL RI, N. (2008) *Educação democrática e trabalho associado no Movimento dos trabalhadores sem terra e nas empresas de autogestão*. S. Paulo, Ícone Ed.
- DOSSIER EDUCACIÓN Y MST (2005) S. Paulo, Brasil.
- ELISALDE, R. (2011) *Educación popular; políticas públicas y movimientos sociales: la gestión de Paulo Freire en la SME-SP (1989-1991)*. Informe de investigación Posdoctoral, UNESP/Brasil.
- _____ (2015) *Paulo Freire, Educación popular, Estado y Movimientos Sociales*. Editorial Biblos, Buenos Aires.
- FREIRE, P. (1980) *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI, Madrid.
- _____ (1989) Documentos de la SEM/S.
- GADOTTI, M. (2003), *Pedagogía de la praxis*. Ed. Aparicio. S. Paulo.

- GEMSEP (2014) “La educación de jóvenes y adultos bajo la gestión kirchnerista: aportes para un análisis crítico del Programa FINES 2”. En Revista Encuentro de saberes N° 4 Año II, Buenos Aires.
- GLUZ, N. (2013) *Lucha populares por el derecho a la educación. Experiencias educativas de los movimientos sociales*. Tesis de doctorado. CLACSO. Buenos Aires.
- GOODSON, I. (2000), “A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação”. In: SILVA, L. H. da (org.), *Século XX, qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes.
- GRAMSCI, A. (1997) *La Alternativa pedagógica*. Ed. Fontamara, México.
- JALIL, V. (2011) “La Universidad Obrera Nacional durante el peronismo. Una experiencia de educación popular”. En ELISALDE, R., AMPUDIA, M., et alia, *Trabajadores y educación en Argentina*. Ed. Buenos Libros, Buenos Aires.
- LOWY, M. (2002) *Walter Benjamin. Aviso de incendio*, FCE, Buenos Aires.
- MAZZEO, M. (2014) *Entre la reinención de la política y el fetichismo del poder*. Ed. Puño y Letra, Buenos Aires.
- MÉSZÁROS, I. (2010) *La educación más allá del capital*, Ed. Siglo XXI, Clacso, Buenos Aires, 2008.
- NARDULLI, J. P. (2011) “Notas sobre el papel de los coordinadores de la CREAR (1973-1975) o los alcances y los límites de la categoría de intelectuales transformativos para pensar la educación de adultos en los setenta”, en AAVV (2009). *Movimientos sociales y educación popular*, Ed. Buenos Libros.
- POPKEWITZ, T. (2002) “Historia do currículo, regulação social e poder”. IN SILVA, L. H. da *O sujeito da educação*. Petrópolis, Ed. RJ, Vozes.
- RANCIER, J. (2005) *Sobre políticas estéticas*. MAC, Barcelona.
- SAVIANI, D. (2007) *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Ed. Autores associados.
- SECRETARÍA MUNICIPAL DE EDUCACIÓN DE SP (2015) Documentos. En ELISALDE, R. *Paulo Freire, Educación popular, Estado y Movimientos Sociales*. Editorial Biblos, Buenos Aires.
- SIRVENT, T. et alia (2006) *Nuevas leyes viejos problemas*, Informe del PyE. UBA.
- TORRES CARRILLO, A. (2007) *La Educación Popular. Trayectoria y actualidad*. Ed. El Búho, Bogotá.

Roberto Elisalde: Profesor e investigador, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Doctor en Historia (Universidad Nacional de La Plata); Posdoctor en Educación (Universidade Estadual Paulista-Brasil). Director de la Red de Investigadores y Organizaciones sociales (RIOSAL-CLACSO). Co-fundador de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP), organización creadora de los Bachilleratos Populares en Argentina. Autor de numerosos libros y artículos sobre historia y educación. relisalde@hotmail.com

Marina Ampudia: Profesora e investigadora Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Licenciada en Antropología (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires). Especialización de Posgrado y Doctoranda en Educación Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Integrante de la Red de Investigadores y Organizaciones sociales (RIOSAL-CLACSO). Co-fundadora de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP), organización creadora de los Bachilleratos Populares en Argentina. Autora de numerosos libros y artículos sobre antropología y educación. marinaampudia10@hotmail.com