

SABER NO PUEDE SER LUJO



**EXPERIENCIA DEL BACHILLERATO POPULAR
DE LA VUELTA DEL PARAGUAYO**

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES
LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL

*“Saber no puede ser lujo: Experiencia del Bachillerato
Popular de La Vuelta del Paraguayo”*

TESISTAS: Sofía Eugenia García y Rosalía Andretta

ASESORA TEMÁTICA: Nanci Díaz (Lic. en Trabajo Social)

ASESORA EXTERNA: Florencia Álvarez (Educatora Popular y estudiante de sociología)

SANTA FE - AÑO 2018



Cuando comenzamos a soñar esta Tesis, nunca nos imaginamos que esta canoa iba a estar tan llena de amor, acompañamiento, alegrías, desafíos, aprendizajes, y tanto más... por todo esto decimos GRACIAS INFINITAS a todas las personas que forman parte del Bachillerato Popular de La Vuelta del Paraguay y de Proyecto Revuelta, por abrirnos las puertas y el corazón de este espacio, del que ahora también somos parte. En este navegar, cerramos (siempre de forma provisoria) el proceso de formación como Trabajadoras Sociales, y podemos vislumbrar los muchos caminos que se nos abren en esta hermosa forma de construcción colectiva que es la educación popular.

Transitamos este río siempre con otras y otros, que estaban allí sosteniéndonos, escuchándonos, amándonos, ¡alimentándonos! Gracias por esos ricos almuerzos y meriendas, en especial a nuestras abuelas, y a toda nuestra familia por el cariño que hizo más ameno este proceso.

A esa banda amiga que nos aguanta el corazón..., que entre mates y risas nos alentaron a seguir.

Gracias Nube y Maca, por tenernos tanta paciencia y responder a todas y cada una de nuestras millones de dudas. A Flor por leernos con tanto compromiso. A Nanci, por invitarnos a profundizar en nuestras reflexiones. Al Bebo y a la Gabi por ayudarnos en la presentación.

A vos Coqueta corazón, gracias por tantas enseñanzas, aprendo un montón de vos y con vos amiga, te quiero mucho... vamos caminando, navegando, hasta que todo sea como lo soñamos. A vos Sofita, compañera y amiga: por el aguante, las risas, las charlas, los mates, la rosca, por cuanto aprendizaje y transformación hemos transitado, gracias por todo esto y más. ¡Abrazos de lucha!

*“Sepan los nacidos y los que están por nacer,
que nacimos para vencer y no para ser vencidos”*

(Ernesto “Che” Guevara)



1. AL COMIENZO DEL CAMINO.....	5
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	11
3. TEORÍA QUE SUSTENTA EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....	17
4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	33
5. TRABAJO DE CAMPO: “La cabeza piensa donde los pies pisan”.....	41
6. RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA VIVA: Breve historización del barrio La Vuelta del Paraguay.....	46
7. REINVENTAR EL PODER, RECREAR EL SABER: Historia del Bachillerato Popular de La Vuelta del Paraguay.....	59
8. EDUCACIÓN, CONTEXTO Y VIDA COTIDIANA.....	72
8.1 <i>Proyecto Político Pedagógico</i>	72
8.2 <i>Construcción del conocimiento y vida cotidiana</i>	77
8.3 <i>Metodología de enseñanza-aprendizaje</i>	84
9. INSTITUCIONALIDAD DISIDENTE: Escuelas de gestión.....	89
10. REFLEXIONES FINALES.....	99
11. BIBLIOGRAFÍA.....	101



“(…) la ciencia social contemporánea no ha encontrado aún la forma de incorporar el conocimiento subalterno a los procesos de producción de conocimiento. Sin esto no puede haber descolonización alguna del conocimiento ni utopía social más allá del occidentalismo. La complicidad de las ciencias sociales con la colonialidad del poder exige la emergencia de nuevos lugares institucionales y no institucionales desde donde los subalternos puedan hablar y ser escuchados” (Castro Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 21).

Comenzamos el presente escrito trayendo las palabras de estos autores, porque materializan -en parte-, el fundamento que da origen y sustenta el proceso de investigación que aquí expondremos. En nuestras primeras charlas, en que empezamos a pensar la posibilidad de caminar este trayecto juntas, aparecía con claridad una idea respecto a la producción de conocimiento: la necesidad de que el mismo se realice desde las voces de las y los protagonistas de la investigación, con la apuesta tal como finaliza la cita de que a partir de esta “los [las] subalternos [nas] puedan hablar y ser escuchados [as]”.

El tema seleccionado para la investigación es *Educación Popular* (EP). Su elección, ha sido motivada por distintos aspectos vinculados al cursado de la carrera de Trabajo Social. En principio, el hecho de estar insertas desde el primer año en la temática “Procesos Educativos y Culturales”¹ despertó nuestro interés por la dimensión educativa, y en particular por las experiencias de educación popular.

¹ Cabe destacar que, desde el primer año de cursado de la carrera las y los estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social, nos insertamos en un área temática que nos orienta en la reflexión e intervención a lo largo de la misma, entre las cuales se encuentran, además de la ya mencionada Procesos educativos y culturales; Hábitat y gestión del riesgo; Salud Colectiva; y Niñez, adolescencia y familia.

Es importante remarcar que, desde la “Fundamentación de la temática Procesos Educativos y Culturales” (2011), se parte por comprender a la educación como no restringida a la institución escuela sino en un sentido amplio, es decir, que incluye distintos espacios de adquisición y transmisión de saberes que transitamos los y las sujetas² en la vida cotidiana, que nos posibilitan la construcción de la realidad, y de nosotras mismas. Si bien las escuelas y otros ámbitos tradicionales de educación se constituyen en los espacios privilegiados socialmente, la educación no se restringe a éstos, sino que se considera que existen diversas instancias en la vida cotidiana a través de las cuales puede desarrollarse, que pueden ser recreativas, deportivas, de creación, lúdicas, rituales, tradiciones, entre otras.

El caminar de la vida académica desde una perspectiva de la educación ampliada, nos acercó desde los primeros años a la temática de la EP, fundamentalmente desde los aportes de Paulo Freire³. Durante el cursado de la asignatura “Problemática Educativa” profundizamos el bagaje teórico-epistemológico y metodológico de este campo. Ello nos movilizó a realizar conjuntamente el trabajo final de dicha cátedra tomando algunas vinculaciones del trabajo social con la educación popular.

Además, compartimos la experiencia de realizar otros dos trabajos finales para el “Seminario de Ambiente y Sociedad” y el “Seminario Interdisciplinario de Gestión del Riesgo”. Estos, fueron los disparadores para acercarnos a los territorios del Distrito La Costa de la ciudad de Santa Fe, particularmente a los Barrios El Pozo y La Vuelta del Paraguay (LVDP), a sus comunidades y a las organizaciones sociales y políticas que allí se desarrollan: Proyecto Revuelta (PR), y Movimiento Popular la Dignidad. Estas experiencias, nos posibilitaron comenzar a pensar la producción de trabajos académicos recuperando aspectos propios de la investigación cualitativa, fundamentalmente respecto a

² Es menester aclarar que, el presente trabajo se realiza desde una perspectiva de género feminista, motivo por el cual consta de un lenguaje que utilizará generalizaciones tanto en masculino, como en femenino, indistintamente. Se pretende establecer en el escrito, una democratización del discurso que evite, en la medida de lo posible, las asimetrías sexistas en el uso lingüístico.

³ Paulo Freire (1921-1997), fue un filósofo y pedagogo brasileño, principal referente de la educación popular en Latinoamérica en las décadas del '60 y '70.

la construcción colectiva del conocimiento y la apuesta por plasmar las voces de los y las protagonistas en las producciones.

A partir de lo anterior, se despertó en nosotras un primer interés por indagar sobre los procesos de organización popular⁴, vinculados en su mayoría a territorios y comunidades cuyos derechos humanos han sido históricamente vulnerados.

La confluencia de las trayectorias antes mencionadas, de nuestras vivencias personales, políticas y fundamentalmente educativas, nos permitieron reconocer que desde su creación los Bachilleratos Populares (BP) como expresiones de la educación popular y parte de la gestión social y cooperativa dentro del Sistema Educativo Argentino⁵, son parte de los procesos organizativos antes expresados. Fue por esto, que tomamos la decisión ético-política y teórico-metodológica de anclarnos en un BP, que entendemos como una posible semilla de transformación social.

Creemos que estos espacios educativos son parte de las “(...) herramientas necesarias para la transformación de la sociedad en la medida que aporten al proceso de cambio social entendido como la transformación total del modo de producción capitalista y de todas las relaciones sociales que de él se desprenden” (“¿Qué es la educación popular para nosotros/as?”, s.f., p. 5).

“Entendemos la educación popular como ‘...un enfoque de educación alternativo dirigido hacia la promoción del cambio social’. Una educación popular implica desde esta perspectiva la ruptura (y no la reproducción) de las condiciones sociales de la pobreza. Y se inscribe en el proyecto, el enorme proyecto, de una sociedad sin explotadores, ni explotados” (“¿Qué es la educación popular para nosotros/as?”, s.f., p. 5).

⁴ Desde los aportes de Raúl Zibechi (escritor, pensador y activista uruguayo), con proceso de organización popular nos referimos a los movimientos u organizaciones surgidos en la década del '90, como respuesta comunitaria al avance del neoliberalismo en la región. A modo de ejemplo, podemos mencionar a: los Zapatistas en México, las Piqueteras en Argentina, los Sin Tierra en Brasil. Todos estos movimientos u organizaciones tienen ciertos aspectos en común: la construcción desde las bases y los territorios, la orgánica horizontal y asamblearia, entre otras. Para ampliar sobre el tema, consultar: <file:///C:/Users/Lombardi/Downloads/3-59-1-PB.pdf>

⁵ Para referencia de la gestión social y cooperativa, ver Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006, consultando en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

La relevancia y originalidad del tema seleccionado, radica en que no se han identificado investigaciones desde el trabajo social, sobre experiencias de EP en la ciudad de Santa Fe, específicamente en lo que refiere a las experiencias de BP. Además, el Bachillerato que se ha elegido como anclaje territorial de la investigación, es el primero en crearse en la ciudad de Santa Fe, y tiene tan solo tres años de existencia. También, se observa que existen relaciones históricas entre Trabajo Social (TS) y Educación Popular, las cuales se inician en Latinoamérica con el denominado Movimiento de Reconceptualización, propio de nuestro campo profesional y disciplinar, que atraviesa fundamentalmente las décadas de los 60' y 70'; siendo esta la génesis de dicha vinculación la cual es sostenida desde los posicionamientos epistemológicos críticos en TS, lo que entendemos hace a la pertinencia de la elección del tema en la contemporaneidad.

En lo que refiere al campo del trabajo social, entendemos que la educación popular es una perspectiva de reflexión y análisis, un posicionamiento ético-político y metodológico para el ejercicio disciplinar y profesional. Dicha perspectiva, nos interpela e identifica en tanto la consideramos una herramienta potente para el cambio social.

Nuestras expectativas respecto a este proceso de investigación iniciaron en la condición de que: nos permita adquirir aptitudes para la formación y futuro desempeño profesional; que se constituya en un aporte para la producción de conocimiento sobre la EP en el campo de las ciencias sociales; y finalmente, que sirva como un insumo estratégico para el fortalecimiento del proyecto político-pedagógico del BP de LVDP, en tanto consideramos que la producción científica no debe existir "(...) por sí y para sí, sino al servicio de alguien y de algo, y por lo tanto contra algo y contra alguien" (Freire, 1992, p. 56).

Consideramos oportuno explicitar que, las experiencias educativas -como los bachilleratos populares-, que se identifican política, ideológica y pedagógicamente con la educación popular, se consideran prácticas que resignifican la educación para la libertad que plantea Paulo Freire, en nuestro tiempo y geografía. Estas experiencias proponen un tipo de educación, donde subyace una concepción de sujeto/a activo/a y protagonista, donde educador-educando aprenden mutuamente, abriéndose a la diversidad de vivencias que implica el intercambio de conocimientos, considerando la cotidianeidad y los saberes de

todos los actores/actrices involucradas. En suma, son instancias que promueven la emancipación, el empoderamiento, la autonomía, y nuestra capacidad crítica como sujetos.

En relación a lo antedicho emergen los siguientes interrogantes para orientar la investigación: ¿Qué es la educación popular? ¿Qué perspectivas existen en torno a ella? ¿Qué, para qué y cómo transforma la educación popular? ¿Cómo se piensa y construye a los sujetos desde la educación popular? ¿Cómo aporta la educación popular para que la comunidad de un territorio se empodere? ¿Qué son y cuando surgen los bachilleratos populares? ¿Qué relación tienen los bachilleratos populares con la educación popular? ¿Cómo se materializan los aportes de la educación popular para la transformación social en los bachilleratos populares? ¿Qué diferencias existen entre los bachilleratos populares y la escuela tradicional?

Respecto al Bachillerato en estudio nos interrogamos acerca de: ¿Qué perspectiva de educación tienen los actores y actrices vinculadas al Bachillerato Popular de La Vuelta del Paraguay? ¿Qué características de la educación popular se ponen en juego en el Bachillerato? ¿Cómo es la propuesta pedagógica? ¿Cuál es la metodología de trabajo? ¿Cómo se seleccionan los contenidos que se desarrollan en el Bachillerato? ¿Qué relación se plantea entre educadores/as-educandos/as? ¿Qué relación existe entre el Bachillerato y el Estado?

A partir de estos cuestionamientos y su puesta en diálogo, nos planteamos como problema de investigación: *¿Cómo se lleva a cabo el proceso de creación y desarrollo de la educación popular en las escuelas de gestión social de enseñanza media, particularmente en el Bachillerato Popular de La Vuelta del Paraguay, de la ciudad de Santa Fe en los años 2013-2017?*

El objetivo general de la presente investigación es:

Explorar, describir y comprender el proceso de creación y desarrollo de la educación popular en las escuelas de gestión social de enseñanza media, particularmente en el Bachillerato Popular de La Vuelta del Paraguay, de la ciudad de Santa Fe, en los años 2013-2017.

Los objetivos específicos propuestos son:

- * *Recuperar y describir la historia de creación y desarrollo del Bachillerato Popular de La Vuelta del Paraguayo*
- * *Analizar y comprender qué significados se le atribuyen en el Bachillerato Popular de la Vuelta del Paraguayo, a la vinculación entre educación, contexto y vida cotidiana, en tanto características propias de la educación popular.*
- * *Indagar, analizar y comprender la vinculación entre el Estado Provincial Santafesino y el Bachillerato Popular de La Vuelta del Paraguayo, en tanto Escuela de Gestión Social*

En base al problema de investigación y los objetivos planteados, a continuación expondremos la estructura del presente trabajo, con el objetivo de orientar la lectura: inicialmente se encuentra el *Estado de la cuestión* y la *Teoría que sustenta el proceso de investigación*; continuamos con el desarrollo de la *Estrategia metodológica* y el *Trabajo de campo*: “*la cabeza piensa donde los pies pisan*”. Posteriormente se hayan los capítulos referidos a la *Recuperación de la memoria viva: breve historización del barrio La Vuelta del Paraguayo*, *Reinventar el poder, recrear el saber: historia del Bachillerato popular de La Vuelta del Paraguayo*; luego *Educación, contexto y vida cotidiana* e *Institucionalidad disidente: escuelas de gestión social*. Para culminar se esbozan las *Reflexiones finales* y, por último la *Bibliografía* que nutre nuestro escrito.

Durante este esperanzador camino de investigación y luego de culminar el mismo, reafirmamos nuestro compromiso con la transformación social, y deseamos que la lectura del presente escrito los/as interpele habilitando la pedagogía de la pregunta y la libertad. En este marco les dejamos una cita que nos convoca a reflexionar y crear: “Nos parece importante apostar a la potencia contra hegemónica de los Bachilleratos Populares, en tanto espacios autónomos de construcción de nuevas concepciones político-educativas y de construcción de poder popular” (“¿Qué es la educación popular para nosotros/as?”, s.f., p. 6).



Al realizar la búsqueda de los antecedentes vinculados al tema de investigación, se han relevado distintos aportes teóricos que posibilitan reconocer el estado de avance en la producción de conocimiento sobre este campo temático.

Respecto a la búsqueda por conceptualizar a la Educación Popular, se encuentra al autor Pablo Pineau, proveniente del campo de las ciencias de la educación, quien en su texto “El concepto de <<Educación Popular>>: un rastreo histórico comparativo en la Argentina” (1994), realiza un recorrido histórico respecto a cómo ha sido significado este concepto en nuestro país.

El autor se propone dicho análisis para develar la génesis y devenir del concepto de educación popular, teniendo como eje ordenador la relación de éste con el sistema de educación oficial. Plantea cuatro grandes etapas en las cuales se ha comprendido de manera diferenciada que es la educación popular: entre 1850-1900 donde se entiende a ésta como sinónimo de la educación impartida por el Estado; a partir de 1900-1945, se plantea una relación de complementariedad entre ambas; seguidamente entre 1945-1955, se produce un intento de síntesis. Finalmente, entre 1955-1988, se establece una relación de oposición entre la educación popular y la educación oficial.

La relevancia de este aporte teórico como antecedente de nuestra investigación, es que trabajar el concepto de educación popular desde una perspectiva histórica y situada, permite hacer visible que éste no es un concepto acabado, estático e inmutable, sino que va transformándose según los cambios operados en distintos períodos histórico sociales de la Argentina.

Un segundo aporte identificado proviene de la Licenciada en Trabajo Social Cristina Melano, quien realiza un trabajo similar al de Pineau en su artículo “Polisemia, polifonía y policromía de la educación popular. Discurso y acción política” (2012). En éste, la propuesta implica reconocer los distintos significantes que ha adquirido la educación popular en nuestro país, pero abarcando también la región latinoamericana. En la trayectoria que realiza se propone un análisis del tema hasta la actualidad, desarrollando además una vinculación con el campo del trabajo social.

Lo que interesa destacar de los aportes de esta autora, y que resultan claves en cuanto a la vinculación que se observa con el tema de ésta investigación, es su análisis actual respecto al campo en estudio. Particularmente en Argentina, en relación a los cambios en la dimensión educativa que se produjeron en la década del 90, dicho sintéticamente producto del modelo neoliberal y las acciones desplegadas por los movimientos sociales, es que surgen, entre otras prácticas sociales, los Bachilleratos Populares.

Sobre lo anterior, Melano expone que, las transformaciones en esta década implican un aumento en la deserción escolar, mayor desigualdad, un retroceso en la calidad de la educación pública revalorizando la de gestión privada. Producto de lo antes mencionado, hacia fines de esta década, en ONG’s y ámbitos públicos estatales, se desarrollaron prácticas desde espacios alternativos de educación, a partir de la propuesta del pedagogo Paulo Freire de educación popular, que se establecieron como acciones de resistencia ante el escenario descrito.

Según la autora, son fundamentalmente los movimientos sociales quienes “reposicionan” a la educación popular. En el año 2003, a partir de la iniciativa de organizaciones como el Frente Popular Darío Santillán, el Movimiento de Ocupantes e Inquilinos (MOI), entre otras, se crearon y expandieron distintos Bachilleratos Populares en nuestro país. Desde entonces, puede plantearse según Melano que se está generando una nueva configuración de la educación popular, a partir de las acciones desplegadas por dichos movimientos.

Otro de los antecedentes relevados, que tiene estrecha vinculación con las contribuciones de Melano, proviene de Soledad Areal y María Fernanda Terzibachian⁶, en su investigación denominada “La experiencia de los Bachilleratos Populares en Argentina: exigiendo educación, redefiniendo lo público” (2012).

En dicho escrito plantean cómo fue el proceso de creación y puesta en marcha de los Bachilleratos Populares en Argentina hacia fines del siglo XX, y su multiplicación hacia principios del siglo XXI. Previamente a ello, realizan un recorrido sociohistórico desde la creación de la escuela pública en 1884 con la ley N° 1420 de Educación Común, hasta la actualidad, que permite comprender el porqué del surgimiento de esta modalidad de Bachilleratos.

Analizan y expresan que estas prácticas surgen como estrategias de la ciudadanía por garantizar el derecho a la educación vulnerado por el Estado, y como nueva forma de lucha en busca de la emancipación social, ante la crisis institucional producto del neoliberalismo. Realizan una caracterización de los Bachilleratos, haciendo especial hincapié en qué tipo de relación establecen con el Estado, y como ello denota, una redefinición del concepto de “lo público”. En este último aspecto, es interesante remarcar que actualmente, existen distintas posiciones desde los Bachilleratos en cuanto a los reclamos que realizan al Estado, y al tipo de vinculación que promueven con éste.

Desde el campo de la Sociología, continuando con la problematización de los Bachilleratos Populares en Argentina, se ha encontrado el trabajo de investigación de Evangelina Chinigioli: “Bachilleratos populares: construyendo contrahegemonía. La experiencia de los Bachilleratos Populares en Movimientos Sociales de la Ciudad de Buenos Aires” (2012). Aquí, se recupera la experiencia de tres Bachilleratos Populares para jóvenes y adultos/as de la Provincia de Buenos Aires, surgidos desde dos Movimientos Sociales (Frente Popular Darío Santillán y El Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas).

⁶ Soledad Areal es investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación (ICCE), de la Facultad de Filosofía y Letras, de la UBA., y María Fernanda Terzibachian es profesora del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos Osvaldo Bayer (Bs. As)

La investigación se enmarca en las diferentes corrientes marxistas y de la educación popular, fundamentalmente desde los planteos de Antonio Gramsci y Paulo Freire. En cuanto al aspecto metodológico, se posiciona desde un enfoque cualitativo, realizando un estudio de caso de los Bachilleratos mencionados. Según su autora, los mismos se constituyen en estrategias políticas de los propios movimientos sociales, para la construcción de contrahegemonía desde las clases subalternas.

Se observa de esta Tesis, coincidencias con el trabajo mencionado con anterioridad en cuanto a la contextualización histórica Argentina, para desembocar en el surgimiento de los Bachilleratos y la vinculación de éstos con el Estado; como aporte amplía lo respectivo a los orígenes de los movimientos sociales en Latinoamérica y nuestro país. Además, no solo realiza un recorrido sobre la educación popular como Melano y Pineau, sino que suma lo referente a la Educación para Adultos, estableciendo la relación de ambas con los movimientos y organizaciones sociales.

Un segundo aporte relevado desde la sociología, es “Educación popular y movimientos sociales: los bachilleratos populares como ‘campos de experimentación social’” (2013) de Victoria Aguiló y Juan Wahren. En este trabajo los autores realizan un análisis de los Movimientos Sociales en Latinoamérica, surgidos desde mediados de la década del '90, argumentando que se trata de organizaciones sociales y políticas con nuevas características (lógica horizontal y asamblearia, entre otras), que se diferencian del sujeto/a político/a construido décadas atrás. Con esto, hacemos referencia a que: “Estos movimientos han marcado, así, una fuerte ruptura con las formas organizativas de la izquierda tradicional y de los movimientos político-sociales de las décadas anteriores (el “centralismo democrático”, el “verticalismo”, la “línea política orgánica”, etc.)” (2013, p. 6).

Los autores presentan una serie de categorías como *territorialidad*, *territorialidad insurgente*, *movimientos-socioterritoriales* y *campos de experimentación social* que permiten comprender y profundizar en las nuevas formas que adquieren los movimientos

sociales, en tanto espacios de lucha, de construcción de poder popular⁷, de emancipación social, en los distintos territorios de los cuales forman parte.

A partir de dicha caracterización y mediante la realización de una investigación de tipo cualitativa, recuperan y analizan la experiencia de dos Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos surgidos de dos Movimientos Sociales de la Provincia de Buenos Aires, en tanto prácticas políticas-pedagógicas que habilitan la visibilización de estas nuevas formas de hacer política “desde abajo”. Se observan dos dimensiones que los constituyen, por un lado la de dar respuesta a la necesidad educativa de estos territorios, pero también, proponer nuevas prácticas y formas de pensar educativas, que difieren de las propuestas de la escuela tradicional - tanto públicas como privadas -, en pos de construir “una escuela nueva para un mundo nuevo”.

La contribución novedosa de este trabajo en relación a los presentados anteriormente, remite a las distintas categorías introducidas para analizar los movimientos sociales y la experiencia de dos Bachilleratos, las cuales permiten comprender desde distintas propuestas teóricas las características que adquieren en la actualidad estas organizaciones, profundizando en su vinculación con el territorio y la construcción de poder popular, entre otras.

Un último documento producido desde la sociología, se titula “La construcción del territorio. Experiencias, producción y apropiación del espacio de los sectores populares en Santa Fe” (2015), elaborado por Tamara Zentner. La investigación se centra en el análisis de la vinculación entre los sectores populares y los espacios que habitan, abordando la producción social del espacio y la territorialidad.

En la investigación se destacan autoras y autores de la corriente marxista y revisionistas de la misma, como el propio Karl Marx, Henri Lefebvre, Ana Núñez, entre otras. Respecto a la metodología, la autora plantea un trabajo de tipo cualitativo con la realización de un estudio de caso. Entre las categorías centrales, se encuentran: espacio, territorio, territorialidad, estrategias familiares de vida, sectores populares, entre otras.

⁷ Para ampliar consultar el libro “Reflexiones sobre el poder popular” (2007) de Acha, Omar, Maceo, Miguel y otros.

A diferencia de los trabajos anteriores, esta Tesis no se encuentra relacionada directamente con la educación popular, pero la relevancia de la misma para el presente trabajo de investigación, remite a que su anclaje territorial es el barrio La Vuelta del Paraguayo. Asimismo su autora forma parte de Proyecto Revuelta, organización que nuclea al Bachillerato en el que se desarrolla nuestro estudio.

Para concluir con este apartado, queremos destacar que la búsqueda y lectura de todos estos materiales, nos permitió posicionarnos respecto a lo que existe en términos de construcción de conocimiento sobre esta área temática, “el estado del arte”, y sobre la reconstrucción histórica de la educación popular y el proceso de conformación de los bachilleratos populares. En este sentido, nosotras nos hemos nutrimos de lo producido en el campo de las ciencias sociales dado que consideramos que el trabajo social no es una disciplina aislada y que el conocimiento no se construye de manera fragmentada.



3. TEORÍA QUE SUSTENTA EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Para comenzar con el presente apartado, creemos imprescindible hacer explícita la perspectiva teórico-epistemológica desde la cual nos posicionamos para la construcción y desarrollo de la investigación, exponiendo las categorías que consideramos centrales y la relación entre ellas.

Sobre la perspectiva teórico-epistemológica, recuperamos los aportes del grupo modernidad-colonialidad⁸ y del Doctor en Sociología del Derecho, Boaventura de Sousa Santos (2010). Desde ambas perspectivas, se postula la necesidad de que se lleve un proceso de *descolonización*, dado que la historia nos ha dado sobradas muestras de la necesidad de romper con las ataduras imperialistas-eurocéntricas de análisis de la realidad social de nuestra América, en pos de dejar de invisibilizar las propias identidades, y poder buscar construir- como plantea de Sousa Santos- una epistemología desde el Sur y para el Sur.

La apuesta teórica, ética y política, es construir las herramientas conceptuales que permitan la confluencia de saberes y prácticas heterogéneas, múltiples y diversas para pensar nuestras realidades. Es por esto que:

Cuando decimos que es necesario ir “más allá” de las categorías de análisis y de las disciplinas modernas, no es porque haya que negarlas, ni porque éstas tengan que ser

⁸ El colectivo denominado “modernidad/colonialidad”, se originó hacia fines de la década de los '90, a partir de una serie de eventos (conferencias, congresos, entre otros) en los cuales diferentes autores latinoamericanos de las ciencias sociales y humanas, comenzaron a vincularse. El grupo se caracteriza por ser transdisciplinario y plurinacional.

“rebasadas” por algo “mejor”. Hablamos, más bien, de una ampliación del campo de visibilidad abierto por la ciencia occidental moderna, dado que ésta fue incapaz de abrirse a dominios prohibidos, como las emociones, la intimidad, el sentido común, los conocimientos ancestrales y la corporalidad. No es, entonces, la disyunción sino la conjunción epistémica lo que estamos pregonando. Un pensamiento integrativo en el que la ciencia occidental pueda “enlazarse” con otras formas de producción de conocimientos, con la esperanza de que la ciencia y la educación dejen de ser aliados del capitalismo posfordista (Castro-Gómez, 2007, p. 90).

Las categorías centrales que le darán sentido a nuestro trabajo son: *educación popular*⁹, *bachilleratos populares*, *gestión social*, *perspectiva histórica*, *vida cotidiana*¹⁰ y *sujetas/os*.

Para comprender la perspectiva de *educación* propuesta por Freire -sustentada desde la Teoría de la Dependencia y la corriente Gramsciana del Marxismo-, necesariamente debe partirse de su concepción de sujeto, de la sociedad, de la democracia, y de la distinción que realiza entre, educación bancaria y educación para la libertad. Para ello se utilizarán dos de sus escritos “La educación como práctica de la libertad” (2005) y “Pedagogía del oprimido” (2002).

Para Freire el hombre es un ser de relaciones, que no solo está en el mundo sino con el mundo. El mundo se comprende como una realidad objetiva posible de ser conocida. En la existencia hay crítica, por ende la existencia es reflexiva; en la captación del mundo y su relación con él, el hombre deja de ser espectador y pasa a ser un sujeto activo que interfiere en la realidad para modificarla. En todos los vínculos que las y los sujetos establecen con el mundo se lanzan a un dominio que les es exclusivo: el de la historia y la cultura.

Vale decir que la integración de los y las sujetas a su contexto -y no la mera acomodación y ajuste-, los hace seres “situadas/os y adaptadas/os”, pero al no producirse ésta integración

⁹ Si bien Freire no utiliza de manera preponderante la categoría de educación popular, es considerado como uno de los autores centrales que fundamenta los aportes teóricos y la praxis de la misma.

¹⁰ Estas dos últimas categorías se desarrollarán en base a la vinculación que encuentran con la educación popular y el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva adelante en la cotidianidad de los Bachilleratos Populares.

se colocan como meras/os espectadoras, hallándose ajustadas a la realidad, a la historia y a la cultura. De esta manera, al no poner en práctica el pleno ejercicio de su libertad, los sujetos ven disminuida su capacidad creadora y sus fortalezas para revertir lo que se les impone.

Según el autor, una de las tragedias más importantes del sujeto moderno, es la propia renuncia a su capacidad de decidir; y aprovechando esto, es la elite quien interpreta y entrega en forma de recetas las tareas propias de la época, mostrando lo que se debe hacer. En este proceso, el pueblo se cosifica, el sujeto camina en una transición hacia su propia objetivación.

En “La educación como práctica para la libertad”, Freire explica que hacia la década del ’60, la sociedad brasileña se encontraba en un momento de transición de una *sociedad cerrada* hacia una *sociedad abierta*. El autor caracteriza a la sociedad cerrada como pesimista, desesperanzada, alienada, dependiente, colonial, que trasplanta soluciones “desde fuera”. A diferencia de lo anterior, en la sociedad abierta se analiza la realidad concreta de forma crítica y reflexiva para que del seno de la misma emerjan las soluciones; es optimista, hay esperanza, autoconfianza, y mujeres y varones pasan de objeto a sujetas/os, a partir del conocimiento de su propia realidad y de la modificación de las relaciones sociales. Existe un clima de esperanza cuando la sociedad se vuelve sobre sí misma, y es allí donde comienza lo que Karl Mannheim (citado en Freire, 2005) denomina “democratización fundamental”, proceso que implica una creciente participación del pueblo en su proceso histórico de autodeterminación.

Para insertarse críticamente el pueblo en el proceso de transición, se precisa de una educación valiente, que le ofrezca la reflexión sobre sí misma, sobre su tiempo, sus responsabilidades, su papel en la nueva cultura. En este proceso, se produce un paso desde un estado de intransitividad de la conciencia hacia la transitividad de la misma. En el primer estado, hay una falta de compromiso con la existencia, “conciencia ingenua”, con la cual se produce una interpretación simple de los problemas. Entonces, para llegar a la construcción de una conciencia crítica, se precisa de una educación dialogal y activa,

orientada hacia la responsabilidad social y política, caracterizada por la profundización en la interpretación de los problemas e íntimamente ligada a la democracia.

El desarrollo de una conciencia crítica, supone que las y los sujetos puedan ser capaces de comprender su posición dentro de su contexto socio-histórico, implica injerencia e inclusión en el mismo, y una representación objetiva de la realidad. Para lograrlo, es necesaria la construcción de una educación que posibilite al hombre la discusión de sus problemáticas, encontrándose alerta sobre los peligros de su tiempo. Tomando así, conciencia de ellos, los y las sujetas pueden ganar la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastradas y sometidas a disposiciones ajenas. Se trata de una educación que las/los coloque en diálogo con los otros, que les predisponga a constantes revisiones, análisis críticos, y a la rebeldía de escuchar, preguntar, interesarse, incomodarse.

Para Freire, cuanto más crítico un grupo humano, tanto más democrático es, y por ende más ligado está a las condiciones de su existencia; por el contrario, cuanto menos nivel de crítica haya, más ingenuamente se tratan los problemas. Por ello, la democracia y la educación democrática, se fundan en la creencia de mujeres y varones que deben discutir sus problemas (de su comunidad, de su región, de su país, del continente, del mundo) para llegar a comprender sus causas. Así, la educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor que no puede temer al debate, al análisis de la realidad; no puede huir a la discusión creadora, no puede dictar ideas, anular la discusión y dar fórmulas porque de esta manera no es posible formar sujetas y sujetos que se integren en el impulso emancipador, por el contrario, hace resaltar la inexperiencia democrática.

Este pensador denomina “educación bancaria” al modelo que se materializa en la escuela tradicional, que como se dijo anteriormente genera sujetas/os acrícos, espectadores de su realidad social y por ende, no protagonistas de la construcción de una experiencia democrática. Allí, es determinante la relación educador-educando que coloca al primero en tanto sujeto activo, como quien educa, quien piensa, quien sabe, quien habla, quien disciplina, quien actúa. El educando/a es quien es educado/a, quien nada sabe, quien escucha, quien debe ser disciplinado/a, y por ende, se constituye en objeto paciente, que memoriza y repite.

En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual esta se encuentra siempre en otro (2002, p. 73).

Esta, es la concepción hegemónica de educación, que sostiene la dicotomía hombre-mundo, donde las y los sujetos simplemente están en el mundo como meras/os espectadoras/es. En este sentido, la educación bancaria sirve a la domesticación y a la dominación de las mayorías por parte de las minorías.

Para finalizar con los postulados de este autor, cabe decir entonces que, para la construcción de una educación libertaria y problematizadora, es necesario superar la contradicción educador/a-educando/a, la cual debe ser transformada mediante el diálogo. De esta forma ya no son educadoras y educadores quienes educan, y las educandas y educandos quienes son educados, sino que a través del diálogo en el proceso de enseñanza aprendizaje, ambos se encuentran siendo educados/as y 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” (2002, p. 85).

Entendemos que, la educación popular puede verse materializada en distintas experiencias de la cultura como: bibliotecas populares, actividades artísticas (teatro comunitario, murga, títeres, experiencias de escritura grupal, danza, etc.), radios comunitarias, revistas sociales, campañas de alfabetización, bachilleratos populares, entre otras. Dado que, recuperaremos en esta investigación la experiencia de los bachilleratos, creemos imprescindible hacer hincapié en esta categoría en tanto será transversal a lo largo de nuestro trabajo.

Consideramos oportuno aclarar que la categoría de *bachillerato popular* no posee un corpus teórico-epistemológico que la desarrolle en particularidad y profundidad, sin embargo, existe mucha producción sobre la historicidad de los mismos que nos permite arribar a su conceptualización, ya que podemos evidenciar rasgos constitutivos que les son comunes.

Como primera aproximación, encontramos que, según el Diccionario de la Real Academia Española el término bachillerato refiere a: “los estudios de enseñanza secundaria que

preceden a los superiores” (<http://dle.rae.es/>). Esta definición se consolida como una noción consensuada hegemónicamente, que nos permite evidenciar una primera característica: que los bachilleratos son espacios donde se transita la educación secundaria. Pero dada la complejidad de estas experiencias, es fundamental poner en diálogo diversos escritos que nos permitan reconstruir la génesis, los fundamentos y aspectos en común que convergen en las mismas.

En primer lugar, se reconoce que los bachilleratos surgen en la escena nacional argentina hacia finales de los ´90, multiplicándose luego de la crisis social, política y económica del 2001, como respuesta colectiva de distintas organizaciones sociales y políticas ante el proceso de expulsión de jóvenes y adultas/os de las instituciones educativas tradicionales. En este contexto, el modelo neoliberal muestra los signos de su profunda crisis, que termina por dar cuenta que el achicamiento del Estado y la primacía del mercado como regulador de la vida social, entran en tensión con el bienestar del pueblo, ya que con las políticas de privatización, el proceso de segregación espacial de los sectores populares, la flexibilización laboral y las múltiples vulneraciones de derechos en materia de salud, educación, hábitat, entre otras, eclosionan expresados en la crisis social.

Los bachilleratos en su conjunto surgen de la mano de organizaciones sociales de base, inicialmente de la articulación entre la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP), fábricas/empresas recuperadas y organizaciones de desocupados/as. A partir de allí, una multiplicidad de movimientos como el Movimiento de Ocupantes e Inquilinos, el Frente Popular Darío Santillán, etc. se suman a esta iniciativa, construyendo sus propios bachilleratos.

Un aspecto común entre estas experiencias, remite a la relevancia otorgada a los territorios donde se hallan anclados los bachilleratos, y en este sentido, a la construcción de una educación en contexto, es decir una educación que se piensa, se crea y desarrolla desde, para y por las sujetas y sujetos que habitan el territorio. Los mismos se construyen desde una propuesta política-pedagógica que se distancia de la promovida por la educación tradicional, en tanto, recuperan la tradición de la educación popular donde la vida cotidiana atraviesa y es centro de todo el acto educativo, ya que los sujetos -entendidos como

histórico-sociales- se constituyen en estas prácticas educativas, como protagonistas activos de estos espacios.

Otro aspecto que se presenta como marca de origen de los Bachilleratos Populares se relaciona con el vínculo complejo que estos tienen con el Estado en sus distintos niveles (nacional, provincial y municipal). Inicialmente, no son reconocidos en el marco estatal, por ello, se van configurando como autogestivos y van construyendo su propia propuesta política-pedagógica de manera autónoma, y a partir de los rasgos propios de las organizaciones de los que surgen. En este sentido, hacemos referencia a la construcción de la currícula, a la metodología de evaluación, a la consolidación de una estructura organizativa que apunta a la horizontalidad¹¹ y que es fundamentalmente asamblearia, como así también a la elección de sus docentes/educadoras, las cuales no solo son personas idóneas en las áreas temáticas sino también, son en su mayoría sujetas que acuerdan con la construcción política-pedagógica de estos espacios.

En el camino de consolidación de los bachilleratos, se desarrolla un proceso de lucha por parte de las organizaciones por el reconocimiento legal de estas experiencias. A partir de esto, emerge con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006, la figura de la gestión social, que brinda la posibilidad de un marco jurídico para estos espacios educativos. De todas maneras es necesario destacar que, esta figura legal, no resuelve por sí misma las tensiones que tienen los Bachilleratos en los diferentes modos de vinculación con el Estado. Sin embargo, la Magister en ciencias sociales Nora Gluz (2013) sostiene que, en las experiencias educativas de Argentina no se vislumbran proyectos de corte “autonomista” que se planteen de forma independiente de las estructuras del Estado, en tanto todas buscan el reconocimiento oficial. A la vez que pretenden mantener su autonomía organizativa, lo cual deja de manifiesto la tensión existente entre el proyecto político y su inmersión en el sistema escolar, el cual se esgrime en un ámbito altamente regulado.

¹¹ Para ampliar, consultar el artículo de Saravia, Pablo (2012) “Desafíos y logros de la horizontalidad en las experiencias de cooperativas agroecológicas andaluzas”. Extraído de <http://www.mientrastanto.org/boletin-103/ensayo/desafios-y-logros-de-la-horizontalidad-en-las-experiencias-de-cooperativas-agroec>

Entendemos que para profundizar el análisis de los proyectos políticos pedagógicos que implican los bachilleratos populares, y las relaciones que estos establecen con el Estado, en el sentido de las disputas y tensiones por el modelo educativo, la *gestión social* se constituye en otra de las categorías centrales para esta investigación. Tal como sucede con la categoría de bachillerato popular, la gestión social emerge contemporáneamente y encuentra su mayor desarrollo en documentos legales, tanto en lo que respecta a la Ley de Educación Nacional como a lo planteado en la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 33/07.

Si bien, la especificidad de este trabajo refiere a la gestión social en el campo educativo, es oportuno resaltar que esta postura política la excede, dado que como postula Gelfuso (2016):

La gestión social se vuelve una realidad concreta en el momento en que la sociedad civil se organiza para HACER, desbordando las estructuras que proponen los Estados para así **tomar a su cargo la gestión de los espacios que este le transfiere o que construye la propia sociedad organizada cuando el Estado no los genera**. Es decir, cuando los ciudadanos dejan de reproducir sólo ratificaciones o rectificaciones de los actos de gobierno y empiezan a dialogar con el estado, a proponer, a exigir, a complementar o denunciar y mostrar otras formas posibles de gestión global de lo social (p. 1).

Según esta perspectiva, la gestión social apunta a la construcción de otro modo de comprender la propiedad, las relaciones socio-productivas, el poder, la práctica democrática, es decir, implica otro modo de relacionarnos en la producción y reproducción de la vida cotidiana, y en las relaciones sociales inherentes a ella. Estos nuevos modos de hacer, van prefigurando *nuevas institucionalidades*.

Específicamente en el campo educativo, la gestión social refiere a las diversas experiencias que llevan a cabo asociaciones de la sociedad civil sin fines de lucro, organizaciones sociales, fundaciones, organizaciones no gubernamentales, iglesias de diferentes credos religiosos e incluso fábricas y empresas recuperadas por sus trabajadores y trabajadoras, las cuales entienden la educación como bien público y común. Estos proyectos, tienen una gran inserción territorial y comunitaria, y apuntan a sectores vulnerables de la sociedad, no sólo en términos materiales, sino también a sectores históricamente excluidos del sistema

educativo tradicional. Contribuyen a garantizar la accesibilidad al derecho a la educación pero también, se constituyen en espacios de socialización y contención colectiva, en la que estos sectores de la población encuentran un sentido de pertenencia que les permite involucrarse en asuntos públicos y ciudadanos, que exceden las cuestiones netamente educativas.

Se trata de espacios donde los servicios que se prestan son gratuitos y universales, y en los cuales se proponen una construcción comunitaria y colectiva del conocimiento. Además, se caracterizan por la horizontalidad – en cuanto a su modo de organización y la toma de decisiones-, lo cual habilita a la participación activa de las distintas actrices y actores, realizando sus propias elecciones y nombramientos tanto de las y los docentes como del personal directivo.

Tal como plantea Gluz, con la derogación de la Ley Federal de Educación N° 24.195/93 en el año 2006 y la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, se incluye en este texto normativo la figura de la gestión social (artículos N°13, 14 y 140)¹², y en el año 2007 mediante la Resolución N° 33/07 del Consejo Federal de Educación¹³ se reconoce a los bachilleratos populares como experiencias que pueden estar incluidas bajo esta figura.

¹² TITULO II - EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL - CAPÍTULO I - DISPOSICIONES GENERALES:

ARTÍCULO 13. — El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reconocen, autorizan y supervisan el funcionamiento de instituciones educativas de gestión privada, confesionales o no confesionales, de gestión cooperativa y de gestión social.

ARTÍCULO 14. — El Sistema Educativo Nacional es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación.

TITULO XII - DISPOSICIONES TRANSITORIAS Y COMPLEMENTARIAS:

ARTÍCULO 140. — El Consejo Federal de Educación acordará los criterios generales y comunes para orientar, previo análisis y relevamiento de la situación en cada jurisdicción, el encuadramiento legal de las instituciones educativas de gestión cooperativa y social y las normas que regirán su reconocimiento, autorización y supervisión.

¹³ Para ampliar información respecto a la Resolución N° 33/07 y el documento “Escuelas de Gestión Social” consultar en: Resolución <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/33-07.pdf>, y Documento <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/33-07-anexo01.pdf>

Cabe aclarar que, como se menciona anteriormente la construcción de la gestión social atraviesa en el campo educativo a diversos proyectos políticos-pedagógicos, tanto de corte filantrópico, como de distintos credos religiosos, experiencias que emergen de ONG's, entre otras, pero consideramos oportuno destacar que existe una diferenciación entre estas y los bachilleratos populares. La misma refiere a que las primeras, trabajan con y para los sectores vulnerables, apoyándolos y propiciando su empoderamiento para que estos puedan desarrollarse por sí mismos, lo cual da cuenta que no cuestionan el orden socio-político vigente, ni la estructura del sistema capitalista; en cambio los bachilleratos surgidos desde los movimientos sociales tienen una pretensión emancipadora en pos de revertir la desigualdad social. Buscan construir mediante la educación popular, una educación para la liberación y la transformación social.

En lo que respecta a la lucha por el reconocimiento legal por parte de los Bachilleratos populares, interesa resaltar que “Aunque ninguno de los movimientos reconoce haber gestado el concepto de gestión social, en la primera fase apostaron a trabajar desde allí la oportunidad de un tratamiento legal de su propuesta política, organizativa y pedagógica” (Gluz, 2013, p. 93).

Según la autora citada, en términos de antecedentes legales encontramos que, previo a la aparición de la figura de gestión social el modo de reconocimiento de los bachilleratos - particularmente de la ciudad de Buenos Aires-, fue mediante la esfera de la gestión privada, es decir que se enmarcan en esta modalidad de gestión, ya que no existía una que contemple las características propias de estos proyectos educativos. Ello permitió una solución “provisoria” ante el vacío legal de ese momento, lo cual hizo posible que los bachilleratos puedan mantener su autonomía organizativa, pero a costa de encontrarse inmersos en la lógica de un sector al cual se contraponen, dado que el sector privado hegemónicamente tiene una perspectiva de lucro sobre la educación.

En este camino de reconocimiento de las Escuelas de Gestión Social en su totalidad, y no solo en lo que respecta a la legalización de los títulos, una vez sancionada la Ley de Educación Nacional, fueron pioneras en desarrollar sus propias legislaciones la provincia y

ciudad autónoma de Buenos Aires y Río Negro; el resto de las provincias aún no cuenta con dicha reglamentación. Particularmente en la Provincia de Santa Fe se está en proceso de construcción de la Ley de Educación Provincial, y en ese marco se han presentado cinco Proyectos de Ley de diferentes bloques (PARES, Frente Social y Popular, Frente Progresista Cívico y Social, Partido Socialista y Frente para la Victoria- PJ), pero hasta el momento no se ha dado tratamiento legislativo a los mismos.

En lo que respecta a la disputa conceptual por la categorización de la gestión social en el ámbito educativo, encontramos también el Proyecto de Ley de Gestión Social presentado por Ciudad Futura¹⁴, construido en articulación entre los tres Bachilleratos Populares¹⁵ existentes en la Provincia de Santa Fe. El espíritu de dicho proyecto entiende a las escuelas de gestión social dentro del campo de lo público no estatal, busca promover el fortalecimiento de las experiencias ya existentes en nuestro territorio, como así también consolidar nuevas instituciones de carácter comunitario con un fuerte abordaje territorial, a fin de que dichos espacios educativos sean construidos y consensuados colectivamente y desde allí, desarrollen sus fortalezas y eficiencia.

Actualmente en nuestra Provincia, los Bachilleratos Populares de la ciudad de Rosario emiten sus títulos mediante el EEMPA N° 1261 “José Ignacio Rucci” de gestión público estatal; esto fue establecido a través de una medida del Ministerio de Educación santafesino. El Bachillerato de LVDP aún no tiene egresada su primera cohorte, la cual se recibirá a fines del año 2017. Ante esto, se ha comenzado a fortalecer el camino de gestiones institucionales presentándose a fines del año 2016, en el Ministerio de Educación de la Provincia, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), con el objetivo de que dicho espacio educativo sea reconocido como tal¹⁶. Lo antedicho da cuenta que actualmente la

¹⁴ El Bloque Ciudad Futura de la ciudad de Rosario, se forma a partir de la alianza entre los Movimientos Sociales Giros y 26 de Junio; su génesis se remonta al año 2012 consolidándose como un “*partido de movimiento*”, comienzan a disputar en la arena electoral legislativa en el año 2013 y en 2015 logran ingresar al Concejo Municipal de Rosario, a tres de sus candidatas/os.

¹⁵ Nos referimos a: Bachillerato Popular La Vuelta del Paraguay de la ciudad de Santa Fe, Escuela de Territorio Insurgente Camino Andando (E.T.I.C.A) - Nuevo Alberdi y Bachillerato Popular Tablada, ambos de la ciudad de Rosario.

¹⁶ Para ampliar información consultar el expediente: Creación de escuelas o instituciones escolares Ref. S/ Proyecto de Bachillerato Popular de La Vuelta del Paraguay – N° de trámite: 00414 0077874 4.

construcción de la significación de la gestión social como otra forma de hacer educación, está en disputa entre lo legal y lo legítimo, es decir entre la praxis política-pedagógica concreta y su tensión en el ámbito institucional del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Otra de las categorías que consideramos fundamental para esta investigación, refiere a la perspectiva desde la cual comprendemos la *historia*, en tanto la misma atravesará todo nuestro escrito. En principio, consideramos que el análisis histórico no es algo estático, ni homologable a cualquier tiempo ni espacio de nuestro mundo, dado que ello tendería a reproducir las estructuras teóricas de colonización del pensamiento. Por lo que, en pos de no abonar a la concepción hegemónica de historia, -que es fundamentalmente eurocentrista, patriarcal y clasista- se torna necesario pensar y construir la historia desde una epistemología del sur y para el sur.

En consonancia con el planteo de la Dra. en Ciencias Sociales Susana Cazzaniga (2011), comprendemos que:

(...) la historia no se entiende como un continuo, como secuencia de fechas y sucesos que presentan una causa y un efecto que llevan inevitablemente a un fin (el progreso, la felicidad, el Juicio Final), sino como un proceso que presenta continuidades y rupturas. Expresa luchas, héroes anónimos, cotidianidades y momentos inesperados, verdaderos acontecimientos de los que no se puede fácilmente reconocer causas (p. 2).

Desde una perspectiva freiriana se piensa la historia como una construcción social, por ende es dinámica y necesariamente está cargada de tensiones, en tanto es producida y reproducida por sujetas/os, a las/los cuales a su vez los mismos procesos históricos van configurando y condicionando. Entonces, comprender que la historia es tiempo en movimiento y que es una praxis llevada adelante por seres humanos, permite identificar que es en su devenir donde se da el interjuego entre la posibilidad de transformación social o de continuidad de las estructuras vigentes.

Tal como plantea Freire, cuando un/una sujeta comienza a discernir porque existe y no solamente porque vive, halla la génesis de su temporalidad, comienza a analizar la historia no de forma convencional, lo cual le permite comprender el ayer, reconocer el presente y

descubrir el mañana. Existir no es solo individual, se da en relación con el mundo y con otros seres, en comunicación con ellos. La conciencia de esta temporalidad, es la conciencia de su historicidad.

Continuando con esta línea de reflexión, consideramos importante desarrollar la categoría de *vida cotidiana*, porque entendemos que guarda una intrínseca relación con la perspectiva presentada sobre educación popular e historia. Para su abordaje, utilizaremos los aportes de Rossana Reguillo (2000), Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social. Esta autora plantea que el análisis de la vida cotidiana tiene un sentido estratégico para desmembrar la producción y reproducción de la vida social.

La vida cotidiana no puede pensarse a través de abstracciones teóricas generales, ya que la misma es histórica y está atravesada por estructuras que la exceden tales como el proyecto societal y el orden social dominante, los cuales se construyen y deconstruyen espacio-temporalmente. En las estrategias de vida que las y los sujetos se dan en su cotidianeidad, se produce la *rutinización normalizadora* (lo que asumimos como “natural”), pero así también se abre un espacio para la innovación, en tanto, se trata de acciones de subversión a ese orden dominante que las/los atraviesa.

Cuando hablamos de la reproducción social propia de la vida cotidiana, nos referimos a aquello que legitima el orden dominante mediante la reiteración diaria, esta rutinización normalizadora se torna visible y contiene en sí misma la posibilidad de que las y los sujetos protagonistas reflexionen críticamente sobre ella cuando se produce algún dispositivo de excepción o cuando algún aspecto de la vida cotidiana entra en crisis. En este sentido Reguillo recupera a Giddens, quien plantea que:

(...) la vida cotidiana es simultáneamente “habilitante y constrictiva”. Sus mecanismos y lógicas de operación, al ser rutinizadas, constriñen a los actores sociales, les imponen unos límites, fijan unos márgenes y unos modos de operación, sin embargo hay una franja de indeterminación relativa que deja espacio para la “improvisación”, lo mismo para hacer frente a situaciones novedosas como para incorporar, normalizando, discursos y prácticas que penetran desde el orden social, los mundos de la vida (2000, p. 79).

Existen, para la autora, ciertos intersticios de relativa autonomía en el desarrollo de la vida cotidiana, en los cuales se libra una *batalla simbólica* por la definición de un proyecto político-societal, una pugna por la perpetuación y/o transformación del orden social vigente. Puede sostenerse entonces, que la vida cotidiana no es un espacio de reiteración estática, donde toda práctica se torna irreflexiva o naturalizada a tal punto que no pueda ser de-construida; podemos pensarla como potencial *espacio clandestino* que habilita la posibilidad de subvertir algunas prácticas consolidadas bajo las reglas de los grupos dominantes. Para que esto suceda, las condiciones que deben darse -sostiene Reguillo-, refieren a la dimensión asociativa, que a grandes rasgos puede pensarse como la construcción de espacios de encuentro donde reconocer la existencia de problemas comunes, y ante ello, la oportunidad de buscar soluciones colectivas. La segunda condición refiere al desanclaje espacio-temporal, “(...) al señalar que el ‘vaciamiento’ operado en las categorías espacio-temporales, genera para los actores la posibilidad de una mayor ‘libertad’ y una mayor capacidad de negociación e impugnación de los poderes que definen el tiempo y el espacio” (Reguillo, s/f, p. 8).

En la vida cotidiana los actores sociales operan a través de presupuestos pragmáticos que orientan la acción, que sin embargo no son puestos en práctica y asumidos acríticamente, sino que existe un proceso de entendimiento, de cognoscibilidad, ya que en este espacio existe la presencia de actores y actrices diferenciadas que portan discursos y sentidos diversos de las prácticas diarias. Es en este interjuego donde se producen negociaciones, resistencias y consensos sobre “lo verdadero”, “lo acertado” o lo que aparece como “normal”; esto no implica que este proceso de reflexividad en sí mismo se traduzca en un cambio social, pero la herramienta de la comunicación y del diálogo entre las/los sujetas/os es fundamental para poder entender la posibilidad del cambio. Entonces, la vida cotidiana es un proceso necesariamente dinámico e histórico cuya mayor relevancia se encuentra en los sentidos que esas prácticas representan para y por ciertos grupos sociales, en determinado contexto histórico-social.

En estas pequeñas revanchas, en la que los actores modifican lo programado y se re posicionan como autores de su propio hacer -que es un hacer socialmente compartido-, es donde se esconde el potencial de cambio. Por ende, “La reflexividad es la competencia del

actor para pensar su propio pensamiento (Ibañez, 1994 citado en Reguillo, s.f.), para objetivar el sentido de su estar y actuar en el mundo o, en otras palabras es la capacidad de referirse al mundo en actitud objetivante (Berger y Luckmann, 1991, citados en Reguillo, s.f.)” (p.10)

Para llevar a cabo un cambio social, tomando la fuerza que radica en el ámbito de la vida cotidiana es necesario tener en cuenta los largos tiempos del proceso de apropiación de los mecanismos de resistencias que se construyen en el día a día. Ya que, el pragmatismo en sí mismo, sin ese proceso de reflexión crítica y asimilación del sentido de la acción concreta, no puede gestar la verdadera transformación social. Necesariamente se deben disputar los sentidos de lo intersubjetivo que el pragmatismo no habilita.

La última categoría que creemos imprescindible desarrollar es la de *sujetas/os*, dado que desde la educación popular y particularmente en la experiencia de los bachilleratos populares, el sujeto/a-mundo adquiere una gran importancia, tanto desde las construcciones del conocimiento como en la praxis cotidiana.

Para hacer explícito cómo entendemos esta categoría, utilizaremos los aportes de la Mg. en Trabajo Social Silvana Martínez y el Dr. en Ciencias Económicas Juan Agüero (2008). Posicionados desde la fenomenología, los autores entienden a las y los sujetos sociales en relación con sus “mundos de la vida”¹⁷, los cuales se configuran en la cotidianeidad, desde lo intersubjetivo, desde las relaciones con las/los otras/os. Como así también desde las vinculaciones que establecemos con el mundo, que se encuentran cargadas de interpretaciones, significaciones, representaciones, sentidos, experiencias que vamos construyendo histórica y socialmente, las cuales a su vez nos constituyen como sujetas/os.

La subjetividad se va configurando en la vida cotidiana, donde se entrelazan las dinámicas de los espacios microsociales con aspectos del campo macrosocial. En este sentido, el Dr. en filosofía y sociología Saul Karsz (citado en Agüero y Martínez, 2008) plantea que los sujetos individuales son siempre singulares, es decir, son una “(...) versión particular de lo universal, (...) un individuo que habla del contexto” (p. 167). Este autor nos permite

¹⁷ Esta categoría es desarrollada por el filósofo y fundador de la fenomenología trascendental Edmund Husserl (1859-1938), en su obra “La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental” de 1936.

comprender que las sujetas están habitadas por múltiples voces, que dan una versión singular de lo que se habla colectivamente. Entendemos entonces que, las y los sujetos sociales están constituidos por múltiples identidades las cuales se encuentran en permanente construcción y reconstrucción, en relación a las experiencias propias del interjuego entre los sujetos, y de estos con el mundo.

Todo lo dicho, tiene estrecha vinculación con la concepción de sujeto/a crítico/a a la cual Freire refiere, en tanto una educación para la liberación no puede concebirlos como sujetos/as vacíos/as a quienes una educación bancaria va a llenar de contenidos, sino como seres que problematicen sus relaciones con el mundo pues esto permitirá desnaturalizar lo que viene dado en pos de transformarlo.

En Pedagogía del Oprimido, Freire (2002) nos plantea que la educación bancaria concibe al sujeto como ahistórico, negando su historicidad, en cambio la educación popular parte de entendernos como sujetas y sujetos históricos situados en el mundo, “(...) como seres que *están siendo*, como seres inacabados, inconclusos, en y con una realidad que siendo histórica y también tan inacabada como ellos” (p. 90).



La metodología del presente trabajo es de carácter cualitativo. Su elección radica en que en este estudio nos propusimos la construcción del conocimiento de manera colectiva, donde las voces de las/los distintas/os protagonistas adquieren un rol fundamental. En tanto esta investigación busca ser un trabajo dialogado, que vincule la teoría y la práctica, ya que existe una lectura de la importancia de recuperar la cotidianeidad de las y los sujetos sociales y sus relaciones, en tensión con el trabajo conceptual.

Específicamente nos centramos en un enfoque de tipo socio antropológico, para lo cual tomamos los aportes de Elena L. Achili y Elsie Rockwel ambas provenientes de la antropología, abocadas al estudio del campo socioeducativo, e inscriptas en la Tradición Crítica de las Ciencias Sociales.

Entre los fundamentos de este enfoque se encuentra, en primer lugar, su carácter *relacional dialéctico*. Se plantea que el proceso de investigación debe apuntar a vincular las diversas dimensiones de las problemáticas sociales, en pos de comprender las mismas desde su historicidad e interdependencia. Esto “Supone un trabajo de análisis, de crítica, de confrontación de múltiples informaciones desde una perspectiva que anticipa la estructuración social no abstractamente sino en sus propias contradicciones y en su necesidad” (T. Adorno, 1978, p. 42 en Achili, 2005, p. 17).

En segundo lugar, y vinculado a lo anterior, se halla el carácter de *movimiento* que contienen las prácticas y relaciones sociales. Reconocer el carácter de movimiento, incentiva e implica necesariamente la búsqueda y construcción del pasado y del presente.

“Presentes en los que se ‘mueven’ huellas de otros tiempos pretéritos así como proyectos germinales del porvenir” (Achili, 2005, p. 17).

En tercer lugar, se encuentra el carácter *contradictorio/de conflictividades* como parte inherente de los procesos sociales con contenidos concretos, no otorgables con antelación. Lo cual, torna relevante recuperar las estructuras hegemónicas, a fin de poder desmembrar los distintos aspectos de conflictividad que en ella se desarrollan. Para esto es fundamental, evidenciar los modos de construcción de espacios, relaciones y tipos de conflictividad que generan las /los sujetos con sus prácticas, en sus experiencias.

En busca de lograr un pensamiento dialéctico, que procure superar la fragmentación y atomización propia del pensamiento moderno en ciencias sociales, esta propuesta destaca ciertos núcleos problemáticos desde donde se piensa el enfoque socio antropológico en investigación. Entre estos se encuentran: el interés por el conocimiento de la cotidianidad social; la recuperación de las sujetas sociales, sus representaciones y construcciones de sentido, y específicamente en lo metodológico, la dialéctica entre trabajo de campo y trabajo conceptual.

Para el desarrollo de este tipo de estudios se debe tener una actitud permanente de disposición a la crítica que procure no absolutizar, ni sacralizar recetas metodológicas, lo cual conlleva a reforzar el conformismo, ya que lo que se busca es construir una investigación transformadora.

Metodológicamente, este enfoque puede caracterizarse según Achili (2004) a partir de determinados ejes claves o como se mencionó anteriormente, núcleos problemáticos, entre los cuales encontramos:

- * *La documentación de lo no documentado*: ello implica el interés por generar conocimientos sobre procesos sociales que en su mayoría no se hacen públicos, los cuales se encuentran imbricados en la producción y reproducción de la vida cotidiana de los y las sujetas, la cual es heterogénea, y en muchos casos contradictoria.

- * *El “conocimiento local”*: refiere a las construcciones simbólicas que las y los sujetos hacen de sus propias formas de estar en el mundo. Aquí prima la concepción de sujeto con la cual se trabajó en la investigación, entendiéndolos como sujetos situados, en determinado contexto socio-histórico “(...) sujetos que reproducen y resisten al mismo tiempo. Sujetos con capacidad de transgredir y zafar a los imaginarios cristalizados aun cuando, al mismo tiempo pueden colaborar en su reproducción o fortalecimiento” (p. 49).
- * *Trabajo de campo*: metodológicamente refiere a una estrategia interactiva con las y los protagonistas de la investigación, cuya dinámica remite a la observación, las entrevistas no estructuradas y diversas estrategias grupales, e implica una continuidad en la permanencia de las investigadoras/es en el territorio. Todo lo dicho -mediado por el registro- habilitará el acceso al conocimiento de las cotidianidades.

En el proceso de construcción de nuestra investigación, las estrategias¹⁸ seleccionadas son: observación participante, registro de campo, entrevistas no directivas, talleres grupales y fuentes de información documental.

En este punto resulta necesario destacar la importancia para llevar a cabo en cada una de las estrategias, la generación del *rapport*. Este es, según Guber, el vínculo que se va generando con las y los informantes a medida que se desarrolla la investigación, refiere a “(...) un estado ideal de relación entre el investigador y los informantes, basado en un contexto de relación favorable, fundado en la confianza y la cooperación mutua que viabiliza un flujo, también ideal, de información (esto es, un material genuino, veraz, detallado, de primera mano)” (2005, p.163).

La generación del *rapport* atraviesa distintos estadios, que van de la incertidumbre y desconfianza mutua a la exploración, cooperación y por último, la participación del informante en los términos que las investigadoras/es pretenden (Spradley 1979, citado en

¹⁸ Se habla de estrategia y no de técnicas, tal como sostiene Elena Achili, a fin de remarcar la inherente relación que estas tienen con el marco conceptual presente en toda la investigación. Las estrategias no constituyen recetas universales que pueden aplicarse acríticamente a cualquier proceso de investigación, más bien estas se construyen entendiendo la particularidad de cada trabajo.

Guber 2005). Este proceso, no está exento de complejidad y conflicto, pero debe ser -como plantea Guber- la utopía movilizadora para construir una investigación en donde se logre un sentido compartido de la misma, y que las investigadoras/es logren efectuar un pasaje desde “(...) un modelo formulado en sus términos a otro modelo en términos del informante, entonces la figura del rapport adquiere la imagen del proceso de conocimiento sobre la población estudiada y su logro es el logro de la investigación misma” (2005, p. 165).

En este sentido creemos importante entender que las/los sujetas/os somos parte de un conjunto social y que no generamos o producimos significados, sentidos y representaciones de nuestra vida cotidiana como individuos/os aisladas/os, sino en interacción con otras y otros, en tanto somos sujetos/as relacionales. Esto abona a la perspectiva que sostenemos desde la estrategia metodológica de construir el conocimiento de manera colectiva, en pos de que las personas que participan en esta investigación sean las verdaderas protagonistas de la misma.

En relación a la observación participante, Rosana Guber (2001) plantea que, participar puede adquirir distintas modalidades, “El acto de participar cubre un amplio espectro que va desde ‘estar allí’ como un testigo mudo de los hechos, hasta integrar una o varias actividades de distinta magnitud y con distintos grados de involucramiento” (p.28). El rol que se vaya a adoptar, va a estar determinado por el/la investigador/a pero fundamentalmente por los sujetos y sujetas de la investigación.

Como indica esta autora, la flexibilidad y la inespecificidad de las actividades que se realizan a partir del uso de esta estrategia, hacen que se vaya adoptando el rol que resulte más adecuado dependiendo de cada proceso de investigación.

Sobre el registro de campo, Guber (2005) explica que, se trata de una herramienta que permite documentar lo que acontece en el trabajo de campo (tanto de lo que se dice, como de lo que se observa), siempre entendiendo que estará mediatizado por la perspectiva de las investigadoras, “Lo que el investigador tiene en su registro es la materialización de su propia perspectiva de conocimiento sobre una realidad determinada y no esa realidad en sí” (p. 166).

El registro es una radiografía del proceso de conocimiento de la realidad, es una estrategia imprescindible y necesaria llevar a cabo a lo largo de toda la investigación. Sin embargo, consideramos preciso explicitar que los registros pueden adquirir diversas modalidades en tanto se materializan de forma escrita, fotografiada, dibujada, filmada, grabada, entre otras. Así mismo, es viable hacerlos in situ o de forma posterior al encuentro con las y los sujetos protagonistas del trabajo. Lo anterior, se encuentra determinado por el momento en que se esté en el proceso de investigación, es decir por el vínculo de confianza que se haya establecido con las/los partícipes de la misma; siempre teniendo como premisa ética el acuerdo previo con las y los involucradas/os, es decir el consentimiento informado.

Respecto a la entrevista no directiva Guber (2001) nos dice que,

La entrevista es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree (Spradley, 1979: 9), una situación en la cual (el investigador-entrevistador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona (entrevistado, respondente, informante). Esta información suele referirse a la biografía, al sentido de los hechos, a sentimientos, opiniones y emociones, a las normas o standards de acción, y a los valores o conductas ideales (p. 30).

Para la autora, la entrevista no directiva se encuentra en consonancia con el marco interpretativo de la observación participante, porque su relevancia radica en su carácter performativo. Esto debido a que, se trata de encuentros cara a cara, en los cuales confluyen distintas reflexividades (la del entrevistador/a y el/la entrevistado/a) pero con los que se habilita a la producción de una nueva reflexividad.

La reflexividad en el trabajo de campo y particularmente en la entrevista puede contribuir a diferenciar los contextos, a detectar la presencia de los marcos interpretativos del investigador y de los informantes en la relación; cómo cada uno interpreta la relación y sus verbalizaciones (Guber, 2001, p.32).

En este tipo de entrevista, no existen preguntas preestablecidas por el/la investigador/a a modo de cuestionario, a las cuales la/el entrevistada/o debe subordinarse, sino que se le presentan a esta/e último “indicios” dialógicos para lograr así el acceso a su universo cultural. De esta manera, se construye una guía o una serie de interrogantes, pero estos van

a ir siendo modificados, reformulados, o bien pueden emerger nuevas preguntas, en el proceso mismo de la entrevista.

La cuarta estrategia que llevamos a cabo, son los talleres grupales planteados por Achilli (2004), propios de las investigaciones con eje en el campo socioeducativo. Se trata de una modalidad colectiva de trabajo, que busca generar una participación activa de las y los integrantes de este espacio y constituirse en un proceso de aprendizaje continuo; en estas instancias el conocimiento que se construye refiere a problemáticas socioeducativas. Se considera como un “(...) ‘*espacio recursivo/dialéctico*’ de construcción de conocimientos teniendo en cuenta el proceso de *interacción* producida por la *coparticipación* entre los talleristas y el equipo de investigación” (p. 60).

La última estrategia metodológica que decidimos llevar a cabo en la investigación, es la utilización de fuentes de información documentales (Sanz Hernández, s. f). Las fuentes documentales refieren en investigación social a la recogida de información mediante documentos que pueden ser oficiales o privados, como informes gubernamentales, jurídicos, periodísticos, cartas, etc. Estos textos vinculados al campo social en estudio, permiten la reconstrucción histórica, como así su análisis relacional con fuentes orales u otros registros obtenidos con las observaciones y entrevistas, lo cual permite una descripción e interpretación de mayor complejidad, al poner en diálogo los distintos discursos.

Otro aspecto de suma importancia, refiere al proceso de análisis en la investigación. El mismo, es transversal a todo el estudio, es decir, es una actividad que se lleva a cabo de manera constante y continua; y al no ser un proceso pautado, estandarizado o precodificado su resolución adquiere un alto nivel de complejidad y dificultad.

Tal como indica Achilli (2005), entre sus características más relevantes se encuentran, en primer lugar, que es una actividad que se realiza en simultáneo al trabajo de campo “en una recursividad mediada conceptualmente” (p. 85); en segundo lugar se trata de un proceso que no implica reducir la información sino de ampliarla; en tercer y último lugar, está estrechamente vinculado a la interpretación, por ello se denomina generalmente “análisis interpretativo”. La interpretación se entiende, por un lado, por la relación que existe con los

saberes que se producen con los conocimientos ya existentes provenientes de otras investigaciones, y por otro, en cuanto a la comprensión de los significados vinculados a las y los sujetos de la investigación.

Según la autora, en las investigaciones realizadas desde un enfoque socio antropológico el proceso de análisis supone llevar a cabo procesos dialécticos; dado que se transita por caminos complejos mediante diversos procedimientos, como los mencionados en el transcurso de la investigación. Se trata de “Un proceso a través del cual se van generando distintas producciones escritas tendientes a relacionar fragmentos de información empírica en sucesivos niveles de integración entre los mismos y con la necesaria intervención de las referencias teóricas, como posibilidad de argumentación coherente” (p. 86). Según Rockwell (citada por Achili, 2005), son diversas las prácticas que pueden realizarse en este sentido, las cuales involucran: lectura y relectura constante de los registros de campo; escribir preguntas, reflexiones, impresiones, interpretaciones, que amplíen los registros; interpretación de los registros en vinculación con los postulados teóricos; lectura de textos teóricos relacionados a las categorías centrales de la investigación que habiliten encontrar nuevos elementos interpretativos, entre otras.

En sintonía con los postulados de las autoras citadas hasta aquí, Rodríguez Gómez y Valdeoriola Roquet plantean que, el proceso de análisis en los enfoques cualitativos también denominado como “análisis en progreso”, “espiral de comprensión” o “análisis cíclico”, no se conduce mediante un esquema rígido, más bien, cada investigador/a deberá llevar a cabo este proceso de manera adecuada, lo que estará sujeto a la habilidad creativa que pongan en juego en el desarrollo de la investigación.

Finalmente, creemos que esta elección metodológica, se encuentra necesariamente entrelazada con el planteo de la construcción de conocimiento propio de la educación popular, ya que “Producir conocimiento nos compromete a realizar su valor dentro de los procesos sociales y políticos en los que participamos” (Rockwell, 2013, p. 39). En este sentido, se realza la importancia de la relación existente entre las categorías sociales construidas desde los territorios y los desarrollos teóricos-epistemológicos propios del proceso de investigación. Tal como sostiene Freire, el conocimiento es una construcción

colectiva en el cual confluyen una multiplicidad y diversidad de voces, de todas/os las y los sujetos que participan en un espacio de Educación Popular, en este caso concreto de los integrantes del Bachillerato Popular de Vuelta del Paraguay.



5. TRABAJO DE CAMPO:

“La cabeza piensa donde los pies pisan”

El título que elegimos para este apartado no es casual, porque nuestra investigación se basó en un trabajo realizado de manera espiralada, es decir, en un ir y venir constante, dialéctico entre la teoría y la práctica, entre el proceso de recuperación documental y la cotidianeidad del bachillerato, lo cual no hace más que responder a una realidad social compleja y dinámica. La flexibilidad y la adopción de un posicionamiento metodológico flexible y abierto responde a la intención de ser respetuosas de los tiempos de organización y planificación del espacio educativo, a la generación de un vínculo de confianza entre las investigadoras y toda la comunidad educativa, lo que permite poner en práctica este proceso de producción colectiva del conocimiento.

Entendemos que la temática aquí estudiada es parte de una realidad social diversa y desigual, en constante transformación, por ende no se presenta de forma homogénea y estática. Esta perspectiva que sostenemos nos permitió vislumbrar que no existen significaciones y construcciones de sentido únicas sobre el Bachillerato Popular, ello orientó las decisiones de cómo llevar a cabo la estrategia metodológica y quienes serían convocadas/os para participar de las distintas instancias de la misma.

Creemos que, para llevar adelante esta opción metodológica fue necesaria la vinculación con las y los integrantes del Bachillerato desde el inicio del proceso de construcción mismo de la investigación, porque esto nos permitió establecer relaciones de proximidad que permitieron generar confianza con los actores y actrices que fuimos considerando potenciales protagonistas de este trabajo, a la vez que procuramos ser coherentes con los

sustentos teóricos-epistemológicos propios de la metodología socio antropológica y la educación popular.

En este apartado nos proponemos desandar el camino que recorrimos y nos permitió elaborar este trabajo. Para comenzar, consideramos necesario establecer diversos contactos con participantes del bachillerato popular de La Vuelta del Paraguay e integrantes de la organización político-territorial Proyecto Revuelta -vía telefónica y redes sociales-, iniciamos así en el mes de marzo del año 2016 la vinculación con dicho espacio, con el objetivo de presentarles nuestra propuesta de investigación. De ello, surgió una reunión con las coordinadoras del mismo.

En este encuentro nuestra intención fue establecer un primer acercamiento para conocernos y plantear nuestras ideas preliminares acerca de la investigación. Dado que el tema es la educación popular, planteamos la posibilidad de anclar este estudio en la experiencia del BP de LVDP; asimismo pudimos expresar algunas dudas en cuanto a la dinámica del bachillerato, las y los educadores y la cotidianeidad del espacio en sí; como también poder hacer explícita la intencionalidad que la tesis pretendida se constituya en una herramienta tanto para el bachillerato como para la organización. De allí surgió la propuesta que nos acerquemos a conocer el Bachillerato, específicamente al área de Tutorías. Esta sugerencia deviene del planteo de nuestro posicionamiento respecto a la forma de trabajo que explicitamos y que implicaba la construcción colectiva del conocimiento, que fue posible gracias a la accesibilidad y apertura que tiene la dinámica de funcionamiento de este espacio educativo.

Propusimos iniciar el trabajo de campo en el mes de abril en el área de Tutorías, mediante la estrategia de observación participante y registro de campo los días viernes de 18 a 21 hs., horario en que funciona el Bachillerato. Desde el inicio, nuestra propuesta fue no posicionarnos como meras espectadoras sino ser partícipes activas del área. Esto conllevó a que la mayoría de los registros de campo los realizáramos de manera escrita y con posterioridad al encuentro con las y los protagonistas.

En concordancia con lo planteado en el párrafo anterior, participamos no solo de las clases sino además de las reuniones de área, de las asambleas generales y de educadoras/es, así

como de la “mesa bachi”¹⁹ que se realizó de manera ampliada. También fuimos parte del encuentro de gestión social realizado en Rosario, junto a otras experiencias de Educación Popular. Acompañamos a las educadoras y educandas/os que fueron a compartir la experiencia del bachillerato y algunas estrategias de comunicación popular creadas desde allí, en el Centro Cultural y Social “El Birri”, en el marco de la presentación de la última edición de la Revista “El Surco del Oeste”, en la cual participaron distintos espacios de Comunicación Popular.

Finalmente, formamos parte de la organización y desarrollo de un taller sobre Educación Popular junto a la ONG CANOA, del cual participaron los diversos Centros de Día de la Provincia que son parte de las rondas, las cuales se constituyen en espacios de intercambio de experiencias y formación política.

Como dijimos, desde el inicio realizamos registros de campo de los distintos espacios en los que participamos, y también utilizamos las sistematizaciones construidas por diversas/os integrantes del Bachillerato (actas, documentos, entre otros). En el mes de Agosto tomamos la decisión de cerrar la etapa de registro, para abordar otras estrategias metodológicas que complementarían a los mismos.²⁰

En este camino de incorporarnos en la dinámica toda del Bachillerato como decisión política, creímos fundamental continuar acompañando el proceso de consolidación y fortalecimiento del espacio al tiempo que enriquecíamos nuestras indagaciones en relación al proyecto de investigación. Sobre esto último, nos propusimos continuar participando del área de Tutorías, de las asambleas, como de otras actividades que el Bachillerato convoca en su cotidiano. En este marco, consideramos necesario direccionar la estrategia de observación participante a las otras áreas que componen el Bachillerato. Es por esto que durante los meses de octubre y noviembre, participamos de una clase en cada área de

¹⁹ Con “Mesa Bachi”, hacemos referencia al espacio de coordinación orgánico del Bachillerato Popular, en el cual participan las Coordinadoras del mismo, y una representante de cada Área de conocimiento.

²⁰ Cabe aclarar que, mencionamos estas actividades puntuales, porque son las que han sido registradas dentro del periodo en que realizamos las observaciones participantes en el área de Tutorías; sin embargo posteriormente continuamos acompañando diversas instancias culturales, recreativas, organizativas y de visibilización en el marco del proceso de formación de educandos/as y educadoras/es del Bachillerato Popular.

conocimiento: Sociales, Comunicación y Artes, y Naturales; siendo los registros realizados de forma escrita e in situ, con el acuerdo de las participantes.

En lo que refiere a las entrevistas no directivas, realizamos la primera de ellas en el mes de Septiembre a las coordinadoras del Bachillerato Popular, dado que estas son parte del Proyecto Revuelta, espacio desde el cual se gesta el Bachillerato, y por ende, son actrices clave en el proceso de constitución y desarrollo de este proyecto político-pedagógico. La segunda entrevista (desarrollada en el mes de noviembre) decidimos hacerla a dos de los educandos, partícipes del Bachi. Tomamos la decisión de recuperar la voz de un varón (soltero) y una mujer (madre). Esto permitió plasmar las voces de las/los sujetos que transitan el bachillerato, cuyas trayectorias de vida encuentran puntos estructurantes en común pero también diferentes experiencias sociales e históricas.

Por último, definimos realizar una entrevista a una/un funcionaria/o del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, porque consideramos que era sumamente importante que se incorpore la voz de los actores estatales en cuanto a la perspectiva que estos tienen de los Bachilleratos Populares, de las experiencias de gestión social, en el marco de un proceso en el que se comenzó a tratar la Ley Provincial de Educación basada en la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Si bien, empezamos a solicitar la entrevista en el mes de septiembre del año 2016 convocando a la misma al Secretario de Educación, en principio vía correo electrónico (de forma reiterada), posteriormente mediante la presentación de una nota y múltiples intentos de comunicación telefónica; esta se pudo concretar recién en marzo de 2017, el Secretario no pudo formar parte de la misma, por lo cual entrevistamos al Director Provincial de Gestión y Coordinación de Proyectos, que desde el Ministerio se nos expresó era “entendido en el tema”.

En cuanto al taller grupal, nos planteamos convocar a todas y todos los partícipes del Bachillerato, pero como entendimos que quizá no sería viable que la totalidad forme parte, propusimos que haya un representante por área y que participen las y los educandos que dispongan del tiempo. La intencionalidad de llevar a cabo esta estrategia fue poder reconstruir grupalmente una postura colectiva en cuanto a las implicancias de formar parte de este proyecto político-pedagógico y de cómo atraviesa la dinámica de la cotidianidad de

quienes son parte del mismo, en cuanto a la construcción de la identidad y al sentido de pertenencia. El taller fue concretado en el mes de diciembre de 2016, del mismo participaron 4 educandos, 1 educadora del área de sociales, 1 de naturales, 2 de tutorías y 7 del área de comunicación y artes (representantes de cada sub-área, léase inglés, artes, lengua y literatura). Cabe destacar que las distintas entrevistas y el taller grupal, fueron registrados de forma grabada, pero en algunos casos realizamos registros de manera escrita in situ y posteriormente a los encuentros. La desgrabación de las entrevistas, respeta textualmente lo expresado por cada entrevistada/o, no solo sus palabras sino también sus silencios, ya que apuntamos a poder recuperar lo más fielmente posible lo que estos y estas quisieron expresar.

Con respecto a las fuentes de información documentales, fueron recabadas desde el inicio del proceso investigación, y estuvieron en diálogo constante con las otras estrategias, con el objetivo de poder tensionar los distintos discursos respecto a la temática en estudio. Se trató fundamentalmente de: documentos oficiales del gobierno municipal, legislaciones nacionales y municipales; comunicados, notas e informes de la organización Proyecto Revuelta y del Bachillerato Popular.

Consideramos oportuno destacar que como investigadoras, buscamos sostener una coherencia y cohesión interna en este escrito en base al posicionamiento teórico-epistemológico, la construcción de nuestra estrategia metodológica y en consecuencia la realización del trabajo de campo, con el objetivo de poder plasmar las voces de las protagonistas en cada apartado de esta Tesina. En tanto entendemos que los trabajos dialogados encuentran su riqueza en la posibilidad de tensionar de forma dialéctica la teoría-práctica, y de ese modo, dar cuenta de la complejidad de la realidad en estudio, las distintas construcciones de sentido que se generan en torno al problema de investigación.



6. RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA VIVA: *Breve historización del barrio La Vuelta del Paraguayo*

*“Los inundados no podemos llorar, acá ya mucha agua hay”
(Educando del Bachillerato Popular LVDP)*

En este apartado, buscamos recuperar la memoria viva del barrio La Vuelta del Paraguayo. Para ello, consideramos que es imprescindible explicitar qué entendemos por historia. En este marco, tomamos los aportes de la Dra. en Ciencias Sociales Susana Cazzaniga (2011) quien plantea que:

Reconocemos la historia como tiempo en movimiento, donde es posible identificar momentos que presentan particularidades respecto de otros, que expresan un modo de vivir, formas de pensar y de comprender el mundo, propios de la época, pero que en otro momento histórico no desaparecen totalmente, sino que permanecen muchas veces minimizados; en otras épocas en cambio estas formas aparecen re-significadas, es decir con otros significados (p. 2).

En este sentido, entendemos la historia como un constante proceso de trayectorias que son colectivas pero también singulares, en las cuales se producen rupturas y continuidades, procesos que hacen a la construcción de identidad en este territorio en particular. Desde nuestra perspectiva, consideramos que la historia no es lineal, sino que está en constante configuración y reconfiguración. Es por esto, que tomamos como insumos para realizar la reconstrucción histórica del barrio distintos aportes²¹ como registros de campo,

²¹ Los aportes consultados son: registros de campo que realizamos durante el año 2016 a partir de nuestra participación en el área de Tutorías del Bachillerato Popular; la entrevista realizada en el año 2016 a las coordinadoras del Bachillerato Popular y militantes de Proyecto Revuelta; el Trabajo Final que elaboramos junto a la estudiante Bettina Stivanello para el Seminario de Ambiente y Sociedad de la Lic. en Trabajo Social

documentos, entrevistas y trabajos académicos dado que en ellos priman las representaciones, las vivencias y experiencias sensoriales de quienes viven en el territorio, como así también de quienes realizan un trabajo militante desde la organización Proyecto Revuelta y en articulación con estos, la Asociación Civil TRAMAS. Derecho en movimiento²².

La Vuelta del Paraguay es un barrio costero de la ciudad de Santa Fe que se encuentra ubicado en el ingreso Este de la misma, siendo parte del distrito La Costa. Al Norte limita con la barranca del Riacho Santa Fe y con la Ruta Nacional N° 168, situados frente a la Ciudad Universitaria; al Sur y Este con zonas de islas, lagunas del valle de inundación del Río Paraná; y al Oeste con el Yacht Club Santa Fe y dos puentes (Héroes de Malvinas y “Palito”).

La conformación del barrio se puede situar en los inicios del Siglo XX. Las y los primeros pobladores oriundos de otros barrios de la ciudad y de zonas aledañas, como así también de provincias vecinas, comenzaron a habitar estas tierras hace aproximadamente cien años. Éstos vinieron impulsados fundamentalmente por la oferta laboral relacionada a la actividad portuaria, aunque también se dedicaron a la pesca, a la caza y a la recolección de paja. En cuanto al nombre del barrio, el mismo emerge en base a un barco paraguayo que quedó estancado en una curva o “vuelta” del riacho Santa Fe, suceso que consolidó su denominación como “La Vuelta del Paraguay”.

Actualmente, existen alrededor de ciento treinta familias que viven allí, -cuatrocientas personas aproximadamente-, algunas de las cuales se dedican al trabajo en el sector privado informal: la pesca, actividades relacionadas con la construcción (albañilería, pintura,

“El derecho a la Tierra” (2014); la Tesis de grado de la Lic. en Sociología “La construcción del territorio. Experiencias, producción y apropiación del espacio de los sectores populares en Santa Fe” (2015) de Tamara Zentner; distintos documentos del sitio oficial del gobierno de la ciudad de Santa Fe; y artículos elaborados por la organización Proyecto Revuelta.

²² “La Asociación Civil TRAMAS. Derecho en Movimiento, es un espacio conformado por abogadas y abogados, que aspira a poner las herramientas específicas de la disciplina del Derecho al servicio de los grupos sociales que tradicionalmente han encontrado mayores dificultades para utilizarlas de manera provechosa” (https://www.facebook.com/pg/tramasderecho/about/?ref=page_internal).

herrería, etc.), el cuidado de ganado, trabajos domésticos, cirujeo, changas, conducción de taxis, trabajo en embarcaciones, cocina, empleados de comercio, cuidado de adultos mayores y amas de casa. En lo que respecta al empleo en el sector público hay personal docente y no docente, un policía y trabajadoras/es municipales (quienes se desempeñan bajo la figura de becas en programas sociales, realizando contraprestaciones laborales). En el sector privado formal no se ubica ningún trabajador/a. Se torna necesario resaltar que gran parte de las/los vecinas de La Vuelta Del Paraguayo, se encuentran en una situación de pluriempleo, siendo en varios casos la pesca un oficio que se transmite de generación en generación y se complementa con otros trabajos a lo largo del tiempo.

El barrio cuenta con una única calle principal, en cuyos costados se ubican las viviendas. Respecto a las instituciones con que cuenta, se encuentra la Escuela N° 1138 “Mateo Booz” que tiene nivel inicial y primario, una capilla, el club la “Vuelta del Paraguayo”, el complejo bailable parte del Club Excursionistas Unidos, y la Asociación Civil “Caracol”.

En relación a los servicios públicos, es necesario esclarecer el panorama en que se encuentra este barrio respecto a considerables vulneraciones en la accesibilidad a los mismos. La comunidad cuenta con TV por cable, alumbrado público (el cual es escaso en la generalidad del barrio, encontrándose zonas donde el mismo es inexistente), recolección domiciliar de residuos (la cual funciona de manera irregular). Respecto a las conexiones domiciliarias de electricidad, la mayoría de las vecinas/os cuentan con medidores en sus casas con tarifa social, aunque en la actualidad existen aproximadamente diez familias que no son reconocidas e incorporadas al sistema de luz segura, el cual fue ganado mediante la organización y lucha de la comunidad del barrio. En cuanto al servicio de agua potable, gas natural y servicio de telefonía encontramos una situación similar a la anterior, en tanto no existe una garantía estatal para la provisión de dichos servicios; en el caso del agua las y los vecinas/os se organizaron comunitariamente para hacer sus propias instalaciones, y con respecto al gas utilizan envasado.

Asimismo, son prácticamente nulas las obras de infraestructura, saneamiento, pavimentación y desagües, siendo esto último un detonante de constantes anegamientos. En cuanto al servicio de transporte no existe ninguna línea de colectivo que ingrese al barrio, lo

cual consideramos se encuentra estrechamente vinculado con las condiciones de intransitabilidad en que se haya el único camino de acceso por tierra. Otro medio utilizado son las embarcaciones particulares, para lo cual, tampoco se cuenta con las condiciones de infraestructura necesaria para que su utilización sea segura, como por ejemplo: escaleras, rampas, zona de amarre y embarcadero.

Continuando con esta línea de reflexión, cabe mencionar que La Vuelta del Paraguay es un barrio que en la configuración de su identidad como territorio encuentra un eje central en la convivencia con el río, dado que este es parte de su hábitat. Históricamente sus pobladores/as se han procurado estrategias de armonía comprendiendo los ciclos del río; sin embargo se ven afectados por las crecidas que se producen en la zona costera de la ciudad de Santa Fe, lo cual atraviesa la cotidianeidad de quienes habitan este territorio.

Lo que interesa remarcar en relación a la convivencia con el río es que la dinámica se ha visto condicionada recientemente ya que si bien anualmente se da una crecida que se denomina ordinaria, en los últimos años se vienen produciendo crecidas de mayor intensidad y duración. Éstas en sí mismas no son el eje central del problema, sino que la problemática principal se centra en que en las últimas inundaciones, la intervención del gobierno municipal implicó para la comunidad la vulneración de su autonomía y la coartación de su libertad. Esta gestión de gobierno impone la modalidad de evacuación, impidiendo de esta manera que ellas/os mismos construyan sus ranchos para auto-evacuarse, estableciendo como contrapartida un predio de evacuación constituido por los llamados “módulos habitacionales” que concretamente son cubículos de madera en un espacio cercado, y custodiado por la Guardia de Seguridad Institucional (GSI) y la Fuerza de Seguridad Provincial²³.

²³ Cabe aclarar, que nos referimos a las intervenciones estatales en las inundaciones de 2011, hasta la actualidad, cuya modalidad comienza a planificarse en la gestión del Ingeniero Mario Domingo Barletta (2007- 2011), y se materializa como política pública en el denominado Plan de Contingencia en 2012, el cual es puesto en marcha por el Abogado José Manuel Corral, 2011-2015 (primer gestión), 2016 (comienzo de la segunda gestión). Ambos Intendentes de la ciudad de Santa Fe, por la Unión Cívica Radical – Frente Progresista Cívico y Social. Si bien desde el Ejecutivo Municipal se impone la dinámica de evacuación establecida en el Plan, el barrio LVDP, no se encuentra formalmente incluido en el mismo, lo cual pone de manifiesto las inherentes contradicciones de la intervención estatal en este territorio.

En relación al contexto actual, la crecida comenzó en el mes de diciembre de 2015 y se extendió hasta julio de 2016 aproximadamente, lo cual implicó durante este período que el barrio completo fuera evacuado y/o auto-evacuado. En este sentido, cabe destacar que la modalidad de evacuación se dio de forma fragmentada, pues se montó un predio en los terrenos del corralón México (ubicado al lado del Club Excursionistas), y por otro lado los módulos establecidos en la vera de la Ruta Nacional N° 168. Otros vecinos permanecieron auto-evacuados en distintos espacios del barrio en construcciones a alturas elevadas, como la Casa de los Talleres²⁴, por ejemplo.

La situación habitacional en ambos espacios de evacuación era sumamente compleja producto del hacinamiento por el reducido tamaño de la estructura de estos cubículos, así como las precarias aberturas que tenían los mismos que impedían la intimidad y la seguridad de las pertenencias de quienes estaban allí. A esto se sumaron las inapropiadas condiciones del terreno donde se ubicó a las familias que como producto de las precarias instalaciones de canillas comunitarias (único lugar para acceder a agua potable), estaba expuesto a permanentes filtraciones y charcos, agravado por las constantes lluvias que generaron anegaciones y lodazales. Durante los meses de evacuación estas fueron las condiciones a las que se vieron expuestas/os quienes habitaban allí, dado que el municipio no realizó el mejoramiento necesario del terreno.

Otro aspecto que hace a la complejidad de la situación de evacuación, fue la connivencia con los boliches bailables ubicados sobre la Ruta N° 168, lo cual perturbaba el descanso de las y los vecinos de jueves a domingos por la exposición a volúmenes muy elevados de música. Esto fue establecido a partir de la Ordenanza Municipal N° 11653, del año 2009, con la cual comienza un proceso de relocalización de las Confiterías Bailables, (ubicadas principalmente en las zonas de la Recoleta y el Centro de la ciudad); esta se efectiviza con la Ordenanza N° 11922 en el año 2012. La primer ordenanza mencionada, establece en su Artículo N° 3, que La Vuelta del Paraguayo es uno de los lugares apropiados para el

²⁴ La Casa de los Talleres, es el espacio donde se llevan a cabo distintas actividades organizadas desde Proyecto Revuelta y las y los vecinos; entre ellas funciona el Bachillerato Popular, talleres artístico-culturales, reuniones y plenarios, jornadas de socialización, etc. Sobre este espacio se profundizará más adelante, a partir de la página 58 del apartado “Recrear el poder, reinventar el saber: historia del Bachillerato Popular de la Vuelta del Paraguayo”.

funcionamiento de las confiterías bailables, que a decir del Intendente José Corral: “La relocalización tiene que ver con una ciudad más ordenada (...) las actividades nocturnas conviven mal con otras actividades, como ocurre en la zona de la Recoleta, donde además de casas particulares, hay sanatorios y hasta casas de velatorio, a los que los boliches traen una serie de problemas” (http://www.santafeciudad.gov.ar/noticia/nuevo_paso_proceso_traslado_boliches). Lo expresado, hace explícito que LVDP no es parte de esta “ciudad ordenada” que el Municipio quiere consolidar.

Fueron constantes los conflictos generados a partir de las violentas intervenciones de la GSI en cuanto a: los tratos con las vecinas y vecinos que estaban evacuados, su accionar ante distintos problemas que se desarrollaron en el predio producto del hacinamiento. También, las posibilidades de circular libremente por el predio, los horarios restringidos de ingreso y salida del mismo, y las escasas posibilidades de recibir visitas.

Esta situación afectó estructuralmente a la totalidad de las/os habitantes del barrio como consecuencia del tiempo de duración de las crecidas, y la política de desgaste y violencia institucional ejercida por distintos organismos del Estado, no solo en el proceso de evacuación sino además en el momento de la vuelta a casa. Esta situación de malestar es tanto habitacional y económica, como física y emocional. Entendemos que, todo lo expresado es uno de los aspectos que hace a la política contradictoria que el Estado Municipal ejerce en este barrio, pues reconoce la existencia del mismo, pero por otra parte ejerce acciones constantes de invisibilización y abandono. La política contradictoria se refleja por ejemplo en la no inclusión del barrio en los mapas oficiales, y en el Plan de Contingencia vigente (2012).

Esta política de desgaste oculta intereses económicos respecto a las tierras de La Vuelta del Paraguay producto de la especulación inmobiliaria²⁵ de sectores privados en connivencia

²⁵ Para profundizar sobre la perspectiva teórica desde la cual se plantea la categoría de especulación inmobiliaria, consultar el artículo “Derecho a la ciudad” (2008) de David Harvey: <https://marxismocritico.files.wordpress.com/2012/10/nlr28702.pdf>. En vinculación a esto, la postura de las y los vecinos de LVDP y la organización Proyecto Revuelta, se encuentra plasmada en los siguientes escritos: “El Gobierno Municipal miente” (2016) <https://www.facebook.com/notes/proyecto-revuelta/el-gobierno-municipal-miente/582815448547481/> y “Una vez más” (2016) <http://santafeciudadinundada.blogspot.com.ar/>.

con el Estado Municipal Santafesino. Esto es consecuencia de la mayor valorización económica que han cobrado estas tierras en la actualidad debido a su ubicación estratégica en la zona costera, en cercanía a la ciudad y su casco céntrico. A esto se suma que en los últimos años se instaló el Casino, Shopping la Rivera, Hotel Los Silos en la zona portuaria, también el Hotel y Predio UNL ATE, la Ciudad Universitaria, Costanera Este entre otras, frente al barrio.

Tomando los aportes de la Tesis de Tamara Zentner (2016):

El lugar en donde se fue constituyendo LVDP forma parte de la “Isla Sirgadero”, que a lo largo del tiempo ha tenido diferentes “propietarios” en coexistencia con la apropiación del lugar que realizan sus habitantes (...) Así, el acceso al suelo en LVDP respondió a un modo particular en donde se combinaron diferentes formas; en algunos casos se daba por simple ocupación y uso, en otros se pedía autorización para la ocupación (mediando o no un pago en dinero), se pagaba una suma de dinero a “administradores” de los propietarios legales, o bien se “truequeaba” algo por la ocupación de una porción de terreno. Todo ello en un contexto en que la zona se encontraba prácticamente inhabitada siendo “todo isla”, “todo monte”, sin infraestructura, servicios públicos ni estructura de lotes previamente delimitados para su posterior venta y ocupación (p. 43 y 45).

De lo expresado en la cita anterior, se puede ver que las tierras de LVDP presentan ciertas conflictividades que se remontan al pasado. A partir de conversaciones con diversas militantes de Proyecto Revuelta, algunas educadoras del Bachillerato Popular, tomamos conocimiento de un juicio civil y comercial²⁶, que versaba sobre este territorio entre diferentes actores privados que buscaban apropiarse de dichas tierras, invisibilizando años de ocupación legítima de sus históricas habitantes. Con el objetivo de profundizar el conocimiento sobre dicha instancia legal, nos comunicamos con uno de los abogados intervinientes, quien pertenece a la organización “Tramas. Derecho en Movimiento” que junto a Proyecto Revuelta y vecinas/os del barrio, llevaron adelante distintas medidas que detallaremos a continuación.

²⁶ El juicio se llevó a cabo en el Juzgado de Primera Instancia de Distrito en lo Civil y Comercial de la 1ª nominación a cargo de la Dra. Viviana Edit del Corazón de Jesús Marín.

Las tierras de la “Isla Sirgadero”, donde se encuentra el barrio LVDP son consideradas legalmente un condominio, en tanto las mismas nunca fueron loteadas formalmente no teniendo así sus respectivas mensuras. Los pretendidos propietarios, son diversos. El grupo económico que ostenta el mayor porcentaje se denomina Inversora Bolívar S.A.²⁷, quienes son accionistas de Inversiones y Representaciones Sociedad Anónima (IRSA), empresa argentina de bienes raíces. Luego existen otros actores menores, entre los cuales se encuentran cuatro organizaciones (Yacht Club Santa Fe, Agrupación Tribu los Guacharos, Club Gimnástico Excursionistas Unidos, y Astilleros Santa Fe. S. A.), y seis particulares.

Todos estos actores son parte del juicio por estas tierras, ante lo cual vecinas y vecinos de LVDP, la organización Proyecto Revuelta y Tramas. Derecho en Movimiento, intervinieron en este proceso legal, mediante la figura de Tercería de Posesión y Dominio²⁸. La misma posibilita dar aviso en el proceso judicial a la jueza de que en estas tierras en disputa existen 130 familias viviendo desde hace más de 100 años, haciendo posesión pública, continua, pacífica e ininterrumpida de las mismas, con el objetivo de que ella lo tenga en consideración al momento de dictar sentencia. Cabe destacar que las Tercería de Posesión y Dominio no permiten obtener el dominio legal de estas tierras, lo cual para concretarse debería de llevarse a cabo en otra instancia judicial. Sin embargo, se torna necesario aclarar que el expresado proceso judicial caducó en el año 2016, por cuestiones de plazo.

La intencionalidad de desarrollar el conflicto legal de las tierras de LVDP, tiene que ver con poder recuperar los factores que atraviesan y constituyen la identidad del barrio y la vinculación que estos tienen con las estrategias de resistencia que se llevan a cabo entre las y los vecinos junto a las organizaciones, en pos de contrarrestar la política estatal y su funcionalidad con el sector privado. En este interjuego entre, el reconocimiento parcial, la invisibilización y la violencia institucional, lo cual queda de manifiesto, por ejemplo, al

²⁷ En el curso de la investigación, tomamos conocimiento de que la Inversora Bolívar S.A vendió la totalidad del porcentaje de tierras, - de las que son pretendidamente propietarios-, a un empresario santafecino.

²⁸ Las Tercerías se encuentran reguladas en el Código Procesal Civil y Comercial de la Provincia de Santa Fe, en el Título VI - Intervención de Terceros, Sección I – Disposiciones Generales, del artículo 301 al 325. Respecto a la Posesión encuentra su fundamento en el Código Civil y Comercial de la Nación, en el Título II – Posesión y Tenencia, en los artículos 1908 a 1940; y respecto al Dominio, el mismo se encuentra regulado en el Título III - Dominio, en los artículos 1941 a 1982.

llevarse adelante un proceso judicial sobre las tierras del barrio sin considerar que existen familias que viven allí hace décadas, con generaciones que han nacido, crecido y partido en este territorio, constituyéndose por esto en una verdadera unidad barrial, en tanto sus habitantes cuentan con diversos servicios públicos, han desarrollado la edificación y mantenimiento de espacios comunes y de sus viviendas, las cuales no tienen las características de ocupaciones ocasionales.

Otra de las estrategias de resistencia llevadas a cabo, fue la presentación de un Proyecto de Resolución “Territorio Nuevo: obras prioritarias para La Vuelta del Paraguay” ante el Concejo Municipal de la ciudad de Santa Fe en diciembre de 2014, el cual contó con 170 firmas de vecinas, el aval de la Escuela Mateo Booz, el club Excursionista, el Club Sirgadero y la iglesia del barrio, también organizaciones sociales y políticas de la ciudad. El mismo fue construido desde los conocimientos de quienes habitan el barrio, en instancias de debate colectivo, expresando no solo cuales son las obras necesarias para vivir dignamente sino también proponiendo como deberían realizarse, mostrando que es posible llevarlas a cabo, y dejando en manos de los Concejales la oportunidad de impulsar y aprobar un proyecto construido desde las bases.

La misma cuenta con seis ejes principales: el alteo²⁹ y mejoramiento del camino; alumbrado público para los caminos y espacios públicos; acondicionamiento de alcantarillas y colocación de drenajes; recolección domiciliaria de residuos; desmalezamiento de espacios públicos y gestión de la atención médica primaria y asistencia sanitaria con la provincia. Si bien el proyecto se presentó en diciembre de 2014, fue aprobado por unanimidad en agosto de 2015 de manera integral, lo cual implica que es el Poder ejecutivo municipal quien tiene la responsabilidad de ponerlo en marcha. A pesar de lo expuesto, desde el transcurso de su aprobación y hasta la actualidad solo se ha concretado la recolección domiciliaria de residuos, que cotidianamente funciona con muchas deficiencias; por otro lado, en el año 2015 comenzó a funcionar una Posta de Salud en el club La Vuelta del Paraguay una vez por semana, que luego de la última inundación (transcurrida desde diciembre de 2015 a

²⁹ Con alteo nos referimos a la elevación, es decir, dar mayor altura al terreno donde se ubica el camino principal del barrio.

julio de 2016) no continuó en actividad. Es necesario destacar que las reuniones mantenidas con funcionarios de la Empresa Provincial de la Energía (EPE) con vecinas/os, fue la instancia que permitió que la mayoría del barrio sea incorporado al sistema de luz segura.

Otra de las medidas llevadas adelante por los habitantes junto a Proyecto Revuelta vinculada a la problemática de inundaciones, fue la construcción de un “Plan de convivencia con el río”, en el cual se propuso la manera de transitar las crecidas desde la comunidad, para evitar el sucesivo avasallamiento del Ejecutivo Municipal en la modalidad de evacuación. Acompañados por “Tramas. Derecho en Movimiento”, las vecinas y Proyecto Revuelta presentan en 2014 una Acción de Amparo³⁰ contra la Municipalidad de la ciudad de Santa Fe a fin de resguardar los derechos de los habitantes y el respeto a sus formas de vida; esto devino en la conformación de una mesa de diálogo para tratar los temas referidos. La misma aún no pudo conformarse, producto de la reticencia de la Municipalidad, debiendo llegar a la Corte Suprema de Justicia de la Provincia de Santa Fe para lograr el cumplimiento de la sentencia, que sin embargo hasta la actualidad no se hizo efectiva.

Otra de las instancias transitadas por las y los vecinos, que hace evidente las imposiciones y la política contradictoria del Estado Municipal, es la realización de un plan de viviendas en el barrio que forma parte del “Programa de Relocalización de Familias en Riesgo Hídrico”³¹ en el marco del “Plan de Reconstrucción de la ciudad de Santa Fe”, lo cual fue anunciado por el Intendente José Corral el 28 de mayo de 2016³². El Programa contempla para el barrio LVDP, la construcción de 80 viviendas palafíticas tipo dúplex³³. Es

³⁰ Esta presentación se realizó ante el Juzgado de Primera Instancia de Distrito en lo Civil y Comercial de la 3° Nominación, a cargo de la Doctora Beatriz Forno de Piedrabuena.

³¹ El Programa contempla la construcción de 280 viviendas para tres barrios de la ciudad (Jesuitas, Nueva Esperanza y La Vuelta del Paraguay), el cual será financiado tanto desde el Estado Municipal como Nacional, destinándose \$348 millones para su realización.

³² Para ampliar información, consultar: <http://www.unosantafe.com.ar/santafe/se-anuncio-la-construccion-viviendas-los-inundados-la-ciudad-santa-fe-n884865.html>

³³ Para ampliar información, consultar: <http://www.santafeciudad.gov.ar/media/files/Programa%20Reconstruccion%20completo.pdf>

importante resaltar que en el momento de este anuncio el barrio aún se encontraba inundado, y sus habitantes evacuados.

A partir de los registros de campo realizados durante nuestra participación en el espacio de Tutorías del Bachillerato Popular de LVDP en el año 2016, pudimos acercarnos a la percepción que tienen algunos de las/los vecinas/os sobre el “Programa de Relocalización de Familias en Riesgo Hídrico”. En primera instancia, nos comentaron que tomaron conocimiento del mismo a través de los medios de comunicación locales, lo cual da cuenta de que este plan de viviendas no fue construido con las/los habitantes del barrio y también expresaron, que este anuncio generó mucha incertidumbre en la comunidad de La Vuelta.

Durante las charlas con las/os vecinas/os del barrio, estos nos comentaron la información que tenían respecto al Plan de viviendas, con el cual se propone la construcción de 80 casas en un periodo de 12 a 24 meses. La comunidad de La Vuelta sostiene que en el barrio son un total de 130 familias, según lo planificado en el Plan de viviendas 50 quedarían por fuera del mismo. Expresaron que, tampoco existe claridad respecto de los criterios de selección de las y los adjudicatarios de las viviendas.

Tiempo después de anunciado el Programa, plantearon que desde la Municipalidad pasaron asistentes sociales por algunas casas de vecinas/os para comentarles sobre el proyecto. Los vecinos afirman que existe un plano muy precario, que las construcciones serán realizadas en la parte delantera del barrio en la zona atrás del Club Excursionistas, y que las viviendas serían realizadas en formato “espejo”, lo cual no permitirá la ampliación a futuro de las mismas. Asimismo ha circulado entre las y los habitantes, que tendrán la propiedad legal de las tierras y que al momento de iniciar la construcción les derrumbaran sus hogares actuales, por ende, deberían permanecer en el centro de evacuación “México” hasta culminar el proceso. En general, es todo muy incierto, lo cual genera desconfianza, descreimiento en algunos vecinos, pero también interés en otras/os.

Las contradictorias intervenciones estatales, que nosotras consideramos violencia institucional, genera ciertos quiebres en la comunidad que no permite sostener una percepción y postura común y consensuada con respecto al programa, ya que por un lado, muchas vecinas descreen de las intervenciones del Estado Municipal, y por otro existen

quienes se ven interesadas/os en acceder a viviendas con el título de propiedad de las tierras. Esto se relaciona directamente con el desgaste generalizado provocado por un proceso continuo de rumores y amenazas de desalojo, avasallamiento en las modalidades de evacuación, escasa realización de obras públicas para el mejoramiento barrial, y falta de acceso a servicios públicos básicos. Concretamente esto se observa en diferencias de actuación entre vecinas/os que posibilitan al Municipio, interferir en la dinámica de lucha colectiva por la propiedad de la tierra y condiciones de vida digna.

Desde la organización Proyecto Revuelta, el Bachillerato Popular y las vecinas y vecinos que son parte de estos espacios, existe un posicionamiento que puede sintetizarse en el siguiente fragmento:

Porque donde prevalecen las imposiciones, el desprecio, la negación al diálogo sin escuchar las voces de los habitantes de los barrios, donde prevalece el vapuleo burocrático, no puede hablarse de democracia. Donde se imponen y sostienen condiciones inhumanas de vida para muchos a favor de beneficios económicos para otros pocos no puede hablarse de democracia (Proyecto Revuelta, 2016).

El objetivo de recuperar la historia del barrio LVDP, no solo está vinculada a contextualizar el espacio territorial donde el bachillerato popular se desarrolla, sino también poder explicitar algunas características que hacen a la identidad de esta comunidad: se trata de un barrio pequeño, donde viven varias generaciones de distintos grupos familiares cuyos habitantes tienen una relación de convivencia con el río, sus crecidas, y con la naturaleza propia de la zona en general. Ello tiene que ver directamente con su ubicación geográfica en la costa santafesina, lo antedicho queda de manifiesto en la voz de una de las entrevistadas:

Entonces, la gran cuestión acá, aparte de que es la convivencia con el río, porque también es un barrio que está consolidado hace 100 años digamos, la gente no es que está acostumbrada sino que es su medio de vida el río, porque todavía hay muchas familias que siguen siendo pescadoras, también es la lógica y la idiosincrasia del barrio ya saber qué hacer cuando viene una crecida, entonces también hay muchas familias que tienen canoa que han logrado convivir con esas crecidas del río (Coordinadora y educadora del Bachillerato Popular de LVDP y militante de Proyecto Revuelta).

La mayoría de los habitantes, tiene una compleja vinculación con las políticas de intervención del Estado Municipal; en paralelo existe un sólido sentido de pertenencia con el territorio, que posibilita el desarrollo de estrategias de resistencia en el ámbito de la vida cotidiana.

Algunas vecinas/os con la organización Proyecto Revuelta, luego de un proceso de trabajo colectivo para construir el modo de vivir y el territorio que se desea, comienzan a pensar que es posible disputar sentido y plasmar sus voces en proyectos, que den cuenta cómo quieren vivir y cuáles son sus necesidades. En este caminar conjunto hacia la vida digna y al barrio que se sueña, es que surge la posibilidad de pensar para el barrio la creación de un Bachillerato Popular, como proyecto político pedagógico que dé respuesta a la necesidad de una institución de enseñanza secundaria en el barrio, desde la perspectiva de la educación popular. Así comenzó a pensarse en un espacio de enseñanza-aprendizaje que esté situado, entramado con la práctica social y el modo de vida de La Vuelta del Paraguayo, es decir, comenzó a construirse el Bachillerato Popular.



7. REINVENTAR EL PODER, RECREAR EL SABER: *Historia del Bachillerato Popular de La Vuelta del Paraguay*

“Hay una historia de los que ganan, como cantaba hace años Litto Nebbia. Pero no necesariamente la “otra historia” es la historia verdadera. Más bien existe un abanico de historias contrahegemónicas constitutivas de nuestra memoria social”
(Claudia Korol)

En este apartado, entendemos necesario comenzar por recuperar el marco de surgimiento de los Bachilleratos Populares en Argentina³⁴ y la metamorfosis que estos espacios de educación popular fueron transitando con el correr del tiempo, producto de los cambios de contexto socio-político general; para luego poder ahondar en el proyecto político en el cual se enmarca el Bachillerato aquí estudiado.

En cuanto al contexto histórico de surgimiento de los Bachilleratos en Argentina, estos comienzan a emerger hacia finales de los años ‘90 y comienzos del 2000, en un contexto en que el modelo neoliberal muestra los signos de su profunda crisis, que termina por dar cuenta que el achicamiento del Estado y la primacía del mercado como regulador de la vida

³⁴ Las investigadoras consideramos necesario explicitar que, algunas de las reflexiones del presente apartado, se encuentran nutridas por el proceso de formación realizado en el marco del cursado de la asignatura Problemática Educativa; puntualmente del Informe final de nuestra autoría elaborado hacia el final del cursado de la misma, el cual se llama *“La educación como motor del cambio social”* (2015).

social entra en oposición con el bienestar del pueblo. Esto como consecuencia de las políticas de privatización, el proceso de segregación espacial de los sectores populares, la flexibilización laboral y las múltiples vulneraciones de derechos en materia de salud, educación, hábitat, entre otras, que eclosionan expresados en la crisis social. En este contexto de extrema pobreza, de hambre, de desocupación, emerge la sociedad civil como el actor principal en el tendido de redes y lazos sociales basados en la solidaridad. Es aquí que surgen los comedores populares, las asambleas barriales, el movimiento piquetero, las fábricas recuperadas por las y los trabajadores, diversos movimientos sociales y distintas experiencias educativas con una lógica comunitaria: “Así comenzó a configurarse el proyecto de los bachilleratos populares, entendido como democratizador, ‘no con una lógica de contención, sino con una lógica de acción y formación, con otra perspectiva política y educativa’” (Maestre, 2011 en Areal y Terzibachian, 2012: 4).

Las experiencias de los Bachilleratos Populares surgen como un modo de dar una respuesta colectivamente, de la mano de distintas organizaciones sociales y políticas, ante el proceso de expulsión de jóvenes y adultas/os de las instituciones educativas tradicionales. Entendemos que esto se trató de un fuerte impulso y proceso de organización popular, donde los bachilleratos se posicionaron como espacios de resistencia política-pedagógica a la educación tradicional y al modelo hegemónico, de la mano fundamentalmente de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) y las organizaciones ligadas a las fábricas recuperadas. En los años subsiguientes, identificamos un segundo momento, donde se redobra la apuesta y se federalizan estos espacios (ya que en sus inicios se desarrollaron fundamentalmente en Buenos Aires), configurándose como lugares de enseñanza-aprendizaje que pretenden discutir el sistema educativo en general y construyen espacios alternativos reales al mismo.

Respecto a esto último, una de las entrevistadas plantea que:

Sí, y sobre todo porque también creo que los Bachis, o sea, así como surgen como tapa bache del Estado en un primer momento, creo que ahora han tenido esta reconstrucción de poder pensar como, esa crítica real al sistema educativo, y me parece que es lo más fuerte en este momento. Hoy en día, nosotros no solo generamos un Bachi porque en el barrio no hay una escuela digamos, tiene que ver con un posicionamiento hacia la escuela tradicional y hacia la

educación tradicional, de cómo queremos, porque si no hubiéramos peleado por un EMPA. Y también tiene que ver con ese proceso de reconfiguración de los Bachis, de por qué siguen surgiendo en un año 2015, 2013, 2014, 2016, y no solo en el 2001 que fue cuando surgen como ese tipo de medida, un tapa bache donde el Estado no está presente, y no es que no está presente porque ahí está ausente, está ausente conscientemente ausente (Coordinadora y educadora del Bachillerato Popular de LVDP y militante de Proyecto Revuelta).

Se reconoce que, en el escenario actual emergen múltiples experiencias educativas en nuestro país, que nos permiten evidenciar y reivindicar que, la educación popular se constituye en la praxis que nos abre camino para ir creando las estrategias políticas que habiliten que el deseo del pueblo sea el eje central desde el que se construya colectivamente la agenda pública, entendiendo que el Estado debe garantizar la educación pública y popular para lo cual la legislación fragmentada en sí misma no basta, sino que necesariamente debe acompañarse de políticas públicas integrales que permitan el desarrollo de una vida digna en la que la experiencia educativa se construya desde el cotidiano de los sujetos/as. Creemos que los bachilleratos populares hacen carne los postulados de Freire en cuanto a la construcción de un sujeto crítico, reflexivo, activo, participativo, situado, creativo y organizado, que piensa las problemáticas de su realidad social, que es interpelado por estas, y que busca generar soluciones para lo que visibiliza como problema.

La reconstrucción histórica realizada, nos invita a reflexionar sobre ciertas características que les son comunes a estos espacios educativos y que nos permiten pensar qué entendemos por Bachilleratos Populares. Si bien no existe una definición unívoca de esta categoría, la misma puede ser construida a partir de distintos aportes que desarrollan y analizan la historia de los mismos. A partir de ello, es que logramos identificar una serie de características que les son comunes, en tanto se trata de: espacios de construcción política pedagógica ligados a organizaciones y movimientos sociales con una construcción de su orgánica desde la lógica de la horizontalidad, autogestivos, autónomos, con un fuerte anclaje territorial, que entienden a la asamblea como órgano máximo de toma de decisiones, que buscan la construcción del conocimiento no fragmentado sino pensado desde áreas integrales del mismo, la conformación de equipos pedagógicos, y propugnan la

relación de educador/a-educando/a entendiendo a ambos como sujetas activas y protagonistas.

Para poder comprender el contexto de surgimiento del Bachillerato Popular de La Vuelta del Paraguay, el cual emerge de la organización social Proyecto Revuelta, nos parece fundamental describir y analizar la historia y características de esta organización. En palabras de una de las coordinadoras, educadora del Bachillerato y militante de este espacio, se trata de:

(...) una organización territorial, independiente y autónoma, nos gusta subrayar esto porque no depende de ningún partido político, también desde una base de concebir que la política no solo es en los establecimientos institucionalizados como un partido político o desde el Estado, sino que es una construcción política que es más transversal (...)

Es por esto que el objetivo que atraviesa a Proyecto Revuelta, es construir organización territorial y poder popular para generar colectivamente un cambio social que pretende conformar una sociedad más justa e igualitaria. La organización funciona bajo los principios de horizontalidad, autonomía política y autogestión económica. Al mismo tiempo, la lógica de la educación popular es inherente a la organización política, por ende el trabajo que la misma desarrolla en el barrio LVDP se construye, piensa, repiensa y proyecta en base a las experiencias cotidianas de acción territorial.

En cuanto al proceso de conformación de este espacio político que se inicia en 2005, una de las entrevistadas planteó que:

(...) Proyecto Revuelta en realidad arranca hace diez años, en la Facultad de Humanidades y Ciencias, arranca como un proyecto de extensión en realidad no tan institucionalizado como un proyecto de extensión sino más bien en ese momento existía un Frente Estudiantil, que no solo se conformaba por la Facultad de Humanidades sino también había relación con la Facultad de Química, la Martín Fierro y otras agrupaciones de otras facultades y surge, llamándose “Cruzar la ruta”. También un poco como en este planteo de que la construcción de conocimiento no se da dentro de una Universidad sino también en otro tipo de espacios, y pensando en un barrio periférico como en un potencial constructor de conocimiento de la realidad, entonces se elige a La Vuelta del Paraguay, justamente porque está enfrente a la Ciudad Universitaria y también porque había un vínculo en el barrio (...) Y, no ligados a la

Capilla, pero en realidad la Capilla era como el lugar físico donde guardar las cosas, donde hacer los talleres, y esas cuestiones, y arranca más que nada como con talleres de apoyo escolar para los pibes, más con el laburo con los más guachines, digamos, y a partir de ahí se empiezan a abrir a otro tipo de talleres como de teatro, de circo, y el taller revolvido, que era de plástica y pintura, como expresión más artística, y se empiezan a desprender un toque más de la Universidad, también bajo ciertos planteos de que era un poco más limitado ser un Proyecto de Extensión de la Universidad y lo que implicaba solo estar en ese espacio institucionalizado digamos.

(...)Y ahí se empiezan a abrir y empieza a funcionar como una organización independiente y territorial más de la ciudad de Santa Fe, y no tanto vinculada a lo que es la Universidad. Así surge más que nada. Sobre todo siempre, teniendo la pata en estas cuestiones, en talleres de educación popular, en poder pensar en otro tipo de relaciones, y en otro tipo de construcción del conocimiento. Así arranca. Por eso también o sea la pata educativa dentro de lo que es Revuelta existe desde que nace la organización, no es que arranca con el Bachi o arranca con el taller de alfabetización (...), en realidad esto es algo que viene de larga data (Coordinadora y educadora del Bachillerato Popular de LVDP y militante de Proyecto Revuelta).

En el caminar del territorio se fue complejizando la misma, dado que se fueron transformando y ampliando los vínculos con las vecinas y vecinos del barrio, y no solo con las niñas y los niños, y de este modo van emergiendo otras problemáticas y demandas, por lo que se hizo necesario para un mejor funcionamiento de la organización, establecer una división por Comisiones de Trabajo. Estas comprendían: Talleres Culturales (murga), Tierras (reconstrucción de la memoria del barrio), Financiamiento, Productivo, Alfabetización y Comunicación; instancias todas que necesariamente fueron requiriendo de espacios de socialización y discusión de lo que se fue pensando y se estuvo haciendo en cada comisión, por lo que surgieron en acuerdo las asambleas y los plenarios generales.

Las distintas actividades que se realizaban desde estas comisiones, se llevaban a cabo en distintos lugares del barrio: casas de vecinas y vecinos, la Capilla, la plaza; esto en consonancia con este proceso de complejización de la organización, condujo a la necesidad de comenzar a proyectar la posibilidad de construir un espacio propio. De este modo, se inicia el proceso de construcción de la “Casa de los Talleres”.

Este espacio comenzó a construirse en el año 2011, en un terreno que fue cedido por vecinos a Proyecto Revuelta, el cual tiene las características de reservorio. En este proceso, tanto la limpieza del terreno como la proyección y construcción de esta Casa fue realizada de manera colectiva entre militantes de la organización, vecinos y vecinas del barrio, y personas idóneas en el tema. En cuanto a su estructura, esta fue pensada en base a las condiciones del territorio:

Si, así fue como la Casa de los Talleres se convirtió en un prototipo de vivienda, por ejemplo. También, digamos no sólo por los pilotes, sino bueno, a qué altura está el primer piso, como la cuestión de que abajo las aberturas son gigantes justamente para que escurra el agua, pensar en el baño de arriba también porque si está abajo se te inunda y no tiene sentido digamos, entonces como, como empezar a aprender de todas esas cuestiones (...) (Coordinadora y educadora del Bachillerato Popular de LVDP y militante de Proyecto Revuelta).

En esta casa funcionan distintos Talleres Artísticos y Culturales como: costura, cerámica, arte y decoración, teatro para niños y niñas, porcelana, reciclado y murga; estos son coordinados por militantes de Proyecto Revuelta, de los cuales algunas son vecinas/os del barrio. Además, allí se llevan a cabo las asambleas, los Plenarios de la organización, distintas actividades barriales, y es el lugar donde se desarrolla el Bachillerato Popular. En este mismo terreno se encuentra en la parte delantera una cancha de fútbol, y en uno de sus costados se haya un galpón y la bloquera, lugares que también son de la organización y habitados por la comunidad del barrio.

Otro de los aspectos centrales que hacen al sostenimiento de esta organización territorial refiere a la autogestión económica, y en este sentido, el proyecto político se dio un proceso de debate en torno a cómo sustentarse:

(...) desde siempre se intentó buscarle la vuelta de rosca de auto-gestionarse y no depender de nadie. Entonces así arranca, arrancamos en realidad primero con fiestas, en algún momento hicimos una venta de dulce eh... no me acuerdo qué otras cosas más.

La venta de dulces fue un viaje de ida (risas) (...) y ahora bueno si después a partir de ciertos planteos de, en esto, de cómo relacionarse con el Estado, y de cómo auto-gestionarse y seguir siendo autónomos pero con recursos que vengan desde el Estado, también considerando que

esos recursos se devuelvan a los sectores que tienen que ser devuelto y no se utilicen para cualquier otra cosa. Entonces así es como empezamos a indagar en ciertos subsidios, como por ejemplo ahora que hace un par de años que somos un Centro de Día de la Provincia, y que también lo que está bueno de este tipo de programas es que no te condicionan en términos políticos y en términos de lo que vos puedas llegar a hacer. Entonces siempre fue esa vuelta de rosca, bueno, sí, nos relacionamos con el Estado siempre y cuando podamos sostener la autonomía (Coordinadora y educadora del Bachillerato Popular de LVDP y militante de Proyecto Revuelta).

De este modo la Asociación Civil Caracol se formaliza en 2014, y mediante un convenio con el Gobierno Provincial se constituye en Centro de Día, marco que permite recibir financiamiento estatal el cual se utiliza para sostener todas las actividades antes mencionadas.

Ahora bien, para adentrarnos concretamente en lo que es el proceso de constitución del Bachillerato Popular recuperaremos la metamorfosis que sufrió la Comisión de Alfabetización de Revuelta, a su consolidación como Comisión de Educación: (...) Empezamos a armar esta comisión de educación, que en realidad en ese momento se llamaba alfabetización. Empezamos a formarnos con respecto al método cubano “yo sí puedo” que era el proyecto que íbamos a tener y que íbamos a empezar en el 2013 (...)” (Coordinadora y educadora del Bachillerato Popular de LVDP y militante de Proyecto Revuelta).

Desde la Comisión se viaja a la ciudad de Rosario:

Ahí estaba un tipo, un cubano que estaba laburando en la Secretaría de educación de allá de Rosario y lo que estaba haciendo era capacitaciones en el Yo sí puedo para hacer como los facilitadores. Que ese es el rol que tiene uno en el taller de alfabetización, en realidad que es como, no es ni educador ni docente ni profesor sino como que es facilitador porque justamente el método este, es a través de videos o sea es un método audiovisual, en donde se pone el video, en donde lo vas parando a partir de las actividades que se van presentando (Coordinadora y educadora del Bachillerato Popular de LVDP y militante de Proyecto Revuelta).

Que se trabaja con el video y con un cuadernillo, que trae el propio método digamos. Antes de arrancar me acuerdo que también habíamos estado investigando sobre otros métodos como que habíamos estado medio leyendo también el método de Paulo Freire, como, y entendimos que este método, el cubano, era como el que más se adecuaba al territorio (Coordinadora y educadora del Bachillerato Popular de LVDP y militante de Proyecto Revuelta).

En 2013, se comienza a trabajar en la Escuela Primaria del barrio con el proceso de alfabetización de dos mujeres adultas y dos jóvenes de 14 años que asistían a la escuela primaria y eran derivados por la directora de la misma porque “tenían dificultades en la lecto-escritura”. En el año 2014 se continúa con el taller, con una de las mujeres que no había culminado el proceso el año anterior. En este caminar de la educación popular en el barrio, desde la comisión se comienza a visibilizar como una problemática el hecho de que no existía una escuela secundaria en LVDP. Se empieza entonces, a pensar en la posibilidad de construir un bachillerato popular como otra de las dimensiones propias de la praxis política para consolidar el territorio nuevo.³⁵

A decir de los coordinadores del Bachillerato fue en esta instancia cuando se comienza a plantear a los bachilleratos populares como una alternativa real para el barrio en materia de educación secundaria, fundamentalmente nutridos de las experiencias de otras organizaciones políticas concordantes con Proyecto Revuelta. En un primer momento realizan un proceso de investigación y formación política sobre la cuestión educativa de Latinoamérica, tomando como núcleos centrales las experiencias zapatistas y cubanas. Luego de conectarse con GIROS (organización política de Rosario), la actual la comisión

³⁵ Territorio Nuevo es una perspectiva política de la organización Proyecto Revuelta, la cual:

(...) se trata de la construcción de la otra forma de vivir que queremos, las otras relaciones que queremos construir y los lazos que queremos forjar; construcción que creemos debe ser llevada adelante desde -y para- los distintos territorios. En la Vuelta del Paraguay -barrio en donde llevamos adelante nuestro trabajo territorial-, Territorio Nuevo es la planificación, formulación y realización, entre todos, de los cambios que consideramos necesarios para que el barrio viva en el barrio que quiere vivir. Apostamos a la construcción comunitaria, donde sus habitantes sean los protagonistas de la elaboración de estas alternativas. https://www.facebook.com/pg/proyectorrevueltapr/about/?ref=page_internal

Esta perspectiva tiene sus cimientos ideológicos en el Zapatismo y en los lineamientos del Guevarismo, que implica construir otro modo de relaciones sociales, no solo desde la lógica material del sistema de producción sino también desde sus aspectos simbólicos, sustentadas principalmente en la construcción de poder popular desde el trabajo, la tierra, la vivienda, la salud, la educación, los lazos comunitarios, el feminismo, entre otros.

de educación de Revuelta viaja en Octubre de 2013, a conocer el Bachillerato Popular La Ética de barrio Nueva Alberdi. Este era hasta ese momento, era uno de los dos bachilleratos en funcionamiento en nuestra provincia.

Al año siguiente, realizan un viaje a Buenos Aires para conocer los bachilleratos populares del Movimiento Popular La Dignidad, continuando con el objetivo de investigar, formarse y conocer los sustentos de los BP en los diferentes territorios, en pos de poder concretar el proyecto de BP en LVDP. Continuando con esta lógica, ese mismo año se puso en marcha la actualización del censo popular hecho en 2009 desde la organización que buscaba conocer, entre otros aspectos de la vida cotidiana de los habitantes de La Vuelta, la situación educativa.

De este relevamiento se desprende que:

(...) el 30% de los mayores de 18 años no tiene concluido sus estudios secundarios. Este número se engrosa si tenemos en cuenta que la deserción en jóvenes de entre 15 años y 18 años ha aumentado en el último período de tiempo.

Quienes asisten actualmente a la secundaria lo hacen a escuelas del barrio de Alto Verde, barrio El Pozo o, en menor medida, escuelas de barrios “cercaños” como Candiotti Sur.

En términos generales, las familias (...) [de la] zona “de adelante” asisten a establecimientos en Alto Verde, por encontrarse más cercaños a la parada del colectivo de la Línea 13. Sin embargo, el barrio es largo y las familias del otro extremo (...) están a 1,5 Km. de la parada del colectivo. Estas familias (“de atrás”) generalmente cruzan en canoa (personales) el riacho y caminan, o toman el colectivo hacia la escuela secundaria de El Pozo. Para los que cursan por la mañana, cruzar el riacho en invierno y tan temprano, representa un esfuerzo importante. Finalmente, quienes van a escuelas de barrios “cercaños” toman dos colectivos locales (que no se pueden combinar), duplicando los gastos de transporte.

Este panorama implica que sea un importante esfuerzo, tan sólo llegar a la escuela. A ello, se le deben sumar las complicaciones económicas y de aprendizaje. Por ello, entendemos que buena parte de los obstáculos se podrían alivianar si existiera un Bachillerato Popular en el mismo territorio (Proyecto Revuelta, 2014).

El acumulado de todo este proceso llevó a que la organización se centrara específicamente y con mayor ímpetu en las actividades y tareas necesarias para poner en marcha el

Bachillerato, como: la convocatoria y elección de los y las educadoras, creación de la currícula, análisis de la situación de los y las posibles estudiantes en el barrio, y la forma de vinculación con el Estado. Se comenzó con abrir una convocatoria para organizaciones compañeras de la ciudad de Santa Fe, en pos de poder consolidar el cuerpo de educadoras/es.

Sobre esto último, consideramos relevante traer las ideas de Nora Gluz, en cuanto a la impronta de los y las educadoras de los Bachilleratos Populares:

Los docentes que forman parte de los bachilleratos populares son en su mayoría estudiantes universitarios y graduados pertenecientes a carreras de Ciencias Humanas y Sociales tales como historia, filosofía, trabajo social, educación y sociología. Las áreas vinculadas con las Ciencias Exactas constituyen un problema ya que cuentan con pocos profesores. En general, se acercan a los bachilleratos por ser allegados a los ya integrantes o bien, conociendo las modalidades de trabajo que los caracterizan, por considerarlos espacios alternativos para la militancia política. Aunque en menor medida, hay docentes que además ejercen en las escuelas medias oficiales, dar clase aquí les aporta un ámbito de reflexión y transformación de sus prácticas pedagógicas. Por último, algunos profesores son parte del movimiento social que nuclea al bachillerato, situación que varía entre los casos. La formación universitaria como característica común a muchos de los docentes que participan en los bachilleratos populares se combina, en algunos casos, con intervenciones en experiencias de militancia barrial y estudiantil. Tanto los que cuentan con historia de militancia como para los que no, encuentran en su participación en el bachillerato popular un espacio que les permite generar nuevas prácticas, forjar lazos sociales de solidaridad y comprometerse con el cambio social, como dimensiones que visualizan como propiamente militantes (2013, p. 108).

En el marco del Taller Grupal que realizamos con educadoras/es y educandas/os del BP de LVDP, pudimos visibilizar los postulados de Nora Gluz al preguntarles a los y las educadoras ¿Por qué llegaron al Bachi?, a lo que estos manifestaron:

(...) me metí por conocidos, por tener gente conocida de Revuelta, mucho de mi alrededor era Revuelta (...) en parte también por, bueno, porque habían sido las elecciones y había ganado Macri digamos, estaba en esa situación de la queja constante (...) como esa situación que pasa mucho de que no, que está la queja y lo que vos crees que es todo y, no podes salir de tu zona de confort y, de lo que crees que es la realidad, entonces dije, bueno, tengo que empezar

a activar (Educatora del sub-área de Inglés y del área de Tutorías del Bachillerato Popular de LVDP).

¿Cómo llegué al Bachi?, ehh... conocía Revuelta y... como que los venía siguiendo hace muchos años...” (Educatora del área de Tutorías del Bachillerato Popular de LVDP).

(...) llegue como medio de casualidad, eh... estaba en otros proyectos que me acercaron a este” (Educatora del sub-área de Lengua y Literatura del Bachillerato Popular de LVDP)

(...) Cuando conozco Revuelta en 2010, de la primera vez que viví en Santa Fe, eh... militaba en otro colectivo de acción territorial, y en ese momento había como una coordinación entre los espacios, entonces llegué a conocer la Vuelta del Paraguay, con las murgas hacíamos reuniones entre 5 o 6 colectivos que en ese momento había en Santa Fe (...) Yo milité muchos años con educación popular (Educatora del sub-área de Artes del Bachillerato Popular de LVDP).

(...) hacía rato que no participaba en ningún espacio así de militancia en donde me sintiera cómoda (...) o sea que apostar a la educación era como la mejor alternativa” (Educatora del área de Naturales del Bachillerato Popular de LVDP).

(...) llegue de la mano de amigos, más que nada, así de compañeros que ya estaban que, eh... me comentaron la idea, y bueno que, fue más que nada en el momento que tomé la decisión (...) ser un poquito más un sujeto activo” (Educatore del sub-área de Inglés del Bachillerato Popular de LVDP).

(...) Arranque el Bachi estando en Revuelta y ehh... haciendo todo el proceso de la organización más de la parte educativa, que si bien siempre estuvo la educación popular atravesando, con los talleres de alfabetización y después el Bachi, fue como más específico, la práctica y así lo arrancamos a pensar en el 2013, y así llegue al Bachi yo (Coordinadora y educadora del Bachillerato Popular de LVDP, y militante de Proyecto Revuelta).

Otra de las dimensiones que consideramos importante desarrollar, refiere a la creación y construcción de saberes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la postura epistemológica, ideológica y política, tanto de generación como de socialización del conocimiento que tienen los bachilleratos populares en general y este en particular, responde a una apuesta por la no fragmentación del mismo, en la perspectiva de no ser funcionales a la hiperespecialización de la ciencia que requiere el mercado capitalista. El

objetivo es consolidar áreas de conocimiento que contengan diferentes dimensiones, lo que en la práctica educativa tradicional se conoce como materias. De este modo se procura lograr la integralidad del conocimiento, que incluya aquellos saberes “prohibidos” por la ciencia moderna y la religión, como las emociones, la intimidad, los conocimientos ancestrales, la corporalidad y los saberes de la vida cotidiana. Esto es, según Castro-Gómez (2007), no negar los saberes científicos sino ir “más allá” de ellos, ampliando el campo de visibilidad para construir un conocimiento que permita una práctica emancipadora de los sujetos en sus territorios.

Desde ésta perspectiva y teniendo en cuenta los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios elaborados por el Consejo Federal de Cultura y Educación, el BP de LVDP organiza su currícula en cuatro áreas de conocimiento: Naturales, Sociales, Comunicación (que contiene el sub-área de Lengua y Literatura, Inglés y Artes), y el Espacio de Tutorías.

Para que este espacio educativo pueda sostenerse, existe una estructura organizativa en la cual prima la construcción desde la horizontalidad, donde cada una de las personas que forman parte del Bachillerato son sujetos activos y protagonistas de la misma. Estas/os tienen distintos roles y tareas, las cuales no son estáticas, en tanto se busca que la estructura sea dinámica y flexible a las modificaciones que el contexto requiere, por ende esto no sería viable si existieran roles enquistados.

Dentro de esta estructura existen distintas instancias organizativas. Entre ellas se encuentra la Asamblea Mensual, que es el órgano más importante, donde participan todas/os las/os que forman parte del proyecto educativo (educadores y educandos); allí se discuten todas las temáticas y problemáticas relevantes para el espacio. En las ocasiones que surge la necesidad de resolver inmediatamente alguna cuestión en particular, se realizan también Asambleas Extraordinarias.

También se encuentra la Mesa de Coordinación que está conformada por militantes de Proyecto Revuelta y educadoras/es de todas las Áreas; esta se “(...) se encarga de gestionar los asuntos generales vinculados al mantenimiento del Bachi, que incluyen la elaboración y discusión de distintas propuestas y estrategias vinculadas a la lucha por la obtención de los títulos, la puesta en común de los distintos avances de las áreas, la planificación de las

actividades recreativas y educativas” (Proyecto Educativo Institucional, 2015), y la preparación de cada año que está por comenzar que implica: recrear la currícula, la inscripción de estudiantes, y la convocatoria a nuevos educadores.

Otra de las instancias es la Asamblea de educadores/as que es un espacio de debate y proyección de los contenidos curriculares y pedagógicos, de la metodología de trabajo cotidiano, como así también se esgrime como un espacio de formación profesional, en el que cada campo disciplinar pone a jugar la trayectoria pedagógica y los supuestos epistemológicos en pos de que los mismos se encuadren en el proyecto político-educativo general.

Por último, se encuentran las reuniones por Área donde se organiza la currícula, se planifican las clases y se construyen las estrategias pedagógicas, sustentados en la perspectiva de educación popular.

Todo lo expresado nos permite reflexionar que una de las riquezas de elegir la educación popular como opción político-pedagógica, se halla en reivindicar la educación como derecho social, como proceso democratizador de las relaciones sociales, que posibilita la conformación de sujetos políticos libres, autónomos y críticos, dándonos la posibilidad de pensar la praxis educativa en sentido ampliado en los distintos espacios del entramado social. En contraposición a la desesperanza, la frustración, la apatía, el individualismo, las experiencias de educación popular nos habilitan a la consolidación de un proyecto político basado en la esperanza, la solidaridad, la justicia, la libertad, la igualdad, la oportunidad de construcción de una democracia ampliada desde lo comunitario y el poder popular, entendiendo que el motor histórico de los pueblos es el cambio hacia la emancipación, la construcción de una vida digna y la posibilidad real de ejercer y gozar de todos los derechos humanos.



El siguiente apartado, busca compartir el proceso de construcción del Bachillerato Popular de La Vuelta del Paraguay, donde entendemos se manifiestan los postulados de nuestro marco teórico. Pretendemos aquí hacer visible cómo se significa la educación popular en este espacio educativo, tanto en lo que refiere al Proyecto Político Pedagógico, a la vinculación de la construcción del conocimiento y la vida cotidiana, como así también, la metodología de enseñanza-aprendizaje.

8.1 Proyecto Político Pedagógico

Queremos expresarlo privilegiando las voces de las y los protagonistas, porque consideramos que allí radica la base del sostenimiento de un Bachillerato Popular y la capacidad de transformación social que buscan estos espacios. Desde una perspectiva dialéctica de análisis de la educación, es posible visibilizar la praxis política educativa del bachillerato en la cotidianidad, y con las características particulares del territorio del que forma parte.

El marco general que encuadra al Bachillerato Popular, es decir, el Proyecto Político Pedagógico remite a los lineamientos ideológicos principales de la educación que compartimos:

La escuela que queremos se construye en conjunto y reivindica el carácter contra-hegemónico, las prácticas de lucha anticapitalista y la educación popular.

Surge como necesidad del territorio, necesidad de un espacio que responda a los intereses del barrio, de la tierra, del trabajo y de la recreación colectiva, haciendo de cada uno de estos espacios de nuestra vida, momentos de creación con el otro.

Pensamos gestar otra calidad educativa, incentivando la organización en clave de educación popular, conformándonos sujetos políticos. Como señala la tradición freiriana, la escuela como “un espacio de organización política de las clases populares” y de “formación de sujetos sociales”. Educación alternativa, como herramienta de construcción de una nueva sociedad, de la cual somos protagonistas activos mediante acciones como esta (Proyecto Educativo Institucional, 2015).

Desde la perspectiva de la educación popular, el Bachillerato de LVDP busca generar múltiples transformaciones en la dimensión material del territorio, en los modos de relacionarse socialmente, y también transformaciones internas de los sujetos y sujetas. En este sentido, Paulo Freire plantea que el desarrollo de una conciencia crítica, supone que los sujetos puedan ser capaces de comprender su posición dentro de su contexto socio-histórico, implica injerencia e inclusión, y una representación objetiva de la realidad. Para lograrlo, es necesaria la construcción de una educación que posibilite al hombre la discusión de sus problemáticas, encontrándose alerta sobre los peligros de su tiempo. Tomando así, conciencia de ellos, los sujetos y sujetas pueden ganar la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastradas y sometidas a disposiciones ajenas. Se trata de una educación que la/o coloque en diálogo con las/os otras/os, que le predisponga a constantes revisiones, análisis críticos, y a la rebeldía de escuchar, preguntar, interesarse.

En el marco del taller grupal que se llevó adelante con educadores/as y educandos/as, interpelamos a las/los presentes con la pregunta ¿que significa el Bachillerato para vos?, con el objetivo de poner en palabras los sentidos que le otorgan al mismo quienes habitan y sostienen este espacio diariamente:

(...) el Bachi es la construcción de los mundos nuevos, porque no creo que exista, que tengamos que construir un mundo nuevo, para mí, muchos mundos nuevos, con distintas maneras de vivir y de reconocer las diferencias, y construir desde las diferencias y de los aprendizajes (...) es el espacio donde creo que todos, cada uno a su manera y en su tiempo, aportan para esa construcción, de nuevas relaciones, nuevas formas de aprender, nuevas

formas de vivir, de gestionar la vida, por eso el Bachi se propone horizontal, auto-gestionado, entonces, en la autogestión de ese espacio también aprendemos, cómo podremos llegar a auto-gestionar espacios mayores y cosas más grandes todavía, con más personas, y también uno aprende a cambiar cosas en su propia vida. Para mí es una zarpada herramienta de organización, pero más en los tiempos de crisis que vivimos, la organización es muy necesaria para sobrevivir, y para estar entre todos contenidos y con gente que piensa y actúa igual que nosotros (Educatora del sub-área de Artes del Bachillerato Popular de LVDP).

(...) para mí es como LA forma de educación, porque o sea, me impacta lo que generan los vínculos entre los educadores y educandos, me impacta poder ver que hay otras formas de poder enseñar, más activas, o sea que también los educandos puedan tener esa voz en su proceso de educación y no sé también lo que veo es que, es un espacio como que genera otras cosas, como que abre un montón de puertas hacia otros proyectos, y bueno, eso es lo que pienso del Bachi (Educatora del Área de Tutorías del Bachillerato Popular de LVDP).

(...) lo que tiene la educación popular es que realmente te desafía todo el tiempo a estar convencido de lo que estás haciendo y a pensarlo, y re-pensarlo, y cuestionarlo para lo próximo que vas a hacer, digamos tanto en cuanto a, a armar una clase o porque damos lo que damos, (...) es como una manera para salirse un poco de un montón de cosas que están por encima nuestro o que operan digamos y encontrar, poder poner la palabra propia digamos en juego, eso más que nada (Educatora del sub-área de Lengua y Literatura del Bachillerato Popular de LVDP).

Yo sabía que acá en el Bachi, iba ser buena, iba a conocer buenas personas, y yo sabía que acá iba a sacar algo que nunca me imaginaba, que la paciencia que tienen ustedes con nosotros y, todo eso que en la escuela, en la escuela que hay ahora no hay (Educatore del Bachillerato Popular de LVDP).

(...) para mí significa comunidad, si tengo que definirlo como con una palabra es como LA forma en la que me gustaría que se construyan todas las comunidades digamos, la forma en la que se establezcan las relaciones. Aprender a la construcción colectiva desde un espacio así chiquito hace que uno, empiece digamos a tomar todos los posibles espacios de la vida de esa manera, como más colectivamente, y bueno, me parece que por ahí va a generar una contra hacia el sistema como que es tan individualista, que cada uno hace la suya y bueno, y creo que por ahí, me parece, para mí por lo menos va la construcción de la sociedad y no sé, de la vida (Educatore del Área de Naturales del Bachillerato Popular de LVDP).

(...) ¿Qué significa el Bachi?, creo que lo que me parece que más lo define es la idea de una contra-hegemonía, pensando en cómo se pueden articular otros modos de saber por afuera de la educación formal pero que sin embargo son igualmente valiosos, se pueden ir legitimando con el tiempo y lo que me parece que es mucho más interesante, respetan la identidad y la particularidad de los lugares y de las personas, y, creo que eso es lo que más me parece que propicia el encuentro con el otro (Educatora del área de Lengua y Literatura del Bachillerato Popular de LVDP).

(...) como un lugar para organizar, para resistir, más que nada en los momento de crisis en los que estamos viviendo, pero bueno, si o si digamos lo veo al Bachi como en ese horizonte más macro en esta lucha digamos por la contra-hegemonía y por un mundo diferente, si no lo vemos en ese sentido para mí el Bachi como que pierde todo (Edugador del sub-área de Inglés del Bachillerato Popular de LVDP).

(...) yo llegue al Bachi para sacarme una duda, una duda que me intrigaba, un año entero intrigándome, y cuando llegue, bueno conocí gente realmente copada y ahora me siento re bien acá. Primero cuando llegue, me parecía como raro, pero no nada que ver, tenía que estar. Me deje llevar por los comentarios ajenos y empecé a torear a todo el mundo, y ahora estoy re piola acá, re copado, conocí gente, gente re buena, gente re importante, y bien copada, y bueno, y empecé a tener contacto con la gente del barrio que no tenía, así que bueno, me parece re copado acá, y ya está, no me voy más de acá ahora, mi lugar (Educando del Bachillerato Popular de LVDP).

(...) tenía ese miedo de yo estar atrasada o en diferencia de lo que sé, y no no, acá todos somos iguales, todos tenemos nuestras formas de expresarnos, de compartir y cada uno tiene su saber (Educanda del Bachillerato Popular de LVDP).

A partir de los distintos relatos, se hacen explícitas las diversas concepciones que circulan entre quienes habitan este espacio educativo, donde encontramos puntos en común que no son casuales sino que refieren a construcciones colectivas desde la educación popular que motorizan este proyecto político pedagógico. Asimismo estas voces nos permiten visibilizar la relación con la propuesta de Freire expresada anteriormente, como idea de constitución de sujetas/os activas/os y con conciencia crítica, la realización de nuevos vínculos y relaciones sociales en base a la noción de comunidad, la construcción del conocimiento

poniendo en debate los preconceptos y saberes previos para desnaturalizar el sentido común hegemónico, y la creación a partir de las diferencias con respeto por las mismas.

En las citas, se plantea al bachillerato como un espacio de resistencia en tiempos de crisis y como herramienta de organización contra-hegemónica al sistema capitalista, que procura la transformación social en todas las dimensiones de la vida. Desde nuestra perspectiva, al desmenuzar estas ideas, podemos identificar que el objetivo político de este proyecto pedagógico refiere a poder repensar, recrear nuestras subjetividades y nuestras formas de interpretar la vida, “(...) como invitación a pensar y sentir nuevamente lo conocido, desde nuestros cuerpos y vidas cambiantes” (Korol, 2016, p. 16).

En nuestra cotidianeidad reproducimos algunos antivalores del capitalismo, como lo son el individualismo, el sálvese quien pueda, las relaciones de poder patriarcales, la culpabilización y la estigmatización social, que en muchos casos están impuestas por el sistema de dominación. Como contrapartida la educación popular nos abre la posibilidad de modificar estas prácticas, que sostienen las distintas opresiones vigentes que acallan la construcción conjunta de la rebeldía y la resistencia; y se constituye en el punto de partida para consolidar sujetos que no deleguen en supuestos representantes las tareas de pensar, hacer y protagonizar la construcción de los mundos nuevos.

Siguiendo con esta línea de reflexión, en el Proyecto Educativo Institucional se postula el acto educativo como acto político, como acontecimiento del aprendizaje “como acto único de apropiación, construcción y transformación de conocimientos y de modos de vida” tiene sus dimensiones significativas: la participación, la construcción colectiva y la integración simbólica/disputa de sentido. Tomando el concepto de Claudia Korol, esto se esgrime como una pedagogía disidente como la pedagogía de las revoluciones necesarias, que implica pensar ¿cómo se crea el conjunto de la vida? En el BP de LVDP, consideramos que se busca recrear las lógicas de construcción del pensamiento en cuanto a su hegemonía occidental y racional, para poner en juego la pedagogía del abrazo, la ternura, la solidaridad.

Si las políticas de guerra del capitalismo requieren naturalizar las relaciones de agresión, de violencia, llevando a través de los aparatos ideológicos públicos y privados a promover la

insensibilidad e incluso la distancia afectiva con los otros y otras, considerados como amenazas, la pedagogía de las emancipaciones y revoluciones requiere reinventar los lazos de amistad, de amor, de encuentro, como lazos políticos indispensables para la creación de un mundo nuevo (Korol, 2016, p.16).

8.2 Construcción del conocimiento y vida cotidiana

Para iniciar, entendemos necesario recuperar la categoría de vida cotidiana desde los planteos de Roxana Reguillo. Según esta autora, la vida cotidiana es histórica y está atravesada por estructuras que la exceden, como el proyecto societal y el orden social dominante, los cuales se construyen y deconstruyen espacio-temporalmente. Es en las estrategias de vida que las y los sujetos nos damos en la cotidianidad, donde se produce la *rutinización normalizadora*, es decir, lo que asumimos como “natural”, pero así también es donde se abre un espacio para la innovación, en tanto, se trata de acciones de subversión a ese orden dominante que nos atraviesa.

Esta categoría de vida cotidiana encuentra una relación intrínseca con la educación popular en contexto, ya que por un lado, permite romper con esa *rutinización normalizadora* que muchas veces captura y condiciona a los sujetos sociales en el hacer, pensar y sentir. Por otro lado, el proceso pedagógico que se da al interior de un bachillerato popular es posibilitador de reflexiones críticas sobre la práctica social inmediata, sobre lo conocido, lo concreto, desde una lógica de creación que permite caminar hacia lo desconocido, la complejidad y en algún punto también, construir colectivamente teorías con base en la praxis cotidiana.

Puede sostenerse entonces, que la vida cotidiana no es un espacio de reiteración estática, donde toda acción se torna irreflexiva o naturalizada a tal punto que no pueda ser deconstruida; podemos pensarla en cambio como un *espacio clandestino* que habilita la posibilidad de subvertir algunas prácticas consolidadas bajo las reglas de los grupos dominantes:

(...) hubo una clase que dimos de química y salió, justamente en una charla, porque cada tema que se toca es una charla abierta a la opiniones de cada uno, entonces surgieron los temas de qué sabíamos nosotros de medicina, y sin darnos cuenta sabíamos un montón de cosas que los profesores no le habían enseñado en la facultad. Muchas enseñanzas de nuestros abuelos y toda medicina natural que hemos aprendido de acá de la isla, y que ha ido transcurriendo de generación en generación, que no se ha perdido. Nosotros hacemos medicina con árboles de acá del lugar o con plantas, sabemos cómo utilizarla, cómo se preparan, así que los profesores quedaban admirados del saber que teníamos, y que a lo mejor no está en un libro o no te lo enseñan en una facultad. Así que intercambiamos esos saberes también, sin darnos cuenta nosotros contamos nuestras vivencias y cómo utilizamos lo que nos rodea.

(...) todo tiene relación con lo cotidiano, con la forma en que vivimos, así que cada tema se relaciona con las problemáticas del barrio, con lo bueno y lo malo, porque lamentablemente este es un barrio donde nos toca pasar por situaciones como lo que es la inundación, así que, no solo se viene a enseñar sino también a dar una mano en esas situaciones y más allá de ser profesores, es una persona que está en ese momento donde te ayuda a contenerte, a escucharte. Más allá de ser una persona que viene y se dedica a brindarte las horas para que vos aprendas algo, está como un amigo más y un sostén cuando uno más lo necesita y yo creo que nos ha tocado así, o cuando yo iba a la primaria, de que me ha tocado pasar por situaciones de inundación o alguna problemática en mi familia y uno va y da la clase y se vuelve a su casa, y no te van a escuchar tus problemas. Y esto es diferente porque esto es como una gran familia y si uno tiene un problema, los profes se dan cuenta, se habla, se toca el tema, a lo mejor también viene y se relaciona con algunos de los temas que estamos tocando en el momento, entonces se basa en eso ¿no?, en ir más allá de una enseñanza común (Educaanda del Bachillerato Popular de La Vuelta del Paraguayo y militante de Proyecto Revuelta).

Las palabras de esta estudiante, nos permiten poner en diálogo parte de los postulados de la educación popular ya que a través de ellas, se manifiesta la construcción del conocimiento desde la vida cotidiana: en primer lugar, dando cuenta de la posibilidad de que se construyan nuevas formas de relacionarnos entre las sujetas y sujetos, particularmente entre los educadores y educandos en tanto compañeros y compañeras de un proyecto político-pedagógico. En segundo lugar, lo expresado respecto al acto educativo tiene que ver

directamente con recuperar esos saberes que nos brinda el vivir en el territorio, y que son propios de la constitución identitaria de la comunidad del barrio.

Consideramos que, la forma de construcción y desarrollo del conocimiento en el Bachillerato, es a partir de poner en debate las teorías de la ciencia hegemónica revalorizando los saberes populares, haciéndolos confluir con gran parte del conocimiento académico, propiciando el diálogo entre estos. Esta propuesta curricular, no tiene que ver con el orden de lo abstracto sino que tiene un objetivo concreto: la transformación social.

A los fines de poder hacer tangible lo planteado, consideramos preciso traer la experiencia que transitamos las investigadoras al realizar las observaciones participantes y registros de campo en las distintas áreas que conforman el bachillerato.

Como fue mencionado en el capítulo precedente, la currícula del Bachillerato está organizada en cuatro áreas, tal como está planteado en el Proyecto Educativo Institucional. Una de ellas es Comunicación, donde se esgrime como objetivo principal comprender que la comunicación es un proceso social que es necesario problematizar y desnaturalizar, en tanto herramienta colectiva de transformación social y política. Asimismo este espacio se subdivide en tres subáreas de conocimiento, lengua y literatura, artes e inglés.

En el subárea de lengua y literatura, el eje que atraviesa tiene que ver con revalorizar la palabra para repensar la dimensión cultural de la comunidad de La Vuelta del Paraguayo a fin de posicionarse ante la invisibilización que vive el barrio, generada desde distintos grupos de poder. En la observación participante que transitamos en este espacio las investigadoras, este eje pudimos indagarlo en el transcurso de una actividad que se llevó a cabo de manera articulada con el área de sociales, que consistió en participar de una charla denominada “Estación palabras. Ciclo de entrevistas con público” que tuvo como invitado al historiador y periodista Osvaldo Bayer. El contenido de la charla estuvo vinculado con distintos temas que se estaban abordando desde el bachillerato, así como también permitió adentrarse en nuestra historia y nuestra cultura desde la perspectiva de este pensador contrahegemónico, militante de los derechos humanos y defensor de la causa de los pueblos originarios.

Previo a la charla, educadoras y educandos/as se encontraron en la Casa de los Talleres con la propuesta de trabajar en la biografía y el trabajo militante de Osvaldo Bayer, a partir de un audiovisual en el cual se iba llevando a cabo un diálogo e intercambio de ideas, y una nota periodística, la cual se leyó de manera colectiva a partir de la demanda de las/os estudiantes dado que consideraban que el texto era muy complejo. Ambas instancias fueron habilitantes para reconocer las relaciones existentes con los contenidos que se venían desarrollando en el Bachillerato (por ejemplo, la campaña del desierto), y la oportunidad de que los y las educandas puedan realizar preguntas/comentarios en el marco de la charla.

La segunda sub-área que compone el espacio de comunicación es Arte, desde la cual se entiende a dicha disciplina como la posibilidad de corporizar las ideas y reflexiones, a partir de relacionar las subjetividades con las manifestaciones culturales colectivas.

Durante la clase observada visualizamos que, para comenzar, educadoras y educandas se colocaron en ronda. Las educadoras trajeron “la escaleta”, que consiste en un boceto del guión de un corto que estaban construyendo colectivamente desde el espacio. La propuesta fue dividirse para trabajar las distintas “áreas” que construyen un corto. Estas son: dirección, foto, sonido, producción, y arte (escenografía, maquillaje, vestuario y utilería). En principio se dialogó sobre que implicaba cada una de estas y cada educando fue analizando cuál le gustaría llevar a cabo y se planteó que cada una/o pueda ejercitar un rol, mediante la puesta en marcha de una escena. La temática del mismo versaba sobre la leyenda del Crespin, que a partir de la explicación de uno de los educandos pudimos saber que se trata de un ave característico de la zona de islas cuyo canto es como un silbido, el cual “te lleva al medio de la isla, parece que te guía pero ahí uno se pierde”.

El tercer sub-área, Inglés, tiene como fundamento la necesidad de que las/los educandas/os puedan contar con las herramientas lingüísticas para hacerle frente y debatir las imposiciones del capitalismo globalizado, en el cual este idioma se esgrime como universal. En relación a la observación participante en este espacio consideramos importante manifestar que no pudimos concretarla por dos motivos en particular: habiendo acordado el encuentro en una oportunidad fue suspendida la clase por los educadores; y en otra, porque

se estaban realizando arreglos en la electricidad, por lo cual todas las actividades en la Casa de los Talleres fueron suspendidas.

Otra de las áreas del bachillerato es naturales, desde la cual se postula la necesidad de realizar una comprensión de los fenómenos y procesos del ambiente que nos rodea de manera holística, a partir de la integración de diversas disciplinas como: Biología, Química, Física y Matemática. En el encuentro que participamos las investigadoras, fue acordado de forma previamente mediante el grupo de whatsapp del cual forman parte educadoras y educandas, para iniciar la clase una hora antes del horario habitual; esta se desarrolló al aire libre dado que la actividad y el clima lo hicieron propicio.

Se venía construyendo el Proyecto del Vivero, el cual tenía que ver con estudiar la fauna y flora autóctona, a partir de recuperar las plantas que tienen propiedades medicinales, así como plantas aromáticas y decorativas propias de la zona. La propuesta se funda en el intento de desarrollar y sostener una huerta, la cual se vio obstaculizada en 2016 por la inundación. La idea era que, el vivero esté constituido por las plantas que habían sido extraídas de la isla luego que bajo el agua, y que tanto educadores como educandos puedan llevar plantas para sumar al proyecto, dado que el mismo excede a esta área e implica al bachillerato en su conjunto. Consideramos relevante resaltar que la mayoría de los materiales utilizados para la construcción del vivero fueron aportados por las y los estudiantes, lo cual creemos da cuenta del sentido de pertenencia, compromiso y la felicidad con la que se desarrolló el mismo.

En lo que refiere al área de sociales, se configura como un espacio donde educadores y educandos se crean y recrean como sujetos históricos, capaces de repensar y modificar el mundo en que viven. En este sentido se propone abordar los contenidos desde una perspectiva histórica, procurando comprender e interpretar los problemas sociales como un continuum desde un análisis dialéctico con el presente, entrelazando las distintas disciplinas que conforman el campo de las ciencias sociales.

Cuando participamos de uno de los encuentros en esta área, el tema de la clase versaba sobre la infografía del movimiento obrero: la corriente anarquista y la socialista, y la respuesta del Estado ante estas corrientes. En primer lugar se leyó de manera grupal un

texto, que había sido elaborado por uno de los educadores, en base a un documental que habían visto y trabajado de manera previa, estableciendo además una relación con temas anteriores como: capitalismo, esclavitud y la línea de tiempo (que elaboraron en una clase previa, y se encontraba colgada en la Casa de los Talleres). Luego, se dividieron en grupos para trabajar separadamente las dos corrientes del movimiento obrero, mediante la lectura y comprensión de un texto, para luego elaborar un afiche como medio para socializar los textos y el debate. Cabe destacar que cada grupo se dio diferentes estrategias teniendo en cuenta las características de los participantes.

Por último se encuentra el espacio de Tutorías, el cual se construye colectivamente y cuya planificación es realizada de manera conjunta entre educadoras y educandas. Allí se realizan las asambleas generales del bachillerato, se lleva a cabo la resolución de conflictos, y el apoyo a las distintas áreas. También se desarrollan Talleres en base a distintos ejes, tales como: educación popular, comunicación popular, gestión social, situaciones y problemáticas de la vida cotidiana, como por ejemplo, inundaciones, violencia policial, violencias de géneros, etc. Es un espacio donde muchas veces se convoca a otras organizaciones, y a actores y actrices de diferentes ámbitos institucionales, para abordar las temáticas antes planteadas; como así también Tutorías se constituye en el ámbito donde se desarrollan entrevistas con espacios de comunicación popular, medios contrahegemónicos, entre otros.

En uno de los encuentros en que participamos las investigadoras, se trabajó con la dinámica de taller sobre la problemática de inundaciones, dado que se acercaba la fecha en que se conmemoraba los 13 años de la inundación de Santa Fe del año 2003. El contexto en que este se realizó, fue con el barrio atravesado por una inundación.

La propuesta del taller se inició con la proyección de un video de animación a fin de generar un disparador que permita en primera instancia, reflexionar individualmente para luego tratar en grupo la temática. Después de verlo, se propuso que cada uno escriba lo que le despertó - significó el video, para luego compartirlo con las y los demás participantes. La siguiente actividad fue plasmar en un papel un sentimiento o sensación, un recuerdo o imagen, un sonido y una palabra.

Luego las educadoras contaron que el 29 de abril se realizaba la marcha en el horario de tutorías, por lo que les propusieron si querían participar, y si deseaban llevar consignas propias, armadas a partir de lo trabajado. Ante esto, surgió de los educandos la idea de realizarlas a partir de frases como “no queremos más...”, “no queremos escuchar más...” “queremos...” etc. Al no contar con los materiales y el tiempo, se planteó la propuesta de construir los carteles en la clase de artes.

Consideramos que fue un encuentro que habilitó el análisis de la temática de inundaciones como un problema social y político, pero a la vez se logró poner a jugar las emociones y sentimientos que esto genera en los habitantes de La Vuelta del Paraguay, en el marco de una evacuación fragmentada, con mucha violencia institucional de por medio.

Para dar un marco de cierre a este subtítulo, queremos exponer dos citas que consideramos sintetizan todo lo expresado sobre la vinculación que tiene la construcción del conocimiento con la vida cotidiana en este Bachillerato Popular:

(...) nosotros este año como fue bastante la cuestión de pensar una currícula y, pensarlo en los términos de lo que estaba pasando en el territorio, tanto estando evacuado como después. Nos guiamos por una misma línea, que si bien estábamos llevando la línea histórica de los tiempos y demás, iba siempre a temas referidos a la organización, como este año fue bastante fuerte eso, como estudiamos la historia argentina pero desde los movimientos y desde las organizaciones, viendo todo pero atravesado desde ese punto. Pero es como que desde el área veíamos que el momento del barrio, este momento de ahora era como aprender otras herramientas de organizarse, aprender otras herramientas de disputar tus derechos, de poder salir a la calle o de escribir o de pensar tu propia historia, a través de los procesos que estaban atravesando en el propio territorio y eso fue bastante como la forma nuestra de conectar los contenidos, no hace falta pensar conectarlos, sino que ya están todos los contenidos de historia y de geografía y de formación ética, tienen que ver con lo que está pasando (...) (Coordinadora y educadora del Bachillerato Popular de LVDP y militante de Proyecto Revuelta).

El proyecto colectivo puede y necesita de esa mirada respecto a nuestras formas de estar en el mundo, del tejido social del que somos parte, que por ello conocemos, y podemos conocer mejor en un proceso colectivo de creación colectiva de saberes que surgen y se multiplican en nuestras luchas. Saberes que no están inscritos en los libros sino que podemos ir elaborando

en el diálogo de nuestras experiencias inmediatas en el mundo. Desde ahí, establecemos un modo de interactuar con las teorías existentes, que no son manipulaciones de las mismas según las opciones ideológicas previas, sino auténticas interpelaciones mutuas entre nuestros pensamientos, sentires, sentidos, y los conocimientos construidos históricamente por otros sujetos, en otros procesos de aproximación de la realidad (Korol, 2016, p. 20 y 21).

8.3 Metodología de enseñanza-aprendizaje

En el subtítulo anterior nos adentramos en la forma de construcción del conocimiento que se propicia en el bachillerato popular de LVDP, desde las lógicas de la educación popular; a continuación nos referiremos a la metodología de enseñanza-aprendizaje, que entendemos son las herramientas y estrategias, el cómo se materializa dicha construcción en cada clase. Ello permite en tanto sujetos críticos, activos y participativos de ese proceso, adquirir capitales simbólicos y culturales, desde una construcción colectiva que convoca a repensar y reflexionar las estructuras del conocimiento, su lógica de validación, su modalidad de circulación, la forma de financiamiento y el poder que todo esto implica.

En este sentido, consideramos oportuno recuperar la categoría de sujeta/o desde la cual nos posicionamos, desde los aportes de Martínez y Agüero en vinculación con Freire: los autores entienden a las y los sujetos sociales en relación con sus “mundos de la vida”, los cuales se configuran en la cotidianeidad, desde lo intersubjetivo, desde las relaciones con las/los otras/os. Como así también desde las vinculaciones que establecemos con el mundo, que se encuentran cargadas de interpretaciones, significaciones, representaciones, sentidos, experiencias que vamos construyendo histórica y socialmente, las cuales a su vez nos constituyen como sujetas/os.

Lo anterior, tiene estrecha vinculación con la concepción de sujeto/a crítico/a al cual Freire refiere, en tanto una educación para la liberación no puede concebirlas como sujetos/as vacíos/as a quienes una educación bancaria va a llenar de contenidos, sino como seres que problematizan sus relaciones con el mundo pues esto permitirá desnaturalizar lo que viene dado, en pos de transformarlo.

Desde la perspectiva de la educación para la liberación es que en este espacio educativo se piensan y construyen las estrategias metodológicas-pedagógicas que “(...) son la manera de organización de las actividades y de las diferentes herramientas disciplinares para posibilitar que las estructuras objetivas de la ciencia se transformen en las estructuras subjetivas de cada educando/a, y que estructuraran las clases bajo determinados conceptos que posibiliten problematizar los contenidos” (Proyecto Educativo Institucional, 2015).

Asimismo, se presenta el diálogo educadora-educanda como una herramienta imprescindible para habilitar actitudes críticas que busquen la transformación del entorno y de su estar en el mundo, no solo dentro del bachillerato sino en la sociedad en su conjunto. Sumado a esto, se plantea como otro aspecto fundamental el recuperar los conocimientos y las construcciones subjetivas de las y los estudiantes, ya sea para conjuntamente reafirmarlos, cuestionarlos o modificarlos.

La metodología de enseñanza-aprendizaje nos permite visibilizar el cómo todo esto se lleva a cabo, y quedó expresado en nuestros registros de campo mediante las observaciones realizadas en las distintas áreas de conocimiento, que fueron planteados en parte en el subtítulo anterior. Entre los aspectos más relevantes encontramos la distribución del espacio y los cuerpos, donde tanto educadores como educandos se ubican en ronda, rompiendo las barreras asimétricas, permitiendo así un plano de mayor igualdad, y propiciando el encuentro de las miradas desde una lógica de construcción sensorial. Por otra parte, la constitución de equipos pedagógicos como estrategia de enseñanza-aprendizaje, que materializa la necesidad e importancia de construir con otros y otras el acto pedagógico en sí mismo, reforzando la dinámica de consulta, de interdependencia donde creemos a partir del diálogo se pone en marcha la construcción colectiva del conocimiento.

También se destaca la elaboración de registros individuales y colectivos realizados de forma escrita, mediante audios, fotografías y audiovisuales; trabajos en grupo y la posterior utilización de diversos recursos (afiches, representaciones teatrales o musicales) para exponer los debates en plenarios de socialización. Observamos también la participación en actividades didácticas e integradoras como charlas-debate, ciclos de cine, obras de teatro, visitas a museos, actividades político-culturales, marchas y espacios de investigación, entre

otras. Asimismo, se destaca la metódica selección por parte de los equipos pedagógicos de materiales como: notas periodísticas, documentos, libros, películas, documentales, fotografías e imágenes, revistas, audios, canciones, con el objetivo de constituirlos en disparadores para el debate y la reflexión, de los educadores y los educandos. Como último aspecto a destacar, encontramos las estrategias lúdicas, como formas de habilitar el aprendizaje mediante el juego que conlleva diversión, risas, aventuras, exploración, experiencias, descubriendo con otros nuevas formas de encuentro y relación.

Otro de los aspectos de la metodología de enseñanza-aprendizaje que queremos destacar, es el sistema de evaluación que se construyó desde el bachillerato. Queremos resaltar el sentido político que lo atraviesa, en tanto no se constituyen en instancias evaluativas únicas y determinantes, sino que se realizan en proceso, de forma más cotidiana, incluyendo momentos grupales y singulares, entendiendo la importancia del proceso colectivo pero atendiendo también a las particularidades de las trayectorias de cada sujeto histórico.

En la necesidad de materializar en alguna herramienta la perspectiva de una evaluación continua e integral, encontramos que la libreta es una expresión de diferentes aspectos que buscamos analizar, reflexionar y poner en cuestión, en lo que hace al proceso de enseñanza-aprendizaje de los tres años del bachillerato. En primer lugar observamos que cada una/o de las y los estudiantes tiene su propia libreta, en la cual se evalúa y autoevalúa la participación y asistencia, tanto a las clases, como a las asambleas, las jornadas de socialización y las distintas actividades que se encuadran en el proyecto político pedagógico general. La intencionalidad no es la de cuantificar esa participación, sino más bien se destacan aspectos cualitativos y a las herramientas simbólicas que brinda el hecho de construir y ser parte cotidianamente de estos espacios, no solo en cuanto a pensar la construcción del conocimiento en proceso si no en los tiempos de apropiación del mismo de cada sujeto.

Dicha libreta también contiene un relato que es construido colectivamente, en el que se expone mediante un texto cómo fue transitada la experiencia de cada año lectivo en el bachillerato, buscando poder expresar desde los sentimientos y las emociones, la vivencia que genera llevar adelante una educación en contexto. También encontramos los informes

como parte constitutiva y fundamental del proceso de evaluación, que son elaborados en dos momentos (hacia mitad y finales del año lectivo), donde participan tanto los equipos pedagógicos de cada área, como las y los estudiantes.

En estos informes además de los aspectos mencionados más arriba, se expone una crítica constructiva sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir que se evalúa como han sido desarrollados los contenidos principales. Es de destacar que en las instancias de presentación de los informes, se realiza una devolución individual del proceso de cada estudiante, quienes también se autoevalúan y colectivamente problematizan el desarrollo de cada área de conocimiento. A partir de esto, tanto en la instancia de mitad de año como a fines del mismo se pone a consideración si es necesario recuperar algún contenido, tema o eje que atraviesa a cada una de las áreas, en pos de organizar el momento de repaso con cada estudiante y/o el grupo en su conjunto.

Como síntesis de ambos informes, se construye y acuerda entre cada educando/a y el grupo pedagógico a cargo, una nota numérica. La decisión de usar una escala numérica como parte de la instancia evaluativa fue consecuencia directa de las demandas planteadas por los y las estudiantes en el ámbito de las asambleas, fundamentadas en la legitimación social. Sin embargo, no queremos que esto quede sólo en un número, como si éste fuera capaz de “medir” lo que somos y hacemos en nuestra escuela; por ello, la nota numérica se construye colectivamente, a partir de un diálogo reflexivo entre iguales.

Asimismo, decidimos graficar la escala numérica “tradicional” (del 1 al 10), a partir de la idea de un camino, que no empieza ni termina en un año de un área, y que tiene distintas “paradas”. Así, resolvimos que nuestra escala se grafique como un río, por la importancia que éste tiene para la constitución de la identidad del territorio que pisamos. Cada parada representa un número de la escala y es acompañado de elementos que generan el concepto al que el número pretende representar. El proceso de evaluación finaliza cuando cada educando/a ubica una canoa en el lugar del camino hasta donde consideramos que avanzó durante el año en cuestión (Proyecto Educativo Institucional, 2015).

Consideramos importante poder culminar esta parte del escrito, haciendo hincapié en el camino y andar no lineal que tiene la construcción de educación popular en este bachillerato, de la cual la evaluación es solo una parte, constituyéndose esto desde nuestra

perspectiva en una diferencia fundamental con la concepción hegemónica que se sostiene en las escuelas tradicionales respecto a la misma. A continuación queremos exponer dos citas que a nuestro entender resumen el análisis y las reflexiones vertidas en el presente subtítulo:

Porque a mí me gustó y... son todos muy buenos. No como en algunas escuelas que iba, que si no entendía (bueno) que te lo explicaban una o dos veces y después se iban y explicaban a otro y listo. Además que si no entiendo nada, se toman su tiempo para explicarte bien (Educando del Bachillerato Popular de La Vuelta del Paraguay).

(...) es un grupo maravilloso, ellos también me han sabido escuchar y entender mi historia y lo que yo puedo dar y brindar. Además con los años que yo ya llevo acá en el barrio, tengo muchas experiencias vividas así que tengo para contar y ellos saben escuchar (...) es un intercambio de saberes, yo siempre digo que ellos vienen a aprender de nosotros, de lo que nosotros sabemos y nosotros aprender de ellos. No es que vienen con esa intención de ser más que nosotros porque hayan ido a una universidad, hay cosas que a ellos no se las han enseñado en la universidad y se han quedado sorprendidos, de las experiencias que nosotros hemos tenido (Educando del Bachillerato Popular de La Vuelta del Paraguay y militante de Proyecto Revuelta).



9. INSTITUCIONALIDAD DISIDENTE:

Escuelas de gestión social

El presente capítulo busca analizar las relaciones existentes entre el Bachillerato Popular de La Vuelta del Paraguay en tanto Escuela de Gestión Social, y el Estado Provincial, desde las voces de las coordinadoras y educadoras del BP, también militantes de Proyecto Revuelta, de los y las educandos/as y del Director Provincial de Gestión y Coordinación de Proyectos, de la Secretaria de Educación, del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

La particularidad de esta instancia, se manifiesta al poner en juego las tensiones entre la legitimidad de este espacio educativo y el marco legal que lo regula, para lo cual consideramos imprescindible exponer qué entendemos por gestión social, ya que esta categoría encuadra -pero no agota- la vinculación entre los Bachilleratos y el Estado.

Si bien, la especificidad de este trabajo refiere a la gestión social en el campo educativo, es oportuno resaltar que esta postura política la excede, dado que como postula Gelfuso (2016):

La gestión social se vuelve una realidad concreta en el momento en que la sociedad civil se organiza para HACER, desbordando las estructuras que proponen los Estados para así **tomar a su cargo la gestión de los espacios que este le transfiere o que construye la propia sociedad organizada cuando el Estado no los genera**. Es decir, cuando los ciudadanos dejan de reproducir sólo ratificaciones o rectificaciones de los actos de gobierno y empiezan a dialogar con el estado, a proponer, a exigir, a complementar o denunciar y mostrar otras formas posibles de gestión global de lo social (p. 1).

Según esta perspectiva, la gestión social apunta a la construcción de otro modo de comprender la propiedad, las relaciones socio-productivas, el poder, la práctica democrática, es decir, implica otro modo de relacionarnos en la producción y reproducción de la vida cotidiana, y en las relaciones sociales inherentes a ella. Estos nuevos modos de ver, ser y hacer van configurando *nuevas institucionalidades*.

En este punto, podemos establecer una vinculación con las ideas de Claudia Korol, que forman parte del libro *Pedagogía de las Revoluciones*, cuando menciona la categoría de *institucionalidad disidente* en el marco de realizar un análisis de las experiencias de educación popular en Argentina. La autora plantea que la EP se aleja de los formatos académicos hegemónicos, posibilitando reposicionar el conocimiento social crítico en las organizaciones, movimientos populares y en las comunidades. En coincidencia con el planteo de Gelfuso sobre gestión social, entendemos que se trata de ejercitar y ensayar nuevas formas de vivir y de pensar-nos, apuntando a la autonomía no solo en las prácticas políticas sino también en la construcción de teorías.

(...) la educación popular entra a la experiencia de la educación pública desde los movimientos populares que crean sus escuelas, sus bachilleratos, sus universidades, sus propias formas de pensar la educación y de realizarla, ocupando escuelas o ministerios cuando es necesario, para legitimar esta nueva institucionalidad disidente. Estas experiencias caminan siempre en los bordes de una hegemonía que las intenta reabsorber, por lo cual la sistemática revisión de las posibilidades y dificultades de estos intentos es parte de los propios desafíos que asumimos colectivamente quienes creemos que no hay límites pre-determinados para la experiencia de la educación popular que tengan que ver con los ámbitos en los que se realiza, sino que sus fronteras están en relación a los objetivos, sujetos, contenidos y proyectos que encarna (Korol, 2016, p.15).

En esta tensión entre el marco normativo que regula a nivel nacional las escuelas de gestión social y esta nueva institucionalidad disidente, el escenario en términos de legislación es el siguiente: según Nora Gluz, con la derogación de la Ley Federal de Educación N° 24.195/93 en el año 2006 y la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, se incluye en este texto normativo la figura de la gestión social (artículos N° 13, 14 y 140), y en el año 2007 mediante la Resolución N° 33/07 del Consejo Federal de Educación se

reconoce a los bachilleratos populares como experiencias que pueden estar incluidas bajo esta figura.

Según la autora citada, en términos de antecedentes legales encontramos que, previo a la aparición de la figura de gestión social el modo de reconocimiento de los bachilleratos - particularmente de la ciudad de Buenos Aires-, fue mediante la esfera de la gestión privada, es decir que se enmarcaron en esta modalidad de gestión, ya que no existía una que contemple las características propias de estos proyectos educativos. Ello permitió una solución “provisoria” ante el vacío legal de ese momento, lo cual hizo posible que los bachilleratos pudieran mantener su autonomía organizativa, pero a costa de encontrarse inmersos en la lógica de un sector al cual se contraponen, dado que el sector privado hegemónicamente tiene una perspectiva de lucro sobre la educación.

En este camino de reconocimiento de las Escuelas de Gestión Social en su totalidad, y no solo en lo que respecta a la legalización de los títulos, una vez sancionada la Ley de Educación Nacional, fueron pioneras en desarrollar sus propias legislaciones la provincia y ciudad autónoma de Buenos Aires y Río Negro; el resto de las provincias aún no cuenta con dicha reglamentación. Particularmente en la Provincia de Santa Fe se está en proceso de construcción de la Ley de Educación Provincial, y en ese marco se han presentado cinco Proyectos de Ley de diferentes bloques (PARES, Frente Social y Popular, Frente Progresista Cívico y Social, Partido Socialista y Frente para la Victoria- PJ), pero hasta el momento no se ha dado tratamiento legislativo a los mismos. Sobre esto, el Director de Gestión y Coordinación de Proyectos planteo en la entrevista que:

(...) parte de lo que es toda esta expectativa que ha promovido de alguna manera el Gobernador y la Ministra, de debatir sobre un futuro proyecto de ley y que tiene todo un corolario también; no es casual que todos los proyectos de ley de una Ley de Educación Provincial estén entrando el último año y medio, porque evidentemente, hay toda una disposición que me parece que en cierta forma consensuada, es la primera vez que se forma una comisión bicameral para abordar el tema, hay una disposición de todos los diputados que han planteado de los distintos sectores que han propuesto leyes, de sentarse a discutir con el Ministerio de Educación para llegar a mínimos consensos antes de entrar de lleno en el debate de lo que va a ser la futura ley. En eso evidentemente hay algunos puntos que nosotros

remarcamos que hay que abordar y que en eso se trasluce de alguna manera una posición política oficial, es decir bueno, qué puntos son imprescindibles que se incorporen en una ley provincial que están en la Ley Nacional y que a lo mejor no tienen una acción directa en la provincia, este es uno, este tema de la gestión social y cooperativa evidentemente que en la provincia no hay un marco normativo fuera de lo nacional que nos permita implementarlo, este es un tema que seguramente digo y aparte va a ser promovido de parte nuestra también como para que se pueda abordar; el cómo, el desde que lugares y demás seguramente es recopilando como estamos haciendo con esta serie de debates o de diálogos por la ley, que se vienen haciendo en toda la provincia con distintos actores y sectores, la idea es hacerlo de la misma manera que todos los actores involucrados que tienen algo que ver, o alguna experiencia con el tema de la gestión social y cooperativa, puedan sentarse, acercar sus propuestas, plantear las ideas y demás, por eso digo, no, no conocía esto del proyecto de ley, pero celebro también si hay un proyecto en esa línea porque seguramente va a enriquecer el debate (Director Provincial de Gestión y Coordinación de Proyectos, de la Secretaría de Educación, del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe).

El proyecto al que refiere el funcionario al finalizar la cita, es el Proyecto de Ley de Gestión Social impulsado por Ciudad Futura, construido en articulación entre los tres Bachilleratos Populares existentes en la Provincia de Santa Fe y presentado por iniciativa social. El espíritu de dicho proyecto entiende a las escuelas de gestión social dentro del campo de lo público no estatal, busca promover el fortalecimiento de las experiencias ya existentes en nuestro territorio, como así también consolidar nuevas instituciones de carácter comunitario con un fuerte abordaje territorial, a fin de que dichos espacios educativos sean construidos y consensuados colectivamente y desde allí, desarrollen sus fortalezas y eficiencia.

Actualmente en nuestra Provincia, los Bachilleratos Populares de la ciudad de Rosario emiten sus títulos mediante el EEMPA N° 1261 “José Ignacio Rucci” de gestión público estatal; esto fue establecido a través de una medida del Ministerio de Educación. El Bachillerato de LVDP aún no tiene egresada su primera cohorte, la cual se recibirá a fines del corriente año 2017. Ante esto, se ha retomado el camino de gestiones institucionales presentándose a fines del año 2016, en el Ministerio de Educación de la Provincia, el

Proyecto Educativo Institucional (PEI), con el objetivo de que dicho espacio educativo sea reconocido como tal.

Previo a que comience a funcionar el Bachillerato e iniciado su ciclo lectivo (2015), se gestionaron varias reuniones con distintos funcionarios/as del Ministerio de Educación, como por ejemplo, con el Director de la Regional Cuarta, con la Directora Provincial de Enseñanza para Jóvenes y Adultos, con el Secretario de Innovación y Desarrollo Pedagógico y la Directora Provincial de Currícula. En estos intentos de articulación hubo desencuentros en reuniones ya acordadas, complicaciones en la comunicación tanto telefónica como electrónica, y cierto nivel de confusión por parte de distintos funcionarios/as en cuanto a la propuesta que implicaba el proyecto político-pedagógico del BP de LVDP. En este sentido, una de las coordinadoras del Bachillerato expuso que:

(...) No estamos dando en la tecla con quien negociar en términos reales, de negociar unos títulos, de negociar la habilitación del espacio, entonces se dio esto de estamos yendo a un montón de reuniones que tenemos un no de entrada, no podemos negociar absolutamente nada, y hay que sostener el espacio. Entonces fue un decir, bueno dejamos la burocracia por un lado por lo menos en lo que queda del año [2015] y nos ponemos con sostener el Bachi.

Y ahí fue cuando también en esta de dejar de lado la burocracia, vimos la necesidad de juntarnos con los Bachis de Rosario, así medio urgente (...) y nos fuimos a Rosario a empezar este caminar de articulación entre los tres Bachis (Coordinadora y educadora del Bachillerato Popular de LVDP, y militante de Proyecto Revuelta).

En este momento, el Bachillerato Popular de la Vuelta del Paraguayo comienza un proceso de fortalecimiento en la articulación con los dos Bachilleratos de Rosario: Escuela de Territorio Insurgente Camino Andando (E.T.I.C.A) de barrio Nueva Alberdi, y con el Bachillerato Popular Tablada ubicado en Villa Manuelita, impulsados por las organizaciones Giros y Movimiento 26 de Junio, ambas pertenecientes a Ciudad Futura. Dicha articulación tiene como objetivos fundamentales, por un lado, la visibilización de las Escuelas de Gestión social como espacios donde se desarrolla la educación popular, a fin de posicionar en el debate público estos proyectos políticos-pedagógicos como alternativas reales en la enseñanza media, por el otro, la lucha por el reconocimiento legal y la reglamentación de la gestión social en nuestra provincia.

Esta estrategia que asumen los Bachilleratos, se sustenta en el pretendido ejercicio del derecho a la educación en un sentido ampliado y desde la perspectiva del ejercicio de una democracia más directa, que busca incidir en la construcción de la sociedad y del modelo educativo, en franca contrapartida a la postura que se esgrime desde el Ministerio de Educación de la provincia:

(...) nosotros, un poco más acá en la historia ya teníamos conocimiento de estas iniciativas, sobre todo la que conozco más es la de Giros, que es por lo menos la que avanzó más en el vínculo con nosotros, las otras dos, hasta el tiempo que yo estuve, en un área donde tenía más vínculo con esto que fue la Dirección de Docencia Privada que fue por donde se canalizó un poco las primeras charlas con la gente de Giros, las otras dos no tuvimos nosotros presentaciones oficiales como para que el Estado pudiera tomar un poco más contacto de lo que se venía haciendo.

(...) En la práctica no hay ninguna escuela que hoy formalmente nosotros por normativa podamos definir como de gestión social, hoy no hay ninguna ni resolución de la Ministra, ni decreto del Gobernador, ni disposición del Director Provincial que diga: esta escuela es una escuela de gestión social, formalmente me refiero ¿no?. Independientemente de la formalidad o no que puedan tener estos tres proyectos, que en realidad, salvo el de la E.T.I.C.A que sabemos que está avanzando los otros dos no tienen ningún avance en cuanto a presentación formal de decir bueno, hoy para el Ministerio de Educación existe formalmente este espacio. Sabemos que existen, conocemos, pero no ha habido un intercambio de manera de que se pueda formalizar dentro de lo que es hoy la normativa del Ministerio de Educación (Director Provincial de Gestión y Coordinación de Proyectos, de la Secretaría de Educación, del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe).

De lo planteado en estas citas, puede verse el desconocimiento por parte de la Dirección Provincial de Gestión y Coordinación de Proyectos de la Secretaría de Educación, respecto a la presentación formal del Proyecto Educativo Institucional del BP de LVDP realizada en el mes diciembre de 2016. Como también la invisibilización del Bachillerato Popular de Tablada, el cual ya tiene cohortes de egresados y egresadas cuyos títulos fueron emitidos con la misma dinámica que los del Bachillerato de la E.T.I.C.A.

Lo expuesto con antelación da cuenta que actualmente la construcción de la significación y práctica de la gestión social como otra forma de hacer educación, está en disputa entre la

legalidad y la legitimidad, es decir, entre la praxis política-pedagógica concreta y su tensión en el ámbito del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Desde el Estado se expresa que en tanto y en cuanto no exista un marco normativo coincidente con la institucionalidad social hegemónica vigente, estas experiencias no serán reconocidas formalmente. Esta postura entra en contradicción con la perspectiva de los Bachilleratos Populares que buscan consolidar y construir una alternativa al modelo educativo pero dentro del marco del Estado tal como hoy lo conocemos. En esto queremos decir, en acuerdo con Nora Gluz, que no se posicionan como proyectos autonomistas; sin embargo van caminando cotidianamente hacia la creación de una institucionalidad disidente, constituyéndose en interlocutores creativos y propositivos que amplían las oportunidades de crecimiento del Estado, particularmente en el campo de la educación.

Desde la perspectiva de una de las educandas del Bachillerato, se plantea que:

Yo a veces me pregunto por qué se dan tantas vueltas cuando uno realmente tiene la necesidad de aprender como cualquier otra persona. ¿Por qué se le pone trabas? ¿Porque es educación popular? ¿O por qué es por gestión social? Yo creería que al contrario, se tendría que tomar más en cuenta porque son personas que se les hace difícil acceder a la educación pública o a una universidad, pero que tienen las mismas intenciones y las mismas ganas que cualquier otro estudiante. Es por eso tanto el esfuerzo que hacemos de que sea reconocido y que seamos escuchados, que sepan que lo que aprendemos es como cualquier otro estudiante, que tenemos las mismas materias, que cumplimos con la misma asistencia, que le ponemos todo el empeño y que somos capaces de superarnos como cualquier otra persona. (Educanda del Bachillerato Popular LVDP, y militante de Proyecto Revuelta).

En las voces de las coordinadoras del Bachillerato de LVDP se expone que:

En términos generales, para mí la gestión social así como la educación popular, son una forma de construir. Me parece que tiene que ver con eso, desde donde nace, que tiene que ver con el 2001. La gestión social y cooperativa, que está enmarcada en un artículo de una Ley Nacional, pero que tiene que ver con eso, con que los mismos actores que están vulnerados, por así decirlo, se empoderan y toman cartas en el asunto y son los propios partícipes y constructores de este tipo de experiencias (Coordinadora y educadora del Bachillerato Popular de LVDP, y militante de Proyecto Revuelta).

(...) estamos pensando otra forma de educación, que por supuesto se viene pensando hace un montón de tiempo, pero estamos siendo actores participes en este momento de que quede algo, en una ley, que sea otra forma de construir, otra forma de pensar la educación, donde acá a un montón de años se va a seguir construyendo así, no es cualquier, digo, no es solamente los títulos para esos pibes, no es solamente otra forma de educación en la educación misma, sino que es otra forma de construcción de los vínculos sociales y que si eso se logra, o sea ya desde el hecho de estar haciéndolo hoy en día, desde estar teniendo reuniones, participando de foros, participando en experiencias donde se juntan un montón de otras experiencias, donde la gente te escucha ahí, ya te escucha decir gestión social, bachillerato populares, territorio, barrio, organizaciones sociales, en este momento coyuntural del país también, me parece que es clave (Coordinadora y educadora del Bachillerato Popular de LVDP, y militante de Proyecto Revuelta).

Desde el discurso del funcionario entrevistado, se postula que:

A nosotros no nos corresponde de alguna manera hablar de legitimación social, eso evidentemente que es algo que nos supera a nosotros como funcionarios del Estado. La legitimación social la va a dar la sociedad, no nosotros. Pero digo, hay espacios de diálogo, se recepciona a las inquietudes y a los proyectos presentados. De alguna manera esto plantea un poco la voluntad de tomar algo que no es inexistente, es decir hay una realidad, hay un proceso, un proyecto, podemos llamar en el marco de la informalidad que pueden tener seguramente todo el respaldo de un grupo de gente, pueden tener seguramente un gran trabajo territorial pero queda en el marco de la legitimación social que no nos corresponde a nosotros juzgar, ni opinar. Pero evidentemente que en el análisis que uno hace de la realidad política, son espacios que vos lo recibís como cualquier inquietud de conjunto de ciudadanos que te hacen una propuesta.

(...) Si hablamos de legalidad es otra cuestión. Sí, en realidad hay una falta de un marco mínimo de autorización que tiene cualquier institución para poder otorgar títulos, eso lo marca la Ley Nacional. No hay ninguna posibilidad de que un espacio que no esté formalmente reconocido otorgue títulos, que uno me pueda plantear que se hizo un proceso informal de formación y acompañamiento de trayectoria que seguramente será muy bueno, lo desconozco a este en particular. Pero digo, podrá ser muy bueno pero al no tener esa legalidad evidentemente hay una situación que tenemos que regularizar de alguna manera.

(...) estoy hablando de gestiones para el reconocimiento de las instituciones, no quiere decir que no se puedan haber dado gestiones entre un EMPA y el bachillerato, que por ahí no necesariamente nosotros hemos tomado conocimiento (Director Provincial de Gestión y Coordinación de Proyectos, de la Secretaria de Educación, del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe).

A partir de lo expuesto en este capítulo, queremos reflexionar y abrir la discusión en torno al debate que implica la gestión social como otra forma y perspectiva desde la cual construir y gestionar la vida cotidiana, las relaciones sociales y fundamentalmente, en lo que hace al eje de nuestro trabajo: la educación popular. Entendemos que la gestión social viene a poner en tensión no solo el reconocimiento de las diversas experiencias de educación popular, entre ellas los bachilleratos populares, sino principalmente al sistema educativo tradicional; en este sentido el debate no puede circunscribirse meramente a legislar la misma ni a la emisión de los títulos para los bachilleratos, sino que esencialmente nos remite al planteo de Claudia Korol en cuanto a la institucionalidad disidente.

Estos espacios educativos se constituyen en experiencias que consolidan la educación popular con un fuerte anclaje territorial, estableciendo una estructura organizativa, una pedagogía, y una metodología propia, habilitando procesos de enseñanza-aprendizaje cuya finalidad sea construir sujetas y sujetos críticos, partícipes y protagonistas en la toma de decisiones sobre cómo se quiere vivir, posibilitando sueños, creatividad e ideas, y en este sentido ir dando batalla al sistema hegemónico homogeneizante en sus distintas dimensiones, en este caso, en la educativa.

Para profundizar el análisis arriba expuesto, queremos recuperar las ideas de Paulo Freire quien plantea que: cuanto más crítico un grupo humano, tanto más democrático ha de ser, y por ende, más ligado y consciente de sus condiciones de su existencia; en cuanto menos nivel de crítica tenga, más ingenuamente se tratarán los problemas. Por ello, la democracia y la educación democrática, se fundan en la creencia de mujeres y varones que deben discutir sus problemas (de su comunidad, de su región, de su país, del continente, del mundo). Así, la educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor que no puede temer al debate, al análisis de la realidad; no puede huir a la discusión creadora, no puede dictar ideas, anular la discusión y dar fórmulas porque de esta manera no sería posible

formar sujetas y sujetos que se proyecten en el impulso emancipador; lo contrario, resalta y fortalece la inexperiencia democrática en la constitución de los sujetos y sujetas.

En esta línea de pensamiento, queremos culminar trayendo las palabras de una de las educandas entrevistadas, quien al consultarle qué mensaje quería dar en relación a la gestión social, expresó lo siguiente:

Yo creo que el mejor mensaje, que escuchen de un educando y que sepan la necesidad que tenemos también de ser reconocidos, de que nuestro esfuerzo y nuestro estudio, por lo menos pase por sus oídos y nos escuchen. Que sepan que, bueno en mi caso, yo tengo una familia, que tengo que estar en el apoyo de los estudios de ellos, en contener mi hogar, pero a la vez yo dejo mi tiempo y dedico con sacrificio esas horas en el bachillerato, para poder capacitarme y ser reconocida como cualquier otra estudiante. Para mí sería una gran alegría recibir un título como cualquier otro, sentir que uno la está peleando y que valió la pena estudiar. Pero como ya te digo, así no seamos reconocidos, yo siento que los años, los tres años que voy a hacer no fueron en vano porque yo me siento capacitada, y siento que se me está enseñando de la forma correcta, y que se me ha dedicado tiempo, y que yo también he brindado mi tiempo y mi esfuerzo para poder llevar adelante esto que me lo he propuesto. Así que yo creo que estas palabras me gustarían que las escuchen y que se nos valore el esfuerzo que estamos haciendo (Educanda del Bachillerato Popular de LVDP, y militante de Proyecto Revuelta).



En este hermoso navegar, hemos llegado al final del destino de este trabajo de investigación que entendemos de ninguna manera es el punto culmine del recorrido, porque este estudio nos permitió comprender y hacer carne, que el navegar del mundo de la vida es un proceso constante, continuo, cambiante y profundamente reflexivo.

El desafío de construir esta Tesina tuvo como horizonte la siguiente pregunta: *¿Cómo se lleva a cabo el proceso de creación y desarrollo de la educación popular en las escuelas de gestión social de enseñanza media, particularmente en el Bachillerato Popular de La Vuelta del Paraguayo, de la ciudad de Santa Fe en los años 2013-2017?*. En este sentido, nos atrevemos a sintetizar que la significación fundante de la educación popular en el Bachillerato Popular de La Vuelta del Paraguayo se ve representada en el título de este trabajo, que remite a la poesía del cantautor Silvio Rodríguez, “yo vivo de preguntar, saber no puede ser lujo”.

Consideramos que el sentido más profundo que implica la experiencia de un bachillerato popular como alternativa real al sistema educativo tradicional y como proyecto político-pedagógico, nos hace volver a las palabras de Silvio Rodríguez, y puede resumirse en ser “todo lo que se junta para vivir y soñar”.

Otro aspecto que queremos destacar en estas últimas páginas, tiene que ver con las expectativas que nos planteamos al comienzo de este andar, por un lado podemos sostener que en este proceso de enseñanza-aprendizaje que constituye la escritura de nuestra Tesina, adquirimos aptitudes tanto para la formación, como para nuestro futuro desempeño profesional, en cuanto a la posibilidad de reconocer otros tiempos, otras formas de vivir y

enseñar-aprender, de escuchar, poder comprender que sabemos algo pero que es mucho más lo que nos falta aprender, y que las personas oprimidas por el sistema te pueden aportar lo que no está escrito en ningún libro. Por otro lado, esperamos y deseamos que se constituya en un aporte para la producción de conocimiento sobre la EP en el campo de las ciencias sociales, en términos de generar desafíos, curiosidad, interrogantes y preguntas; aspiramos a que este trabajo provoque la inquietud e incomodidad para que se siga pensando a la educación popular en las ciencias sociales, particularmente en el campo del trabajo social; anhelamos convidar a las distintas disciplinas sociales y actores del campo social a aportar a la propuesta de consolidar una educación para la liberación.

Por último, hoy podemos reconocer que el motor que atravesó todo el proceso de esta investigación es que la misma, pueda constituirse en un insumo estratégico para el fortalecimiento del proyecto político-pedagógico del BP de LVDP, en tanto la soñamos, caminamos y escribimos como una producción científica que no debe existir “(...) por sí y para sí, sino al servicio de alguien y de algo, y por lo tanto contra algo y contra alguien” (Freire, 1992, p. 56).

En sintonía con el planteo de Freire entendemos que, la riqueza de este trabajo tuvo que ver con la elección de una metodología cualitativa, que buscó la construcción del conocimiento de manera colectiva, donde las voces de las distintas protagonistas adquirieron un rol fundamental. De esta forma, la investigación se nutrió de un enfoque socio-antropológico que nos permitió llevar a cabo un trabajo dialogado, entramando la teoría y la práctica. Esto nos orientó en el reconocimiento de la necesidad y oportunidad de realizar una lectura recuperando la cotidianeidad de la comunidad, de lo colectivo, de las y los sujetos sociales y sus relaciones, en tensión con el trabajo conceptual que íbamos tejiendo.

Queremos finalizar este escrito, con la esperanza de que la construcción del conocimiento se realice desde el sur y para el sur como apuesta política para hacer visibles y crear los mundos nuevos donde tengamos “derecho a ser iguales cuando las diferencias nos inferiorizan”, y tengamos también “derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza” para lo cual, tal como plantea Boaventura de Sousa Santos, necesitamos “desaprender para aprender”.



Acha, Omar Maceo, Miguel y otros (2007). *Reflexiones sobre el poder popular*. 1° ed. Buenos aires: Colección Realismo y Utopía.

Achilli, E. L. (2004). *Investigación y formación docente*. 4° ed. Rosario: Laborde editor.

Achilli, E. L. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde editor.

Achilli, E. L. (2009). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde editor.

Agüero, J. y Martínez, S. (2008). *La dimensión política-ideológica del trabajo social. Claves para un trabajo social emancipador*. Buenos Aires: Dunkel.

Aguiló, V. y Wahren, J. (2013). *Educación popular y movimientos sociales: los bachilleratos populares como “campos de experimentación social*. Extraído el 18 de junio de 2015 desde <http://cdsa.academica.org/000-038/610.pdf>

Andretta, R., García, S. E. y Stivanello, B. (2014). *El derecho a la tierra*. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.

Andretta, R., y García, S. E. (2015). *La educación como motor del cambio social*. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.

Areal, S. y Terzibachian, M. F. (2012, abril/junio). La experiencia de los Bachilleratos Populares en Argentina: exigiendo educación, redefiniendo lo público. *Scientific Electronic Libray Online*, 17 (53). Extraído el 12 de junio de 2015 desde <http://www.scielo.org.mx/scielo.php>

Biografías y vida. La enciclopedia biográfica en línea (s.f). Extraído el 6 de abril de 2016 desde <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/f/freire.htm>

Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comp.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una reflexividad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Extraído el 20 de marzo de 2016 desde <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>

Cazzaniga, S. (2011). Ficha de Cátedra N° 1: *Perspectiva epistemológica y teórica Conceptos centrales*. Extraído el 17 de febrero de 2017 desde http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/his_interv_social/fichas/ficha_nro1.pdf

Chinigioli, E. (2012) Bachilleratos populares: construyendo contrahegemonía. La experiencia de los Bachilleratos Populares en Movimientos Sociales de la Ciudad de

Buenos Aires. Tesina de grado, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad de Cuyo, Mendoza.

Colectivo de Investigación El Llano en Llamas (ed.) (2015). Entrevista a Raúl Zibechi. “Es necesario descolonizar y despatriarcalizar el concepto de poder popular” en *Critica y Resistencia. Revista de conflictos sociales latinoamericanos*, 1 (1), 6-18. Extraído el 27 de abril de 2015 desde <http://criticayresistencias.comunis.com.ar/index.php/CriticaResistencias/article/view/3/6>

Concejo Municipal de la ciudad de Santa Fe (2009) Ordenanza N° 11653. Extraído el 7 de febrero de 2017 desde http://www.concejosantafe.gov.ar/Legislacion/ordenanzas/ORDE_11653.pdf

Concejo Municipal de la ciudad de Santa Fe (2012) Ordenanza N° 11922. Extraído el 7 de febrero de 2017 desde <http://www.santafeciudad.gov.ar/media/files/convocatorias/1676/ORDENANZA%2011922.pdf>

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones TRILCE.

Feldfeber, M. (comp.) (2007). *Dossier: Escuelas de Gestión Social*. Universidad de Buenos Aires.

Freire, P. (1997). La alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía. En *Política y educación. 4° ed.* (pp. 50-5). México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Freire, P. (2014). *Pedagogía del oprimido*. 3º ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Fundamentación de la temática procesos educativos y culturales (2011).

Gelfuso, A. (s.f) La Gestión Social como agente del proceso de cambio. Extraído el 5 de marzo de 2017 desde <https://medium.com/@unidelhacer/la-gesti%C3%B3n-social-como-agente-del-proceso-de-cambio-a575e5cfdb>

Gluz, N. (2013) *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO. Extraído el 5 de marzo de 2017 desde <file:///C:/Users/PC/Desktop/Ro/TESIS%202017/NoraGluz.pdf>

Gobierno de la ciudad de Santa Fe. Dirección de Gestión de Riesgo (2012) *Documento síntesis. Principales características de planes de contingencias ante emergencias hídricas*. Extraído el 1 de febrero de 2017 desde <http://santafeciudad.gov.ar/blogs/gestionderiesgos/wp-content/uploads/2013/07/Plan-de-Contingencia-lluvias-y-r%C3%ADos.pdf>

Guber, R. (2001). La observación participante y La entrevista etnográfica o el arte de la “no directividad”. En *La etnografía. Método, campo y reflexividad* (pp. 55-100). Bogotá: Grupo Editorial Norma. Extraído el 5 de febrero de 2016 desde <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/guber-r-2001-la-etnografia.pdf>

Guber, R. (2005) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós. Extraído el 9 de mayo de 2016 desde http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/Guber_el-salvaje-metropolitano.pdf

Historia de la educación popular en América Latina (s.f). Extraído el 29 de mayo de 2017 desde <https://drive.google.com/drive/search?q=historia%20de%20la%20educacion%20popular>

Korol, Claudia (comp.) (2007). *Hacia una pedagogía feminista*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo. Extraído el 6 de noviembre de 2017 desde <https://issuu.com/anzelmosegui/docs/pa-uelos-en-rebeldia-hacia-una-pe>

Korol, Claudia (comp.) (2016). *Pedagogía de las revoluciones*. Buenos Aires: América libre.

Melano, M. C. (2012, mayo). Polisemia, polifonía y policromía de la educación popular. Discurso y acción política. *Debate Público*, 3(2), 1-192. Extraído el 15 de abril de 2015 desde http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/21_melano.pdf

Ministerio de Educación y Deportes (2006) Ley N° 26206 de Educación Nacional. Extraído el 3 de marzo de 2017 desde <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Pineau, P. (1994) *El concepto de «educación popular»: un rastreo histórico comparativo en la argentina*. Extraído el 6 de junio de 2015 desde <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre305/re3051000493.pdf?documentId=0901e72b81271009>

Proyecto Institucional. Bachillerato Popular de La Vuelta del Paraguay (2015)

Proyecto Revuelta (2014, Septiembre). *Informe sobre estudios secundarios en La Vuelta del Paraguay*. Santa Fe.

Proyecto Revuelta (2016). *El gobierno de José Corral no es democrático*. Extraído el 11 de marzo de 2017 desde <https://www.facebook.com/notes/proyecto-revuelta/el-gobierno-de-jos%C3%A9-coral-no-es-democr%C3%A1tico/621786841317008>

¿Qué es la educación popular para nosotros/as? (s.f)

Reguillo, R. (2000) La clandestina centralidad de la vida cotidiana. En *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad* (pp.-80). Barcelona: Atrophos Editorial. Extraído el 10 de julio de 2016 desde https://books.google.co.ve/books?id=6vFG2KrRnggC&pg=PA79&lpg=PA79&dq=%E2%80%9C(%E2%80%A6)+la+vida+cotidiana+es+simult%C3%A1neamente+%E2%80%9CChabilitante+y+constrictiva%E2%80%9D.+Sus+mecanismos+y+l%C3%B3gicas+de+operaci%C3%B3n,+al+ser+rutinizadas,+constric%C3%B1en+a+los+actores+sociales,+les+imponen+unos+l%C3%ADmites,+fijan+unos+m%C3%A1rgenes+y+unos+modos+de+operaci%C3%B3n,+sin+embargo+hay+una+franja+de+indeterminaci%C3%B3n+relativa+que+deja+espacio+%E2%80%9Cimprovisaci%C3%

[B3n%E2%80%9D,+lo+mismo+para+hacer+frente+a+situaciones+novedosas+como+para+incorporar,+normalizando,+discursos+y+pr%C3%A1cticas+que+penetran+d](https://www.repositorio.cepal.org/bitstream/handle/s11019000000009403/0/S11019000000009403.pdf)
[esde+el+orden+social,+los+mundos+de+la+vida%E2%80%9D+\(2000:+79\).&source=bl&ots=BHsQ32pep_&sig=I8kTbw7OZu7R5T5e357ao5IkR2c&hl=es-](https://www.repositorio.cepal.org/bitstream/handle/s11019000000009403/0/S11019000000009403.pdf)
[419&sa=X&ved=0ahUKEwigoaPJtezNAhVDUZAKHbv3CkkQ6AEIGjAA#v=one](https://www.repositorio.cepal.org/bitstream/handle/s11019000000009403/0/S11019000000009403.pdf)
[page&q&f=false](https://www.repositorio.cepal.org/bitstream/handle/s11019000000009403/0/S11019000000009403.pdf)

Reguillo, R. (s.f) La clandestina centralidad de la vida cotidiana. *Quintapata Revista de Artes Visuales*, 1. Extraído el 16 de febrero de 2017 desde https://8aed82b8-a-62cb3a1a-sites.googlegroups.com/site/roloperetzv/Home/La clandestina centralidad de la vida cotidiana%2CporRossanaReguillo.pdf?attachauth=ANoY7crmf8pgDHuIOguMePcd6d0Dm7V-Vk1NzJbKU8HzpgjLn-HVAdq38K6jFmlrZyZhT42TY6P3QB1fYSga0U3cBESIX7tz0HknIosE42Sdm_1fe0mKILtwxPjpWQsEZ3HC17ah38SYBcIDiEAFo0jNGxHBPZPRrtmU0yNOEiUD9FxBKv8iu48prDwODySbwm9NuqXGvWL8S4f-RDgDBpS5vCjQTEi-ZGxz9aqYuPfrP2flCtKydxIWHxqwIq-4zv5QCEt6pGDKyH4ym8IYirUnwMkaKfCX-uDU0kqkWPor-uwyHaohCY%3D&attredirects=0

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Rodríguez Gómez, D. y Valldeoriola Roquet J. (s. f). Metodologías cualitativas. En *Metodología de la Investigación* (pp. 71-74). Universitat Oberta de Catalunya.

Extraído el 29 de junio de 2017 desde:
http://zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-1.pdf

Sanz Hernández, M. A. (s. f.) Fuentes orales y documentales en la investigación social.

Extraído el 29 de junio de 2017 desde:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/229710.pdf>

Saravia, Pablo (2012) “Desafíos y logros de la horizontalidad en las experiencias de cooperativas agroecológicas andaluzas”. Extraído el 01 de febrero de 2018 desde:

<http://www.mientrastanto.org/boletin-103/ensayo/desafios-y-logros-de-la-horizontalidad-en-las-experiencias-de-cooperativas-agroec>

Zentner, T. (2016) La construcción del territorio. Experiencias, producción y apropiación del espacio de los sectores populares en Santa Fe. Tesis de Grado no publicada, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.