

TESIS DE MAESTRIA EN ECONOMIA SOCIAL
IV EDICION (2009-2011)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO
BUENOS AIRES, ARGENTINA

LOS BACHILLERATOS POPULARES
COMO ESPACIOS DE CONSTRUCCIÓN DE OTRA ECONOMÍA
POTENCIALIDADES Y DESAFÍOS A PARTIR DE DOS EXPERIENCIAS
EN EL BARRIO CARLOS MUGICA - VILLA 31

TESISTA: DAIANA PAEZ
DIRECTORA: AÍDA QUINTAR

2020

Agradecimientos

Ningún trabajo es individual, pero este es profundamente colectivo. Mucho tiempo pasó desde que comencé la maestría y desde que empecé a tejer esta tesis, y en ese camino muchas son las personas a las que debo agradecer.

A Aída, gracias por haber aceptado ser mi directora. Por su acompañamiento dedicado, preciso y amoroso, por su paciencia en todo este largo tiempo que me llevó la investigación.

A Lautaro por su amor y alegría cotidiana, por su convicción en la lucha por otro mundo que contagia. Por la lectura atenta de este trabajo y el apoyo, fundamental para que esto sea posible. A Auca que inundó mi vida con amor y ternura y me dio el empujoncito que me faltaba (luego de enviar el último borrador comenzó el trabajo de parto que lo traería a este lado de mi piel).

A Inés, Antonio y Barbi, mi mamá, papá y hermana, por alentarme y acompañarme siempre. Por todo el amor que me sostiene y me hace ser quien soy.

A todes mis amigas y compañeros, por alentar siempre en estos largos años de escritura.

A mis compañeros de la MAES IV, con quienes compartimos y disfrutamos la cursada, los debates y las largas jornadas de estudio, y supimos construir una hermosa amistad que nos permite seguir compartiendo juntadas, charlas y muchos nacimientos de nuevos integrantes. Gracias también porque a través de ellos llegué al Bachillerato popular Casa Abierta.

A José Luis y a todo el equipo que conforma la MAES, por la excelencia y pasión en hacer una maestría en economía para la clase trabajadora, y que en su desarrollo entusiasmo, teje lazos colectivos, se debate a sí misma (recuerdo las jornadas de integración como un momento riquísimo) y se disfruta. Gracias por todo!

A les compas del Bachillerato popular Casa Abierta por los años de intensa militancia conjunta. Por los debates, saberes, asambleas, fiestas, proyectos, mates, largas jornadas de construcción, marchas y clases públicas compartidas, traccionades por el deseo de construir una educación emancipadora.

A les compas de Bachillerato popular Alberto Chejolán, por el tiempo, la apertura y la generosidad. Por la alegría cuando nos volvemos a encontrar en las calles.

A mis compañeres de Nodos, un programa que trabajó por la economía social y popular desde una lógica participativa en los duros años del macrismo y me trajo amigues y compañeres que renovaron mi entusiasmo por la temática.

A todes aquellos que luchan organizadamente por otro mundo.

Índice

1.	Presentación.....	6
1.1.	Introducción	6
1.2.	¿Por qué investigar esta temática?	7
1.3.	Objetivos de la investigación.....	8
1.4.	Hipótesis.....	9
2.	Acerca del procedimiento de la investigación	10
2.1.	El qué, por qué y para qué de nuestro trabajo. Consideraciones acerca de la investigación militante	10
2.2.	Construcción de conocimiento: la concepción metodológica dialéctica	13
2.3.	Criterios de selección de los casos	14
2.4.	Sobre las fuentes de información utilizadas	17
3.	Marco conceptual	19
3.1.	Economía social.....	19
3.1.1.	Economía formal y sustantiva. Economía de mercado y economía para la vida	19
3.1.2.	Consideraciones acerca del Mercado	23
3.1.3.	Diferentes utopías.....	24
3.1.4.	Diferentes racionalidades	24
3.1.5.	El sentido de mantener vigente la distinción entre conceptos.....	27
3.1.6.	En torno al concepto economía social y solidaria	29
3.2.	Educación popular.....	32
3.2.1.	Breve recorrido por la historia de la educación popular.....	32
3.2.2.	Qué entendemos por educación popular	37
4.	Contexto histórico.....	42
4.1.	Neoliberalismo. Principales políticas y consecuencias generales.....	42
4.2.	Consecuencias en la educación.....	46
4.3.	Procesos de resistencia: nuevas formas de protesta y nuevos movimientos sociales	48
4.4.	Proyectos educativos desde los nuevos movimientos sociales	51
4.5.	Surgimiento de los bachilleratos populares.....	53
4.6.	Características y nucleamientos.....	56
5.	Villa 31 – Barrio Carlos Mugica.....	58
6.	Surgimiento de las experiencias analizadas.....	72
6.1.	Bachillerato popular Casa Abierta.....	72
6.2.	Bachillerato popular Alberto Chejolán.....	75
7.	Vínculo entre los bachilleratos populares y la economía social y solidaria	82
7.1.	Forma organizativa de los bachilleratos populares.....	82
7.1.1.	Funcionamiento de los BP.....	82
7.1.2.	Relación con la organización social o política de pertenencia	86
7.1.3.	Relación con el estado.....	89
7.1.4.	Vinculación con el espacio de articulación de los BP	98

7.1.5.	Vinculación con otros actores y/o espacios	101
7.1.6.	Relación con el barrio.....	102
7.1.7.	Los BP como instituciones de otra economía	115
7.2.	Perspectiva de la economía presente en las clases y talleres.....	124
7.2.1.	Bachillerato popular Casa Abierta.....	126
7.2.2.	Bachillerato popular Alberto Chejolán	129
7.2.3.	Contenidos programáticos	131
7.2.4.	Conocimiento de experiencias de economía social y solidaria	142
7.2.5.	Clases públicas.....	145
7.2.6.	Educando para la economía social y solidaria.....	145
7.3.	Experiencias extra-áulicas vinculadas a los bachilleratos populares	151
7.3.1.	Bachillerato popular Casa Abierta.....	151
7.3.2.	Bachillerato popular Alberto Chejolán	177
7.3.3.	Semillas de otras experiencias de economía social y solidaria	178
7.4.	Consideraciones acerca de los lazos sociales y la subjetividad que promueven los bachilleratos populares.....	182
7.4.1.	Acerca del porqué de este apartado.....	182
7.4.2.	Algunas definiciones orientativas	184
7.4.3.	Principales repercusiones de la participación en los bachilleratos según las/os estudiantes y educadores/as	187
7.4.4.	Conclusiones con respecto a las repercusiones en la subjetividad de los BP	203
8.	Reflexiones finales.....	210
9.	Bibliografía	218
10.	Anexos	231
10.1.	Contenidos programáticos de ambos BPs.....	231
10.2.	Documentos del Frente Juvenil Fuerza Callejera	244
10.3.	Documentos de La Bartolina salud comunitaria	246

1. Presentación

1.1. Introducción

La presente tesis se propone indagar acerca del vínculo entre los bachilleratos populares de jóvenes y adultos/as, y la economía social. Investigar si este vínculo existe, y en caso de que así sea, cuáles son las características y especificidades del mismo.

Debido a la joven edad que presentan las experiencias de los bachilleratos populares, esta temática aún no ha sido estudiada en sus múltiples aspectos, y menos aún desde la perspectiva de la economía social. En consecuencia, consideramos que la riqueza de la presente línea de análisis radica en el abordaje de un campo que aún no se ha jerarquizado suficientemente como objeto de investigación, contribuyendo de esta forma a la profundización del conocimiento en la problemática.

Pero al mismo tiempo -y no en segundo lugar-, consideramos que como investigadores/as y militantes por otro mundo, debemos analizar aquellos intersticios en donde ese otro mundo está germinando. Para contribuir al debate, para revisar nuestras prácticas, repensarnos y seguir caminando y forjando otras realidades. En este sentido, tanto los bachilleratos populares, desde la perspectiva de la educación popular freiriana, como la economía social, son propuestas contrahegemónicas: tienen como objetivo construir, una desde la educación y la otra desde la economía, otra sociedad posible donde las clases subalternas dejen de serlo, y se priorice la vida de todas las personas y de la naturaleza, por sobre la del capital. Por esta razón consideramos necesario indagar acerca de sus posibles vinculaciones, agudizar nuestra mirada para contribuir a los esfuerzos comunes de ambas. De este modo, lo que nos anima a indagar las posibles

vinculaciones entre ambos campos, está lejos de ser solamente una inquietud epistemológica: es fundamentalmente una inquietud política.

Esperamos que sea realmente un aporte a la construcción colectiva de ese otro mundo, en donde quepan todos los mundos, al decir de las y los zapatistas.

1.2. ¿Por qué investigar esta temática?

El campo de la economía social y solidaria es un campo en construcción. Como tal plantea diferentes disputas, algunas de ellas a dar en los planos teóricos y académicos, otras tantas a librar en las diferentes experiencias donde anidan atisbos -y aunque no sólo- de otra economía.

Consideramos que la experiencia de los bachilleratos populares, poco estudiada aún por las y los investigadores y luchadoras/es por otra economía, conforman un campo sobre el cual es preciso detenerse para observar si estos espacios novedosos de la lucha popular por forjar otras realidades son efectivamente fértiles para el nacimiento de brotes de otra economía.

Así como la economía social da batallas en campos teóricos y en experiencias concretas, los bachilleratos populares también trabajan en esos dos planos. Por un lado, en los contenidos que se trabajan en las clases se aborda en sí misma esta perspectiva, de modo que se trabajan temas como autogestión, cooperativismo, mutualismo, y se presentan los temas con una mirada holística y sistémica, construyendo un abordaje que dista con la individualista a la hora de abordar diferentes problemas sociales. Por otro lado, estos temas toman cuerpo en diferentes experiencias que se dan a partir del bachillerato o dentro de la organización a la que éste pertenece o de la cual surge. De esta forma podemos encontrar bachilleratos populares cuyo propio surgimiento está ligado a una empresa recuperada por sus trabajadores/as, o a una experiencia de construcción autogestiva y cooperativa del hábitat, otros (en algunos casos estos mismos) que desarrollan cooperativas de trabajo, de viviendas y bancos de préstamos solidarios, por citar sólo algunas de las experiencias.

Por lo antedicho, sumado al crecimiento de los bachilleratos populares, tanto cuantitativamente (en cantidad de experiencias a lo largo del país y de estudiantes y educadores/as), como cualitativamente (con la complejización y perfeccionamiento de sus prácticas), surge la pregunta de si efectivamente se conforman en un nuevo escenario en donde dar la batalla por otra economía, una economía que forje nuevas relaciones sociales, de respeto y solidaridad, y que contemple a todas las personas y a la naturaleza en la reproducción ampliada de la vida.

1.3. Objetivos de la investigación

Objetivo general:

- Analizar y caracterizar el vínculo entre los bachilleratos populares y la economía social, a partir del abordaje de dos experiencias situadas en el Barrio Carlos Mugica - Villa 31 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Objetivos específicos:

1. Dar cuenta de la **historia de los bachilleratos populares seleccionados**, sus objetivos y contexto de surgimiento, reconstruida a partir del relato de sus integrantes y de los documentos pertinentes, e identificar a los **actores y actrices involucrados/as**.
2. Explorar acerca de la **relación entre los BP y la Economía Social** teniendo en cuenta:
 - 2.1. La forma organizativa que presentan;
 - 2.2. La perspectiva de la economía presente en las clases y talleres;
 - 2.3. Las experiencias extra-áulicas vinculadas a los BP, si existiesen, y sus características.
3. Examinar y caracterizar los **lazos sociales** y la **subjetividad** que promueven los BP.
4. Indagar acerca de las **tensiones y contradicciones** de la relación entre los BP y la economía social.

1.4. Hipótesis

- Los bachilleratos populares se constituyen como instituciones que trabajan desde la perspectiva de la economía social, contrapuesta a la economía capitalista, particularmente en lo referido a:
 - *La primacía de la racionalidad reproductiva* -orientados por la reproducción y desarrollo de la vida humana- por sobre la reproducción ampliada del capital (acumulación) y la absolutización de la racionalidad instrumental.
 - *La forma organizativa:* cooperativa y autogestiva, promoviendo relaciones de poder democráticas y no autoritarias.
 - *Una visión sistémica de la economía en las clases y talleres*, a partir de la cual los problemas sociales se analizan desde una perspectiva holística, ligada al sistema capitalista, en contraposición a un análisis que parte del individualismo metodológico; al tiempo que se abordan temáticas y experiencias de la economía social (autogestión, cooperativismo, redes de comercio justo, mutuales, etc.).
 - *La vinculación con experiencias extra-áulicas* de carácter productivo, de servicio, socioculturales, etc., desarrolladas desde la perspectiva de la economía social.
- A partir de estas acciones, en el interior y por fuera de los mismos, los bachilleratos populares tensionan la sociabilidad gestada en las comunidades durante las últimas décadas -a partir de ciertos contextos de crisis, dictadura militar y neoliberalismo-, contribuyendo así a formas sociales alternativas caracterizadas por lazos de solidaridad, respeto y comunidad, como así también al fortalecimiento de una subjetividad más politizada, solidaria y cooperativa, con una perspectiva de conjunto.

2. Acerca del procedimiento de la investigación

“Por el doble de valor y saber el futuro no cae sobre los hombres como destino, sino que es el hombre el que cae sobre el futuro y penetra en él con lo suyo. [...] El saber solo contemplativo se refiere [...] necesariamente a lo concluso y, por tanto pasado, y es impotente para el presente y ciego para el futuro. [...] El saber necesario para la decisión reviste en su mismo sentido otra forma: una forma [...] que va con el proceso, que se juramenta activa y tomando partido”
El principio esperanza. Ernst Bloch, 1959.

2.1. El qué, por qué y para qué de nuestro trabajo. Consideraciones acerca de la investigación militante

El presente estudio nace con varias intenciones. En primer lugar, nos interesaba indagar experiencias de abajo y a la izquierda que construyan poder popular y otra realidad con sus prácticas prefigurativas. Nos posicionamos ante las prácticas desde una perspectiva o línea política que consiste en la búsqueda de diversas formas de construcción de poder popular. Entendemos que “el poder no es un conjunto de instituciones a tomar, sino una compleja trama de relaciones sociales a modificar radicalmente, por eso la necesidad de construir un contrapoder de las clases subalternas, un poder popular” (Campione, 2007: 87).

Tal como dice Campione tomando a Gramsci, consideramos que una sociedad compleja y con amplio desarrollo de la sociedad civil, necesita un trabajo prolongado y denso de organización de la propia masa -y paralela desorganización del enemigo-, de configuración y expansión de una visión del mundo acompañada con la formación de los intelectuales orgánicos de las clases que aspiran a crear otra sociedad. De esta forma, en nuestras sociedades complejas, “las superestructuras de la sociedad civil resultan el terreno privilegiado de la lucha de clases” (Campione, 2007: 86), y es ahí donde encontramos la experiencia de los bachilleratos populares.

Al mismo tiempo partimos de una certeza: conocemos actuando. Es decir, producimos teoría a partir de una práctica o experiencia concreta que nos enseña y nos hace reflexionar, con la intención de volver a la misma y con el ánimo de aportar a un proceso de transformación (proceso circular de conocimiento-reflexión- transformación).

En línea con lo antedicho, entendemos que lo que vamos a realizar consiste en una investigación como producción de conocimiento que no tiene un objeto de estudio, es decir no objetivamos la realidad o la práctica como algo exterior a nosotras/os, separándonos así de los postulados positivistas.

Nos propusimos de este modo desarrollar una investigación militante, entendida ésta como aquella labor investigativa que se desarrolla con el objetivo de ser un aporte para el análisis de los espacios de lucha y construcción colectiva de otro mundo posible. Esta perspectiva plantea la necesidad del diálogo entre la teoría y la práctica, y la producción teórica para el desarrollo y fortalecimiento político de las prácticas sociales que tensionan la subjetividad capitalista, es decir la recuperación de la unidad dialéctica entre práctica y teoría en función de un proyecto de transformación de la realidad. En este sentido, entiende que los/as investigadores/as tienen un rol importante en los procesos de cambio y de reivindicaciones: “aportar en la producción de un tipo de conocimiento que exprese las transformaciones impulsadas por los sectores populares” (Ebis, Fournier y Mutuberría Lazarini, 2009:5 y 6).

Desde acá es que elegimos la temática de los BP, pues se trata de escuelas populares de jóvenes y adultos/as que se desarrollan desde movimientos y organizaciones sociales, “en tanto estrategia política y a modo de herramienta, en la lucha política actual para la construcción de una nueva hegemonía de las clases subalternas, es decir de una contrahegemonía” (Chinigioli, 2012:2). Es en este punto también que la relación con la economía social adquiere relevancia, dado que tanto los bachilleratos populares -a partir de la perspectiva de la educación popular freiriana-, como la

economía social -desde la crítica a los modelos económicos existentes y la proposición de alternativas-, son propuestas que tienen como objetivo construir, una desde la educación y la otra desde la economía, otra sociedad donde se priorice la vida de todas las personas y de la naturaleza, por sobre la del capital.

Colaboró además en la decisión de la temática, el hecho de haber participado durante cuatro años como educadora y militante en uno de los BP abordados. De esta forma, se sumaba a las intenciones anteriormente mencionadas el poder conocer la experiencia vivida a partir del proceso de investigación, y de esta forma incorporar un análisis crítico a la misma, con vistas a contar con más herramientas para analizar los espacios de lucha y construcción colectiva que nos proponemos habitar activamente.

El propósito también radicó en analizar en profundidad y dar a conocer la experiencia de los BP, al tiempo que poner al servicio de éstos los frutos del proceso de investigación. Dado que se trata de experiencias jóvenes -surgidas a fines de la década del '90-, los BP no han sido analizados en sus diversas aristas, entre las cuales se halla la relación de éstos con el campo de la economía social.

De esta forma los casos de estudio son dos bachilleratos populares (BP) de jóvenes y adultos/as: el BP Alberto Chejolán (BPACH) y el BP Casa Abierta (BPCA), ambos ubicados en el Barrio Carlos Mugica - Villa 31 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El periodo de investigación abarca desde el nacimiento de dichas experiencias hasta el 2017, tiempo en el que finalizó nuestro trabajo de campo.

2.2. Construcción de conocimiento: la concepción metodológica dialéctica

La concepción metodológica dialéctica entiende la realidad como proceso histórico, es decir como creación de los seres humanos que transforman el mundo y construyen la historia otorgándole un sentido. Al mismo tiempo, la realidad se concibe como totalidad: un todo integrado en el que las partes (lo económico, lo social, lo político, lo cultural; lo individual, local, nacional, internacional; lo objetivo, subjetivo, etc) no pueden comprenderse de forma aislada sino en su relación con el conjunto (Jara, s/f: 3 y 4). Desde dicha perspectiva la aproximación a la comprensión de los fenómenos sociales se lleva a cabo desde el interior de su dinámica, como sujetos implicados de forma activa en su proceso.

Desde esta perspectiva, la producción de conocimiento desde la economía social debe partir de la realidad cotidiana de las experiencias para avanzar desde allí y en forma ascendente hacia nuevos conceptos y modos de interpretación de la realidad. Se trata, por tanto, de “la construcción de conocimientos desde la práctica que los producen (procesos organizativos y subjetivos) y desde los actores que las llevan adelante (los trabajadores materiales e intelectuales)” (Ebis, Fournier y Mutuberría Lazarini, 2009: 8). De esta concepción surge una comprensión articulada entre práctica y teoría, que entiende que la teoría que emana de la práctica, cobra sentido en la medida que sirve a los procesos de lucha y transformación político social de nuestro pueblo (Jara: s/f).

Siguiendo lo antedicho, la motivación de la presente investigación surge a partir de la práctica como militante y educadora popular en uno de los BP, que permitió conocer no sólo dicha experiencia sino otros BP, con los cuales compartimos diferentes espacios -de formación, de lucha, de organización de diversas actividades-, a partir de lo cual estimamos que los BP guardan relación con la economía social en tres aspectos: 1) la forma organizativa que presentan; 2) la perspectiva de la economía presente en las clases y talleres; y 3) las experiencias extra-áulicas vinculadas a los

BP. También suponíamos que los BP promovían lazos sociales y una subjetividad diferente a la hegemónica (individualista).

Partiendo de estos supuestos, realizamos una tarea de teorización del problema a investigar y sus aristas, buscando los fundamentos conceptuales que nos permitieran caracterizar y comprender la vinculación a abordar, y al mismo tiempo que nos dotara de nuevas preguntas. Esta fase sirvió para elaborar una matriz de interpretación para luego poder analizar los insumos obtenidos en la recolección de la información.

Luego, elaboramos las guías para realizar el trabajo de campo, con el objetivo de reconstruir las experiencias abordadas, conocerlas en profundidad y sistematizar lo observado. Seguidamente realizamos el análisis de los productos del trabajo de campo a partir de la matriz interpretativa, fase que implicó una reconstrucción teórica de la práctica.

Finalmente, nos introdujimos en el proceso de evaluación, en función de lo cual confrontamos las creencias iniciales con los resultados de la experiencia sistematizada. Esto es, relación entre creencias (punto de partida) y generalizaciones (punto de llegada), elaborando de este modo las conclusiones del trabajo.

2.3. Criterios de selección de los casos

Se eligieron los casos del BP Casa Abierta y el BP Alberto Chejolán a partir de ciertos criterios.

En primer lugar, vinculado con la intención de desarrollar una investigación militante, se eligió un universo de estudio en el cual se llevó adelante una práctica como educadora popular y militante. Fue, ante todo, una elección ético política que nos indicaba investigar desde un centro que fue nuestra práctica durante varios años. Este criterio también nos llevó a la selección del segundo caso de estudio, ya que por la participación en el BP Casa Abierta teníamos vinculación con el otro

BP, Alberto Chejolán -que también se ubica en la Villa 31 - Barrio Carlos Mugica-, y con el cual habíamos realizado en conjunto diversas acciones (jornadas de capacitación, participación en la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha y en la mesa por la urbanización del barrio).

Estos casos tienen algunas características en común y otras que los diferencian, aspectos que también fueron parte de los criterios de selección.

Como característica en común, ambos bachilleratos comparten un mismo territorio: la Villa 31 - Barrio Carlos Mugica, que los dota de ciertas particularidades. Dicho territorio, como cualquier barrio popular, es un barrio con gran cantidad de población migrante de países vecinos (Bolivia, Paraguay, Perú), más allá de que cuente con más de una generación adulta que nació allí. Sus pobladores sufren de mayor estigmatización que en otros barrios por su condición de migrantes, villeros y pobres. Asimismo, existe una lógica comunitaria mucho más presente que en otros barrios más ciudadanos; el hacinamiento y las malas condiciones de los hogares genera que las personas habiten los espacios públicos de forma más cotidiana, generándose así una vida pública mucho más amplia que en otros lugares¹.

Al mismo tiempo, los casos considerados son parte de la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha, nucleamiento que en su lucha incorpora reivindicaciones propias de los bachilleratos populares, pero también las vinculadas a una mejor educación pública “en sentido amplio”, apoyando así la disputa de los/as trabajadores y trabajadoras de la educación y la de los/as estudiantes que los/as antecede.

Como aspecto diferencial presentan el origen político y/u organizativo, dado que el BP Casa Abierta nació en el 2010 de la mano de una organización social de base y el BP Alberto Chejolán nació en el 2012 desde el Movimiento de Ocupantes e Inquilinos (MOI-CTA). Consideramos que

¹ Una caracterización más acabada del territorio se desarrolla en el Capítulo 5: Villa 31 – Barrio Carlos Mugica.

estas diferencias vinculadas al surgimiento y pertenencia política de las experiencias tendrían repercusión en el modo de funcionamiento de las mismas.

Entendemos por *organización de base* a aquella organización que desarrolla una actividad específica en los territorios, y/o trabaja desde y con una temática determinada (educación popular, feminismo, represión institucional, etc.), con un propósito reivindicativo de solución de una necesidad específica, ya sea para resolver autónomamente el problema o demandar al Estado para su resolución (Organización Política La Caldera, 2012). El sujeto que se organiza está dado por un conjunto de trabajadores y trabajadoras, articulados por una estrategia de superación de sus dificultades (que sin esta organicidad estaría disperso y sería lo que se denomina “masa”). Es decir que “la base es aquella parte de la clase explotada (masa) que decide y se dispone a dar sustento a un proceso de cambio interno y externo, propio y de la realidad en la cual actúa. Y que decide hacerlo a través de la organización y de las luchas colectivas y políticas” (Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil, 2009:130).

Mientras que por *organización política* entendemos a aquella organización que tiene un proyecto de sociedad determinado y busca interpelar a la totalidad de la sociedad en un territorio específico. “Las organizaciones políticas pueden sistematizar la experiencia histórica, para comprender los procesos de lucha actuales aportando una visión en perspectiva global, casi imposible desde la propia dinámica del movimiento” (Organización Política La Caldera, 2012: 26).

Adoptamos el enfoque cualitativo de investigación dado que el propósito de la investigación fue, a partir de un análisis exhaustivo de los casos seleccionados, obtener una idea más acabada de las características de la vinculación entre los bachilleratos populares y la economía social. Consecuentemente, los casos seleccionados no pueden considerarse una muestra a partir de la cual se podrían generalizar características al universo de los BP.

Al mismo tiempo, nos interesó dicha estrategia por considerarla la más adecuada para “dar voz” a las experiencias que deseamos contribuir a visibilizar (Ragin, 2007: 146), dado que uno de los intereses que motivó la investigación fue la posibilidad de dar a conocer las experiencias abordadas.

Cabe aclarar que no se trata de un estudio comparativo. Las diferencias entre los casos escogidos no serán las variables principales de nuestro estudio, sino variables secundarias que tendremos en cuenta para advertir si alguna de ellas incide de alguna forma con respecto a lo que nos interesa estudiar: el vínculo entre los BP y la ES.

La idea inicial de la investigación consistió en indagar dos aspectos de los BP: la perspectiva de la economía presente en las clases y talleres, y las experiencias extra-áulicas y sus características. Pero al poco tiempo de andar percibimos que los BP en sí mismos, como nuevas instituciones educativas, con sus particularidades en cuanto a la organización del trabajo y a la toma de decisiones, también debían ser analizados; se agregó entonces la indagación a la forma organizativa que presentan.

2.4. Sobre las fuentes de información utilizadas

El proceso de investigación se basó en distintas fuentes de información. Por un lado, en fuentes de información primarias, relevadas para la realización del presente trabajo. Se realizaron entrevistas en profundidad semiestructuradas a los/as miembros de los BP seleccionados –educadores/as y educandos/as-, como así también a aquellas personas más cercanas a los procesos de economía social sobre los cuales nos interesaba indagar: participantes de cooperativas, banquitos populares, etc, educadoras/es de cooperativismo y/o economía social, y especialistas en la temática que forman parte de los BP analizados.

En ambos bachilleratos se realizó además observación participante en clases y asambleas, primeramente, y también en las diferentes actividades que fueron surgiendo durante el proceso de investigación como reuniones, festejos y movilizaciones, pues se consideró pertinente a la hora de observar las acciones, dinámicas y relaciones que se desarrollaban entre los sujetos participantes de dichas actividades.

Por otro lado, el proceso de estudio se apoyó también sobre fuentes de información secundarias. Entre ellas podemos mencionar los programas de las áreas o materias (de acuerdo a la denominación que cada experiencia le otorga a la diagramación anual de las clases) vinculadas a la economía social, documentos de los propios bachilleratos, e información pública producida por diferentes organizaciones e investigadores/as referidas a la temática (ponencias, artículos, libros y entrevistas en distintos medios).

3. Marco conceptual

3.1. Economía social

“Es imposible exagerar la importancia de estos grandes experimentos sociales que han mostrado con hechos, no con simples argumentos, que la producción en gran escala y al nivel de las exigencias de la ciencia moderna, puede prescindir de la clase de los patronos, que utiliza el trabajo de la clase de las «manos»; han mostrado también que no es necesario a la producción que los instrumentos de trabajo estén monopolizados como instrumentos de dominación y de explotación contra el trabajador mismo; y han mostrado, por fin, que lo mismo que el trabajo esclavo, lo mismo que el trabajo siervo, el trabajo asalariado no es sino una forma transitoria inferior, destinada a desaparecer ante el trabajo asociado que cumple su tarea con gusto, entusiasmo y alegría.”

Marx: 1864. Manifiesto Inaugural de la Asociación Internacional de los Trabajadores

“El marco de referencia de cualquier utopía necesaria es la vida real como principio de organización de la sociedad.”

Hinkelammert y Mora: 2009, Economía, sociedad y vida humana

3.1.1. Economía formal y sustantiva. Economía de mercado y economía para la vida

Comencemos por lo obvio: la economía no tiene una sola acepción. La concepción dominante la define a partir de la relación entre fines y medios, remitiendo a una situación de elección entre usos alternativos de diferentes medios a partir de la suposición de la escasez de éstos -el denominado postulado de la escasez-. Se trata de la **definición formal de la economía**, que radica en un conjunto de leyes relativas a la elección entre usos alternativos de medios insuficientes. Esta concepción, predominante, parte de la teoría clásica y está vinculada con la economía de mercado, cuya máxima institución es el mercado y el capital se encuentra devenido en sujeto automático. Los/as sujetos que participan de ella son supuestos como utilitaristas y

calculadores/as, y el acceso a la riqueza está determinado por la capacidad de competir y ganar, orientado en su conjunto por la lógica de la acumulación. Por lo tanto, desde esta perspectiva las prácticas se orientan priorizando la reproducción ampliada del capital, es decir la acumulación, lo que conlleva a la absolutización de la racionalidad instrumental. Bajo esta acepción, la integración social depende del mecanismo de mercado formador de precios por la oferta y la demanda, lo que genera una sociedad de mercado autodestructiva, con el deterioro profundo de las condiciones de la vida humana y la naturaleza (Coraggio, 2009a).

Por otro lado, se encuentra la **definición sustantiva de la economía**, distinción que elabora Polanyi y que toma su origen en la dependencia del ser humano con relación a la naturaleza y a sus semejantes para asegurar su supervivencia, remitiendo al intercambio entre las personas y su entorno natural y social, intercambio que le provee al ser humano de los medios para satisfacer sus necesidades materiales. El sentido sustantivo radica en que se basa en la subsistencia del ser humano como tal, en contraposición a la definición procedimental, deducida lógicamente (formal). Esta definición tiene su raíz en el marxismo, ubicándose dentro de la teoría materialista, en el sentido que plantean al ser humano en tanto sujeto portador de necesidades materiales para su vida (es decir, necesitado de valores de uso).

La definición sustantiva de la economía responde a una definición transhistórica que se aplicaría a cualquier sociedad humana, mientras que la definición formal de la economía está adscrita a aquellas sociedades regidas por la economía de mercado. Sin embargo, los/as autores/as neoclásicos la presentan como una economía universal, que podemos encontrar en cualquier sociedad pasada, presente o futura, y que en el caso de que no se encuentre suficientes rasgos de la misma es porque esa sociedad es irracional y/o atrasada. Es este sentido, el gran aporte de Polanyi ha sido el de brindar un estudio de las prácticas económicas -en sentido sustantivo- que desarrollaban otras sociedades, mostrando la existencia de otros principios de integración que no

responden al mercado. El autor señala que existen tres principios de integración en/por la sociedad del proceso económico: mercado, redistribución y reciprocidad. En las sociedades que analiza se da una combinación entre los tres, sin ser nunca uno de ellos el exclusivo, aunque sí puede ser alguno predominante (tal es el caso de nuestra a sociedad actual, en donde el mercado es el principio de integración hegemónico aunque sabemos, no es el único).

El principio de mercado está basado en el intercambio de bienes o servicios a través de un sistema de equivalentes, implica un contrato y se refiere al principio del trocar para ganar. En este caso, las relaciones de cambio están dadas por precios determinados por los mecanismos de la oferta y la demanda, indiferentes a quienes sean las partes que entran en esta relación. Este principio se profundiza cuando no se trocan excedentes fortuitos, sino que se produce sistemáticamente para la venta.

El principio de redistribución “presupone la existencia de un centro distribuidor de bienes en una comunidad, sistema de comunidades, o sociedad, que distribuye lo que previamente había recibido/captado de los/as miembros individuales o unidades familiares que la integran” (Coraggio, 2011:368). La razón de ser de este principio es mantener la cohesión social dado que evita la diferenciación social en base al enriquecimiento de algunos/as, basado en valores de equidad.

El principio de reciprocidad también refiere a una forma de redistribución, la diferencia con el principio explicado anteriormente es que no está mediada por una autoridad central (Polanyi, 2003), sino que está basado en la triple obligación dar-recibir-devolver (solidaria, no contractual). Puede ser de dos tipos: simétrico, basado en la acción colectiva de ayuda mutua o reivindicación de derechos, o filantrópico, basado en el altruismo individual, en el don unilateral (Laville, 2009).

Coraggio aporta otros dos principios que no son señalados explícitamente por Polanyi aunque sí podemos entreverlos en su obra: el principio de administración doméstica (oikos) y el principio de planificación colectiva de lo complejo. El primero, consiste en la producción para el uso propio, que se desarrolla en el grupo cerrado, siendo parte de la actividad hogareña. Se trata de un

sistema de redistribución a más pequeña escala. Mientras que el principio de planificación colectiva de lo complejo refiere a una forma de integración que implica acuerdos sociales relativos a la producción, distribución, circulación y consumo de las diversas formas de riqueza en un sistema con división social del trabajo. La particularidad que tiene es que no se trata de un principio de naturaleza transhistórica, sino que sólo aparece en las sociedades complejas, con un alto grado de división social del trabajo. Es importante tener en cuenta que la planificación no se limita a un procedimiento de aplicación de la racionalidad técnica instrumental a escala de todo el sistema económico, sino que implica la existencia de espacios públicos de construcción o gestión de proyectos de sociabilidad, en democracia esto significa acordar normas para tipificar e integrar segmentos, sectores o subsistemas de la economía, y para institucionalizar la coordinación entre producción, consumo y requisitos de reproducción de la naturaleza (Coraggio, 2009b).

La definición sustantiva de economía se vincula estrechamente con la concepción de **economía para la vida** desarrollada por Hinkelammert y Mora, orientada, como su nombre lo indica, por el principio de la vida humana y de la naturaleza. Su foco se encuentra en las condiciones que hacen posible la vida del ser humano, comprendiendo que éste es un ser natural, corpóreo, sujeto de necesidades. Su punto de partida radica en los y las excluidas, en las víctimas de este sistema, pues en ellas/os se concretiza el principio de la vida, ya que es en ellas/os donde la vida está en innecesario riesgo. De este modo, se interesa particularmente por la producción y reproducción de las condiciones materiales que hacen posible y sostenible la vida a partir de la satisfacción de las necesidades de todas/os, lo cual incluye el acceso a los valores de uso que permitan esta satisfacción. Se trata en definitiva de lograr una vida plena para todos y todas (Hinkelammert y Mora, 2009b). Esta vida plena presupone a los hombres y mujeres como sujetos libres: sujetos de su propia praxis que tiene por objetivo asegurar la posibilidad de vivir de todos/as y cada uno/a, a diferencia de la economía de mercado que considera y convierte a los seres humanos en objetos del capital.

3.1.2. Consideraciones acerca del Mercado

Partimos de la concepción de Hinkelammert y Mora quienes señalan que la lógica del mercado autorregulado es autodestructiva, porque al absolutizar la lógica instrumental y tener como meta sólo la ganancia en términos de dinero, atenta contra las personas y la naturaleza. Consideran así que la totalización del mercado lleva a la renuncia de cualquier comportamiento racional y que el mercado total es un suicidio colectivo. En tal sentido, plantean la interpretación, intervención y transformación sistemática de los mercados en función del criterio de la vida humana (Hinkelammert y Mora, 2009b).

Por su parte, la perspectiva de la economía social no plantea la autorregulación del mercado, ni de ningún otro principio de integración como, por ejemplo, la planificación centralizada. Parte de la necesidad de contar con diversos mecanismos intervinientes que regulen a favor de la vida de todos y todas. Si bien el mercado regula parte del proceso económico -como la ley de la oferta y la demanda, que no desaparece-, éste a su vez es supraregulado por la política y la sociedad: es decir que no es autoregulado, sino que hay niveles de regulación.

La economía social se plantea, apoyándose en Polanyi, en un reencastamiento de la economía, es decir que el mercado sea regulado desde la política. En este sentido, la economía solidaria no plantea la abolición del mercado, pero sí un corrimiento de su protagonismo, es decir una economía con mercado pero no de mercado. Partiendo de que la sociedad actual es compleja no es posible pensarla sin la existencia de mercado. De hecho, en este error han caído los socialismos reales, por lo tanto, aprendiendo de su experiencia pero sin naturalizar el sistema capitalista de mercado como inmutable, de lo que se trata es de resignificarlo y regularlo. Es decir, que la opción por la vida sea el vector que rijan las alternativas por la eficiencia. Incluso, Hinkelammert llega a plantear que la afirmación de la vida no es posible si no es al interior de las relaciones mercantiles.

3.1.3. Diferentes utopías

Cada perspectiva de economía tiene su utopía, que supone un horizonte de sentido y una idea regulativa de la acción. De este modo la economía de mercado descansa en la utopía del mercado perfecto, abogando por dejar libre su accionar ya que supone que su mano invisible mediante fuerzas autorreguladoras guiará a toda la sociedad capitalista hacia una armonía en la que, a través del interés particular, realizará el interés de todos/as. Por el contrario, la economía para la vida divide un mundo en el que quepan muchos mundos al decir de las y los zapatistas, es decir un mundo en el que quepan todos y todas, naturaleza incluida. Esta perspectiva involucra la idea de una sociedad en la cual cada ser humano pueda realizar su propio proyecto de vida con la seguridad de una vida digna en base a su trabajo. Y los mundos son muchos porque se piensa en una sociedad en la cual existan diversas culturas, naciones, razas, etnias, géneros, preferencias sexuales, etc.

Concluyendo, la distinción clara y divisora de aguas es que mientras la economía de mercado prioriza la acumulación del capital (aunque esta lógica sea imposible de perdurar en el tiempo pues pone en riesgo las propias bases en las cuales se asienta esta acumulación: la vida humana y la naturaleza), la economía para la vida prioriza la vida tanto de los seres humanos como del ecosistema natural del cual forman parte.

3.1.4. Diferentes racionalidades

La economía de mercado no tiene relación con la reproducción de la vida al erosionar sus dos fuentes de riqueza: la vida humana y la naturaleza, ya que parte de una concepción crematística de la riqueza, utilizando el término aristotélico, que la entiende como acumulación de dinero por

el dinero mismo. Desde este punto de vista la lógica extractivista se impone por sobre la lógica reproductiva, y es desde aquí que puede inferirse que conduce a la muerte humana y de la naturaleza. De esta manera, su criterio de eficiencia descansa sobre el de rentabilidad económica. Por este motivo Hinkelammert nos advierte acerca de la **ética de la irresponsabilidad** latente en la economía de mercado y contra la cual es preciso elaborar estrategias de resistencia y construcción de alternativas.

La **racionalidad instrumental**, que radica en la lógica medio-fin e implica el cálculo utilitario, en tanto cálculo de utilidad del individuo autónomo/a, es el principio que, si es absolutizado, rige la acción humana en la economía de mercado. El mercado, como sistema coordinador de la división social del trabajo, emerge de las acciones individuales fragmentadas e interesadas. La economía de mercado como sistema tiende a su absolutización, y, dado que la definición formal de la economía (que es la actualmente hegemónica) la considera como criterio único de racionalidad, toda acción que se distancie de sus parámetros es vista como irracional, como por ejemplo las acciones racionales de acuerdo a valores.

Sin embargo, es una falacia suponer que la economía solidaria excluye la racionalidad instrumental y la prosecución del interés propio por parte de los actores y actrices económicas. Lo que coloca en discusión esta perspectiva es la absolutización de tal racionalidad, no su existencia en sí misma. Desde esta perspectiva se postula que dicha racionalidad debe estar subordinada a la **racionalidad reproductiva** y, por tanto, cuestionar sus medios y fines desde la perspectiva de la reproducción de la vida tanto humana como de la naturaleza (puesto que el ser humano es un ser natural). De esta forma, la acción racional medio-fin, si bien es necesaria y útil en ciertos contextos, resulta tener un núcleo irracional, por lo que es necesario trascenderla, supeditándola a una racionalidad más integral, que tenga como objetivo central el respeto al circuito de la vida humana y de la naturaleza. Es claro, desde un análisis de la realidad, que los problemas propios de la racionalidad

reproductiva no hallan solución mediante un cálculo comparable con el cálculo de la racionalidad medio-fin, es desde este análisis que Hinkelammert se refiere a la irracionalidad de lo racionalizado.

Hinkelammert plantea que para que la vida humana sea posible debemos comportarnos de acuerdo a la **ética de la responsabilidad por el bien común**, que erija como valor supremo la defensa y el desarrollo de la vida humana misma. Pero esta ética no debe abolir la racionalidad instrumental, sino que debe ser una ética del equilibrio: una ética de la resistencia, de la interpelación y la intervención frente al sistema. Este argumento descansa en la concepción, por parte del autor, de que la vida humana se asegura por los dos polos: por el cálculo utilitario y por el bien común. En este sentido surge como fundamental la necesaria mediación entre ambos que tenga como objetivo la reproducción de las condiciones de posibilidad para la vida humana.

En cuanto al interés propio, y coincidiendo con el planteo que al respecto desarrolla Hinkelammert, desde la economía solidaria se piensa el yo en la otra, en una relación del propio yo, ligado íntimamente al interés de la otra. La diferencia con el planteo de la economía de mercado es que ésta piensa en individuos, mientras que la economía social está pensando en sujetos: en tanto sujetos somos sujetos en sociedad, por lo tanto no podemos pensarnos aisladas en nuestra individualidad. El ser humano es considerado un ser intersubjetivo, en relación con otras y con la naturaleza, de este modo no desaparece el interés propio en el planteo de la economía solidaria (por eso puede ubicarse dentro de un planteo antropocéntrico), sino que al pensar en mí debo necesariamente pensar en la otra y en la naturaleza: sin ellas no hay yo posible. Esto no se trata de una afirmación ética o moral: descansa en un juicio empírico, en un postulado de la razón práctica.

Se entiende la vida como vida en común: mi vida y la de la otra, por tanto, la opción por la vida de la otra es la opción por la vida de una misma. La otra está en mí, yo estoy en la otra. En este sentido se hace precisa una nueva solidaridad que reconozca lo antedicho.

3.1.5. El sentido de mantener vigente la distinción entre conceptos

Ahora bien, cabe preguntarse acerca de cuál es el sentido que tiene tener presente esta distinción entre la economía formal y la economía sustantiva. Sobre esto existen visiones contrapuestas. Alain Caillé, por ejemplo, considera que no tiene sentido mantener la distinción planteada puesto que a partir del momento en que la economía se torna monetaria, la autoproducción desaparece y la humanidad depende de la obtención de un ingreso monetario para sobrevivir.

Sin embargo, desde el planteo de la economía social y solidaria, se considera que es esencial mantener vigente dicha distinción. En primer lugar, porque carece de veracidad el postulado que plantea que todo se ha mercantilizado, sin dejar nada por fuera del mercado. Basta echar un vistazo a la realidad para que ella nos brinde ejemplos de economías para el autoconsumo, de economía pública, cuyas lógicas de acción son otras a las dictadas por el mercado (Coraggio, 2009b).

En segundo lugar, ningún sistema por sí solo tiene esa autocoherencia², es decir ningún sistema por sí solo posee autosuficiencia económica, ni siquiera el de mercado. Aplicado a éste, la autocoherencia implicaría la innecesidad de valerse de bienes o servicios ofrecidos por otros mecanismos de integración distintos a él.

Sin embargo, puede decirse a partir de Coraggio, que la realidad empírica del mundo actual no se condice con la formulación de Caillé, ya que por un lado no toda la vida humana ha sido

² Autocoherencia implica un sistema económico capaz de producir las condiciones de su propia reproducción (Caillé, 2009).

mercantilizada (ni lo podrá hacer pues implicaría el fin de la vida misma); por otro -utilizando el mismo concepto que introduce Caillé-, es posible observar que el sistema de mercado no es efectivamente autocoherente, ya que requiere de regulaciones políticas y recursos éticos y no puede por sí mismo reproducir el sistema de trabajo ni el sistema natural, del que extrae subsidios energéticos no renovables. Es decir que la economía de mercado no es realmente autocoherente pues está siempre necesariamente relacionada y necesitada de otros ámbitos/sistemas para funcionar: economía para el autoconsumo, sistema de la naturaleza, etc., al tiempo que excluye a la naturaleza y a la reproducción del trabajo.

En tercer lugar, consideramos que la distinción entre ambas es fundamental pues da lugar a la resistencia, siendo útil para la construcción de alternativas que se contrapongan a la definición formal y para la lucha contra la hegemonía del modelo actual que no deja lugar a la vida. **Es a partir del concepto sustantivo de economía que podemos pensar en prácticas de la economía social y solidaria**, ya que la definición formal no da lugar a estas experiencias dado que parte de un individuo egoísta y utilitarista al que sobrepone una utopía de mercado perfecto (Laville, 2009). A los propósitos de la presente investigación y por lo señalado hasta aquí, la distinción entre la definición formal y sustantiva de la economía es fundamental ya que ella nos permite deconstruir nuestra mirada sobre lo económico, dotándonos de un lente más complejo y rico para analizar y comprender tanto nuestra construcción teórica como las prácticas a estudiar. Partir de la concepción sustantiva de la economía como concepto guía permitirá vislumbrar nuevos horizontes de sentido en las prácticas a investigar.

3.1.6. En torno al concepto economía social y solidaria

En la actualidad, tanto en nuestro país como en América Latina y en el mundo, se trata de una propuesta política que tiene dimensiones teóricas y prácticas en desarrollo. Una propuesta en proceso, abierta a revisiones y modificaciones, que involucra experiencias que se han puesto en marcha antes y después de la aparición expresa de la propuesta como tal, y que alimentaron y alimentan los fundamentos de la misma (Abramovich y Vázquez, 2007).

En torno a la denominación existe un amplio debate tanto en lo que respecta a los ámbitos académicos como a los movimientos sociales. La economía social es un movimiento que se inició en el siglo XIX en Europa, y entre sus antecedentes -en tanto pensamiento crítico al capitalismo- podemos mencionar a Saint-Simón, Owen, Fourier y ciertas vertientes del marxismo (Hintze, 2010).

Por su parte, en América Latina este campo que comienza a tomar entidad a fines de los '90 (Hintze, 2010), asociada a la consolidación de situaciones de exclusión social: gran parte de la población se encontraba imposibilitada de reproducir su vida de acuerdo con parámetros socialmente "dignos", y en muchos casos, hasta en términos biológicos (Abramovich y Vázquez, 2007; Vázquez, 2008).

La discusión sobre la denominación del campo de las experiencias y movimientos inspirados por valores solidarios y vinculados con el trabajo asociativo, está atravesada por diversas cuestiones entre las que se hallan aspectos conceptuales, ideológicos, valorativos e inclusive de procedencia geográfica³ (Hintze, 2010).

En términos de Coraggio, la misma es entendida como el "sistema de instituciones, valores y prácticas que se da una sociedad para organizar la producción, distribución, circulación y consumo

³ Un interesante debate al respecto se encuentra en el texto compilado por Pablo Guerra "*¿Cómo denominar a las experiencias económicas solidarias basadas en el trabajo?*" en el que se reúnen las argumentaciones de diversos/as autores/as vinculados a la temática. Las denominaciones que allí se discuten son los de socioeconomía solidaria, economía solidaria, economía del trabajo, economía social, economía de solidaridad y economía social y solidaria.

de bienes y servicios de modo de satisfacer de la mejor manera posible las necesidades y deseos legítimos de todos sus miembros” (Coraggio, 2007a). Puede hablarse de economía social

en tanto produce sociedad y no sólo utilidades económicas, porque genera valores de uso para satisfacer necesidades de los mismos productores o de sus comunidades - generalmente de base territorial, étnica, social o cultural- y no está orientada por la ganancia y la acumulación de capital sin límites. Además, porque vuelve a unir producción y reproducción, al producir para satisfacer de manera más directa y mejor las necesidades acordadas como legítimas por la misma sociedad. (Coraggio, 2002:2)

Así entendido, el campo en construcción de la economía social rescata una perspectiva holística no escindida de la sociedad, la historia, la cultura y la política.

Para la presente investigación, adoptamos el término “economía social y solidaria” porque consideramos que éste da cuenta tanto de las experiencias tradicionales (cooperativas y mutuales) como como así también de las nuevas formas asociativas y de trabajo autogestionado surgidas recientemente (Hintze, 2010).

En cuanto a la denominación de “alternativa”, la economía social se constituye como alternativa a lo que se rechaza de la economía capitalista. Siguiendo a Boaventura de Souza Santos y César Rodríguez (Santos y Rodríguez, 2002, en Abramovich y Vázquez, 2007) existen tres rasgos negativos fundamentales de las economías capitalistas. El primero consiste en la *desigualdad estructural* de recursos y de poder que no se agota en la subordinación de la clase trabajadora a la capitalista, sino que se extiende a desigualdades entre géneros, entre etnias, entre países, etc. El segundo está dado por una *sociabilidad empobrecida* asentada sobre relaciones sociales que se estructuran a partir de la competencia y el interés individual, excluyendo otras motivaciones; sociabilidad que no está circunscripta al mercado, sino que va irradiando cada vez más otras esferas de la vida. Y por último la *insustentabilidad* de la producción y del consumo a nivel global,

dado que por la actual forma que están tomando ambas conllevan a la destrucción del medio ambiente y ponen en riesgo la reproducción de los seres humanos.

A partir de esta perspectiva, una propuesta de economía sería *alternativa* en la medida en que promueva la experimentación de prácticas y relaciones sociales no-capitalistas, “que apuntan a una transformación gradual de la producción y de la sociabilidad hacia formas más igualitarias, solidarias y sustentables” (Santos y Rodríguez, 2002, en Abramovich y Vázquez, 2007:2).

De esta forma, la economía social y solidaria es comprendida como una propuesta transicional de otra racionalidad, para orientar prácticas transformadoras desde la economía mixta existente - conformada por los subsistemas de economía pública, economía empresarial-privada y economía popular, bajo hegemonía del capital- hacia otro sistema socioeconómico organizado no por la acumulación de capital, sino por el principio de la reproducción ampliada de la vida de todos y todas (Coraggio 2007a).

Coincidimos con Boaventura de Souza Santos y César Rodríguez en que un análisis como el que intentamos hacer, cuya indagación se posa sobre experiencias y propuestas no capitalistas, debe tener en cuenta que, por su carácter anti-sistémico, éstas son frágiles e incipientes. Por este motivo es útil y necesario abordar la investigación desde la perspectiva llamada “hermenéutica de las emergencias”, que refiere a

un punto de vista que interpreta en forma expansiva la forma como organizaciones, movimientos y comunidades se resisten a la hegemonía del capitalismo y se embarcan en alternativas económicas fundadas en principios no capitalistas. Esta perspectiva amplifica y desarrolla los rasgos emancipatorios de dichas alternativas para hacerlas más visibles y creíbles. Esto no implica que la hermenéutica del surgimiento renuncie al análisis riguroso y a la crítica de las alternativas analizadas. El análisis y la crítica, sin embargo, buscan fortalecer las alternativas, no minarlas. (Santos y Rodríguez 2007:10)

3.2. Educación popular

“Será a partir de la situación presente, existencial y concreta, reflejando el conjunto de aspiraciones del pueblo, que podremos organizar el contenido programático de la educación y acrecentar la acción revolucionaria. En verdad, lo que debemos hacer es plantear al pueblo, a partir de ciertas condiciones básicas, su situación existencial, concreta presente, como problema que, a su vez, lo desafía, y haciéndole le exige una respuesta, no a un nivel intelectual, sino al nivel de la acción.”

Paulo Freire, Pedagogía del Oprimido

Como sabemos, los conceptos no son estáticos sino que tienen movimiento. Bailan al compás de los diferentes periodos históricos y de los diferentes sujetos, colectivos o individuales, que trabajen con ellos. Por esta razón es por un lado imposible, y por el otro poco deseable, dar cuenta de una definición de la educación popular sin antes hacer un breve recorrido por la historia del término, evidenciando los diferentes momentos que tuvo esta perspectiva educativa a partir de las distintas épocas que vivió nuestra región latinoamericana. De esta forma, en las líneas que siguen intentaremos dar cuenta del surgimiento y recorrido de la EP, al calor de diferentes acontecimientos que marcaron nuestra historia.

3.2.1. Breve recorrido por la historia de la educación popular

Si nos remontamos al uso del término en Argentina, fue Sarmiento quien lo utilizó para hacer referencia al sistema de educación estatal para el pueblo educable, concepción que tuvo como eje la oposición entre civilización y barbarie. Su proyecto descansaba en la formación de ciudadanos, la integración de la sociedad y el postulado de la igualdad en la distribución del conocimiento (Michi, Di Matteo y Vila, 2012). Esta mirada no es privativa de la época sarmientina sino que forjó una tradición de pensamiento pedagógico que llega hasta nuestros días.

Ahora bien, es a partir de los '60 en América Latina, que comienza a hablarse de EP en los términos que nos interesan en la presente investigación. Lo popular hace referencia en esta época

a experiencias que buscaban articular la educación con el proyecto político de un sujeto colectivo (Michi, Di Matteo y Vila, 2012).

Norma Michi⁴ denomina a esta perspectiva de la EP como “Corriente Latinoamericana de Educación Popular”, que posee ciertos rasgos distintivos:

se gestó en América Latina; recogía múltiples prácticas que empezaban a sistematizarse y conceptualizarse; ponía el énfasis en la educación de los adultos de las clases subalternas, lejos de justificar u ocultar su posicionamiento y objetivo político lo jerarquizaba hasta ponerlo como el criterio fundamental de su definición; planteaba el desafío de sostener una metodología coherente con la concepción política; no era una cuestión solamente de pedagogos; convocaba a pensarse como educadores a sujetos con las más diversas formaciones, experiencias, inserciones. (Michi, Di Matteo y Vila, 2012)

Para situarnos en esta época es necesario hacer referencia a la Revolución Cubana de 1959 y a la dicotomía entre los proyectos de Estados Unidos y quienes se resistían a la dependencia en nombre de la liberación. Periodo que al mismo tiempo, de la mano de los movimientos populistas⁵

⁴ Hacemos referencia a Norma Michi por ser quien más ha escrito utilizando esta terminología, pero cabe aclarar que esta perspectiva también es utilizada por otros autores tales como Álvaro Di Matteo y Diana Vila.

⁵ Para dar cuenta a qué nos referimos con movimientos populistas nos apoyamos en la definición que nos aporta Paulo Freire en los diálogos que mantiene con Donald Macedo en el libro “Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad”, sobre la experiencia de alfabetización en Guinea-Bissau, posteriormente a su independencia ocurrida en 1973.

(...) ¿Qué significa un “estilo político populista”? Los analistas políticos dicen que un estilo populista exige necesariamente que en las masas emerja, cuando menos, el deseo de ostentar una posición diferente en la historia actual y política de la sociedad. (...) No hay razones claras que expliquen esta emergencia; tal vez se deba a cambios que surgen en las fuerzas productivas de la sociedad, en función de una situación llevada a su punto límite por los miembros de la clase dominante. Y estas emergencias implican el asumir nuevos riesgos: el riesgo de ser arrestado en la calle e ir a prisión. Pero también existe el “contrarriesgo”: la posibilidad de ser escuchado. Esto provoca una respuesta a través de un estilo político que a menudo se llama populismo. Por lo tanto, podemos decir que el estilo político populista es más una respuesta que una causa. No es el estilo populista lo que provoca el alzamiento de los oprimidos. Es el alzamiento de los oprimidos lo que lleva a los políticos a cambiar de táctica para continuar en el poder.

¿Qué es lo que sucede entonces? A este nuevo estilo se le da un nombre: populismo. Cuando los oprimidos se alzan y las clases dominantes necesitan defenderse (responder defensivamente al

de las décadas de 1940 y 1950, vincula la educación de adultos/as con el modelo desarrollista, intentando dar a la EP un carácter nacionalista y democrático (Torres Carillo, 2011)⁶. La concepción desarrollista proponía para los sectores populares su integración a la sociedad, sin reparar en los condicionantes estructurales que definían, según los intereses de los sectores dominantes, la funcionalidad de la situación de dichos sectores (Rigal, 1996).

Es al final de esta década cuando Paulo Freire escribe desde su exilio “Pedagogía del Oprimido”, donde enuncia el carácter político de toda práctica educativa y desarrolla su metodología crítica, problematizadora y dialógica, convirtiéndose en una obra fundamental para los/as educadores/as comprometidos/as con la emancipación popular.

Este libro estimuló diferentes experiencias educativas que emergían como herramientas para la liberación, la mayoría de éstas fueron desarrolladas en espacios no escolares y no estatales, junto también a otras propuestas como la Investigación Acción Participativa y la Comunicación Popular. Muchas de estas experiencias se constituyen como parte de la resistencia a las feroces dictaduras militares que hacia el final de esta década se multiplicaban por toda la región sur del continente.

alzamiento, pero conservando su poder), el liderazgo que era llamado populista asume una ambigüedad que se manifiesta en la relación entre las clases que surgen y las clases dominantes. Por un lado, para continuar siendo populista, el liderazgo necesita del apoyo de la gente de la calle. Por el otro, necesita establecer límites en relación a las acciones de esta gente, para que no se produzca una ruptura en el estilo burgués de la política y la sociedad en general. Esos límites se establecen para evitar la transformación de la sociedad, para que los oprimidos no se conviertan en revolucionarios. De este modo, las clases dominantes crean obstáculos para evitar que las clases sometidas trasciendan su condición y adquieran conciencia de clase. (...)

Existe un punto en el cual el liderazgo político se mantiene oscilando entre la manipulación y la experiencia democrática. También existe un punto en el cual el liderazgo puede inclinarse más hacia el pueblo. Una de las dimensiones de su ambigüedad le hace dar un paso a la izquierda y un paso a la derecha, con un pie sobre las masas oprimidas, y otro sobre la burguesía. Cuando este liderazgo comienza a apoyarse totalmente en las masas, existen dos posibilidades: primero, puede producirse una prerrevolución, el liderazgo llamado populista denuncia su populismo e inicia su propio proceso revolucionario. Segundo, la derecha se hace cargo mediante un golpe, e instala un régimen militar rígido. (Freire y Macedo, 1989: 112)

⁶ “Juan Domingo Perón en Argentina, Víctor Raúl Haya de la Torre y el APRA en Perú, Lázaro Cárdenas en México y Jorge Eliécer Gaitán en Colombia, vieron a la educación y la cultura como un espacio adecuado para el desarrollo de sus movimientos. No hay que olvidar que es durante un gobierno populista, el de João Goulart, cuando Paulo Freire inicia sus experiencias de educación liberadora en Brasil” (Torres Carillo, 2011:29).

Al mismo tiempo, en Nicaragua en 1979 llega al poder por vía democrática el Frente Sandinista de Revolución Nacional, siendo éste un proyecto que intenta forjar una sociedad socialista sin cometer los errores que se estaban avizorando en el llamado socialismo real.

En 1982 se crea el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), organización que enmarca, difunde y consolida los consensos de la época en relación a la educación de adultos/as, siendo el principal de éstos la incorporación de la EP como el paradigma superador de las concepciones anteriores.

De esta manera “la opción política de la EP va más allá de la enunciación de intencionalidades, se sitúa como parte del proyecto político popular de las organizaciones (...) este discurso fundante tiene una indudable opción clasista para la comprensión de la realidad y para su transformación a través de las organizaciones populares” (Michi, Di Matteo y Vila, 2012:87). Pero al mismo tiempo, siguiendo a Torres Carillo, coexiste con esta perspectiva, una mirada “esencialista de la cultura popular” vinculada con el postulado populista de rescate de la cultura autónoma nacional.

Luego de las dictaduras y con la recuperación de la democracia, se abre un nuevo escenario para la EP en donde ganan protagonismos diferentes grupos vinculados mayormente a organismos de derechos humanos o a ONG cristianas. Los planteos políticos de décadas anteriores, que promulgaban una transformación radical de la sociedad fueron criticados o silenciados. En Argentina esta nueva mirada, que anida en la recuperación de la democracia y con ella en la posibilidad de la recuperación de derechos para las clases populares, se cristaliza en la Asamblea Mundial de Educación de Adultos formada en 1986. Fundamentalmente esta nueva mirada de la EP se caracteriza por un distanciamiento de los postulados clasistas ortodoxos, para acercarse a una mirada de los “sectores populares”, preocupación por lo metodológico y epistemológico, hincapié en el reconocimiento y necesidad de profundización en el saber popular; críticas a

posiciones iluministas y de vanguardia; e incorporación de la educación escolar como parte de la versión argentina de la EP (Michi, Di Matteo y Vila, 2012).

No es posible comprender este cambio de rumbo sin tener en cuenta las dictaduras que se propagaron por toda la región, con su maquinaria represiva sobre aquellos/as comprometidos/as con una sociedad justa y democrática, y el fuerte poder disciplinario que tuvo sobre nuestras sociedades. A eso hay que sumarle el derrumbe del socialismo real con la caída de la Unión Soviética en 1991, y la derrota en elecciones del Frente Sandinista de Liberación Nacional (1990).

Seguidamente son electos en la región gobiernos neoliberales que, mediante un nuevo modo de acumulación -caracterizado por privatizaciones, desindustrialización, apertura de las fronteras comerciales-, dejan como consecuencia la concentración de la riqueza, el aumento del desempleo y la pobreza, y la desarticulación de las organizaciones populares.

La EP no queda al margen de estas características de la época, de esta manera durante la década del '90 la CEAAL lleva a cabo un proceso que denominó refundamentación, caracterizando a la situación como de crisis político-ética de la EP. “Destacaron la necesidad de ‘nuevos espacios y alianzas de la educación popular’: ‘pluriclasistas’, interclasistas y multiculturales”. Propusieron también entender a la “educación popular como una política cultural orientada a construir sujetos sociales y redes de sujetos sociales con capacidades y competencias comunicativas, que vayan construyendo nuevos imaginarios sociales y culturales”. Cuestionaron las nociones de poder de décadas anteriores y sostuvieron que debían concebirse como “capacidad para acumular fuerzas y capacidad de desarrollar competencias instrumentales (para) actuar con eficiencia” (Jorge Osorio Vargas, en Michi, Di Matteo y Vila, 2012: 89-90). En Argentina, la EP recibe críticas políticas y académicas, especialmente entre los y las pedagogas.

Sin embargo, en este escenario neoliberal que imprimen los gobiernos y políticas en toda la región, también hay lugar para las resistencias: nos referimos al surgimiento de numerosos

movimientos sociales que cuestionan el rumbo de los países que deja saldos de excluidos y excluidas cada vez más numerosos. Así, podemos mencionar al Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas, México, el Movimiento Sin Tierra (MST) en Brasil, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), y en Argentina movimientos de desocupados/as, fábricas recuperadas, asambleas vecinales y movimientos campesinos. (Michi, Di Matteo y Vila, 2012). Estos movimientos fueron desarrollando diferentes experiencias de EP que configuran un nuevo escenario.

Una de las novedades es la apropiación del modo escolar, lo que significa un desafío y la asunción de una posición respecto al sistema público de enseñanza. Con sus diferencias, se proponen llevar adelante una acción que podemos entender como prefigurativa en el campo escolar para la que reclaman reconocimiento, financiamiento y respeto de su autonomía pedagógica, a la par que denuncian el incumplimiento de la promesa democratizadora de la educación oficial. (Michi, Di Matteo y Vila, 2012:90)

3.2.2. Qué entendemos por educación popular

Coincidimos con Adriana Puiggrós en que “la EP es siempre una posición política y político-pedagógica, un compromiso con el pueblo frente al conjunto de su educación” (Puiggrós, 1993:33) y por lo tanto no podemos reducirla a una determinada modalidad educativa, o a un recorte de los sectores a los que se dirige (sectores populares), o a un grupo generacional, o a una estrategia determinada. De este modo es preciso tener en cuenta que “la idea de lo educativo que se utilizan en las prácticas educativas populares desborda lo escolar e involucra diversos escenarios, prácticas y proyectos socioculturales que inciden en el proceso de formación de sujetos” (Torres Carillo, 2011:24).

Siguiendo a Torres Carillo, por EP entendemos:

un conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas, en el ámbito de la educación, cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad, en función de sus intereses y utopías. (Torres Carillo, 2011:26)

Su escenario privilegiado de acción son las organizaciones populares y sus procesos de lucha, comprendiendo a éstos como ámbitos sociales en donde los sujetos se expresan y construyen políticamente (Michi, Di Matteo y Vila, 2011). De esta forma, la EP se inscribe en una tradición comprometida con el cambio social, que aspira al protagonismo de las clases populares en la construcción de esa otra sociedad justa, democrática, sin explotados/as ni oprimidos/as.

Si bien se trata de un concepto amplio, a partir de los aportes de Luis Rigal y Alfonso Torres Carillo, podemos dar cuenta de algunos rasgos comunes que caracterizan a la EP.

La EP supone, especialmente a través del pensamiento de Paulo Freire, una ruptura político-pedagógica. En cuanto a lo político, denuncia los componentes opresivos del orden social capitalista, defiende una opción de **transformación social**, avizorado en un modelo socialista e igualitario, donde no existan oprimidos/as y opresores. En cuanto a lo pedagógico, **critica las concepciones tradicionales del aprendizaje**, caracterizadas como verticalistas, abstractas y acrílicas. En contraposición, promueve experiencias dialógicas, donde exista circulación de los diferentes saberes entre educadores/as y educandos/as, que partan de la realidad concreta y aporten a la reflexión crítica (Rigal, 1996 en Michi 2012). Vinculando ambos planos, se propone desde lo educativo estimular y potenciar procesos de concientización y organización social. Ambos planos, lo político y lo pedagógico, no van separados en esta concepción de EP, sino que hay entre ellos una relación dialéctica: las prácticas educativas se perciben como políticas, y las prácticas políticas, como educativas.

Todas las propuestas de EP han tenido y tienen como presupuesto básico el **questionamiento al carácter injusto del orden social de tipo capitalista** propio de las sociedades latinoamericanas, a partir del cual es posible explicar el sometimiento económico, social, político y cultural de los sectores populares (Torres Carillo, 2011).

Las ciencias sociales críticas en América Latina, especialmente el marxismo, el auge de las luchas populares y de la izquierda en los años sesenta y setenta posibilitaron la existencia de este **diagnóstico estructural** de la EP, a partir del cual la educación no es ubicada como un hecho autónomo, sino como un componente básico en el mantenimiento de las estructuras sociales.

Al mismo tiempo, la denuncia del carácter funcional, opresivo y antipopular del sistema educativo y de los programas de alfabetización oficiales, constituyen otro parangón donde se levanta el planteo de la EP. En esta línea, Paulo Freire caracteriza a la educación predominante de opresora o “bancaria”, dado que el educador ejerce una relación de poder sobre el/la educando/a donde el primero es el sujeto de la relación, quien educa en tanto posee el saber y quien habla, y el/la segundo/a es el objeto, quien es educado/a en tanto no sabe y quien escucha.

A partir de lo antedicho, se desprende una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante ya que la crítica a la sociedad capitalista y al sistema educativo lleva aparejada la **formulación de un ideal de educación y sociedad**. Además de la denuncia al sistema capitalista en tanto orden social injusto, la EP lleva en su interior una clara intención política por transformar esas relaciones opresoras y **construir una sociedad justa y democrática**, en donde los sectores hoy subalternos dejen de serlo. En este sentido es importante aclarar que:

el adjetivo “popular” en la EP no tenía tanto que ver con el sujeto colectivo de sus acciones – las clases populares– sino con la opción ética y el horizonte político del cambio: contribuir a su constitución como sujetos históricos. En este sentido, no todas las experiencias y

programas educativos cuyo destinatario es el pueblo tienen la **intencionalidad emancipatoria** que distingue a la Educación Popular. (Torres Carillo, 2011:22)

Otro aspecto característico de la EP es su propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social. Esto significa que la EP no busca liberar a los sectores populares de sus condiciones de subalternidad, sino generar las condiciones necesarias para que sean ellos mismos sujetos de su propia liberación. Teniendo esta meta como faro, la EP asume que “su tarea es contribuir a que dichos sujetos populares se construyan, se fortalezcan y reconozcan su capacidad de protagonismo histórico” (Torres Carillo, 2011:23).

Para lograr el protagonismo de las clases populares en la creación de una nueva sociedad, la EP aboga por la utilización de la educación como herramienta, trabajando fundamentalmente sobre la subjetividad popular (también denominados conciencia social, saberes, cultura popular). Esto se debe a que considera que la formación de sujetos sociales capaces de forjar esa sociedad otra, justa y democrática, se vincula con la construcción de un sistema de imaginarios y representaciones, así como también significaciones y emocionalidades, desde las cuales los sujetos les atribuyen sentido a sus acciones (Torres Carillo, 2011).

En cuanto a las metodologías de trabajo, no se perciben como algo neutral, es decir que pueden aplicarse a objetivos político pedagógicos reproductores del orden social vigente o constructores de una sociedad emancipada indistintamente, sino que éstas deben ser coherentes con el planteo político-pedagógico liberador de la EP. En este sentido “uno de los grandes aciertos de Paulo Freire fue destacar la presencia del elemento político en los procesos educacionales de nuestras sociedades no como simple reflejo de la lucha de clases, sino avanzando hacia el análisis de la forma específica que adquiere la opresión social en el interior del proceso educativo, en el lugar de transmisión-creación del saber” (Puiggrós 1993:37). Al plantear la posibilidad del vínculo dialógico,

Freire permite la conformación de una visión diferente a la dada por las teorías reproductivistas, dotando de elementos para analizar en el sujeto pedagógico las diferentes posiciones relativas entre el/la educador/a y el/la educando/a, y cómo eso reproduce (o no) las posiciones de poder que se dan por fuera de ese vínculo, es decir en la sociedad. Sumado a esto podemos mencionar la construcción colectiva de conocimientos, el partir de la realidad y los saberes de los/as educandos/as, el estímulo y la generación de condiciones que fomenten la participación, la articulación entre teoría y práctica (Torres Carillo, 2011).

4. Contexto histórico

“El porvenir se nos presenta como un largo tiempo de aprendizaje, un lapso para urdir trabajosa y obstinadamente un pensamiento emancipador y sencillas mitologías, para desarrollar una conciencia teórica nueva, orgánicamente enlazada al desarrollo de las luchas populares, para dejar de ser sujetos ajenos a la historia, para planificar la irrupción.”

Miguel Mazzeo⁷

4.1. Neoliberalismo. Principales políticas y consecuencias generales

Para comprender el contexto de surgimiento de los BP es necesario comenzar el análisis desde algunas décadas anteriores. A partir de mediados de los 70, la entrada en una nueva etapa de acumulación del capital generó profundas transformaciones sociales. En los países latinoamericanos esto cobró una envergadura particular, ya que como parte del capitalismo periférico la globalización no sólo profundizó los procesos de transnacionalización del poder económico, sino que además incluyó el desguace radical del Estado Social en su versión “nacional-popular” que, pese a sus limitaciones estructurales, había orientado su acción hacia la producción de cierta cohesión social. Estas transformaciones, que se implementaron junto con políticas neoliberales -basadas en el laissez-faire, la supuesta eficiencia del mercado competitivo y el papel de los individuos en la dinámica económica-, tuvieron como consecuencia una fuerte desregulación económica y una reestructuración global del Estado, lo cual terminó por acentuar las desigualdades existentes, al tiempo que generó nuevos procesos de exclusión, que afectaron a un conjunto extenso de sectores sociales (Svampa, 2005; Argumedo y Quintar, 2018).

⁷ *¿Qué (no) hacer? Apuntes para una crítica de los regímenes emancipatorios.* 2012. Libros de Anarres. Buenos Aires. Pág. 19.

Siguiendo a Maristella Svampa, lo que tuvo lugar fue el desmantelamiento del modelo societal dado por un tipo de integración nacional - popular (cuya máxima expresión en Argentina fue el primer peronismo de 1946-1955), y el reemplazo por un nuevo régimen centrado en la primacía del mercado. De acuerdo con la autora, este proceso constó de tres momentos. El primer intento de cambio se dio con el “Rodrigazo”, bajo el gobierno de Isabel Martínez de Perón (1974-1976), cuando el ministro de economía Celestino Rodrigo (1975) aplicó radicales medidas de ajuste (devaluación del 100% y aumento de las tarifas de los principales servicios públicos), que pretendían implementar una política de estabilización asentada en una alianza con los grupos económicos.

El segundo intento se daría con el golpe de estado del 24 de Marzo de 1976, que mediante el terrorismo de estado apuntó al exterminio y disciplinamiento de amplios sectores sociales movilizados⁸, al mismo tiempo que implementó un programa de reestructuración económico-social. Dicho programa se asentó en la importación de bienes y capitales y en la apertura financiera, que involucraba necesariamente la interrupción de la industrialización sustitutiva de importaciones, y favorecía el endeudamiento de los sectores público y privado (la deuda externa en el periodo 1976-1983 pasó de 13 millones a 46 millones). De esta forma, se consolidaban las bases de un sistema de dominación centrado en los grandes grupos económicos nacionales y los capitales transnacionales.

El mencionado proceso de desindustrialización produjo una “latinoamericanización” en la estructura social argentina, dada por la expulsión de mano de obra del sector industrial al sector terciario y cuentapropista, y la conformación de una incipiente mano de obra marginal. Se da también un deterioro de los salarios reales y una baja en la producción, que ocasionaron una contracción de la demanda interna, conjuntamente con la eliminación de las negociaciones colectivas. Consecuentemente aumentaron las desigualdades tanto por el aumento de la llamada

⁸ Cabe señalar que el disciplinamiento a los sectores militantes había comenzado antes de 1976, con el terror paraestatal ejercido desde 1974 mediante la creación de la Alianza Anticomunista Argentina (AAA), conocida como Triple A.

“pobreza estructural” como por la aparición de una “nueva pobreza” que afectó a los sectores medios y medios-bajos. De esta forma a finales de los 80, en el medio de una secuencia de conflictos económicos e institucionales, Argentina atravesó una grave crisis económica.

El tercer momento que señala la autora está dado por los gobiernos de Carlos Menem, entre 1989 y 1999, momento que se abre con la crisis hiperinflacionaria de 1989. La misma no sólo aceleró el recambio presidencial sino que generó el escenario propicio para el consenso neoliberal en diferentes actores sociales a partir de sus diversos efectos: generó una caída del salario real, la contracción de la actividad económica, la suspensión de la cadena de pagos y el reemplazo de la moneda local por el dólar; desembocó en un acuerdo social acerca del agotamiento de la vía nacional-popular, afianzando las posturas vinculadas a la necesidad de una apertura al mercado y un achicamiento del estado; y contribuyó a instalar una fuerte demanda de estabilidad (demanda que luego sería la base del régimen de convertibilidad) (Svampa, 2005; Thwaites Rey, 2003).

Estos cambios trajeron graves consecuencias sobre la clase trabajadora que se verá golpeada por la precarización laboral y altos niveles de desempleo, generando un crecimiento de la pobreza e indigencia. De esta forma, se debilita el poder de los y las trabajadoras que en décadas anteriores habían evidenciado una fuerte capacidad de resistencia (Argumedo y Quintar, 2018) y se modifica fuertemente la relación capital trabajo a favor del capital.

Es el momento en el que el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y el Departamento del Tesoro de Estados Unidos dan lugar al Consenso de Washington que se asienta sobre un conjunto de reformas destinado a los países periféricos acosados por la crisis de la deuda. Fundamentalmente las mismas abonaban por la estabilización macroeconómica a través de la liberalización del comercio y las inversiones, la privatización de las empresas públicas y una desregulación de la economía que permitiese la expansión de las fuerzas del mercado. Al mismo tiempo, se produce la caída del muro de Berlín y con él el establecimiento del capitalismo como proyecto global hegemónico por

Estados Unidos. Producto de estos profundos cambios, a partir de la década de 1990 se hablará del “fin de la historia” haciendo mención al triunfo del liberalismo (Argumedo y Quintar, 2018).

Si bien las políticas neoliberales se impulsaron en toda la región latinoamericana, y en muchos países también se iniciaron de la mano de cruentas dictaduras militares, Argentina fue un caso paradigmático ya que ninguna otra nación logró, en un plazo tan breve, implementar similar cantidad de cambios radicales a favor de la economía de mercado (Thwaites Rey, 2003).

Durante estas décadas tuvo lugar la sistemática desestructuración de las organizaciones populares, la patologización de la política, la implementación de un modelo de acumulación radicalmente desocializante junto con la crisis de la sociedad salarial tradicional, el despliegue de un patrón socioespacial que discriminó a los/as pobres, dando lugar de este modo a la desarticulación social (Mazzeo, 2012). En palabras de Thwaites Rey la política implementada a partir de la última dictadura militar, seguida por la de los gobiernos de Alfonsín, Menem y De la Rúa, significó

una verdadera estrategia político-económica que resituó las bases de dominación social de un modo desfavorable a las clases populares, definió nuevas formas de legitimación-deslegitimación estatal e implicó un cambio profundo de las fronteras entre el estado y la sociedad que se habían configurado durante medio siglo en la Argentina. (Thwaites Rey, 2003:10)

Al decir de Miguel Mazzeo durante este periodo -1976-2001- se llevó a cabo “la ofensiva reaccionaria más exitosa y prolongada de toda la historia argentina” (Mazzeo, 2012: 19).

4.2. Consecuencias en la educación

En cuanto a la educación, se llevaron adelante reformas desde una perspectiva monetarista: esto implicó la negación de la educación como un derecho social, de modo que la misma se planteó como un servicio en el que el conocimiento adquirió un carácter mercantil (Elisalde, 2008).

Uno de los cambios más rotundos tuvo lugar con la Ley Federal de Educación⁹, promulgada el 29 de abril de 1993, a partir de la cual se propuso el logro de una transformación integral del sistema educativo: se extendió la escolaridad obligatoria, se actualizaron y redefinieron los contenidos de la educación y se modificó la estructura tradicional de niveles del sistema. Al mismo tiempo, se completó el proceso de transferencia de la gestión de todos los establecimientos educativos a cargo del estado nacional a las jurisdicciones provinciales y también se delegó la atribución de definir el monto y el destino del financiamiento de la educación. A partir de la ley, el Ministerio de Educación de la Nación se convirtió en una instancia de asistencia técnica, abocado a tareas de coordinación para la definición de determinados criterios normativos, productor de información sobre las principales variables del sistema en el nivel nacional, evaluador del rendimiento y compensador de diferencias en las oportunidades educativas ofrecidas a la población en los diversos territorios que componen el país (Tedesco y Tenti, 2001).

A lo antedicho se suma el deterioro de los salarios y la situación laboral de los/as docentes, la infraestructura de los establecimientos, junto con la pauperización de gran parte de la población escolar. En el caso de la educación de jóvenes y adultos/as, a esta crisis en el sistema educativo en general, se le adiciona el cierre de la Dirección Nacional del Adulto, organismo responsable de ese nivel central (GEMSEP, 2009).

⁹ Ley N° 24.195, disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html

Algunas cifras son necesarias para dar una idea clara y precisa acerca de las consecuencias de las políticas neoliberales para el campo popular en cuanto al aspecto educativo. Partiendo de que la pobreza educativa no se limita al porcentaje de analfabetos/as, abarcaba según el censo de 2001 al 67% de la población económicamente activa, entre 15 años y más, que ya no está en la escuela y que se encuentra en situación educativa de riesgo, es decir 14.015.871 de jóvenes y adultos/as. Este dato señala a aquellos/as que alguna vez se matricularon en la escuela primaria y que abandonaron sin haber logrado los niveles básicos de educación formal necesarios para enfrentar la complejidad social, política y económica de la sociedad actual, es decir que sólo alcanzaron un nivel de primaria incompleta, o primaria completa, o algunos años de la educación media. Para la franja de jóvenes de 15 a 24 años, las cifras eran más graves: el 71% se encontraba en situación educativa de riesgo (2.234.644 jóvenes), situación que se agrava para aquellos/as provenientes de hogares pobres: según el censo de 1991 en dichos grupos más del 90% de los jóvenes y adultos/as mayores de 15 años estaban en situación educativa de riesgo. Este dato se incrementa si se tiene en cuenta que la población en situación de pobreza y pobreza extrema aumentó en esos años: el censo de 2001 mostraba en el Gran Buenos Aires un 93% de jóvenes de 15 a 19 años provenientes de hogares pobres en situación educativa de riesgo. Este censo mostró también que la brecha del crecimiento del nivel educativo entre pobres y no pobres había aumentado (Sirvent, 2008:29; Llosa, Sirvent, Toubes y Santos 2000:25; Sirvent, Toubes, Llosa y Topasso, 2006:2; Candelaresi, 2006).

El concepto situación educativa de riesgo hace referencia a la probabilidad estadística de determinado conjunto de la población de quedar marginado de la vida social, política o económica, según el nivel de educación formal alcanzado en las actuales condiciones sociopolíticas y económicas impuestas, es decir la sociedad en la que vivimos, con sus características específicas de sociedad clasista, profundamente injusta y discriminatoria. El término “de riesgo” no significa que pone en riesgo a los/as demás, sino que expresa una probabilidad estadística de marginación

que perjudica a una mayoría de población, y que no está atada a la persona en términos de sus potencialidades individuales (Sirvent y Topasso, 2006).

Estos datos nos indican la magnitud de la población argentina que aspira a obtener un trabajo y no terminó los niveles de la educación media, y que son potenciales estudiantes de las escuelas de jóvenes y adultos/as (Elisalde, 2008).

4.3. Procesos de resistencia: nuevas formas de protesta y nuevos movimientos sociales

A pesar de estos condicionamientos y las consecuencias devastadoras que cargaban sobre sus espaldas, a partir de la segunda mitad de los '90 va germinando una recomposición del campo popular: las clases subalternas comienzan a organizarse dando lugar a un conjunto de prácticas originales (Mazzeo, 2012: 22). Así, por ejemplo, empieza a constituirse el movimiento piquetero en algunas regiones del interior del país, a partir del gran desempleo generado por el proceso de reestructuración y privatización de las empresas estatales (Quintar, Calello y Fritzsche, 2002).

El 19 y 20 de diciembre del 2001 expresa contundentemente la movilización de las clases populares, que hartas ya del lugar de sometimiento de las políticas neoliberales y con los años de resistencia a costas, desencadenaron la renuncia del entonces presidente De La Rúa y el inicio de un nuevo tiempo de participación. Es en este momento donde nacen las asambleas barriales, foros regulares de debate político no institucionalizado, construidas por una diversidad de sectores sociales (Quintar, Calello y Fritzsche, 2002).

Las manifestaciones de protesta popular, junto con la emergencia de movimientos sociales, desafiaron la imposición del pensamiento único al producir una ruptura con la aceptación sumisa y naturalizada de las consecuencias del neoliberalismo dadas principalmente por la pobreza, la

exclusión y el desempleo. A partir de estas manifestaciones se constituyeron nuevas formas de expresión de la protesta popular y búsquedas de espacios diferentes de participación, y se consolidaron tipos novedosos de organización social que ya venían desplegándose desde los años noventa (Sirvent, 2008, GEMSEP, 2009).

Uno de los aspectos más interesantes de este momento histórico fue la creatividad popular generando nuevas formas de resolver sus necesidades frente a un estado que se corría de su función social y actuaba priorizando al capital de manera abierta. En este sentido María Teresa Sirvent señala que:

las necesidades humanas son claras evidencias de la tensión constante entre carencia y potencia, características de los seres humanos, y devienen, en determinados momentos históricos, en impulsos para la acción; en este caso, en acción colectiva donde se buscaba una nueva organización social y la construcción de un nuevo conocimiento”. (Sirvent, 2008:27)

En esta línea, podemos mencionar la revitalización del movimiento campesino y del movimiento cooperativo, junto con los movimientos de trabajadores/as desocupados/as -o movimiento piquetero-, organizaciones de trabajadores y trabajadoras que recuperaron sus empresas, microemprendimientos no capitalistas, asambleas barriales, colectivos de cultura contrahegemónica y comunicación alternativa, y diferentes organizaciones territoriales, que construyen nuevas prácticas y concepciones emancipatorias desde la autonomía, la horizontalidad, la autogestión y la articulación en red, viviendo en lo cotidiano “otro mundo posible” (Elisalde, 2008, Giarraca, 2001; Mazzeo, 2012; GEMSEP, 2009). Tal como explica Mazzeo, “junto al desenvolvimiento de todas estas experiencias se fue incrementando la densidad asociativa de las clases subalternas (“humus” necesario para cualquier acción colectiva) y la fe intensa y el entusiasmo que escapan siempre a los controles exteriores” (Mazzeo, 2012: 23).

Si bien entre los movimientos mencionados existen diferencias y no podemos considerarlos un todo homogéneo, todos se manifestaron contrarios y reactivos frente a las reformas de los años '90 y la

gran mayoría desarrolló actividades comunitarias en sus territorios. Esto último deviene de la territorialización de dichas organizaciones, en palabras de Elisalde se trató de “la recreación estratégica de los trabajadores (desocupados o precarizados) a la crisis de la tradicional territorialidad de la fábrica y la hacienda, a la reformulación por parte del capital de los viejos modos de sujeción” (Elisalde, 2008:69; Zibechi, 2005). De esta forma, la desterritorialización productiva, consecuencia del cambio en el modelo de acumulación, generó una reconfiguración de los espacios sociales, en donde nacen dichos movimientos como nuevos actores y actrices sociales de cambio y transformación -espacio que antes era ocupado únicamente por la centralidad de la clase obrera-.

Por configurarse alrededor de realidades concretas y desafiar los valores del capitalismo neoliberal, son denominados como movimientos de resistencia o contrahegemónicos¹⁰. Su novedad radica no en su inexistencia previa, sino en que sus formas de acción colectiva cuestionan el viejo patrón de acción política y la centralización del poder, reivindicando nuevas estrategias como por ejemplo la autogestión. Esto se da porque a partir de los años 80 emergen conflictos que rebasan las contradicciones de las relaciones de producción -aunque éstas no desaparecen- (Stratta y Barrera, 2009).

De acuerdo con Denis Merklen lo que sucede a partir del neoliberalismo es la combinación entre soportes institucionales que se hallan en crisis y el nacimiento de nuevos soportes, situación que conforma el escenario de las ciudades y los barrios. En éstos, las organizaciones sociales son quienes construyen soportes para la organización, para la colectivización, para la demanda de derechos

¹⁰ Cabe aclarar que no todos los NMS tienen esta característica. Stratta y Barrera señalan al respecto que entre los NMS existe gran heterogeneidad en cuanto a su base social, sus objetivos ideológicos y las formas organizativas que asumen. En este sentido, y coincidiendo con los y las autoras señaladas, en la presente investigación hacemos referencia a aquellos NMS que son expresiones de las clases subalternas, teniendo en cuenta la composición de su base social (compuesta por sectores explotados y oprimidos) y los objetivos ideológicos de cambio social (Stratta y Barrera, 2009). Como contracara, es preciso señalar también que durante ese mismo periodo comienza a crecer la presencia de las iglesias neo-evangélicas (muchas de ellas financiadas desde el Instituto de Democracia y Religión creado por Ronald Reagan), cuya concepción descansa en la salvación individual prohibiendo la participación en formas de organización solidarias y demandas colectivas. Éstas serán un actor importante dentro de los movimientos sociales de derecha que poco a poco se harán más visibles en la región (Argumedo y Quintar, 2018).

(múltiples): vivienda, salud, trabajo, educación/saber, asambleas, en otros momentos el trueque, dando lugar de esta forma a una nueva comunidad autogestionada (Merklen, 2009 en Ampudia, 2012). El compartir un mismo territorio, implica la posibilidad de construir una nueva sociabilidad vinculada a lo cotidiano y a la integración proyectos con la comunidad, referidos a tareas diversas que abarcan aspectos como lo productivo, la salud, la cultura y la educación. Así, los nuevos movimientos sociales (NMS) desarrollan proyectos de largo aliento en sus territorios que evidencian la capacidad de producir y reproducir la vida. Decimos de largo aliento por dos razones. Por un lado, porque se trata de proyectos que construyen a partir de lo que Gramsci denomina “guerra de posiciones”, táctica que supone que lo esencial del combate se da en la sociedad civil y es ahí donde se disputa la hegemonía. Esta táctica lejos de ser una estrategia de rápido desarrollo, consiste en un proceso de lento desenvolvimiento. Por otro lado, vinculado con lo anterior, son proyectos que buscan producir y reproducir la vida desde patrones diferentes a los capitalistas, es decir, contrahegemónicos, tarea ésta nada sencilla ni expeditiva. Tomando la propia caracterización de Gramsci, esta guerra sería “comprimida, difícil, en la cual se requieren cualidades excepcionales de paciencia y espíritu de invención” (Gramsci, 2009:292).

4.4. Proyectos educativos desde los nuevos movimientos sociales

Entre los distintos proyectos que desarrollan los movimientos sociales en sus territorios, se encuentran los vinculados al campo educativo. A través de éstos buscaron recuperar y construir espacios de poder, cambiando los patrones hegemónicos desde donde se interpreta y da sentido a la realidad, creando nuevas relaciones sociales que apuntan a lo colectivo, y consolidando sistemas de valores y prácticas emancipadoras. Acciones todas que prefiguren, en el aquí y ahora,

una nueva sociedad. Al decir de Zibechi “los movimientos están tomando la educación en sus manos, como parte de la lucha por crear un mundo diferente” (Zibechi, 2005:1).

Varios son los ejemplos que podemos dar de estas iniciativas: la escuela Nacional Florestán Fernándes, el Instituto de Formación Josué de Castro y las escuelas de diferentes niveles que se encuentran en los asentamientos del Movimiento Sin Tierra de Brasil; el Proyecto de Estudiantes Campesinos en Universidades (PECU) y la Universidad Campesina del Movimiento Campesino de Santiago del Estero Vía Campesina; las escuelas autónomas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, entre otros, sin mencionar los espacios de formación presentes en cada uno de estos movimientos.

Estas iniciativas autogestivas en el campo de lo educativo generaron una tensión y cuestionamiento con respecto a la función social de la escuela y el rol del estado (por ejemplo, en áreas habitualmente olvidadas como la educación de jóvenes y adultos/as). También ponían en discusión el diseño de los espacios sociales escolares y la propia gramática escolar¹¹ (Elisalde, 2008).

Los nuevos movimientos sociales reconocen el proceso educativo dentro del espacio de lucha y del movimiento. Se evidencia así la importancia que los movimientos sociales le comienzan a dar a la educación en el proceso de lucha y organización, junto con la aparición de una cuestión socialmente problematizada¹² acompañada de la realización concreta de experiencias de educación dirigidas a las infancias, las adolescencias y los/as adultos/as a cargo de los propios movimientos.

¹¹ El concepto de gramática escolar es descrito por David Tyack y Larry Cuban como un “conjunto de reglas que define las formas en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los/as estudiantes, los asignan a las clases, seleccionan lo que debe ser enseñado y estructuran las formas de promoción y acreditación” (en Dussel, Brito y Núñez, 2007:13).

¹² Por “cuestión socialmente problematizada” entendemos a los asuntos (cuestiones o demandas) sobre los cuales ciertas clases, fracciones de clase, organizaciones, grupos o incluso individuos estratégicamente situados creen que puede y debe hacerse algo a su respecto y están en condiciones de promover su incorporación a la agenda de problemas socialmente vigentes (Oszlak y O'Donnell, 1981).

Si bien la cuestión de la educación no es una preocupación nueva en los movimientos sociales, lo que resulta novedoso es la fuerza y contundencia con la que algunos movimientos abordan la educación, convertida en un aspecto esencial en su vida cotidiana (Zibechi, 2005).

4.5. Surgimiento de los bachilleratos populares

Como se mencionó, los movimientos sociales atendiendo a las necesidades que existían en sus barrios en cuanto a la cuestión educativa deciden no sólo denunciar las políticas mercantiles neoliberales sino construir sus propias escuelas: bachilleratos populares como organizaciones sociales autogestionadas¹³, con mucha “paciencia y espíritu de intervención” al decir de Gramsci.

Se trata de escuelas de jóvenes y adultos/as, impulsadas, creadas, organizadas, gestionadas por organizaciones sociales, que trabajan desde la perspectiva de la educación popular. Son experiencias autogestivas, pues más allá de contar en la actualidad con reconocimiento estatal o no, se dan sus propias reglas de funcionamiento: “la organización define dónde, el qué, y el cómo del hecho educativo” (Ampudia, 2012:6).

Los BP se encuentran inspirados en las experiencias del MST, en la gestión de Paulo Freire de los ‘90 en el Municipio de San Pablo, en las experiencias de las sociedades populares anarquistas y socialistas, en las escuelas fábricas durante el primer gobierno Peronista, en el programa CREAR¹⁴, y

¹³ Cabe aclarar que los BP no son la única modalidad de autogestión educativa creada por los movimientos sociales, pues también surgieron jardines materno-paternales y primarias autogestionadas. Para citar un ejemplo, la organización Movimiento Popular La Dignidad cuenta con varios jardines de infantes: El Jardín de Teresa (2003), ubicado en el barrio de Chacarita, frente al asentamiento el Playón; El globo rojo (2006), ubicado en el barrio de Villa Soldati; El jardín de barracas (2008), ubicado en Alvarado 1963; Luces en el Bajo (2010), ubicado en el barrio Rivadavia del Bajo Flores; Sacha (2012), ubicado en la Villa 20 de Lugano; como así también con varias primarias populares: en Barracas (Villa 21-24), en la Villa 31 Bis – Barrio Carlos Mujica de Retiro, entre otras.

¹⁴ Se conoce así a la Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción, que surgió en el marco de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) con el objetivo de alfabetizar, y fue lanzada el 11 de septiembre de 1973, desarrollándose entre ese año y el año 1974. Para más información revisar: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003067.pdf>

en las experiencias de Paulo Freire en Guinea-Bissau (Ampudia, 2012).

Los primeros BP surgen en empresas recuperadas por sus trabajadores y trabajadoras y organizaciones sociales, y luego se dan también en sindicatos de trabajadores/as. Se ubican en y forman parte de los barrios con población de escasos recursos económicos y sus estudiantes pertenecen a sectores populares: obreros/as, desempleados/as, y grupos sociales excluidos en situación de riesgo educativo (Sirvent, 2006).

Desde las organizaciones sociales se busca, a través de estas experiencias, trascender el espacio áulico e integrarse en el ámbito barrial y social, suprimiendo los límites entre el adentro de la institución y el afuera. De este modo la escuela pasa a ser parte de la comunidad, integrada a los barrios, conformándose así como un espacio de tensiones y discusión entre una y otra dimensión. De esta forma sus estrategias socioeducativas se erigen como acciones que son parte del entramado societal: por un lado a través de la coordinación de diversas tareas con otras organizaciones sociales, por otro a través de la representación de las necesidades del propio espacio en el que están insertos (Elisalde, 2008)¹⁵.

Una de las diferencias más contundentes con las clásicas instituciones educativas es que están organizados integralmente y de forma explícita con el objetivo de transformar la realidad. Por este motivo nacen y se desarrollan desde la concepción de la educación popular freiriana, lo que implica una educación que parte de los saberes previos de los/as estudiantes, de su contexto y cotidianeidad, trabaja la teoría desde la realidad de las y los educandos y educadores y, centralmente desde la reflexión crítica. De esta forma, los BP se proponen favorecer la formación de conocimientos reflexivos que rompan con la lógica tradicional (bancaria) de transmisión de saberes

¹⁵ Para tomar como ejemplos los casos de estudio de la presente investigación, tanto el BP Casa Abierta como el BP Alberto Chejolán dan cuenta de lo dicho. En cuanto al primer punto, se vinculan con otras organizaciones sociales -del barrio y del afuera-: Jardín Bichito de Luz (Centro de Acción Familiar N° 6), Agrupación Somos, Organización El Hormiguero, ACIJ (Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia), entre otras. En cuanto al segundo punto, participan de la Mesa por la Urbanización, espacio colectivo del barrio para tratar esta problemática.

memorísticos, que contribuyan al reconocimiento de los/as estudiantes como actores y actrices sociales en su contexto generando empoderamiento (Paez y Putero, 2014). Se genera así una relación dialógica entre diferentes saberes: académicos y populares, científicos y de resistencia.

Coincidiendo con Elisalde y Ampudia, entendemos a las **escuelas como organizaciones sociales** a partir de la creación y problematización de los espacios escolares, desde una perspectiva de educación popular, que están insertas en los barrios, en su matriz socio-cultural, apostando a generar una educación integral y liberadora en sentido freiriano, siendo parte de organizaciones sociales que tienen como norte la formación de sujetos políticos en valores tales como la autogestión, la cooperación y el desarrollo de capacidades críticas y reflexivas, cuestionadoras de los saberes instituidos (Elisalde y Ampudia, 2005)¹⁶.

Desde esta perspectiva, la exclusión no tiene su contrapartida en la inclusión para la contención, sino en la incorporación de herramientas teóricas y prácticas que sirvan a la comprensión de los problemas del presente y a la lucha y acción para resolverlos (Elisalde, 2008). Estas experiencias coinciden, por tanto, con el planteo de Paulo Freire, quien decía que la educación popular debe ser parte de la re-invencción del poder popular. En este sentido entendemos el poder popular como

el proceso a través del cual los lugares de la vida (de trabajo, de estudio, de recreación, etc.) de las clases subalternas se trasmutan en célula constituyente de un poder social alternativo y liberador que les permite ganar posiciones y modificar la disposición del poder y las relaciones de fuerza, y claro está, avanzar en la consolidación de un campo contra-hegemónico. (Mazzeo y Stratta, 2007:11)

Entre los objetivos de los BP podemos mencionar no sólo permitir la posibilidad de terminalidad educativa a los sectores populares, sino además promover e incentivar la participación y

¹⁶ A los efectos de los casos de estudio abordados en la presente investigación y de la realidad del conjunto de los BP, nos interesa señalar que existen BP que no siendo parte de organizaciones o movimientos sociales, se conforman ellos mismos en una escuela como organización social en el sentido mencionado.

organización comunitaria, la conformación de sujetos políticos, y la generación de alternativas laborales en el marco del desarrollo de una economía solidaria (Elisalde, 2008). Por este motivo, estas experiencias evidencian una gramática escolar pero atravesada por actividades diversas que poco tiene que ver con la escuela tradicional.

La apropiación colectiva de la gestión de escuelas conlleva a intervenir en los procesos de construcción de las políticas públicas del propio sistema, desafiar sus límites y generar acciones de reconstrucción de poder en los propios barrios y movimientos sociales (Elisalde, 2008). De esta forma, los BP reclaman al estado por fuentes de financiamiento regulares y el reconocimiento de la acreditación de los títulos.

4.6. Características y nucleamientos

Siguiendo a Marina Ampudia, es posible caracterizar al movimiento pedagógico de los BP a partir de algunos principios: la creación de escuelas para Jóvenes y Adultos/as en, desde y con organizaciones sociales; la autogestión; la Educación Popular abordada desde la tradición latinoamericana Freiriana; un proyecto democrático radical y la concepción de la Escuela como organización social (Ampudia, 2012). Estos principios no deben, sin embargo, llevarnos a pensar al conjunto de los BP como un movimiento homogéneo, sino que son simplemente algunos rasgos comunes.

Los BP impulsados por organizaciones sociales de tipo territorial, educativas y sindicales, alcanzan al año 2020 cien experiencias en todo el país, ubicadas la gran mayoría en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (donde el 30 por ciento de la matrícula de adultos/as la tienen los bachilleratos populares), en segundo lugar en el Conurbano Bonaerense y en tercer lugar en el resto de las provincias del país.

Las diferencias entre los BP -que devienen de las diferencias entre las organizaciones desde las cuales surgen- radican principalmente en las estrategias en torno al estado y a los significados otorgados al dispositivo mismo del BP. A partir de estas distinciones los BP fueron conformando distintos agrupamientos políticos para la consecución de sus propósitos. De esta forma podemos dar cuenta de tres agrupamientos, que, insistimos, no indican homogeneidad lineal a su interior, sino la coincidencia en algunos aspectos estratégicos para la consecución de sus demandas:

- La Coordinadora de Bachilleratos Populares: conformada por organizaciones sociales, territoriales, estudiantiles y políticas que se plantean autónomas en tanto independencia política del estado y los gobiernos, y consideran la autogestión como principio fundante de los bachilleratos populares. Conciben la educación como pública y popular, esto es por dentro del sistema y en trascendencia a éste, y reconocen al docente como trabajador de la educación y militante social.
- La Red de Bachilleratos Populares Comunitarios: conformada por organizaciones sociales/políticas y estudiantiles que reivindican la autonomía, la independencia del estado y de los gobiernos como así también la autogestión. No reivindican lo salarial.
- La Coordinadora por la Batalla Educativa: articulado centralmente en la zona oeste del conurbano bonaerense en los que participan un conjunto de organizaciones sociales/culturales y políticas afines al kirchnerismo; son heterónomos del estado y del gobierno, reivindican la autogestión docente.

La oficialización de los BP no fue fácil, demandó una extensa serie de tramitaciones y reclamos por parte de las organizaciones sociales. El problema recaía en que el diseño, la dinámica curricular y los espacios en donde se desarrollaban poco tenían que ver con la normativa formal¹⁷.

¹⁷ Algunos de los BP que fueron reconocidos plantean la construcción de una *“educación pública popular”*. Para futuras reflexiones al respecto consideramos interesante indagar acerca de si esta consigna podría ser considerada *“transicional”* tomando la concepción del Programa de Transición de Trosky. Éste consistía en un puente entre el programa mínimo y el máximo de la socialdemocracia alemana. El primero consistía en una serie de reformas políticas y económicas compatibles con el sostenimiento del orden burgués (como por ejemplo el sufragio universal, la educación gratuita y el salario mínimo), que si bien eran necesarias para el crecimiento de las organizaciones de la clase trabajadora -como el partido y los sindicatos-, no eran suficientes para el desarrollo del socialismo; el segundo se basaba en los lineamientos generales para la

5. Villa 31 – Barrio Carlos Mugica

“No puedo quedarme pasivamente tranquilo ante la situación de terrible violencia institucionalizada que estoy viviendo, porque si lo hago, soy un asesino de mi pueblo que se está muriendo de hambre (...) No se trata de que los individuos ricos ayuden a los individuos pobres, sino que se trata de que los pobres dejen de ser pobres...Y hasta ahora, para que los pobres dejen de ser pobres no se ha inventado otro más que este sistema: que los ricos dejen de ser ricos”.

Carlos Mugica, 1973

En el presente capítulo realizaremos una caracterización del territorio en el que se inscriben las experiencias analizadas en la tesis: la Villa 31 – Barrio Carlos Mugica. Para hacerlo, abordaremos distintos aspectos. Nos adentraremos en la historia del barrio, señalando los hechos más importantes que lo conformaron y que hacen a su identidad, dando cuenta del vínculo que guardan con los distintos modelos de acumulación y haciendo hincapié en los procesos político-organizativos. Seguidamente, expondremos la conformación vigente del territorio dado que, por su amplia extensión espacial, antigüedad y comunidades, contiene en su interior distintos barrios. Luego nos detendremos en algunas de las características actuales de los habitantes del barrio, señalando la cantidad de personas que lo conforman, sus principales ocupaciones, lugares de origen y nivel educativo. Al mismo tiempo nos interesa señalar ciertos aspectos sociales y culturales que hacen que vivir en la villa tenga determinadas particularidades (nos referimos por ejemplo a la organización comunitaria presente en el barrio como así también a la discriminación que sufren las y los vecinos por habitar ese territorio). Consideramos que todos estos aspectos son relevantes para componer una mirada rica de la Villa 31 – Barrio Carlos Mugica y comprender lo que implica vivir allí.

construcción de socialismo, sin implicar tareas para el presente. Según Trotsky ambos eran insuficientes para la construcción de la sociedad socialista, y propone un puente entre las mismas: un sistema de reivindicaciones transitorias que partieran de las condiciones actuales de la clase trabajadora, y que condujeran a la conquista del poder por el proletariado, que no dejara de lado las reivindicaciones de mínima pero que pusiera en cuestión las bases del régimen capitalista (Organización Política La Caldera, 2015).

La historia de la Villa 31 -una de las más antiguas de la ciudad- está atravesada por la historia argentina.

Las coyunturas más intensas de la villa se corresponden a las crisis económicas de los modelos de acumulación capitalista desarrollados en el país, y encuentran en éstas un factor explicativo.

El barrio empieza a constituirse como tal en 1931 con la llegada de un contingente de inmigrantes europeos que vienen al país con expectativas de movilidad social y se instalan en Puerto Nuevo¹⁸.

Sin embargo, las posibilidades anheladas no fueron tales y el gobierno decidió proveer viviendas de condiciones precarias en unos terrenos baldíos -que es lo que en la actualidad se conoce como “Barrio inmigrantes”- (Acosta, Krichmar y Vitale, 2007). Al mismo tiempo, otros dos grupos de trabajadores conforman el nacimiento del barrio: obreros ferroviarios que se instalan en Saldías y obreros portuarios organizados que toman un terreno aledaño a las vías del ferrocarril. Es momento en el cual el modelo agroexportador entraba en declive y se abría paso al modelo de industrialización por sustitución de importaciones, de modo que Argentina, y más aún Buenos Aires, era vista por muchos trabajadores y trabajadoras como el lugar para encontrar mejores posibilidades de vida. Unos años más tarde, se instalarán zafreros/as del noreste argentino, rechazados/as de los ingenios por sus reclamos sindicales (Jauregui, s/f).

En los años y décadas siguientes, con un modelo de industrialización liviana consolidado, se alojaron personas provenientes del interior del país con la intención de encontrar trabajo. Así, con la llegada de más desocupados/as buscando un medio de subsistencia, la villa se fue extendiendo: a fines de la década del cincuenta, se estipula que había seis barrios distintos dentro de la villa 31. Sin embargo, es importante señalar que nació y creció como lugar de paso para los y las habitantes.

En 1958, volvió la democracia de la mano de Frondizi -democracia tutelada por las fuerzas armadas y con el peronismo proscripto- y con ella, la esperanza de mejorar el barrio; sin embargo, este gobierno

¹⁸ El Puerto Moderno (Madero) se construyó entre 1887 y 1898, teniendo la primera ampliación en 1908. Por otro lado, la construcción del Puerto Nuevo (Retiro) -que continúa funcionando en la actualidad- comenzó en 1911, concluyendo en 1928.

también intentó llevar adelante la erradicación de las villas. De este modo, desde fines de los '50 y principios de los '60 tendrá lugar un panorama signado por una creciente presión erradicadora por parte del estado junto con una mayor organización y politización de los/as vecinos/as.

Las y los delegados/as de varias villas, elegidos/as por los vecinos y vecinas para que defiendan sus derechos ante el gobierno que quería desalojarlos, crean la Federación de Villas (FEDEVI). También se formaron en cada villa las comisiones vecinales, que organizaban muchas actividades en los barrios y se reunían con el gobierno municipal -a través de la Comisión Municipal de la Vivienda- para hacer escuchar la voz de los/as habitantes. Al mismo tiempo, los/as habitantes del barrio comenzaron a organizarse con fines comunitarios, como la alimentación de los/as más pequeños/as con la construcción de comedores, y el ejercicio del ocio y el esparcimiento con la creación de plazas. Se lograron de esta forma muchas mejoras: se instalaron piletones de agua, se mejoró la recolección de la basura y las calles, se extendió la luz en las calles y se planeó la construcción de la Escuela Banderita, donde luego irían todos los chicos y las chicas del barrio. A fines de los 60, los vecinos y vecinas se organizaron para defender los derechos al acceso a servicios públicos, a una vivienda digna y al espacio ocupacional; creándose así la junta de delegados (1968).

Cabe destacar, por un lado, que esta organización comunitaria, en mayor o menor grado es una característica de los procesos de constitución de los asentamientos precarios en las ciudades -no privativa de la Villa 31-Barrio Carlos Mugica- que tiene lugar desde esa época y llega hasta nuestros días, conformándose en una propiedad identitaria de los mismos. Por el otro, estos procesos de organización popular no fueron aislados dado que eran años en los que cada vez más sectores del campo popular se organizaban entendiendo que para eliminar la exclusión y la opresión era necesario un cambio de raíz, al tiempo que al Estado Benefactor se le dificultaba responder a las demandas de mayor distribución que exigían estos sectores asegurando, a su vez, cada vez mayores ganancias a la burguesía industrial. En sintonía con el ciclo de alza en la lucha de clases -con grandes

acontecimientos como la revolución cubana en 1959, el Cordobazo y el Rosariazo en 1969, y el Vivorazo en 1971, por nombrar algunos- la villa 31 vivió un período de radicalización.

En este clima de visible conflictividad social, emerge una figura que es hoy símbolo de la villa: el sacerdote Carlos Mugica. Parte de los curas tercermundistas -quienes consideraban que el paraíso se tenía que desarrollar en la misma tierra, y entendían y predicaban el catolicismo en clave clasista-, construyó junto con las y los vecinos la Parroquia Cristo Obrero en el Barrio Comunicaciones y desarrolló en el barrio un fuerte trabajo comunitario.

En este contexto, en 1973 nace el Movimiento villero peronista, espacio donde confluyeron villeros/as, jóvenes peronistas y curas villeros dando lugar a “una organización compleja donde convergieron procesos de radicalización político-sociales, dentro del arco de la nueva izquierda peronista y católica” y la “expresión de sectores populares que también extremaron sus prácticas y concepciones políticas durante los años 70” (Satta, 2015:2). Esta organización política territorial de la izquierda peronista que se presentaba como una “organización política definida en un proyecto político peronista revolucionario”, tuvo en el barrio una presencia significativa (El Descamisado, 1974, N° 37:19).

Frente al agotamiento del modelo de acumulación vigente y al incremento de la lucha de clases, el sector de derecha dentro del peronismo gana espacio al interior del gobierno. De esta forma en ese mismo año, el secretario personal de Perón, el ex policía José “Brujo” López Rega asume como Ministro de Bienestar Social y comienza una política muy dura hacia las villas: se trasladan forzosamente a 3800 familias de Retiro a Fuerte Apache y se erradican los barrios Saldías, Laprida y parte de Comunicaciones.

Dada la persistencia de la problemática habitacional y el aumento de la organización barrial, se crean mesas de trabajo en la Comisión Municipal de la Vivienda, con participación villera¹⁹. Perón

¹⁹ Cabe aclarar que posteriormente las y los trabajadores del estado que impulsaron esta propuesta

se entrevista con la Junta de delegados y delegadas y el Movimiento Villero Peronista y plantea la necesidad de erradicación de las villas. En el barrio se conforma una asamblea de 400 vecinos/as para discutir el proyecto de erradicación y acceso a viviendas definitivas. En este marco, continúan los traslados a Ciudadela y Villa Soldati.

En este contexto, el 25 de marzo de 1974 una manifestación frente al Ministerio de Bienestar Social es duramente reprimida y Alberto Chejolán, delegado del Barrio Güemes de tan sólo 22 años, es asesinado por la Policía. Meses más tarde, el 11 de mayo, una operación de la Triple A acabó con la vida del Padre Carlos Mugica.

Los hechos anteriormente mencionados marcarían el comienzo de un fuerte retroceso que como sector organizado sufriría la Villa 31 y que llegaría a su punto más álgido con la última dictadura cívico-militar. Ésta vino a eliminar la organización del campo popular con la intención de imponer un nuevo equilibrio entre los sectores capitalistas y los sectores populares en favor de los primeros. Es por eso que en la dictadura las familias de la villa también fueron víctimas de la mayor represión que vivió el país. El intendente brigadier Osvaldo Cacciatore implementó una política de erradicación violenta y así las y los habitantes fueron expulsados/as con una de las formas favoritas de los militares: interrumpir en la noche, tirar las puertas abajo, arrancar a las personas de su lugar de pertenencia y llevarlos fuera de la ciudad, y en el caso de los/as extranjeros/as, hasta la frontera. Un pequeño grupo, entre aproximadamente 150 y 200 personas, lograron quedarse en la villa y defendieron su derecho a la tierra (Zibechi, 2008:3).

La dictadura logró destruir la incipiente industria tanto en la ciudad-puerto como en el resto del país para impulsar como modelo de producción al viejo modelo agroexportador, con el agregado del sector financiero como pilar del mismo, dejando una deuda externa ajena a la población y

participativa fueron despedidos/as de la CMV.

niveles de desocupación y pobreza preocupantes. Consecuentemente, con la vuelta de la democracia en 1983, la villa vuelve a crecer a pasos gigantes.

En los '90, el auge del paradigma neoliberal -anclado en la maximización del libre mercado- golpeó duramente a la Villa. Además del desempleo y deterioro de las condiciones de vida que afectaron a toda la población, los/as vecinos/as se vieron perjudicados/as por una concepción de ciudad restrictiva, reservada para aquellos/as que pudieran pagarla. En esta línea, el denominado "topadora" Domínguez impulsó la construcción de la autopista Arturo Illia con una traza sur - norte que corre dentro de la villa. Esta vez las y los vecinos respondieron con huelgas de hambre y toma de casillas, aunque finalmente el gobierno fue el que terminó imponiendo su voluntad, desalojando a parte del barrio (Intento fallido para desalojar la villa 31; Incidentes en el desalojo de la Villa 31 de Retiro; Villa 31: pacífico fin del desalojo. La nación, 1996). Las familias desalojadas ocuparon el terreno vecino, dando origen a la Villa 31 bis.

Pese a los embates del poder político que intentó impulsar que cada barrio elija una junta vecinal - en donde el presidente adquiriría un poder que rozaba lo absoluto-, en el 2001 se formó el cuerpo de delegados/as de manzana con unos/as 60 integrantes, inspirado en la tradicional cultura obrera fabril. El sistema de representación que eligieron los/as vecinos/as favorece la horizontalidad en la toma de decisiones, dado que más vecinos y vecinas pueden influenciar en el resultado de una votación. Al mismo tiempo, los/as vecinos/as prefieren a las y los delegados de manzana porque las/os conocen y tienen vínculo cotidiano con él o ella (Zibechi, 2008). Si bien se supone que los/as delegados/as sólo se representan a sí mismos, muchos sectores políticos están representados entre éstos²⁰.

²⁰ En las elecciones de delegadas y delegados del 2015, por ejemplo, de los nueve barrios de la Villa 31 – Barrio Carlos Mugica, ganaron consejeras/os afines al Pro en cinco barrios, afines a la Corriente Villera Independiente en tres, y finalmente un movimiento barrial, apartidario, en uno (Tomino, 2015).

El proceso de elección de los/as delegados/as de manzana y los/as consejeros/as está a cargo del Instituto de Vivienda de la Ciudad (IVC). Manzana por manzana se eligen delegados/as cada tres años²¹, a razón de uno/a por cada 150 habitantes (si en una manzana viven más de 150 personas y si superan en un tercio a esa cantidad, se elige otro/a delegado/a más). Los/as delegados/as, a su vez, eligen a 11 de ellos/as -que serán Consejeros/as- para formar la Junta Vecinal, que duran seis meses en el cargo, pasados los cuales 11 nuevos/as delegados/as los reemplazarán. Entretanto, los/as delegados/as deben convocar a sus representados/as a asambleas para informarles de la progresión de las negociaciones por la urbanización de la villa en la Mesa de Planeamiento Multidisciplinario y Participativo de Villa 31 y 31 Bis de la Legislatura, que comenzó a funcionar el diciembre del 2010.

En el barrio tienen presencia diversos partidos políticos y organizaciones sociales, con adhesión y colaboración de los vecinos y vecinas en sus actividades, entre los más relevantes podemos nombrar a: Propuesta Republicana (PRO), Nuevo Encuentro, Movimiento Evita, Partido Obrero, Movimiento Socialista de los Trabajadores (MST); El Hormiguero; Lxs Invisibles, Frente de Organizaciones en Lucha (FOL), Movimiento Villas al Frente²², Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ), y las dos organizaciones a las que pertenecen los BP abordados en la presente investigación: La Territorial Organización de Experiencias de Base y el Movimiento de Ocupantes e Inquilinos-CTA.

Para abordar la arista cultural del barrio nos apoyamos en un documento titulado “Reflexiones sobre la urbanización y el respeto por la cultura villera” del 2007, realizado por 15 sacerdotes de siete villas de Buenos Aires, en el cual comparten un análisis acerca de la cultura de los sectores populares urbanos enmarcado en la discusión en torno al derecho a la ciudad²³. Allí, los curas

²¹ Aunque el último periodo (2011-2013) se extendió hasta marzo del 2015 por no haberse celebrado las elecciones debidamente.

²² Conformado por vecinos y vecinas de las Villas 1-11-14, 15, 20, 21-24, Barrio Carlos Mugica (Villa 31-31-bis), Barrio Rodrigo Bueno, Fátima (Villa 3), Barrio Saldías, Charrúa, Los Pinos, La Carbonilla y el Playón de Chacarita, para luchar por mejores condiciones de vida en los barrios humildes de la Ciudad.

²³ Entre los firmantes se encontraba Rodolfo Ricciardelli, fundador del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo, vecino desde 1973 de la villa 1-11-14 o Bajo Flores que resistió las topadoras de la dictadura

cuestionan la palabra “urbanizar” por considerarla unilateral -dado que se genera desde el poder- y evidencia la desvalorización de la cultura de la villa, señalando que el planteo de urbanización debe ser respetuoso con dicha cultura. En contraposición, plantean el concepto de integración urbana, que respeta la idiosincrasia de los pueblos, sus costumbres, su modo de construir, su ingenio para aprovechar el tiempo y el espacio, su lugar y su propia historia y cultura:

La cultura villera no es otra cosa que la rica cultura popular de nuestros pueblos latinoamericanos. (...) El pueblo que celebra en la villa celebra la vida, porque se organiza en torno a ella, anhela y lucha por una vida más digna. Y, en este sentido, la cultura villera tiene un modo propio de concebir y utilizar el espacio público. Así la calle es extensión natural del propio hogar, no simplemente lugar de tránsito, sino el lugar donde generar vínculos con los vecinos, donde encontrar la posibilidad de expresarse, el lugar de la celebración popular. (Equipo de Sacerdotes para las villas de emergencia, 2007:1)

Lo antedicho en cuanto al uso del espacio público se ve reforzado por los altos grados de hacinamiento presentes en el barrio que contribuyen a que, forzosamente, parte de la vida cotidiana se despliegue en el espacio público. Al mismo tiempo, la relación entre los/as vecinos/as es muy estrecha, dado no sólo por lo mencionado anteriormente, sino por los vínculos forjados a partir de los núcleos de la economía doméstica existentes y por relaciones de parentesco amplias presentes entre ellos.

Cabe destacar además que en la villa tienen lugar contradicciones entre tendencias globalizantes y de revitalización identitarias, evidenciadas por un lado en la interacción entre los y las vecinas y la ciudad global, y por el otro en el sostenimiento de las tradiciones de los lugares de origen, la sociabilidad villera y el mantenimiento de pautas que ya no están presentes en el resto de la ciudad (Acosta, Krichmar y Vitale, 2007).

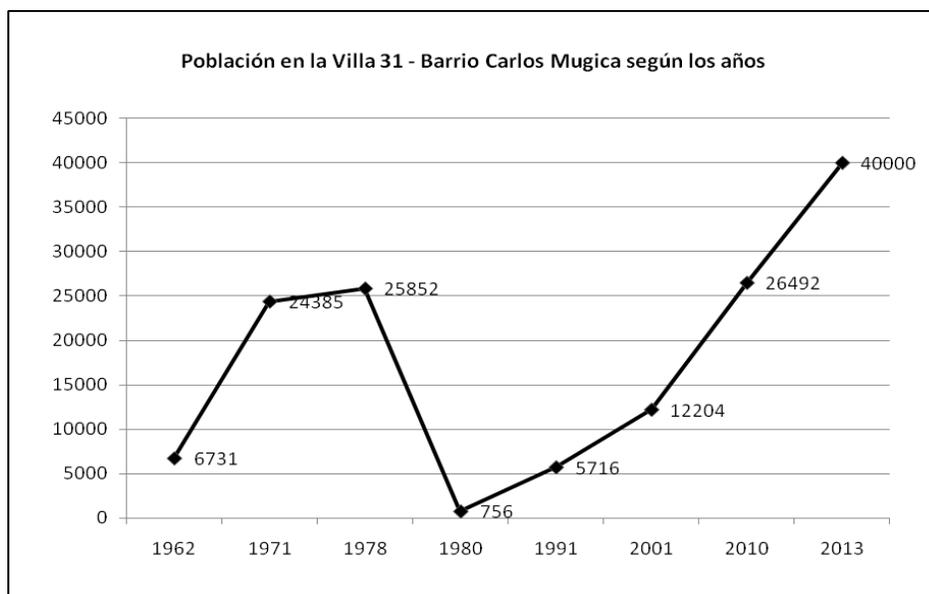
desde la parroquia María Madre del Pueblo, donde levantaron además un comedor y jardín maternal, y fueron desaparecidas cinco catequistas (Zibechi, 2008:4).

El vínculo con el estado también guarda contradicciones, dado que éste aparece por un lado como el responsable de una política urbana agresiva -un administrador al servicio de los sectores dominantes-; y al mismo tiempo es el garante del equipamiento colectivo del barrio que tiene una población y fuerza social creciente, y con demandas en aumento (Borja 1974, en Acosta, Krichmar y Vitale, 2007). Esta paradoja tiene como correlato lo que sucede en la villa desde fines de los años 80: no existió legitimidad suficiente para radicar a los vecinos y vecinas y urbanizarlos, pero al mismo tiempo no existió suficiente legitimidad para erradicarlos/as. En palabras de Cristina Cravino, se produjo y se produce un “impasse político técnico”. En este contexto se dieron pujas entre los poderes y entre organismos técnicos, tanto entre el nivel nacional como el local, sin que quedara claro sobre quién recaía la responsabilidad de la gestión urbana de la ciudad. Por lo tanto, no hubo una política de vivienda coherente, y de este modo nunca se alcanzó a cubrir o reducir el déficit en la ciudad (Cravino, 2009).

Para sus pobladores, la villa tiene dos significaciones opuestas: o bien como lugar de llegada, luego de un deterioro económico social en su situación, o como lugar de paso, a partir del cual se llegará a ascender socialmente. Ozlak denomina estas dos acepciones como “tobogán o trampolín”. Sin embargo, en la actualidad la villa no se presenta más como lugar de paso sino como aquel lugar donde se puede caer (Acosta, Krichmar y Vitale, 2007).

En correlación con lo antedicho, a lo largo de estas décadas la población residente en la villa aumentó notablemente. De acuerdo al censo realizado por la Comisión Municipal de Vivienda (CMV), en 1962 la población que vivía en la villa 31 era de 6.731 habitantes, cifra que ascendió a 24.385 personas para el año 1971 (Cravino, 2009). En 1978 la población alcanzaba los 25.852 habitantes, sin embargo el proceso de erradicación impulsado en esos años por la última dictadura cívico-militar llevó a que centenares de familias se vieran forzadas a abandonar su lugar en la villa, consecuentemente para 1980 la población había disminuido considerablemente a 756 personas

(CMV en Bellardi y De Paula, 1986). Con el retorno de la vida democrática en 1983, la Villa 31 volvió a repoblarse. En 1991 había 5.716 habitantes y diez años después, en 2001, la cantidad de personas había aumentado a 12.204 (Cravino, 2009, y Diagnóstico socio-habitacional de la Ciudad de Buenos Aires, 2013). En 2010 la población residente en la Villa 31 y 31 bis era de 26.492 habitantes (Censo 2010). Entre 2009 y 2013, la población de la Villa 31 explotó: creció casi un 50%, pasando a 40.000 habitantes (Glikman, 2015; Infobae, 2015; y Rocha, 2013). El siguiente gráfico²⁴ plasma lo antedicho:

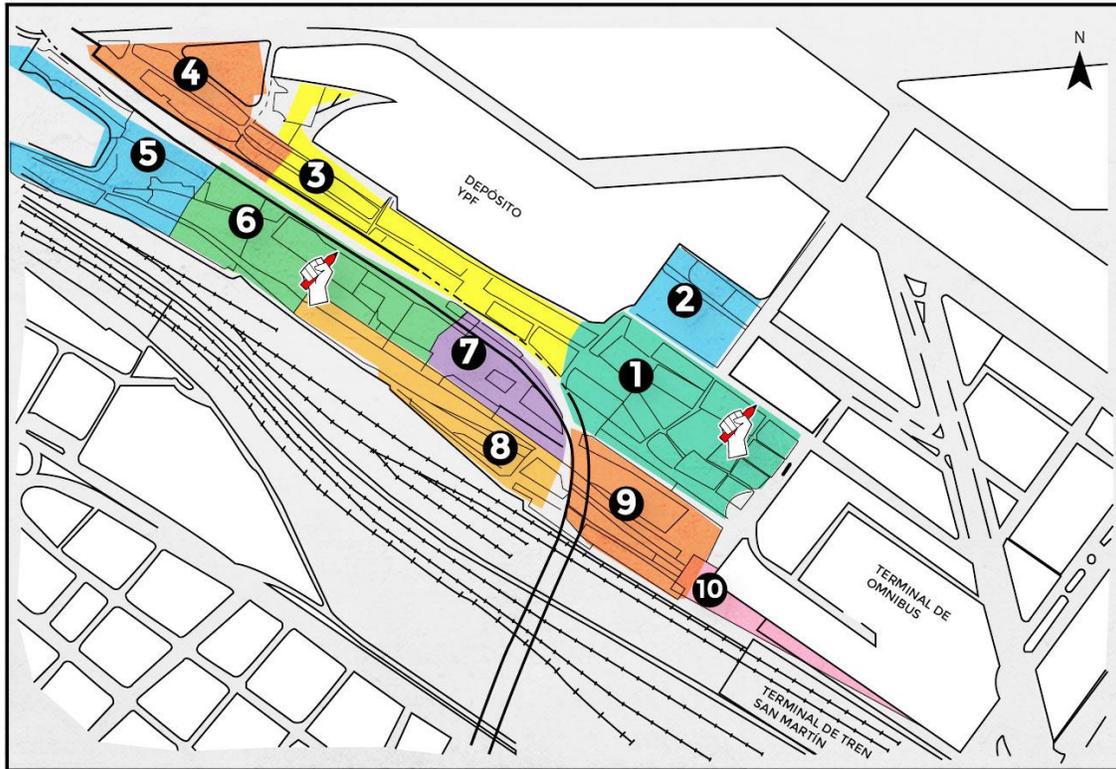


Conformada por nueve barrios: Playón Oeste, Güemes, Inmigrantes, YPF y Comunicaciones (en la Villa 31), y Playón Este, Chino-Ferroviano, Cristo Obrero y Bajo Autopista (en la Villa 31 bis). En el mapa²⁵ siguiente puede observarse su extensión, los diferentes barrios y la traza de la autopista atravesando el territorio. También están señalizados los dos bachilleratos populares que analizamos en esta tesis: el BP Alberto Chejolán, en el Barrio Güemes, y el BP Casa Abierta, en el Barrio Chino-Ferroviano.

²⁴ Elaboración propia a partir de los datos expuestos.

²⁵ Mapa de elaboración propia a partir del mapeo colectivo realizado por el proyecto Talleres Urbanos Buenos Aires (TURBA) en el año 2014.

MAPA DEL BARRIO CARLOS MUGICA



REFERENCIAS

- ① B. Güemes ② B. Inmigrantes ③ B. YPF ④ B. Comunicaciones (Correo) ⑤ B. Cristo Obrero
⑥ B. Chino ⑦ B. Playón Oeste ⑧ B. Playón Oeste ⑨ B. Playón Este ⑩ B. San Martín
📍 Bachilleratos Populares

En cuanto a los y las habitantes de la villa, su población está conformada por personas argentinas en su mayoría y provenientes de otros países -en segundo lugar- como Bolivia, Perú y Paraguay. La mayoría de los y las habitantes argentinos/as nacieron en la Ciudad de Buenos Aires, pero también se registran provenientes predominantemente de Jujuy y Formosa. En relación al resto de los países latinoamericanos, predominan los/as capitalinos/as de Asunción, Lima y La Paz (Comisión de Vivienda del Consejo Económico y Social, 2013). En general portan rasgos fuertemente estigmatizados por el resto de la sociedad, aquella que vive en la “ciudad formal”. De este modo, el “ser villero” no se refiere simplemente al hecho de vivir en la villa, sino a un cúmulo de sentidos que remiten al origen étnico, económico y social de los individuos, al cual se le asocian

características negativas (Acosta, Krichmar y Vitale, 2007; Cravino, 2002), y sobre el cual se despliegan dispositivos de estigma (Fernández Castro, 2010).

Los medios de comunicación juegan un papel clave en el proceso de estigmatización de los/as vecinos/as de la villa al igualar al/la ocupante irregular con un/a delincuente. Esta identificación se apoya en la característica de “ilegalidad” de la vivienda y la extiende a su condición de actor social (Cravino, 2002). Las políticas públicas también construyen en este mismo sentido, al disponer las fuerzas de “seguridad” del estado en los barrios más pobres como política para paliar la inseguridad²⁶.

En términos educativos la población general varía entre primario incompleto y primario completo, junto con un alto porcentaje que inició sus estudios secundarios pero no logró finalizarlos (Comisión de Vivienda del Consejo Económico y Social, 2013).

En cuanto a la situación laboral, está caracterizada por la subocupación y la sobreocupación, siendo ésta última la más relevante dado que sólo una pequeña minoría cumple con una jornada normal de trabajo de 35 a 45 horas semanales (Sindicatura General, 2007). Al mismo tiempo, se hace presente el trabajo informal -ausencia de aportes jubilatorios y de cobertura en materia de salud-, y trabajadores/as poco calificados/as (características que no son privativas de la Villa 31-Barrio Carlos Mugica). Específicamente en el barrio, la mayoría se encuentra con trabajo, ya sea en relación de dependencia, por cuenta propia o a través de formas cooperativas (Diagnóstico socio-habitacional de la Ciudad de Buenos Aires, 2013).

Una parte de éstos, desarrolla pequeños comercios familiares y changas en el propio barrio (como el arreglo de ropa, limpieza en la casa de alguna familia o ayuda en la construcción). La otra, trabaja por fuera del barrio: asalariados y asalariadas que se dedican a actividades vinculadas a la

²⁶ En los años '90 se llevaron adelante los operativos policiales conocidos como “razzias” basados en la premisa de que todos los/as delincuentes habitaban en las villas; en el 2011 se inició el “Plan Unidad Cinturón Sur” que consistió en el despliegue de 3000 efectivos de la Gendarmería Nacional y la Prefectura Naval en los barrios del sur de la ciudad de Buenos Aires (Nueva Pompeya, Bajo Flores, Villa Soldati, Villa Lugano, Barracas, La Boca y Parque Patricios), por considerarlos como los más peligrosos.

construcción, limpieza en empresas, enfermería, transporte, producción industrial y artesanal; y cuentapropistas: pequeños/as comerciantes, personas en la construcción, servicio doméstico, vendedores y vendedoras ambulantes y cartoneros/as (Sindicatura General, 2007).

En cuanto a los ingresos, dado que nos encontramos en una economía monetizada y capitalista, las familias obtienen ingresos por medio de la producción y venta autónoma de bienes y servicios (“emprendimientos mercantiles”), y la venta directa de sus capacidades de trabajo (Coraggio, 2015). Se observa que existen diferencias en función de la localización de sus trabajos, siendo que los salarios más altos se localizan en la Ciudad de Buenos Aires, mientras que los más bajos se cobran dentro de la villa (Frosio, 2012).

Existe un vínculo paradójico entre la “ciudad formal” y la villa, ya que por un lado la primera manifiesta como molesta y peligrosa la presencia del barrio, pero por el otro se nutre de todo ese cúmulo de mano de obra barata y cercana. En otras palabras, las y los habitantes de Villa 31-Barrio Carlos Mugica son los/as excluidos/as del sistema formal pero su fuerza de trabajo y generación de riqueza forma parte elemental de la economía real y las cadenas de valor. Estas características, de trabajadores y trabajadoras poco calificadas, informales y con ingresos por debajo de la media, también abonan el conjunto de atributos estigmatizados comentados previamente.

Como puede observarse a partir de todo lo antedicho, la mayoría de los trabajadores y trabajadoras del barrio forman parte de la economía popular. La economía popular es “la economía de los trabajadores/as”, y como tal posee una lógica e interés particular que radica en crear y sostener las bases materiales para la reproducción de la vida digna de todas y todos los que dependen de su trabajo para vivir (aunque cuando se trata de sectores pobres e indigentes, esos recursos, esas capacidades y su vinculación fragmentaria, son insuficientes para lograrlo) (Coraggio, 2015). Cabe decir que economía popular no es sinónimo de solidaridad, y en este sentido en el barrio la lógica predominante en cuanto a los vínculos socio-económicos es la

capitalista -con relaciones caracterizadas por la competencia, el egoísmo y la explotación-, sin embargo, aunque subordinada, existe también una lógica comunitaria. Esta lógica está presente en las formas básicas de organización: la familia y el barrio, que -como instituciones micro-socioeconómicas-, conforman el lugar del compartir, donde la mayoría busca mejorar su calidad de vida. Para lograrlo, los vecinos y vecinas del barrio organizan sus recursos comunes y sus capacidades sobre relaciones de parentesco llevando a cabo estrategias complejas que combinan diversos modos de realización de su fondo común de trabajo (Coraggio, 2015).

En síntesis, en este capítulo realizamos una caracterización de la villa 31 - Barrio Carlos Mugica abordando su historia, los procesos políticos-organizativos, la conformación vigente del territorio, las características de sus pobladores, junto con aspectos sociales y culturales que dotan de especificidad al barrio. Como puede observarse, la historia del barrio es parte de la historia de la lucha de clases, con avances y retrocesos. Sin embargo, se trata de un barrio con una dinámica de resistencia y procesos de auto-organización que evidentemente sobresalen de la media de la ciudad de Buenos Aires. Este factor fue uno de los que nos llevaron a escoger experiencias de educación popular emplazadas en dicho territorio -en su vínculo con la economía social y solidaria-, para desarrollar la presente investigación. El otro fue la importante presencia -como en muchas barriadas populares- de la economía popular:

En las villas no sólo se vende; se produce de todo, desde ropa hasta reparación de coches. Una economía en la frontera entre la informalidad y la ilegalidad. Muchas familias instalan puestos en los mercados de la zona, otras consiguieron empleos más o menos estables en la ciudad formal, y una parte imposible de fijar tiene negocios ilegales. Todas esas economías son lubricadas por flujos inagotables de solidaridad, que trasmuta la humillación en dignidad. (Zibechi, 2008:2)

6. Surgimiento de las experiencias analizadas

“Somos los de abajo, los explotados, oprimidos. Somos quienes luchan para vivir, somos los villeros, los cabecitas negras, pueblos originarios. Somos la potencia plebeya, el barro sublevado, la dignidad rebelde”.
Plan estratégico del Bachillerato popular Casa Abierta, 2015.

6.1. Bachillerato popular Casa Abierta

El Bachillerato popular Casa Abierta surge en el año 2009 en el barrio ferroviario de la Villa 31 bis. Tiene como antecedente inmediato el trabajo de la agrupación política “La Dignidad Rebelde”²⁷, que realizaba acciones educativas y culturales en el barrio que iban desde el apoyo escolar y la educación popular con niños y niñas hasta la construcción de un espacio comunitario.

En el año 2005 la Agrupación La Dignidad Rebelde inicia junto a vecinos y vecinas del Barrio el Proyecto Comunitario Casa Abierta Bienvenida, que tenía entre sus objetivos construir un centro comunitario de usos múltiples, facilitar el cumplimiento del derecho a la educación por medio de acciones educativas, entre otros. (Plan estratégico del Bachillerato popular Casa Abierta, 2005: 6)

Esta experiencia de organización de base da por cerrado un ciclo en el 2008, cuando -en un escenario político nacional diferente al contexto en donde emerge- sus integrantes acuerdan la necesidad de replantear su trabajo territorial, desintegrándose, pero manteniendo el proyecto comunitario Casa Abierta Bienvenida.

En ese momento se plantean dos líneas de trabajo: por un lado, un grupo consideraba necesario desarrollar un proyecto cuya idea surja de un trabajo con los vecinos y vecinas, mientras que otro

²⁷ Más información en: <https://ladignidadrebelde.wordpress.com/about/>

grupo comenzaba a abrigar la idea de que ese proyecto se asentara en una necesidad concreta presente en el barrio, con la intención de pensar acciones que permitieran generar una organización popular de base. De esta forma, uno de los motivos que propició el surgimiento del bachillerato fue reconocer que las acciones que venían llevándose a cabo eran necesarias pero no suficientes, es decir, que su alcance estaba ligado a la construcción *para* el barrio en lugar de *con* el barrio. De hecho, se sabía que los vecinos y vecinas no sentían la necesidad de acordar acciones colectivas con un grupo de personas externas a la villa. Teniendo en cuenta esta dificultad, se advirtió la posibilidad de rescatar el rol de profesores/as -que ya estaba legitimado por los vecinos y vecinas-, pero dirigido hacia el trabajo con adultos y adultas:

Llevábamos años trabajando en educación popular, los vecinos, los niños que venían a apoyo y sus padres nos llamaban ‘profes’ y pensamos que teníamos que partir desde donde nos reconocían, desde lo que teníamos para ofrecer. Trabajar en conjunto desde lo que cada uno trae, reconociendo diferencias pero que no implicaran jerarquías sino la construcción grupal con distintos saberes. (Documento interno del Bachillerato popular Casa Abierta, 2012)

A raíz de estos diferentes análisis acerca de la reconfiguración del trabajo en el barrio, la agrupación se desintegró. Por un lado, porque no se lograron unificar las distintas identidades políticas existentes; por otro, porque para algunos/as de sus integrantes formar una organización sin participación de los vecinos y vecinas en la génesis, provocaría una distinción entre las personas de la organización y el barrio que sería difícil de sortear. Quienes quedaron acordaron abocarse al bachillerato e ir tejiendo una nueva organización que fuera surgiendo desde dicho espacio.

De esta manera, en el año 2009 se comenzó a pensar cómo organizar un bachillerato popular en el espacio comunitario “Casa Abierta Bienvenida” que había construido la ex-agrupación unos cinco años atrás. Las preguntas de fondo que circularon en su construcción giraban en torno a qué podía

aportarle al barrio un grupo de personas que no compartía la cotidianeidad y la misma condición de subalternidad y, al mismo tiempo, cómo construir pequeñas bases para la organización popular. En este sentido, se concluyó que pensar en un bachillerato popular implicaba vincularse con el barrio desde otro lugar y que, por lo tanto, ya no se trataría de generar organización en el barrio sino aportar a ella. Para esto, era necesario encontrarse con los vecinos y vecinas en un espacio cotidiano, conocerse mutuamente y generar un espacio de construcción conjunta en el que pudieran nacer otras ideas y proyectos.

Sumado a lo antedicho, la propuesta pretendía también dar respuesta a la ausencia del estado en el barrio en materia educativa, aunque desde una pedagogía antagónica a la bancaria. Esto porque se observaba que las instituciones educativas tradicionales mantienen una distancia cultural, social y pedagógica con quienes no pueden concluir sus estudios secundarios, transformándose así en espacios de exclusión. En palabras de la propia experiencia:

El BPA Casa Abierta quiere ser un espacio educativo y organizativo, que forme sujetos de transformación social, que posibilite llevar adelante proyectos de urbanización e integración urbana, en articulación y coordinación con otras organizaciones populares.

Nuestro aporte al cambio social es brindar una educación a jóvenes y adultos del Barrio Carlos Mugica, como medio para la formación de hombres y mujeres nuevos, conscientes de sus potencialidades y de la realidad que los rodea, agentes de cambio y protagonistas de su destino, promoviendo la educación popular y la organización popular para contribuir a la transformación de la sociedad, en el marco de una praxis de liberación. (Plan estratégico del Bachillerato popular Casa Abierta, 2005: 3)

Siguiendo esta línea, desde el momento de su organización en 2009, hasta la puesta en marcha en marzo de 2010, se trabajó en conocer el modo de organización de otros bachilleratos y organizaciones que los nuclean (como la Coordinadora de Bachilleratos en Lucha y la Red de

Bachilleratos Populares), como así también, los intereses y disponibilidad de los vecinos y vecinas mediante la realización de encuestas. Luego de este trabajo de organización, el bachillerato fue tomando las características con las que cuenta en la actualidad.

6.2. Bachillerato popular Alberto Chejolán

"La construcción de nuestras casas es el principio y no el final..."
Himno de la Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda por Ayuda Mutua (FUCVAM)

*"El único poder que nos interesa a nosotros es el poder de transformarnos,
de transformar la esperanza de cada uno y de cada una en un proyecto de
vida feliz"*

Carla Rodríguez, Plenario Interáreas, 2011

El Bachillerato popular Alberto Chejolán es el segundo bachillerato surgido del Movimiento de Ocupantes e Inquilinos (MOI). No puede comprenderse la lógica y las características de esta experiencia de educación popular, sin atender primero a la organización que le da nacimiento.

El Movimiento de Ocupantes e Inquilinos es una organización social, política y territorial que pelea desde los '80 por la vivienda, el hábitat popular y el derecho a la ciudad, desde el principio de que "organizados podemos". Como organización social, nuestra principal herramienta organizativa es el cooperativismo autogestionario. Sostenemos que la base y fortaleza de cualquier proyecto cooperativo es la propia organización colectiva como una realidad diaria, cotidiana y concreta.

Tenemos la convicción de que las necesidades hay que transformarlas en derechos. Y los derechos se conquistan, ejercen y defienden organizados, proponiendo y reivindicando ante el Estado la instalación de políticas populares e integrales de hábitat. (Qué es MOI?, s.f.)

El MOI es una Federación de Cooperativas de Vivienda y Trabajo que -bien por ocupaciones de edificios o por compra de terrenos por los mecanismos del mercado- busca resolver la problemática del hábitat popular como parte de la lucha del derecho a la ciudad.

Los ejes centrales de su acción son la autogestión, la ayuda mutua y la propiedad colectiva. La autogestión es el ejercicio pleno de la propia capacidad para gestionar recursos y administrarlos en beneficio de los intereses del conjunto; la importancia que tiene como principio de organización es que le permite a cada miembro ser parte de la discusión y de la toma de decisión respecto al destino que se le dan a los fondos públicos y privados. La ayuda mutua es un aporte concreto en mano de obra que los/as cooperativistas y su grupo familiar hacen al proceso de construcción. Y finalmente, la propiedad colectiva implica que cada compañera y compañero cooperativista no es dueña/o individual de su vivienda, sino que se hace dueña/o común de todo su conjunto cooperativo y más aún, de la historia de lucha, la experiencia y los logros del MOI, lo que se denomina “sistema de uso y goce”, que constituye el marco institucional que están construyendo como alternativa posible y concreta para la producción social del hábitat en Argentina (Lizuain, Molina, Paez y Pleitavino, 2019).

Formalmente constituido en 1991, el MOI es integrante de la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA), lo que denota su perspectiva de clase. Desde la organización sostienen que los/as militantes y cooperativistas del MOI son primeramente trabajadores y trabajadoras que luchan por la vivienda digna, formando eventualmente una cooperativa de trabajo o un bachillerato popular.

También es cofundadora de la Secretaría Latinoamericana por una Vivienda Popular (SELVIP), que da cuenta de la perspectiva latinoamericana que sostiene el Movimiento; y de la Coalición Internacional del Hábitat (HIC por sus siglas en inglés), organización que lucha por el hábitat y la vivienda digna a nivel internacional (Rapp, Rodríguez y Wrobel, 2012).

En el año 1998 el MOI fue uno de los impulsores de la Ley 341, sancionada en el 2000, cuyas principales características son, por un lado, la incorporación de las organizaciones sociales como “sujetos de la política”, en conjunto con la Comisión Municipal de la Vivienda (CMV) y con legisladores/as con experiencia en la problemática -aspecto que los constituye en actores y actrices activas del desarrollo de soluciones habitacionales- y, por el otro lado, la posibilidad que las organizaciones sociales sean tomadoras de créditos para la vivienda, al igual que ocurre en Uruguay (Lizuain, Molina, Paez y Pleitavino, 2019). Esto da cuenta que “la pelea por marcos normativos fue siempre una de las características centrales de la construcción del MOI, a partir de entender que la existencia de los mismos es la que asegura la supervivencia y continuidad de la experiencia más allá de los casos concretos” (Rapp, Rodríguez y Wrobel, 2012: 4).

Es en ese mismo año que nacen las “guardias”, espacio que cobrará una importancia fundamental en la organización y que responde a un cambio de metodología a partir de lo que se denomina “construcción sin ladrillos”. Las mismas son espacios de formación cooperativista y autogestionaria por el que transitan las y los interesados en ingresar al Movimiento antes de su entrada formal a éste, constituyéndose así en el primer espacio de educación popular dentro de la organización (Rodríguez; 2004; Lizuain, Molina, Paez y Pleitavino, 2019; Rapp, Rodríguez y Wrobel, 2012).

El MOI adscribe a una perspectiva integral en la construcción del derecho a la ciudad, esto quiere decir que desde los orígenes de la experiencia han ido identificando necesidades concretas a las que fueron intentando dar solución (Rapp, Rodríguez y Wrobel, 2012). En consonancia con este planteo, forma parte del Programa de Integración Comunitaria que apunta a resolver desde la perspectiva de un movimiento social, la problemática habitacional y laboral de personas con padecimiento psíquico, en una experiencia de integración a procesos de autogestión del hábitat. Este programa vincula al MOI con personas internadas en el Hospital Borda y trabajadores/as de la salud mental integrantes del Movimiento Social Antimanicomial de dicho Hospital insertos en

diferentes dispositivos de salud comunitaria que funcionan dentro y fuera del mismo (Lizuain, Molina, Paez y Pleitavino, 2019).

En este mismo sentido, desde el 2000 en el MOI fue construyendo una propuesta político pedagógica que sintetizara la concepción de autogestión de la organización:

Desde nuestra experiencia vemos que la educación popular es una herramienta inseparable de la construcción autogestionaria y el cooperativismo porque comparte las mismas finalidades y las mismas formas organizativas en las que se prioriza el desarrollo de integralidades individuales y colectivas y el protagonismo de las y los participantes en la toma de decisiones y en el hacer cotidiano para la resolución de sus necesidades concretas. (Rapp, Rodríguez y Wrobel, 2012:2)

Esta propuesta se plantea interpeladora de la institucionalidad estatal y surge como resultado de la práctica organizativa cotidiana y de una pedagogía cooperativista y autogestionaria que involucra a las y los participantes de la organización.

De esta forma, paulatinamente se gestan las primeras propuestas autogestionadas por mujeres cooperativistas que luego devendrían en el jardín de infantes "Construimos jugando". Posteriormente se armaron las bibliotecas "Laureano Tacuabé Martínez" en la Cooperativa de Vivienda El Molino y "La Fábrica de El Hombre Nuevo" en Cooperativa de Vivienda La Fábrica; y el primer bachillerato de adultos/as de la organización: el Bachillerato popular Miguelito Pepe²⁸ en el barrio de Constitución en el 2007, año en el cual se comienza a elaborar el proyecto político pedagógico encarnado en el Centro Educativo Integral Autogestionario (CEIA).

²⁸ El BP recibe su nombre por Miguel Pepe (1892-1907), un joven activista anarquista de Buenos Aires que fue asesinado por la policía por su participación en la Huelga de inquilinos de 1907. El joven, de profesión baulero, se había destacado como orador durante el conflicto entre los/as habitantes de los conventillos y los propietarios que cobraban alquileres abusivos. En una de las manifestaciones callejeras de los/as huelguistas, la policía atacó a la muchedumbre y Miguel Pepe, de sólo 15 años, fue asesinado. Su funeral fue multitudinario y se convirtió en la última manifestación masiva de la huelga.

El Bachillerato popular Alberto Chejolán es el segundo BP del Movimiento y surge en el año 2012 a partir de la necesidad de éste de ampliar el desarrollo organizativo y territorial. Dados estos objetivos, desarrollaron una doble estrategia: por un lado, aumentar la difusión del proyecto dentro de la CTA, y por el otro, abrir otra escuela.

Vinculado al primer punto, una cuestión importante para comprender esta estrategia organizativa que influye en el nacimiento del BP Alberto Chejolán es la observación -en un congreso en Mar del Plata en el año 2011, un año y medio luego de la ruptura de la CTA- del vacío educativo que había dejado la CTA oficialista²⁹. Es entonces cuando muchos/as consideran que ese espacio vacante había que dotarlo de un sentido y que la educación popular podía ser la herramienta para hacerlo. De esta forma, desde la experiencia del BP Miguelito Pepe comienzan a intentar instalar e irradiar la potencialidad del proyecto educativo popular, para comenzar a pensarlo dentro de la CTA.

A partir de esta política más organizada surge el BP Graciela Acosta del MTL-CTA (Movimiento Territorial Liberación) y el BP Salvador Herrera (Mesa territorial de CTA), y nace en el año 2013 el Frente de Bachilleratos Populares de la CTA Autónoma, en el que se encuentran los BP antes mencionados, los BP pertenecientes a la CEIP (Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares)³⁰, el BP Germán Abdala (que nace en el 2010) y el BP Sergio Karacachoff (que nace en el 2014), lográndose además que la *educación pública y popular* se tomara como una de las banderas de la Central.

Vinculado al segundo punto, el aspecto que motivó a que el lugar elegido para iniciar una nueva experiencia sea el barrio Calos Mugica - Villa 31, tiene que ver por un lado con la raíz villera del movimiento:

²⁹ La central obrera nació en los '90 como recambio a la cúpula cegetista que apoyaba al menemismo, comienza a tener diferencias desde el 2008 por diferentes posturas -una ligada al oficialismo y otra ligada a la oposición-, y se termina por dividir definitivamente en el 2010.

³⁰ El BP El Cañón y el BP La Pacha (Moreno), el BP 1 de Mayo (San Martín), el BP 19 de Diciembre (Villa Ballester), el BP Raíces (Tigre), el BP Agustín Tosco (Mar del Plata); y el BP Paulo Freire, el BP Chilavert, EL BP Sol del Sur, EL BP SOHO, EL BP Maderera-Córdoba, EL BP IMPA, ubicados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El MOI tiene una triple matriz de origen, por un lado todo el fenómeno de las ocupaciones en la ciudad a fines de los '80; sectores vinculados a la universidad, ONGS, espacios militantes que venían de los '70, y la otra matriz son todos los movimientos si se quiere de la teología de la liberación (...). El Padre Pichi Meisegeier, sucesor de Mugica en la 31, a los compañeros que estaban desarrollando el movimiento en ese momento los convoca a que conocieran la FUCVAM, de donde el MOI toma básicamente el formato organizativo, de autogestión, de ayuda mutua, de propiedad colectiva. El padre Pichi es como un fundador del movimiento, y estaba en la 31. Murió justo un año y medio después de que nosotros abramos la experiencia. Entonces tenía que ver con volver a recuperar el vínculo con sectores, con barrios, o sea sectores de la ciudad que nosotros hacía mucho que no volvíamos. El MOI nunca tuvo una práctica militante sistemática en villas, tiene esta otra vinculación, más con militantes villeros que aportaron esta otra parte a la creación del movimiento, entonces, la 31 era un territorio interesante para tener como punta de lanza. (Lucía, educadora y referente, BPACH, noviembre de 2015)

Al mismo tiempo, otro elemento que incidió en que se creara el bachillerato en el barrio Carlos Mugica - Villa 31 es la articulación con una vecina, parte de la mesa de la CTA desde hace muchos años y referente de la CTA en el barrio. Sumado a esto, también influyeron compañeros y compañeras que tenían militancia en el barrio, algunos de los cuales formaban parte del equipo del BP Miguelito Pepe. Uno de ellos, por ejemplo, fue el que posibilitó el entramado para que el BP funcionaran en el CAF (Centro de Acción Familiar N° 6).

Por todo lo antedicho podemos inferir que el surgimiento del BP Alberto Chejolán está vinculado con definiciones políticas desde el movimiento, y al mismo tiempo con personas en particular que permitieron que esas decisiones fueran posibles en cierto contexto, en cierto lugar y con cierta forma.

El BP Alberto Chejolán, al igual que el otro BP de la organización, está dentro de la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha. Esto se debe a distintas razones. En primer lugar, como BP, el equipo que lo conforma inicialmente es parte del otro bachillerato, con discusiones que ya habían tenido en torno a la elección del espacio colectivo de bachilleratos; al mismo tiempo, como movimiento, los procesos de la experiencia de Constitución se piensan junto con los del Barrio Carlos Mugica - Villa 31, no de manera escindida. En segundo lugar, como BP no reconocido por el Estado³¹, enmarcan esta lucha por el reconocimiento dentro de la tradición de la Coordinadora que disputa el reconocimiento oficial acercándose a la concepción de la *educación pública y popular* sostenida por los bachilleratos del MOI, no así con la Red de Bachilleratos Populares Comunitarios y con Batalla Educativa. Finalmente, se vincula con una cuestión estratégica: se advertía desde la organización que la Coordinadora tenía mayores condiciones de pelear el reconocimiento en mejores situaciones que otros espacios que aglutinaban bachilleratos, los cuales ya tenían otros espacios reconocidos o no se estaban dando la discusión del reconocimiento.

Para nosotros que el estado tenga que hacerse cargo de que éramos un CENs y de que éramos una escuela estatal pero autogestionada por los movimientos, tenía un potencial que es un poco lo que nos hace también tener esta perspectiva del MOI, es la interpelación de las políticas públicas, es la disputa pero también la construcción de otra cosa, en la práctica y también tensionarlo en lo normativo, por qué lo normativo tiene que seguir siendo... y así también reconocemos que hoy donde estamos faltan un millón de cosas. (Lucía, educadora y referente, BPACH, noviembre de 2015)

³¹ El BP Alberto Chejolán obtiene el reconocimiento el 9 de diciembre del 2015.

7. Vínculo entre los bachilleratos populares y la economía social y solidaria

La presente investigación tiene como intención analizar y caracterizar el vínculo entre los bachilleratos populares y la economía social y solidaria, a partir del abordaje de dos experiencias situadas en el Barrio Carlos Mugica – Villa 31 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Para hacerlo transitaremos los siguientes puntos: la forma organizativa que presentan; la perspectiva de la economía presente en las clases y talleres; y las experiencias extra-áulicas vinculadas a los BP -si existiesen- y sus características. Posteriormente nos detendremos en los lazos sociales y la subjetividad que promueven los BP. Para finalizar, nos interesa indagar acerca de las tensiones y contradicciones de la relación entre los BP y la economía social y solidaria.

En todos los aspectos del análisis antes mencionado nos detendremos primeramente en cada una de las experiencias observadas, señalando luego semejanzas y diferencias.

7.1. Forma organizativa de los bachilleratos populares

7.1.1. Funcionamiento de los BP

El BP Casa Abierta funciona de lunes a viernes en el horario de 18 a 22 hs., aunque en la práctica las clases comienzan alrededor de las 19hs. Si bien los y las educadoras tratan todos los años de mejorar este punto, a medida que pasan los meses el horario se establece una hora después de lo pactado. Muchos/as estudiantes -la mayoría- trabajan durante varias horas al día y tienen hijos/as que deben ver antes de ir al bachillerato, aspectos que suelen esgrimirse como causas del retraso del inicio diario.

Los contenidos pedagógicos están organizados en áreas, cada área tiene un día específico de desarrollo: Comunicación los lunes para los tres años, Ciencias sociales los martes, Exactas los miércoles y Naturales los jueves.

Los días viernes funcionan distintos talleres que son de carácter obligatorio: Comunicación, Acción territorial y Finanzas, donde se mezclan estudiantes de diferentes años (cada estudiante elige el taller del que quiere participar de acuerdo al interés que tenga al iniciar el año). El objetivo es trabajar conocimientos específicos a partir de la resolución de aspectos que sean necesarios abordar vinculados con el funcionamiento y la dinámica de gestión del bachillerato y del Centro Comunitario Casa Abierta. De esta forma, por ejemplo, en el taller de Comunicación se trabaja la estrategia de difusión de un evento del BP; en el taller de Acción territorial se aborda el vínculo político con el territorio, y toman la organización de la fiesta de San Juan y la participación en la mesa de urbanización, entre otras actividades.

Los viernes también, pero con una periodicidad mensual, tiene lugar la asamblea³²: espacio donde confluyen estudiantes y docentes de todos los años para discutir y tomar decisiones acerca del BP. La asistencia a las asambleas no es obligatoria, y por lo general cuesta la presencia de las/os estudiantes. Años anteriores se intentaba mejorar este aspecto compartiendo una cena al finalizar la misma, pero no siempre este encuentro se pudo sostener. También se llevaron adelante talleres de “Asamblea” en donde se trabajaron diferentes aspectos importantes para que éstas puedan cumplir su objetivo: tomar decisiones de forma colectiva. Estos talleres, que se apoyaron en una “Cartilla de formación de asamblea y participación”, elaborada por la Comisión de formación del BP, basada fundamentalmente en el material producido por el Movimiento Sin Tierra de Brasil³³,

³² En los últimos meses, para mitigar la poca participación que tenían los viernes de asamblea, hicieron que la misma sea rotativa: cada mes va cambiando el día de la semana en el que se realiza, no quedando circunscripta a los viernes.

³³ Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) Brasil (2009). *Método de trabajo y organización popular*. Compilado por Adelar Joao Pizzeta. Editorial El Colectivo. Buenos Aires. Disponible en:

dieron muy buenos resultados, notorios fundamentalmente en el respeto por la opinión de los y las que toman la palabra y en la alternancia entre éstos durante el desarrollo de la asamblea.

El espacio donde funciona el BP Casa Abierta se fue construyendo de a poco y con mucho esfuerzo. El lugar era una casa precaria de una vecina del barrio llamada Bienvenida, que antes de fallecer manifestó su deseo de que su casa sea destinada al uso comunitario de los vecinos. De esta forma el lugar perteneció al barrio, y se hacían allí diferentes actividades (fiestas, velorios, actividades recreativas con niños y niñas, control del/la niño/a sano, etc). A medida que el proyecto del bachillerato comienza a funcionar, se le realizan mejoras en el lugar (construcción de cocina, baño, colocación de cerramientos, colocación de cerámicos) siendo el paso más importante la construcción de un primer piso, actividad que se realizó a través de jornadas de construcción colectivas donde participaron los/as estudiantes, educadores y vecinos/as. Unos años después, en el 2015, la organización compra otro espacio para llevar adelante las actividades que fueron surgiendo desde el BP (este punto se desarrollará en el apartado “Experiencias extra-áulicas vinculadas a los bachilleratos populares”).

El BP Alberto Chejolán funciona de lunes a viernes en el horario de 18 a 22hs. Las/os estudiantes y educadoras/es suelen ser muy puntuales, por lo tanto las clases inician a las 18:20 a más tardar.

Los contenidos pedagógicos están organizados en materias, cada una de las cuales tiene una carga horaria específica, es decir que en un mismo día se dictan más de una materia (los módulos son de una hora y media). Las materias comunes a todos los años son: lengua y literatura, inglés, historia, matemática, educación popular, salud y cooperativismo. Pero cada año tiene materias específicas: en primer año Problemáticas Sociales Urbanas (PSU) y Proceso de Construcción del Conocimiento / Introducción a las Nuevas Tecnologías (PCC/INT); en segundo año Cultura, dominación y resistencia, Historia y fundamentos; y en tercer año Hábitat y Prácticas de la educación popular.

<http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/mst.pdf> Entre otros, algunos de los puntos del libro son: Cómo hacer una reunión, Cómo mejorar nuestra mística, Cómo preparar y realizar asambleas.

Los viernes también se dictan materias, pero a partir de las 20hs. se da inicio a la asamblea. En el BP Alberto Chejolán las asambleas son todos los viernes, pero con la siguiente especificidad: dos viernes por mes -cada quince días- la asamblea es de estudiantes y educadores/as juntos, para tratar temas que hacen al funcionamiento y la dinámica del BP; los otros dos viernes del mes -intercaladamente- funciona la asamblea de educadores/as y estudiantes por separado. El objetivo de este último espacio es poder abordar temas que hacen a la dinámica específica del rol de los y las educadoras donde no es necesario ni conveniente la presencia de estudiantes (por ejemplo, cómo se aborda la problemática de determinado/a estudiante), para el primer caso; y estimular a que los/as estudiantes tengan un espacio donde tratar temas propios, incentivando la organización de éstos, para el segundo caso. La asamblea propia de los/as estudiantes no es obligatoria, y suele ser difícil que sean muchos/as los/as estudiantes que sostengan el espacio. Este tema es señalado por los educadores y educadoras como un problema que se arrastra de años anteriores y que consideran necesario revisar para analizar cómo mejorarlo.

Existen además comisiones internas del bachillerato como la Secretaría popular (que se encarga de cuestiones administrativas), y otras que van surgiendo por cuestiones puntuales (como algún evento, la confección de los boletines, etc); y espacios políticos que vinculan al bachillerato con el Movimiento de Ocupantes e Inquilinos, con la CTA, con la Asociación Docente Ademys³⁴, y con las discusiones con el Gobierno de la Ciudad. Por lo general las/os estudiantes forman parte de las comisiones internas, y lo hacen de un modo más ocasional, como por ejemplo cuando se trata de un evento; y los espacios políticos están cubiertos por aquellos/as educadores/as vinculados con estos espacios políticos.

³⁴ Ademys -Asociación de Enseñanza Media y Superior- reúne a docentes de la Ciudad de Buenos Aires y de la Pcia. de Buenos Aires, en todas sus Áreas y Niveles, que han decidido asociarse, en actividad, pasividad y/o aspirantes a participar como trabajadores y trabajadoras en su sindicato, para lograr mejoras y movilidad en sus salarios y sus jubilaciones tanto como en las condiciones laborales, incluyendo la importancia de su capacitación.

El BP Alberto Chejolán funciona temporalmente en el Anexo Centro de Acción Familiar (CAF) N°6 “Bichito de Luz”³⁵, allí fueron adaptando las condiciones edilicias para poder contar con las tres aulas necesarias para todos los años, aunque el espacio sigue resultando pequeño para sus necesidades. Actualmente se encuentran buscando alternativas, la mayor dificultad radica en la falta de dinero dado que el financiamiento desde el estado no es integral sino que se circunscribe a los salarios docentes.

7.1.2. Relación con la organización social o política de pertenencia

El BP Casa Abierta es una organización de base que surge sin un marco político organizacional más general, sino con la intención de que a medida que el tiempo pasara y el BP se consolidara como experiencia se fueran creando las condiciones para el surgimiento de la misma.

Siguiendo el objetivo inicial, el BP Casa Abierta dio inicio a otras experiencias de base (aspecto que profundizaremos más adelante), que conjuntamente dieron lugar a una instancia de coordinación de éstas, denominada “La Territorial”.

El espacio de encuentro entre el BP y La Territorial es una asamblea en la que participan todas las experiencias de base: el bachillerato, la salita, la cooperativa, un egresado del bachillerato que da talleres de rap, y -hasta mitad del 2018- la juegoteca.

Hubo distintos intentos de cómo tender el vínculo desde las experiencias de base con La Territorial. En lo que hace al bachillerato, al principio se hacía mediante delegados y delegadas para que pudieran participar las/os estudiantes e incentivarlos/as a que lo hicieran; actualmente es abierta a todos los/as que quieran participar, tanto educadores/as como estudiantes.

³⁵ Los Centros de Acción Familiar del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires tienen como fin promover el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes mediante su inclusión en espacios institucionales de socialización. El eje fundamental del Bichito de Luz es la promoción de la lecto-escritura.

Las decisiones se toman por consenso. Hasta donde llegó el trabajo de campo para esta investigación, no hubo conflictos vinculados a cómo pesan las diferentes experiencias de base en las decisiones de La Territorial. Entendemos que esto se debe por un lado a lo incipiente de esta forma de organización, por otro lado a que la participación de todas las experiencias en general era dificultosa de modo que no había una experiencia que pesara por sobre la otra, y además por cierta dirección personalista del espacio.

En cuanto a la periodicidad del espacio, la misma ha ido variando en el intento de aumentar la participación. Se probó celebrar la asamblea cada quince días los sábados a la mañana, luego los sábados a la tarde, después se cambió a una vez por semana, pero notaron que era muy seguido. Actualmente se realizan una vez por mes, rotando el día de la semana. Sin embargo, y pese a todas estas pruebas en su funcionamiento, la participación es algo que continúa siendo dificultoso, tanto en lo que refiere a estudiantes como a educadores/as.

El BP Alberto Chejolán tiene un surgimiento exactamente inverso al descrito para el caso de Casa Abierta, dado que surge del Movimiento de Ocupantes e Inquilinos, y constituye el segundo bachillerato puesto en marcha por la organización. Podríamos considerar al MOI como un frente intermedio entre una organización política y una organización de base, pues se trata de un movimiento organizado a partir de la lucha por la vivienda digna, con cierto desarrollo en varios territorios y con definiciones programáticas.

El vínculo con el MOI se encuentra presente en el mismo nombre del bachillerato: Alberto Chejolán fue un vecino del barrio Güemes, miembro del centro vecinal y del Movimiento Villero Peronista, asesinado por la policía de López Rega el 25 de marzo de 1974 mientras participaba en una movilización de vecinos de la Villa 31 en reclamo al gobierno de Perón por mejores condiciones de tierra y vivienda digna.

Al mismo tiempo el BP aborda en sus diferentes materias la problemática habitacional, y se realizan una vez por año visitas a las diferentes cooperativas del Movimiento abiertas a todos las/os estudiantes y educadoras/es.

El vínculo también está presente en diferentes aspectos y situaciones, como ser: en cada movilización vinculada a los reclamos de los bachilleratos populares, el MOI acompaña siempre; el proyecto que se trabajó en 3º año del 2015 en el marco de la materia Cooperativismo es hermano del Jardín de infantes que ya existe en el otro bachillerato de la organización; el espacio físico del CAF -donde funciona el BPACH- fue reacondicionado por las Cooperativas de trabajo del MOI; y existe una asamblea rotativa de toda la organización, denominada “Directiva ampliada”, donde participan la Dirección y las personas que quieran ir, realizándose en diferentes lugares del movimiento, entre ellos el BPACH.

La vinculación con el MOI, tanto a las/os educadoras/es como a las/os estudiantes, es algo que se aclara desde el inicio: el bachillerato pertenece al MOI, y éste es parte de la CTA; aunque esto no implique ningún tipo de obligatoriedad de parte de educadores/as y estudiantes de ser parte de la organización. Entre los educadores y educadoras que participan del BP existen distintas situaciones, algunos/as de ellos/as participan sólo del BP -la mayoría-, y otros/as son además militantes del Movimiento (desarrollando actividades de militancia en éste también). Para el caso de las/os estudiantes, ninguno/a de ellos/as forma parte del MOI.

Pese a lo antedicho, existe una dificultad en hacer presente la pertenencia dada por el hecho de que el bachillerato no comparte espacio físico con el MOI y la inexistencia de cooperativas de vivienda del movimiento en el barrio (la educadora entrevistada contaba que esta pertenencia se hace mucho más presente en Bachillerato Miguelito Pepe porque funciona dentro de la Cooperativa El Molino de Constitución). Al mismo tiempo, al funcionar en un lugar prestado, el

CAF -que, si bien es sostenido por el Gobierno de la Ciudad, lo es fundamentalmente por las personas del barrio- tampoco pueden dotar de identidad propia el espacio.

7.1.3. Relación con el estado

7.1.3.1. Oficialización y reconocimiento

En este aspecto nos detendremos más puntalmente en los procesos de reconocimiento de los BP de Ciudad de Buenos Aires, ya que en Provincia la situación difiere. Sin embargo, más allá de la situación específica de los dos casos tomados para el presente análisis, es preciso señalar cómo se dio el vínculo del estado con los BP como conjunto.

En el año 2007 el BP Simón Rodríguez de Las Tunas, Tigre, es reconocido en el marco de la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada (Resolución Ministerial 3948/07). Este reconocimiento dentro de la gestión privada no es tomado de forma acrítica por los BP, ni como la situación ideal, sino como el marco más flexible para poder luego dar la lucha por el reconocimiento integral de estas experiencias educativas, ya que permitía que entregaran títulos y certificados oficiales, y que la selección docente estuviera a cargo de ellas mismas (Frosio, 2013: 4).

En el año 2008 nueve BP de Ciudad de Buenos Aires fueron reconocidos a partir de la resolución ministerial N° 669 en el marco de la Dirección General de Planeamiento Educativo, en la subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica (área del Ministerio de Educación donde se inscriben principalmente programas complementarios de la educación escolar). Sin embargo, no se otorga el financiamiento integral de estas experiencias -nos referimos a salarios, infraestructura, materiales didácticos y viandas-, ni se reconocen los planes de estudios propios ni las parejas pedagógicas que trabajan en los bachilleratos, con sus requisitos y metodologías de incorporación y trabajo (Frosio, 2013: 4). Otra cuestión que los BP reclamaban es la creación de

una normativa que indicara cuáles eran los requerimientos para la apertura de nuevos bachilleratos populares³⁶.

A fines del 2011 -luego de un proceso de lucha que incluyó numerosas movilizaciones e instancias de discusión-, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires decretó el reconocimiento de los Bachilleratos Populares nucleados en la CBPL dentro la Dirección de Educación del Adulto y el Adolescente (DEAYA) de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal, bajo la denominación de Unidad de Gestión Educativa Experimental (UGEE) a partir del decreto 406-11. Es en esta instancia donde el BP Casa Abierta obtiene el reconocimiento junto con otros trece BP más³⁷, y a partir de esto, en diciembre de 2012 pudo contar con su primera camada de graduadas con título oficial.

Es preciso aclarar que este reconocimiento se compone de dos aspectos: por un lado la facultad de emitir títulos oficiales, por otro lado el reconocimiento salarial de los y las educadores/as, como trabajadores y trabajadoras de la educación -de acuerdo a la planta orgánica funcional de un colegio secundario de adultos/as formal, es decir, sin contemplación de la currícula de los BP ni de su trabajo en parejas pedagógicas-. Además de la especificidad de los BP, quedó también por fuera de este reconocimiento el financiamiento integral que siguen reclamando actualmente los BP en el que se incluyen materiales didácticos, mobiliario, viandas, libros, etc, y las mejoras edilicias, que permitan fortalecer la construcción de estas experiencias educativas populares.

³⁶ En lo que hace a los BP ubicados en Provincia de Buenos Aires, en el 2011 lograron firmar algunos convenios de cooperación técnica que autorizaron la incorporación a la gestión estatal como Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS), junto con el reconocimiento salarial de las plantas orgánicas funcionales. De todos modos, estos convenios no incluían un mecanismo para las nuevas aperturas y se firmaron solo cinco.

³⁷ En esa oportunidad, fueron reconocidos catorce Bachilleratos Populares de la C.A.B.A. que forman parte de la Coordinadora de BP en Lucha: el Bachillerato popular IMPA, el Bachillerato popular Maderera Córdoba, el Bachillerato popular Miguelito Pepe, el Bachillerato popular Chilavert, el Bachillerato popular Darío Santillán San Telmo, el Bachillerato popular “2 de Diciembre”, el Bachillerato popular Paulo Freire, el Bachillerato popular Darío Santillán Barracas, Bachillerato popular Germán Abdala, Bachillerato popular 20 Flores, el Bachillerato popular Casa Abierta, Bachillerato popular Vientos del Pueblo, Bachillerato popular Osvaldo Bayer, y el Bachillerato popular Raymundo Glayzer.

El caso del BP Alberto Chejolán es diferente porque nace posteriormente -año 2012-, y recién logran el reconocimiento oficial en el año 2015. La resolución (4102/MEGC/15³⁸) se firma el 9 de diciembre de dicho año, y a través de ésta obtienen reconocimiento como UGES habilitadas seis de los ocho bachilleratos que estaban peleando por la misma (Alberto Chejolán, Salvador Herrera - Puentes de Solidaridad y Lucha, Movimiento Territorial Liberación, Sol del Sur, Voces de Latinoamérica y Sergio Karakachoff³⁹). La diferencia con el reconocimiento del año 2011 es que la mencionada resolución no reconoce salarios -ni docentes ni de autoridades-, quedando esto especificado en la resolución, situación que se mantiene al día de la fecha dando cuenta de la irregularidad del estado que por un lado reconoce allí una labor educativa pero no a quienes la sostienen.

La complejidad que tuvieron estos seis BP alcanzados por la mencionada resolución es que la misma se firma en pleno cambio de gestión del gobierno. Por este motivo, hasta octubre del 2016 no obtienen la Clave Única del Establecimiento (CUE) ni en Número de UGEE, ambos requisitos para poder funcionar como establecimientos reconocidos. Estas dilaciones retrasaron la emisión de títulos de los/as estudiantes, imposibilitaron la inscripción a becas hasta octubre del 2015, dificultaron la presentación de certificados en sus espacios de trabajo y el acceso al boleto estudiantil entre muchos otros impedimentos.

Mediante la resolución de diciembre del 2015, se generó también una normativa para regular la apertura de futuros bachilleratos, lo cual desde la Coordinadora de BP en Lucha se observa como un paso muy importante teniendo en cuenta que hacía cuatro años que no lograban ninguna de las reivindicaciones que perseguían (Zenobi, 2015). Estos logros se obtuvieron gracias a la estrategia organizada por los BP nucleados en la Coordinadora de BP en Lucha, que intensificaron su plan de

³⁸ Texto de la resolución en el Boletín Oficial:

<https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/20151223.pdf>

³⁹ Había ocho BP sin reconocimiento, la resolución reconoce a seis de ellos, cuatro de los cuales pertenecen al Frente de Bachilleratos Populares de la CTA Autónoma.

lucha por el reconocimiento en mayo del 2015, realizando numerosas marchas y concentraciones al Ministerio de Educación de la Ciudad⁴⁰, como así también actividades de visibilización del reclamo. La última tanda de reconocimientos en la Ciudad fue en el año 2017, a partir de la Resolución N° 1123/MEGC/17, en la que se reconoce a seis BP con la misma lógica que tuvo el reconocimiento anterior, es decir sólo en lo que hace a su posibilidad de emitir títulos de carácter oficial, pero no a sus trabajadores y trabajadoras, tratándose así de un reconocimiento sin POF (Planta Orgánica Funcional) (Alfieri, Ezequiel; Lazaro, Fernando; Santana, Fernando: 2019).

7.1.3.2. Financiamiento

En cuanto al financiamiento, el BP Casa Abierta nace en el 2009 financiado con los aportes de sus integrantes, se sostiene y logra crecer gracias al trabajo militante y voluntario de sus miembros. A medida que el tiempo transcurre se hizo necesario ampliar y mejorar el espacio (en sus inicios se trataba de una sala en planta baja con instalaciones muy precarias o inexistentes: sin cocina y con cerramientos que no lograban evitar el frío en invierno, sumado a la falta de calefacción), para eso se organizaron “roperitos” (venta de ropa usada en la puerta del BP), rifas, bingos, fiestas y “polladas”, actividad que consiste en vender porciones de pollo con alguna guarnición y suele hacerse algún sábado o domingo, en las semanas previas se venden las porciones con anticipación a un precio menor que el que tienen ese día, para poder financiar la compra de los insumos. Dado que se cocina en el propio espacio y suelen ser grandes cantidades, el evento requiere de organización y división de tareas. El día previo se realizan las compras y el día de la pollada se amanece temprano para empezar a cocinar entre todos y todas. De este modo esta actividad se constituye como una experiencia de organización básica, donde se promueven las tareas y un

⁴⁰ Los responsables en ese momento eran: Esteban Bullrich, Ministro de Educación; Maximiliano Gulmanelli, Subsecretario de Gestión Educativa y Coordinación Pedagógica; Marcela Goenaga, Directora de Educación de Gestión Estatal y Rosana Sanpedro, Directora del Área de Educación del Adulto y Adolescente.

objetivo colectivo. Algunas de estas estrategias se siguen usando en la actualidad para situaciones concretas como por ejemplo reunir dinero para la fiesta de 3° año, el viaje de egresados y egresadas, la participación de las compañeras en el Encuentro Plurinacional de Mujeres, Lesbianas, Travestis, Trans, Bisexuales y personas no binarias⁴¹, entre otras.

A finales del 2011, de la mano del reconocimiento como UGEE se percibe el pago de salarios docentes retroactivo por todo el ciclo lectivo del año y el BP Casa Abierta decide en asamblea destinar los fondos a la finalización del 1° piso, obra que ya se había iniciado pero que se desarrollaba lentamente por la falta de dinero.

Una vez que la construcción avanzó lo suficiente, se llevó a cabo otro debate acerca de cómo se administraba el dinero que el BP obtenía a través de los salarios docentes. En asamblea entre educadores/as y estudiantes, se resolvió realizar una distribución del dinero una vez por año -a finales- de la siguiente manera: primeramente el 30 % del total se reservaba para gastos del BP, luego el resto se sumaba al monto de las becas estudiantiles percibidas por las/os estudiantes y ese saldo se repartía en partes iguales entre educadores/as y estudiantes (a la hora de pagarles a las/os estudiantes se les descontaba el monto de la beca, que ya había sido percibida en su totalidad; en caso que el monto superase el de la beca, éste se consideraba un “plus” y se les otorgaba a aquellas/os estudiantes que lograban cumplir con un piso determinado de asistencias). El dinero recibido por las y los educadores no es en calidad de salario, sino de estímulo militante, ya que no está aún saldada la discusión acerca de si se consideran o no trabajadores y trabajadoras de la educación⁴².

⁴¹ En el año 2015 desde el BP Casa Abierta se pudo viajar por primera vez a este significativo encuentro del feminismo en Argentina.

⁴² Esta fue una discusión que tuvo lugar en los BP pertenecientes a la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha, y que luego se dio en la misma Coordinadora, llegando al acuerdo de considerarse “trabajadores y trabajadoras de la educación” y abogar por la “educación pública popular”.

El BP Alberto Chejolán funciona con financiamiento autogestivo: a partir de diferentes estrategias de las y los participantes para recaudar fondos, como rifas, roperitos y ferias del plato con donaciones por parte de estudiantes y educadores/as. No cuenta con financiamiento estatal dado que cuando surgió, el Ministerio de Educación de la Ciudad había cerrado el registro de los BP, y si bien hacia finales del año 2015 es reconocido, este reconocimiento no incluyó la planta orgánica funcional (POF). Cuando lo necesitan, desde el MOI le facilitan dinero u horas de trabajo, ejemplo del primer caso es el costeo del viaje al Encuentro Plurinacional de Mujeres, Lesbianas, Travestis, Trans, Bisexuales y personas no binarias, y del segundo es una remodelación del aula más grande del espacio donde funcionan (CAF N° 6) realizada a partir de horas de ayuda mutua de las cooperativas de trabajo del movimiento.

Ambos bachilleratos se dan estrategias para recaudar dinero para el mantenimiento del espacio, dado que el Estado no lo garantiza. Se observa así que en ambos bachilleratos las necesidades se resuelven de forma colectiva.

Pero lo antedicho no se da únicamente al momento de necesitar juntar dinero, sino que el trabajo es colectivo al momento de mantener o readecuar el espacio en donde funcionan las experiencias. De este modo, en el BPCA -que funciona en un espacio comunitario- se organizaron jornadas de construcción en las que también participaron estudiantes y educadores/as para reacondicionar la planta baja y construir el primer piso (que no existía al momento de dar inicio al proyecto); en el caso BPACH, el espacio físico del CAF -donde funciona el bachillerato- fue reacondicionado por las Cooperativas de trabajo del MOI con ayuda de los/as estudiantes y educadores/as. Estas jornadas se replican al inicio de cada año para poner en estado los espacios (limpiar, pintar los pizarrones, reparar el mobiliario que se dañó con el año lectivo anterior, etc.), y sirven de encuentro, fomentan el aprendizaje colectivo y la autogestión.

7.1.3.3. Incidencia del Estado en la dinámica interna del BP (contenidos, metodologías y nombramientos docentes)

En este punto existen plenas coincidencias entre las dos experiencias analizadas, coincidencias que se extienden al resto de los BP. Se trata de escuelas autogestionadas, que se originan desde abajo y luego van en busca de la institucionalidad estatal, por lo tanto se dan sus propias reglas a partir de acuerdos internos y colectivos (algunos de los cuales atañen al BP en sí mismo, otros al nucleamiento de BP al que pertenecen -Coordinadora de BP en lucha en este caso-, otros a la organización en la que se inscriben - La territorial y el MOI -). El Estado, cuando los reconoce como UGEE dentro de la Dirección de Educación del Adulto y el Adolescente (DEAYA) no lo hace contemplando la especificidad de los BP, sino que determina la organización curricular y escolar (contenidos estructurados en materias, existencia de un docente por aula, presencia de determinados cargos directivos) de idéntica forma a un bachillerato de adultos y adultas tradicional, de la cual deben dar cuenta mediante la presentación de documentación respaldatoria como por ejemplo actas, libros de temas, altas docentes, etc. Los BP manejan una estrategia que muchas veces resulta compleja que consiste en cumplimentar los requisitos formales frente al Estado, pero manteniendo la forma organizativa acordada autogestivamente.

En cuanto a los nombramientos docentes, los BP desde sus inicios organizaron las búsquedas de educadores y educadoras de acuerdo a sus propios criterios, pero a partir del reconocimiento bajo la figura de UGEE -2011- este punto entra en tensión, dado que debían ser aprobados por el Ministerio de Educación. En un primer momento -para aquellos/as docentes que ya estaban ejerciendo la función en los BP- el Ministerio aceptó todas las nóminas docentes, pero luego, para las nuevas altas, fue exigiendo que tengan título docente y que el mismo sea en el área temática en la que se va a desempeñar.

7.1.3.4. Tipo de vínculo del BP con el Estado

Los BP son escuelas nacidas de la organización social como una estrategia de lucha por el acceso a una educación de calidad con una propuesta política basada en la educación popular, debiendo dar pelea para obtener el reconocimiento oficial para que los/as estudiantes accedan a un título (igual de válido que cualquier otro), y los/as educadores/as sean reconocidos como trabajadores y trabajadoras. A partir de esto, el vínculo de los BP con el Estado es un vínculo tenso.

Por un lado, esta tensión proviene fundamentalmente de la propuesta político pedagógica de los BP basada en una educación que se propone crítica y que intenta promover la capacidad organizativa de las/os estudiantes y educadores/as. Esto se cristaliza en las prácticas didácticas-pedagógicas (contenidos curriculares, formas de evaluación, intervenciones didácticas, etc.), y la forma de organización que practican (asambleas de estudiantes y profesores/as, tomas de decisiones colectivas, dirección colegiada, etc.), que no es afín al campo educativo formal (Castro García y Aguiló, 2012).

Por otro lado, la tensión proviene de la búsqueda de reconocimiento y de los intentos del Estado por limitar o “adecuar” estas experiencias a lo existente:

Esta relación, lejos de ser lineal, implicó diversas discusiones entre estas organizaciones con los diferentes funcionarios del Estado y en este marco de relaciones, las discusiones sin resolución, con dilación o sin respuesta llevaron a diferentes acciones de lucha por parte de los bachilleratos y organizaciones, tales como comunicados de prensa dando cuenta de distintos conflictos con el Ministerio, movilizaciones al Ministerio de Educación tanto de Ciudad como de Nación, casa de la Provincia de Buenos Aires y la Dirección General de Escuelas en La Plata, cortes de calles, clases públicas, juntada de firmas en los barrios, escraches a funcionarios, etc. (Frosio, 2013: 5)

Se suma a lo antedicho, la fragmentación y regionalización del sistema educativo, que genera diferentes avances y retrocesos políticos y normativos en los territorios donde se encuentran la

mayor cantidad de BP (es notorio en este sentido la divergencia de situación de los BP de CABA con los de la Provincia de Buenos Aires).

El Estado, cuando estas experiencias fueron naciendo, intentó la estrategia de no reconocerlas como parte del sistema educativo, suponiendo que las mismas eran de corta vida. Pero a medida que el tiempo transcurría, los BP existentes continuaban abriendo cursos y celebrando el egreso de camadas de estudiantes, y al mismo tiempo, otros nuevos se hicieron paso. Las estrategias de lucha se multiplicaron, y avanzaron las discusiones al interior de los PB -dado que en un primer momento no estaba del todo claro que las y los educadores se reconocieran como trabajadoras y trabajadores de la educación-. De esta forma, algunas de estas experiencias -como es el caso de los dos BP acá estudiados- fueron siendo reconocidos, aunque no sin tensiones. Esto se debe a que el Estado pretende adecuar estas experiencias al esquema de la educación tradicional, cuando los BP no pueden encuadrarse allí: hacerlo implicaría trabajar contenidos que no fueron consensuados por las organizaciones, y adoptar el tipo de modalidad organizacional piramidal dispuesto por el sistema educativo formal (donde existe un/a director/a que toma las decisiones a las que el resto –educadores/as y estudiantes- deben adaptarse).

Los dos casos aquí analizados debieron vincularse con el gobierno macrista a partir de diciembre de 2007 cuando Mauricio Macri asume como Jefe de Gobierno de la Ciudad. Desde los BP la relación que se estableció fue de tensión y lucha, tal como se mencionó anteriormente. Desde el macrismo la vinculación fue ambigua: por un lado aprovechó la existencia de estas experiencias, ya que les permitía dar cuenta de la apertura de escuelas en zonas donde no había -y sí existía la demanda de las mismas-, pero por otro lado esto no llevó al gobierno a garantizar su funcionamiento pues el reconocimiento no implicaba financiamiento de la estructura integral de los establecimientos en la totalidad de los casos, ni garantizaba salarios docentes en varios de los BP reconocidos. Esta situación generó tensión con los sindicatos docentes, que en un primer momento se mostraron en

contra de la existencia de los BP por considerarlos experiencias que si bien nacían con buenas intenciones, terminaban siendo útiles al gobierno para precarizar a los/as trabajadores/as de la educación y sostener establecimientos educativos sin el correspondiente financiamiento.

7.1.4. Vinculación con el espacio de articulación de los BP

Como ya se explicó en otra parte de esta tesis⁴³, existen tres nucleamientos de BP: la Coordinadora de Bachilleratos Populares en lucha, la Red de Bachilleratos Populares Comunitarios, la Coordinadora por la Batalla Educativa (también conocida como Coordinadora de Bachilleratos Populares del Oeste). Las dos experiencias analizadas se inscriben dentro del primer nucleamiento aunque con diferencias tanto en el tipo de participación como en la repercusión de los acuerdos y/o debates que allí tienen lugar en los propios bachilleratos.

El BP Casa Abierta en sus inicios participaba de reuniones de la Coordinadora de Bachilleratos Populares en lucha y de la Red de Bachilleratos Populares Comunitarios, cuando ambos nucleamientos eran jóvenes también. A medida que transcurrió el tiempo la participación en ambos espacios se volvió incompatible y se dio un proceso de discusión para analizar en qué Coordinadora continuar la participación. En estos debates se definió continuar la participación en la Coordinadora de Bachilleratos Populares en lucha, fundamentalmente por el hecho de que en este espacio ya estaba clara la apuesta por el reconocimiento estatal, mientras que la Red consideraba que el avance del Estado en términos de institucionalización era peligroso dado que atentaba con la independencia de sus proyectos (sin embargo, no debe entenderse por esto que se encontraban en contra de la obtención de títulos oficiales).

⁴³ Ver punto 4.6. Características y nucleamientos, Pág. 56.

La pertenencia del BP Alberto Chejolán a la CBPL se asienta en la historia del otro BP de la organización, el BP Miguelito Pepe:

(...) esas discusiones se traducen en cosas que de alguna manera van pasando de la misma forma, no es que nosotros como movimiento pensamos una cosa en Constitución y otra en la 31. (...) en ese momento, primero que éramos un bachillerato no reconocido y creíamos que era fundamental dar la pelea en ámbitos colectivos, no la pensábamos solos ni solas. En segundo lugar porque esa concepción de reconocimiento la enmarcábamos en la tradición de la Coordinadora, más allá de que la Coordinadora tiene un montón de debates, lo que es cierto es que siempre ha disputado el reconocimiento oficial en el marco del Estado acercándonos a lo que nosotros entendemos dentro de la concepción de la educación pública y popular, no así con la Red y con la Batalla Educativa, no teníamos afinidades en lecturas mucho más generales para podernos pensar en una articulación. Queríamos que el reconocimiento se diera en los marcos desde los que la Coordinadora venía apostando. Y además hay una cuestión más estratégica: nosotros veíamos que al lado de la Red y de la Batalla Educativa, la Coordinadora tenía clarísimas condiciones de pelear eso en mejores condiciones que otros espacios que aglutinaban que además ya tenían otros espacios reconocidos o no se estaban dando la discusión del reconocimiento.

(Lucía, educadora y referente, BPACH, noviembre de 2015)

Entre la Coordinadora de Bachilleratos Populares en lucha y los BP que de ella participan existe una relación de ida y vuelta: por un lado los BP participantes proponen en la CBPL las temáticas que consideran pertinentes resolver en el espacio pero al mismo tiempo ciertas discusiones que se dan en el espacio vuelven a los BP para ser trabajadas en cada experiencia.

En cuanto al tipo de participación de los bachilleratos en la Coordinadora, el BP Alberto Chejolán - junto con otros BP enmarcados en el Frente de Bachilleratos de la CTA- suele llevar propuestas al

espacio, impulsar la organización y las medidas de lucha, manteniendo una participación constante y activa. El BP Casa Abierta, por su parte, participa de forma intermitente, se suma a esas acciones en la medida de sus posibilidades pero no de forma sistemática, y tampoco las promueve, consecuencia de esto se evidencia que no hay una apropiación de las discusiones que se llevan a cabo en el espacio de la Coordinadora.

Un ejemplo de esto es la concepción de la “educación pública popular”, que a su vez se vincula con la definición de las y los educadores como *trabajadoras/es* de la educación. En los comienzos de la Coordinadora éste no fue un tema prioritario, pero a medida que se discutía el reconocimiento de los BP por parte del Estado la pregunta acerca de si es posible la educación pública popular fue ganando lugar, y se dieron discusiones para sentar posicionamiento con respecto al tema en cada BP participante del espacio como así también en el espacio mismo.

El BP Alberto Chejolán discutió este tema, llegando a la siguiente conclusión:

(...) entendemos que la disputa por una educación pública y popular tensiona la idea de lo público como sinónimo de lo estatal, sumando al largo debate sobre el rol de otros actores sociales que intervienen en esta esfera, abriendo el debate sobre cuáles son, qué roles asumen, así como cuál es la naturaleza y el rol del Estado. (...) un intento para la transformación del sistema educativo actual, a partir de una experiencia que se pretende prefigurativa, y que como dice Mabel Thwaites Rey se consolida en base a la autonomía como búsqueda y al Estado como contradicción. (Frosio, 2013: 17)

Por otra parte, en el BP Casa Abierta no hubo un espacio de intercambio en relación a la posibilidad de enmarcarse en la educación pública popular, adhiriendo pero sin discusión, a la propuesta acordada en la CBPL.

En relación a la otra definición -la de ser trabajadores y trabajadoras de la educación- los/as educadores/as del BP Alberto Chejolán luego de ciertas jornadas de discusión, adhirieron a la

misma, definición que además va en sintonía con su proveniencia de una organización perteneciente a la CTA. Por otro lado, el BP Casa Abierta años después se inclinará por la postura de considerarse militantes y no trabajadores/as de la educación.

7.1.5. Vinculación con otros actores y/o espacios

El BP Casa Abierta tiene vínculo cercano con la organización El Hormiguero y Somos. El primero es un espacio que apuesta a la organización política y participación popular en distintos barrios de Capital Federal, y cuenta con el Profesorado Popular Dorita Acosta en el barrio, espacio para la formación de educadores/as desde la perspectiva de la educación popular.

Somos, por su parte, es una agrupación social que trabaja en generar espacios que promuevan en los diferentes actores la construcción de nuevos modos de vivir, y lleva adelante talleres de apoyo escolar, apoyo universitario, guardería, escuelita de fútbol y taller de música entre otras actividades.

Desde Somos y La territorial Organización de Experiencias de Base -organización que nuclea a varias experiencias que surgen a partir del BP Casa Abierta- nace “La Bartolina Salud Comunitaria”, una salita autogestionada de Salud Comunitaria.

En cuanto al tipo de vínculo con otras organizaciones algunos/as educadores/as entrevistados/as sostienen que los mismos surgen y se sostienen por los intereses personales de determinadas personas, y si bien son legitimadas en instancias orgánicas luego no se logran trasladar las discusiones de esas experiencias a dichas instancias.

El BPACH tiene vínculo con las organizaciones de la Red de Educación de la Villa 31, fundamentalmente con el Frente de Organizaciones en Lucha (FOL) y los dos PAEBYT (Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo para Jóvenes y Adultos de la Ciudad de Buenos Aires) que existen en el barrio. En este último caso, el vínculo se afianza no sólo porque ambas

organizaciones participan de la Red sino porque muchos de los/as estudiantes terminaron sus estudios primarios a través de dicho programa.

Recientemente tienen relación con un comedor que se ubica a la vuelta del bachillerato, que pertenece a una egresada militante del Movimiento Evita. Dado que el comedor no funciona durante la noche, la compañera cedió el espacio al bachillerato en ese turno para que allí funcionara el espacio de niños, al que llaman “Bachi Kids”.

Articulan con La Nuestra Futbol Feminista, un espacio de entrenamiento en fútbol femenino que funciona en la cancha Güemes desde el 2007 para niñas y mujeres jóvenes, y se complementa con un taller para la reflexión desde una perspectiva de género.

7.1.6. Relación con el barrio

7.1.6.1. Participación en instancias organizativas del barrio

El BP Casa Abierta y el Centro Comunitario CA son parte de la historia de lucha por la integración y urbanización de la villa Carlos Mugica. Como bachillerato, su campo de acción principal es la educación, pero desde su concepción político-pedagógica, el “aula” va más allá de las paredes de la escuela. Su génesis como agrupación de base le da una impronta territorial y de acción social que se impregna en toda su práctica. De algún modo, podríamos decir que su intervención se divide en tres ejes: educación, acción social y político-organizativo. A continuación, desarrollaremos estos aspectos.

Como ya se mencionó, el bachillerato funciona en un Centro comunitario, lugar donde los vecinos y vecinas solían festejar cumpleaños y velar a sus muertos/as, actividades que siguieron desarrollándose incluso durante los primeros años del bachillerato. Pero a medida que el BP crecía estas actividades se hicieron incompatibles con el desarrollo del espacio de clases: en varias oportunidades ocurrió por ejemplo que el primer momento de la clase de los días lunes se tenía que dedicar a ordenar el espacio que había quedado sucio y desordenado luego de una fiesta

celebrada el fin de semana; otras que se le pedía al BP el espacio para un velatorio durante la semana, cuando ya estaban dictándose las clases. Fue un proceso lento el hecho de que se pudiera respetar lo acordado en asamblea de dejar de utilizar el espacio para esos fines que, si bien se consideraban importantes, no podían convivir con las jornadas de clases semanales. Aunque esto fue un aspecto que hizo al proceso de consolidación del BP, es necesario decir que en dicho proceso los vecinos y vecinas perdieron un espacio para realizar fiestas y para velar a sus muertos/as de forma laica, pública y gratuita. Es decir que más allá de que hubo acuerdo en la mayor importancia de desarrollar el BP, para este proceso se debieron resignar algunos usos del espacio por la amplia jornada que implica el BP.

Otro aspecto que los vincula con el barrio es lo que sucede cuando hay cortes de luz. En el barrio los cortes de luz son algo más común que en otros barrios de la Ciudad, dado que no existen servicios de energía eléctrica y gas, y los que hay están realizados por los propios vecinos, de esta forma -tanto en verano como en invierno- las conexiones eléctricas se sobrecargan y la luz se corta. Cuando esto sucede, los miembros del BP Casa Abierta salen junto con los vecinos y vecinas a cortar la autopista en reclamo de la reanudación del servicio. Así, la imposibilidad de seguir adelante con las clases en el formato previsto, no repercute en regresar a sus casas, sino en sumarse a las estrategias de reclamo organizadas por las y los vecinos. Se podría decir que las clases continúan en otro formato, siendo la calle la continuación del aula y el aula la continuación del barrio.

Por otro lado, para poder integrar las diferentes nacionalidades a las que pertenecen las/os estudiantes el BP organiza actividades donde se difunden las distintas costumbres, como por ejemplo “ferias del plato” que también incluyen bailes tradicionales, y clases de guaraní llevadas adelante por los/as estudiantes que saben el idioma al conjunto del BP. Al mismo tiempo, todos los 25 de mayo se organizan locros que se empiezan a preparar entre todo el colectivo bien temprano y que al mediodía pasan a buscar muchos/as de los/as vecinos/as, algunos/as para

comer en sus casas, otros/as para compartir en el espacio del BP. Dado que se trata de una actividad abierta a la comunidad y accesible -las porciones se venden a precio popular-, los vecinos y vecinas que se acercan cuando hay este tipo de actividades algunos/as tienen vinculación con el espacio por ser estudiantes o familiares de estudiantes, pero muchos/as otros/as no y se acercan a partir de las mismas, siendo una posibilidad para conocer al espacio.

El BP Casa Abierta se suma todos los años a la Fiesta de San Juan, una festividad de larga tradición en la región, celebrada el 23 de junio, día donde se produce el solsticio de invierno. Las comunidades andinas ya celebraban la noche del 23 y 24 de junio con el nombre de Inti Raymi, que significa “fiesta del sol”. Esta fiesta ancestral y pagana es recuperada y resignificada por el catolicismo con la llegada de los españoles, quienes conmemoran al santo católico San Juan Bautista. Esa noche -siempre muy fría-, es una noche de fiesta: los vecinos y vecinas se reúnen en los diferentes espacios comunes del barrio donde se comparte comida, bebida, música y se prende una fogata como signo característico de la celebración. El BP toma esta fecha como parte de su agenda, y participa activamente en la misma colaborando con la organización y participando ampliamente del festejo.

Hasta aquí las acciones detalladas tienen un perfil más social, de integración por abajo, de fortalecimiento de lazos comunitarios, pero el BP también forma parte de acciones de denuncia y organización, que revisten un carácter más político. Por ejemplo, participa de la Mesa de Urbanización del barrio⁴⁴, que consiste en una instancia para debatir acerca de la problemática de la urbanización y estrategias de resolución donde confluyen vecinas/os, delegadas/as y organizaciones barriales (sociales y políticas). Allí se debate y se tejen herramientas de organización en pos de la completa urbanización y radicación del barrio, y por mucho tiempo se

⁴⁴ Al momento del cierre de este trabajo de investigación esta situación había cambiado, habiendo en el barrio tres mesas de urbanización: la histórica -acusada de estar ligada al macrismo-, otra ligada a organizaciones kirchneristas (UTE, La Cámpora, El hormiguero), y otra que se denomina Encuentro de organizaciones, donde participa el BPACH junto con el Evita, el FOL, y otros movimientos.

trabajó por el cumplimiento efectivo de la Ley 3.343, que se refería específicamente a la urbanización de esas tierras⁴⁵.

En síntesis podemos decir que el BPCA está logrando su objetivo inicial que consistió en pensar un espacio con y para los/as vecinos/as, con la intención de aportar a la organización popular⁴⁶.

Ambos bachilleratos participan de la Red de Educación de la Villa 31, que retoma una instancia de articulación entre las experiencias de cultura y educación del barrio. Uno de los objetivos de la Red - que funciona desde el 2015- es ser un vínculo de demandas y necesidades con el estado, funcionando como articuladora con la Secretaría de Educación de la Ciudad y con otros organismos del Gobierno de la Ciudad. De esta forma, cuando existe alguna problemática vinculada a la educación se convoca a la Red; al mismo tiempo, si hay que hacer alguna demanda al estado, es desde la Red donde se organiza el reclamo (confeccionando un petitorio, por ejemplo), funcionando como órgano político reivindicativo. Por otro lado, relacionado con otro de sus objetivos, se realizan eventos de formación, actividades para visibilizar las experiencias, eventos para trabajar algunas cuestiones de la urbanización del barrio, y para acompañar el proyecto del Polo educativo del barrio, que consiste en un proyecto impulsado por UTE para darle contenido a la escuela “La banderita” que está a la salida del barrio⁴⁷. Participan además de los dos bachilleratos que son objeto de esta investigación, el PAEBYT (Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo para Jóvenes y

⁴⁵ El 13 de diciembre de 2018 la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sancionó la ley N° 6129. En su texto la ley señala que “tiene por objeto la re-urbanización del Barrio Padre Carlos Mugica, su integración con el resto de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la radicación definitiva de sus habitantes en un hábitat adecuado, en el marco de las disposiciones de la Ley 3343”. Sin embargo, la misma fue muy resistida entre los vecinos y vecinas del barrio porque las condiciones del proyecto promueven la gentrificación del barrio. Además, la Secretaría de Integración Social y Urbana, área encargada de llevar adelante la reurbanización, elaboró el proyecto de ley “a partir de una supuesta mesa ad hoc, ignorando por completo la Mesa según ley 3343 y su trabajo que debería ser en el marco de la Legislatura porteña según artículo 8” (González, Sofía, 2018).

⁴⁶ Ver más información en el Capítulo 6. Surgimiento de las experiencias analizadas, Pág. 72.

⁴⁷ No se trata del “Polo educativo” impulsado por el macrismo quien tomó el nombre para llevar adelante otro tipo de proyectos, como el traslado del Ministerio de Educación, y la construcción de una escuela primaria y una secundaria.

Adultos de la Ciudad de Buenos Aires)⁴⁸, el Frente Juvenil Hagamos lo Imposible (HLI)⁴⁹, Plan FinEs y otras organizaciones que están trabajando temas de cultura del barrio.

A partir del proceso de urbanización, las organizaciones que participaban de la Red comenzaron a dedicarle más tiempo a habitar los espacios vinculados a este tema, por lo tanto la misma fue perdiendo fuerza. Este fue el caso del BPACH, que al principio sólo participaba de la Red, pero al comenzar a tomar mayor protagonismo la urbanización -con los debates acerca de los distintos dictámenes y con la llegada de la Secretaría de Integración Social y Urbana⁵⁰ al barrio con el cambio de gestión- comenzaron a participar de la mesa.

Una de las referentes del BPACH, al consultarle sobre la participación del bachillerato en instancias organizativas del barrio, nos decía: “En la 31 el MOI no está presente salvo a través de la escuela, ese es el punto de diferencia con el Miguelito” (Entrevista a Lucía, 2015), haciendo referencia al otro bachillerato de la organización que funciona en una de las cooperativas del movimiento.

Como fuimos describiendo, el BPCA participa en más instancias organizativas del barrio, sin embargo lo hace con un modo de participación espontaneísta, mientras que si bien el BPACH participa de dos instancias organizativas (la Mesa de urbanización y la Red de educación), lo hace de forma más sistemática. Por ejemplo, para ambas instancias, el BPACH define responsables previamente, participa con regularidad y presenta un modo de participación proactiva, proponiendo acciones y debates.

⁴⁸ El PAEByT, creado por el Estado Nacional en 1985, lleva adelante un proceso que va desde la alfabetización hasta la terminalidad de la educación Primaria destinada a jóvenes y adultos/as desde los 14 años. Depende de la Dirección del Área de Educación del Adulto y del Adolescente del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

⁴⁹ Organización político social que desarrolla trabajo con los/as jóvenes, desde una perspectiva anticapitalista, antiimperialista, antipatriarcal y por la construcción de poder popular.

⁵⁰ Organismo que depende del Gobierno de la Ciudad, encargado del proceso de urbanización.

7.1.6.2. Presencia de temáticas vinculadas al barrio en el BP

Como mencionamos anteriormente, la educación popular es una educación situada que parte del contexto y saberes previos de la comunidad educativa –educandos/as y educadores/as-, y al mismo tiempo es una propuesta formativa desde la práctica y para la acción. En concordancia con esta perspectiva, encontramos que el barrio, las problemáticas locales, y también posibles estrategias de organización para la resolución de las mismas, están presentes en las clases.

En el caso del BP Casa Abierta, en el año 2014, desde el Área de Comunicación comunitaria desarrollada en 3° año, se trabajó un mapeo colectivo con el objetivo de reflexionar críticamente sobre el barrio, compartiendo saberes e historias. Se tomó como herramienta la metodología de Iconoclasistas⁵¹, basada en la elaboración de un mapa colectivo construido a partir de la charla y socialización de miradas y experiencias, trabajando con una guía de preguntas provocadoras y una serie de íconos como elementos iniciales que contribuyeron a motivar la participación y la discusión. El objetivo fue reflexionar sobre un territorio pensado no sólo geográficamente sino como espacio social, cultural, económico, de subjetividades, para poder discutir sobre las problemáticas que lo atraviesan como así también comenzar a tejer líneas para la resolución de las mismas.

A contrapelo de los mapas tradicionales, la propuesta de Iconoclasistas es mapear no sólo lugares sino también cuestiones socialmente relevantes, que sean señaladas por el colectivo que crea el mapa. De esta forma, las/os estudiantes consideraron marcar en el mapa las paradas de los transportes públicos, las instituciones educativas, los espacios de salud, las instituciones religiosas y las problemáticas que consideran relevantes. Entre las problemáticas se señalaron y ubicaron la existencia de basurales, pasillos peligrosos -vinculados a la presencia de venta de drogas-, cloacas

⁵¹ Iconoclasistas es un dúo formado por Julia Risler y Pablo Ares en mayo de 2006, que elabora proyectos combinando el arte gráfico, los mapeos creativos y la investigación colectiva. Sus producciones se difunden en la web a través de licencias creative commons, potenciando la libre circulación y su uso derivado.

a cielo abierto, zonas donde hubo casos de gatillo fácil, zonas donde suele haber quema de cables, espacios con exceso de cableados y lugares con presencia de alta contaminación.

El barrio se entrelaza de tal modo con el bachillerato que también es origen de tensiones, las mismas tienen que ver con cuál es el rol del bachillerato frente a las problemáticas que se presentan en el territorio y que son parte de la vida de las y los vecinos. Un educador da cuenta de esto del siguiente modo:

Por un lado, por la concepción pedagógica todas las necesidades o problemáticas del barrio son abordadas desde las distintas disciplinas en el bachillerato, después hay muchos emergentes que suceden en el barrio, temas de violencia de género, urbanización, el tema de las drogas, situaciones de muerte por violencia física, e incluso el tema de los robos. A veces lo complejo -y cierta discusión interna que no se pudo resolver- es que el bachi pretendía no ser un espacio para reflexionar y problematizar, sino que entendía que había que intervenir, y ahí se da la discusión interna dado que algunos consideran que eso desbordaba los límites de un proyecto político pedagógico de un bachillerato y otros que son cuestiones que tenemos que abordar. Es cuando empiezan a surgir tensiones y la necesidad de la territorial, pero no la necesidad de articular con organizaciones que estén trabajando esos temas. (Juan, Educador del BPCA de 3° año, diciembre de 2017)

Una forma que encontró el espacio a medida que transcurría el tiempo, fue generar al calor del BP otras experiencias de base con el objetivo de trabajar esas problemáticas. Sobre estas experiencias profundizaremos en el tercer apartado de este capítulo: Experiencias extra-áulicas vinculadas a los bachilleratos populares.

Para el caso del BP Alberto Chejolán, desde las comisiones transitorias que tienen para desarrollar actividades específicas se elaboró un taller para trabajar la recuperación histórica de la Villa 31 entre las últimas dictaduras (1966-1984). El taller fue parte de un trabajo de investigación de una

de las educadoras del BPACH, y tuvo como uno de sus objetivos principales identificar las formas en las que los y las habitantes de la Villa 31 han transmitido la historia de las luchas por la radicación y contra la erradicación violenta de la villa durante la última dictadura militar (1976-1983) a las generaciones sucesoras, y las formas en las que éstas se han apropiado de esta historia en sus luchas y vida cotidiana del presente.

Se entiende por recuperación histórica a la acción de traer al presente aquellos hechos y personalidades del pasado, que pertenecen a la historia de los sectores populares, pero que han sido negados, enajenados u olvidados, y que en el mismo acto de recuperación cobran un significado renovado, en las voces de quienes los evocan. El sentido de recuperar estas historias y reflexionar conjuntamente sobre las mismas, apunta a la posibilidad de aportar a la construcción de la memoria colectiva y de la identidad villera, pero con una finalidad transformadora del presente. (Rodríguez, 2012)⁵²

La propuesta fue llevada a Casa Abierta, para poder desarrollarla de forma conjunta. Se realizaron dos talleres: “Recuperación histórica y construcción colectiva de línea de tiempo” y “Recuperación de la voz de las erradicadas y erradicados de la Villa 31”. Ambos estuvieron basados en la aplicación de técnicas participativas de la educación popular para la elaboración colectiva de una línea de tiempo y para la reflexión, a partir de la proyección de un documental que recuperaba las voces de las erradicadas y erradicados de las villas de la ciudad durante la última dictadura. Se buscó recuperar los procesos históricos abordados desde las maneras en las que fueron vivenciados y relatados por los y las protagonistas directos/as, y en las que son interpretados por los y las participantes del taller, para eso el segundo taller se realizó con la participación de vecinos y vecinas históricos/as que fueron relatando sus vivencias en dicha etapa.

⁵² En ese momento estudiante, hoy profesora, de la carrera de Profesorado en Historia (Universidad de Buenos Aires) y educadora del Bachillerato popular Alberto Chejolan (MOI-CTA).

Ahora bien, más allá de trabajar con la historia del barrio y las temáticas relevantes para ese territorio -como por ejemplo la urbanización-, el barrio y sus modos de vida se cuelan en el aula dotando a las clases y los vínculos que allí se dan de cierta particularidad. Así lo manifiesta una de las referentes del BP Alberto Chejolán:

(...) hay cuestiones más específicas que yo me fui dando cuenta cuando estaba ahí, en las villas no hay paredes, en el MOI tampoco las hay pero físicamente están, está todo esto de que la división entre lo público y lo privado es mucho más difusa y de hecho esto nos ha generado conflictos dentro del aula, conflictos entre familias que se pelean y eso genera que se lleve el conflicto a un grupo, no existen tan claramente esos espacios. (Lucía, educadora y referente, BPACH, noviembre de 2015)

Pero el barrio no sólo implica modos de relaciones particulares que se hacen presentes en el aula sino que también tiene formas organizativas particulares que se ponen en tensión con algunos de los ejes organizativos del MOI (autogestión, ayuda mutua y propiedad colectiva). La educadora y referente entrevistada así lo explica:

(...) estamos en un territorio que tiene una historia particular, una historia de resistencia y de lucha particular, y tiene formatos organizativos muy diferentes al del MOI, de hecho yo creo que una de las tensiones más grandes que tenemos es acerca de nuestra visión de cooperativismo autogestionario. No es que no exista la autogestión en las villas, por demás existe, en la práctica cotidiana, a veces más me atrevo a decir, pero la realidad es que hay una forma de organización que no consolida del todo esas prácticas existentes. Para mí el formato de las villas está dado por algunas organizaciones bastante externas a las villas, que tienen su trabajo, su desarrollo, sus políticas, y después el formato más de referentes que es el que ha sido el del gobierno de la villa, referentes por manzanas o por sectores, que tienen después espacios de base o de discusión, en la mejor de las opciones,

y en la mesa, que es un ámbito también con muchas tensiones, digo más que nada porque nosotros, no es que no tengamos tensiones digo las tenemos por demás también como movimiento, pero quizás el formato organizativo lo pensamos desde otro lugar. (Lucía, educadora y referente, BPACH, noviembre de 2015)

Resulta interesante la reflexión que nos acerca la educadora en relación al barrio, la villa y los/as vecinos/as. Desde la concepción de la educación popular es claro que se debe trabajar pedagógicamente desde los conocimientos y experiencias de las y los sujetos que son parte de la comunidad pedagógica –educadores/as pero fundamentalmente de los educandos/as-. Y también es claro que la villa, sus modos de organización y de vida de sus integrantes, dota a los/as estudiantes del bachillerato de cierta particularidad. Sin embargo, estas particularidades no deben invisibilizar que a pesar de las especificidades que tiene un grupo humano a partir de un territorio particular, y de una historia determinada -que en el caso del Barrio Carlos Mugica está caracterizada por ser sus estudiantes la mayoría personas migrantes-, la población participante de los BP se caracteriza por ser parte de la clase trabajadora:

Más allá de eso, que son cuestiones específicas territoriales, creo que hay procesos que tienen que ver con cosas que pasan en todos lados, o que no pasan en todos lados pero que no tienen que ver con estar en una villa. El sujeto pedagógico con el que laburamos, más allá de sus particularidades, trayectorias migratorias que son las más destacables para mí, las laborales, son laburantes precarizados como hay en otros bachilleratos populares. Las habitacionales sí, en una villa, pero nuestras compañeras y compañeros antes de vivir en cooperativas viven en hoteles o en piezas o incluso en la villa, digo como que no es que hay un fenómeno por ser villeros en sí mismos, que la villa sí nos marca algunas cuestiones más por nuestras formas de organizarnos, pero de hecho fue un proceso que nos fuimos haciendo:

“estamos en una villa, atención: el sujeto villero”, a romper un poco esos prejuicios que traíamos, creo que va por ahí. (Lucía, educadora y referente, BPACH, noviembre de 2015)

Cuando nos referimos a la clase trabajadora estamos haciendo referencia a *“todas y todas aquellos que deben vender su fuerza de trabajo para sobrevivir, concretamente ‘la clase-que-vive-del-trabajo, la clase de los que viven de la venta de su fuerza de trabajo’ (Antunes 2005:189)”* (Chinigioli, 2012:43). También recibe el nombre de sectores populares:

aquellos que tienen como medio principal para la reproducción de sus vidas apenas su propio trabajo. No se trata por lo tanto, de los que son propietarios de medios de producción y que usan de esos medios para explotar el trabajo de los otros; sino de sectores que incluso pueden tener de algún medio de producción como su medio de vida pero que no son ricos, que no pueden vivir de la renta, que no pueden vivir del excedente extraído del trabajo ajeno. (Coraggio, 2006:1)

Sabemos que si bien es un debate quiénes conforman la clase trabajadora hoy, nos apoyamos en el trabajo de Evangelina Chinigioli que analiza experiencias de los BP desde la perspectiva de la educación popular y el marxismo. En dicho trabajo ella se basa en el planteo de Ricardo Antunes en *Los sentidos del trabajo*, donde el autor niega la supuesta desaparición del trabajo y junto a éste de la clase trabajadora, y argumenta que lo que desaparece -aunque no del todo sino en complementariedad con otras formas de trabajo- es el trabajo industrial en relación de dependencia. En el barrio, los trabajos a los que se acceden en general son precarizados, los sectores que predominan son el de la construcción para los hombres, el de empleadas domésticas para las mujeres, y también existe mucha presencia de comerciantes -tanto empleados y empleadas de comercio como quienes tienen un almacén, kiosco o casa de comidas, o venden de forma ambulante-. En el caso de las y los comerciantes, se trata de unidades productivas que se

mantienen como economías domésticas, ya que toda la familia trabaja en el comercio y no suele haber empleados/as externos/as al núcleo familiar.

Al mismo tiempo, como sucede en los barrios populares, muchas mujeres trabajan en sus casas aportando a la economía familiar al hacerse cargo del trabajo de cuidado de personas dependientes por su edad o por sus condiciones (niños y niñas, personas mayores, enfermas o con algunas discapacidades), como así también del mantenimiento de la casa⁵³. Esta situación se debe a que los hogares de sectores populares tienen menos posibilidades de tercerizar los cuidados, por un lado porque el Estado no garantiza plenamente servicios de cuidados de forma pública y gratuita, estando estos servicios sumamente colapsados y desfinanciados; por el otro, porque al contar con ingresos bajos, estas familias tampoco pueden pagar por los servicios de cuidados que ofrece el mercado (jardines materno-paternales y de primera infancia, instituciones de cuidado de adultos y adultas mayores, etc). Tal como explica Corina Rodríguez Enríquez, este trabajo no es para nada menor:

El trabajo de cuidado (entendido en un sentido amplio, pero en este caso focalizado principalmente en el trabajo de cuidado no remunerado que se realiza en el interior de los hogares) cumple una función esencial en las economías capitalistas: la reproducción de la fuerza de trabajo. Sin este trabajo cotidiano que permite que el capital disponga todos los días de trabajadores y trabajadoras en condiciones de emplearse, el sistema simplemente no podría reproducirse. (Rodríguez Enríquez, 2015: 36)

Como sabemos este trabajo no es remunerado y aún es poco visibilizado y legitimado como un trabajo de creación de riqueza en la sociedad.

Cuando decimos que estos sectores son precarizados nos referimos a que tanto el sector de la construcción como el del trabajo doméstico suelen quedar por fuera de los marcos regulatorios

⁵³ En relación a la mayor cantidad de tiempo dedicado al trabajo no remunerado que dedican las mujeres de los barrios de clases populares, ver la Encuesta del Uso del Tiempo de la Ciudad de Buenos Aires 2016, Tiempo dedicado al Trabajo No Remunerado según la zona de residencia en la Ciudad. Recuperado de <<https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2017/10/Uso-del-Tiempo-2016.pdf>>

generales de las relaciones laborales, como por ejemplo la Ley de Contrato de Trabajo, teniendo acuerdos específicos para esas ramas laborales. Al mismo tiempo, son los sectores con mayores grados de informalidad.

En el caso de la construcción se suma otro factor: según el primer informe anual de asesinatos laborales en Argentina es la segunda rama de actividad con mayor cantidad de asesinatos laborales, alcanzando el 18% del total, es decir no hay otro sector en el llamado mercado laboral que dé cuenta de más muertes ocurridas durante el desempeño de las tareas. Según este informe, este sector tiene además algunas otras particularidades:

en esta rama, el trabajo en negro es mucho mayor que en la mayoría de las actividades (abarca más del 40% de los trabajadores/as asalariados/as según datos ofrecidos por el Plan Nacional de Regulación del Trabajo), y además hay un alto porcentaje de falsos cuentapropistas que en realidad trabajan para empresas constructoras. (Informe anual 2018, Espacio Basta de Asesinatos Laborales)

Hay varios factores que llevan a que las y los vecinos accedan sólo a este tipo de trabajos, por un lado el no haber podido acceder a estudios medios y/o superiores, por otro lado la condición de migrantes, que en un mercado laboral excluyente y cada vez más selectivo, los deja afuera.

Retomando, en relación a la presencia de temáticas vinculadas al barrio en el BP podemos inferir que el trabajo del BPCA se apoya en una perspectiva “culturalista” o paradigma identitario, haciendo énfasis en el desarrollo de una cultura propia, una cultura villera⁵⁴, mientras que el BPACH parte de la concepción del barrio como un barrio principalmente obrero, y desarrolla una perspectiva clasista. Ambos enfoques no son excluyentes ni absolutos, pero sí implican modos de abordajes distintos que se evidencian tanto en las temáticas vinculadas al barrio en sus clases como en las actividades que cada espacio desarrolla.

⁵⁴ Ver Capítulo 5. Villa 31 - Barrio Carlos Mugica.

7.1.6.3. Los BP como las escuelas del barrio

En ambos bachilleratos todos los/as estudiantes viven en el barrio. De hecho, una de las ventajas que señalan las/os estudiantes en comparación con otras escuelas es la cercanía del lugar de estudio con sus casas: dado que la mayoría trabaja varias horas al día por fuera del barrio y tienen niños/as pequeños/as, la cercanía de los BP posibilita la asistencia.

Cabe recordar aquí, que los BP se crean por la falta de escuelas en el barrio, siendo el BPCA el primer secundario allí (no sólo de adultos/as). Cuando después se crea en BPACH -lejos de la posibilidad de no contar con estudiantes dado que ya era el segundo en el barrio-, se encuentra con que su matrícula no deja de crecer, haciendo evidente la necesidad de contar con instituciones educativas en dicho territorio.

Otro factor que facilita la participación de las y los vecinos del barrio en los BP es la posibilidad de asistir a las clases junto con sus hijos e hijas. Como se trata de escuelas para adultos/as (desde los 16 años), la gran mayoría tiene hijos/as y muchas veces no pueden dejarlos con otras personas. Esto afecta mayormente a las mujeres que son quienes asumen en mayor medida la tarea del cuidado de los hijos e hijas.

Finalmente, otro aspecto que podemos señalar es la estigmatización de las/os estudiantes en las escuelas localizadas por fuera del barrio, donde muchas veces son discriminados/as por el lugar donde viven o la nacionalidad.

7.1.7. Los BP como instituciones de otra economía

Ambos bachilleratos estudiados comparten la característica de ser **espacios autogestivos** desde su origen. El hecho de ser espacios autogestivos implica varias cuestiones: toman sus decisiones con autonomía -es decir, no se organizan de acuerdo a normas externas-, éstas son tomadas en

espacios colectivos y el formato que toma la organización de la institución surge y se va moldeando de acuerdo a esas decisiones.

Según Albuquerque (2004) la autogestión es el conjunto de prácticas sociales caracterizadas por la naturaleza democrática de las tomas de decisión, que favorecen la autonomía de un colectivo. Se trata de:

un ejercicio de poder compartido que busca intencionalmente relaciones sociales más horizontales. Como modalidad de gestión autónoma del conjunto social remite a formas radicalmente nuevas de organización de las actividades sociales, en las cuales las decisiones relativas a los destinos del grupo son directamente tomadas por los participantes de las colectividades definidas por cada una de las estructuras específicas de actividad (empresa, escuela, territorio, etc.). (Albuquerque, 2004, en Vázquez, Gonzalo 2010: 54)

El autor identifica dos rasgos esenciales del concepto de autogestión. Por un lado, la superación de la distinción entre quien toma las decisiones y quien las ejecuta, esto puede observarse en ambos BP donde quienes toman las decisiones -ya sea el conjunto de educadores/as, el conjunto de educandos/as, o ambos/as-, son quienes deben llevarlas adelante. Esto incluye cualquier tipo de actividad, desde la participación en una acción de lucha, la realización de una actividad para recaudar fondos, hasta el diseño y desarrollo de las clases.

El otro rasgo clave de la autogestión es la autonomía decisoria de cada unidad de actividad, es decir, la superación de la interferencia de voluntades ajenas a los grupos concretos, en la definición y elección de qué hacer. El diseño de las currículas de los BP, el dictado de las clases en parejas pedagógicas y el funcionamiento en asamblea como uno de los órganos principales de toma de decisión, dan cuenta de esta característica.

En sintonía con lo antedicho, se observa en ambos bachilleratos la existencia de una o varias **estructuras democráticas para la toma de decisiones**. El principal espacio en este sentido lo constituye la asamblea, allí se toman las decisiones que hacen al funcionamiento del bachillerato,

y en estas decisiones los bachilleratos se van construyendo: van debatiendo si organizan tal o cual actividad con otras organizaciones del barrio, si participan de determinada estrategia de lucha de los BP, poniendo en común problemas internos de la organización o incluso algún problema personal que sea necesario pensar colectivamente, entre otras tantas cuestiones. La diferencia que encontramos en este punto es que mientras el BPCA tiene asambleas de estudiantes y educadores/as de forma conjunta, el BPACH agrega a esto otro espacio asambleario diferenciado: asamblea de estudiantes, por un lado, y de educadores/as por el otro.

Esta modalidad de toma de decisiones no está ajena a complejidades, pues cada uno trae consigo cosmovisiones, ideologías y luchas previas que desea priorizar a la hora de tomar una decisión (Klapproth, Giacoponello y Paez, 2013), ni siempre funcionan adecuadamente, en ambas experiencias estudiadas tanto educadores/as como estudiantes señalan que cuesta la participación. Acá podemos inferir dos cuestiones, por un lado, en la vorágine de las múltiples actividades que implica llevar adelante un espacio educativo autogestivo muchas veces cuesta que desde las y los educadores se les otorgue dedicación a pensar cómo mejorar el espacio asambleario, de hecho la experiencia da cuenta que cuando se trabajó específicamente la asamblea, esto redundó en mayor y mejor participación (mejor en el sentido de respetar la voz del compañero o compañera que está hablando, en que varios/as compañeros/as pudieron tomar la palabra, en el orden en el tratamiento de los temas, etc). Tal como señala el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil en el libro Método de trabajo y organización popular (2009):

Las asambleas son eventos importantes que deben ser altamente valorados. Ellas ayudan a renovar las motivaciones de la base para continuar participando en la lucha. Las asambleas deben tener presente las dificultades, las alegrías y esperanzas de nuestra lucha. Es por eso que deben ser animadas y agitadas, creando un sentimiento de júbilo a

través de la memoria del camino recorrido; y de la reafirmación de los propósitos, los sueños. (Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra Brasil, 2009: 185)

Por otro lado, el espacio asambleario es -tanto para estudiantes como para educadores/as- un espacio novedoso, que habitan por primera vez y que es, al mismo tiempo, una de las características distintivas de los bachilleratos populares (si bien podemos encontrar prácticas disruptivas en los espacios escolares tradicionales, es claro allí el esquema de poder: maestros/as o profesores/as y director/a). Participar de una asamblea implica un aprendizaje y también una exigencia de involucramiento, aspectos que no son fáciles ni rápidos de lograr, sino que se tratan de un proceso.

De esta forma, la asamblea se establece como un **espacio de aprendizaje de otro modo de organización**: en la sociedad capitalista desde múltiples dispositivos se enseña y difunde el mecanismo de dar órdenes u obedecerlas, distinto a conversar, escuchar al otro/a y ponerse de acuerdo en forma colectiva. Esto es algo que debe aprenderse, y es un aprendizaje tanto para estudiantes como para educadores/as. Respetar la palabra del otro/a, trabajar la paciencia, buscar que aquellos/as que les cuesta más dar su opinión se animen, poder señalar al compañero o compañera que se excede en su tiempo de exposición o tiende a monopolizar la palabra, hacer de la asamblea un espacio disfrutable y alegre, donde den ganas de asistir y permanecer, son todas cuestiones esenciales que no vienen dadas, sino que hay que trabajarlas.

Este mecanismo y proceso de aprendizaje se vincula con uno de los objetivos principales de estas experiencias: la **creación de poder popular como herramienta de creación de una sociedad de nuevo tipo**, vocación de transformación global de la sociedad que Gramsci concebía en términos de disputa hegemónica (Ouviña 2012). Así, dado que esto implica la apuesta por una sociedad donde la democracia deje de ser meramente representativa, se crean y fomentan espacios donde la práctica del debate grupal, la puesta en común de opiniones y propuestas sean parte del proceso educativo. La participación se aprehende en el mismo proceso educativo. Es allí donde las

personas se construyen como sujetos críticos, reflexionando, adoptando posturas frente a diferentes temas y cuestiones a resolver (Paez y Putero, 2014). Este es uno de los aspectos que da cuenta del potencial emancipador de la experiencia de los BP:

Tanto los bachilleratos populares como los jardines maternos comunitarios y las primarias populares, por nombrar sólo los más emblemáticos, plantean desde una perspectiva neogramsciana la necesidad de apuntar a la autoformación integral de quienes participan en este tipo de espacios, edificando desde abajo y en forma participativa tanto la currícula como el colectivo de educadorxs populares que lo impulsan. Y es que si el horizonte último de este tipo de experiencias de educación popular es conquistar el autogobierno en el plano político, ello no puede estar dissociado del necesario fortalecimiento cultural y educativo de sus miembros, a través de un arduo proceso de formación autónoma, que requiere a su vez ir constituyendo, en el día a día y ya desde ahora, organizaciones democráticas y de nuevo tipo, que rompan con todo lo anquilosado y vertical de las instituciones propias del Estado capitalista (incluidas, por supuesto, las escuelas tradicionales; sean éstas estatales o privadas). En resumen: los movimientos sociales, siguiendo el planteo gramsciano, han ido prefigurando en sus ámbitos educativos, en pequeña escala y no exentos de contradicciones, aunque casi siempre con ánimo de irradiación al resto de los sectores subalternos, esa nueva sociedad a la cual aspiran. (Ouviña 2012: 4)

Entendemos que para la emancipación humana y la constitución de subjetividades libres es necesario un movimiento de poder, un movimiento de ejercer poder. En el mismo sentido, la noción de poder incluye también la potencia. Se trata entonces de un movimiento de poder que algunos/as denominan “empoderarse”, la conquista del poder. Un poder que no sea un “poder sobre otros u otras” sino un “poder hacer con otros y otras”. En este sentido, siguiendo a José Luis

Rebellato las experiencias aquí analizadas como así también los BP en general, pueden ser consideradas “experiencias de construcción de poder local que ponen en práctica una **pedagogía del poder**, en donde el poder ‘en lugar de reducirse a una estrategia de manipulación, debe convertirse en un dispositivo de aprendizaje’” (Rebellato, 2009, en Ouviaña 2012:8).

De esta forma, los BP estudiados rompen en su hacer el tipo de práctica educativa que Freire llama bancaria, llevando adelante una **praxis pedagógica prefigurativa**, esto significa que en su hacer cotidiano van construyendo otras formas de producción del conocimiento, de relaciones de enseñanza-aprendizaje y de toma de decisiones, generando espacios de creación colectiva y de socialización de saberes desde una perspectiva crítica y problematizadora (Ouviaña 2012).

Como se mencionó, los dos casos estudiados presentan orígenes diferentes, el BPCA nace desde un núcleo político con un mínimo de definiciones y acuerdos conformado por el grupo de educadores y educadoras fundadoras (con una estructura de funcionamiento, reuniones periódicas, sistematización de las decisiones, etc). Si bien muchos/as de sus integrantes suelen decir que la experiencia nace “sin una organización detrás”, no reconociendo ese núcleo político inicial, entendemos que es este grupo quien impulsa la creación de la organización de base que será el BP. Por otro lado, el BPACH surge desde el MOI -organización consolidada que podemos considerar como un frente intermedio-, siendo el segundo BP del Movimiento, que a su vez pertenece a la CTA. A partir de lo analizado podemos decir que las direcciones de ambos BP también presentan diferencias. El BPCA tiene una orientación con cierta tendencia espontaneísta y basista. Por basismo nos referimos a la concepción de que los sectores populares no se equivocan, idea que descansa en considerar que la portación de la opresión conlleva verdad. “El trabajo social o militante dentro de esta concepción tiende a convertir a sus miembros en uno más de la comunidad, a mimetizarse en la realidad popular” (Gagnetten, María Mercedes, 1987), tendiendo a idealizar a la población destinataria prevaleciendo una concepción que esencializa al “sujeto

villero” (“el pueblo nunca se equivoca”), negando toda característica subalterna de los procesos de subjetivación política. De acuerdo con Freire, “El error del basismo no está en valorar las bases populares, sino en hacerlas únicas depositarias de la virtud” (Freire, Paulo, 1997a: 159). En este mismo sentido se expresa José Luis Rebellato, cuando advierte que “la voz de los sectores populares no es siempre su auténtica voz; que otras voces hablan por ellos, a través de sus palabras” (Rebellato, 2009, en Ouviaña 2012: 12).

En el BPCA esta orientación se expresa en la negación de las instancias de dirección, o por lo menos de su formalización y legitimación (este es uno de los puntos más complejos, porque si bien este núcleo no estaba explicitado, en los hechos existía y estaba conformado por diferentes personas, que por su experiencia, trayectoria y/o dedicación constituían voces con mayor legitimidad que otras). Y como contrapartida, cierta crítica superficial a la rigurosidad científica, a la planificación estratégica o cualquier modo de sistematización o producción teórica. En relación al primer punto, el BPCA luego de unos años, y al calor del surgimiento de otras experiencias de base dió lugar a “La Territorial”, con la intención de poder coordinar mejor las diferentes experiencias existentes, sin embargo, no hubo suficiente apropiación del espacio por las y los participantes de las mismas, lo que hizo que el espacio no llegara a cumplir con este objetivo. Como ejemplo del segundo punto, es posible mencionar la generación de diversas experiencias de base (que serán analizadas más adelante) con poca planificación previa, que luego de un determinado periodo van pereciendo.

Al mismo tiempo, esta experiencia presenta escasa vinculación con otras experiencias similares. Esto tiene que ver, por un lado, con la complejidad del trabajo territorial y sus múltiples aristas de intervención que generan cierta dinámica de desborde o saturación. Pero al mismo tiempo la poca sistematicidad o planificación de la intervención, el escaso acompañamiento en los procesos de empoderamiento práctico y un enaltecimiento de las voluntades tiene como conclusión un

retraimiento hacia la propia organización y su consecuente endiosamiento, que no permite vislumbrar el potencial de aprendizaje y de fortalecimiento que se genera al tejer lazos con otras experiencias. Como ejemplo concreto de esto podemos mencionar la poca e inconstante participación en la Coordinadora de BP en Lucha (espacio al que el BP decidió integrar).

Por otro lado, el BPACH es el segundo BP del Movimiento de Ocupantes e Inquilinos (el primero es el BP Miguelito Pepe, que data del 2008). Este movimiento asume el enfoque de centralismo democrático no en el uso más tradicional del término, vinculado a la forma de organización partidaria, sino adaptado a una forma de organización socio-territorial. Desde el MOI se cuestiona el intento de homogenización de lo diferente pretendido por el horizontalismo, vinculándolo con el basismo de los años sesenta y setenta. Proponen como alternativa la construcción de diferentes instancias de delegación de responsabilidades específicas, bajo criterios establecidos colectivamente, con la consecuente rendición de cuentas. De esta forma se establecen un conjunto de asambleas y plenarios periódicos para el debate (Lizuain, Molina, Paez y Pleitavino, 2011).

La pertenencia de dicha organización le confiere al BPACH una impronta estructurada y prolija que se desprende de su planificación estratégica. En lo concreto, esto se evidencia en la participación más estable y activa en el espacio de articulación de los diferentes bachilleratos populares (la Coordinadora de BP en lucha), en la sistematización de su práctica y producción teórica, etc.

Podemos decir que los dos casos analizados presentan en su estructura organizativa una diagramación muy similar a la presente en las cooperativas. Esto se manifiesta en la presencia de espacios democráticos para la toma de decisiones -corporizados en las asambleas, reuniones de educadores/as, de estudiantes, etc-, en la autonomía con respecto a su formato organizativo e igualdad entre sus miembros.

Asimismo, estas experiencias también presentan los problemas que son habituales en las cooperativas. Entre ellos podemos hacer referencia a la ausencia de legislación adecuada, que no sólo los deja por

fuera de derechos elementales (como financiamiento de la estructura edilicia y salarios docentes), sino que tampoco se ajusta a las especificidades de estas experiencias (por ejemplo, el hecho de que el reconocimiento no contemple la existencia de parejas pedagógicas), obligándolos a funcionar por fuera de los parámetros legales, con el potencial riesgo que esto conlleva.

Así como en las cooperativas el capital de trabajo es un inconveniente -más aún en el caso de las empresas recuperadas donde el empresario abandona el establecimiento dejando a los trabajadores sin acceso a las maquinarias y con la cadena comercial rota- que lleva a que sean las y los trabajadores con su trabajo quienes deben recuperar ese capital para producir; en los BP que no tienen garantizados los salarios docentes, son los propios educadores y educadoras las/os que deben sostener sin ninguna remuneración la tarea educativa. Esto conlleva -al igual que sucede en muchas empresas recuperadas por sus trabajadores y trabajadoras-, a que exista una alta rotación de educadores/as.

También es posible encontrar problemas de gestión, dado que como se dijo anteriormente la autogestión no es algo que tengamos aprendido, sino que debe aprenderse en la práctica, y muchas veces implica deconstruir una forma de hacer ya conocida que tiene que ver con que algunos toman las decisiones y otras las ejecutan. Aprender la autogestión implica muchas veces aprender también la responsabilidad, el trabajo colectivo, hacerse cargo de las decisiones que se toman colectivamente, sistematizar la práctica (que permite partir de un diagnóstico de lo que se hace, evaluar y mejorar, y esto repercute en el sostenimiento y continuidad de los proyectos). Implica desalienarse, es decir aprender a volver a unir la práctica de trabajo con lo que es fruto de él.

7.2. Perspectiva de la economía presente en las clases y talleres

Antes de analizar la perspectiva de la economía presente en las clases y talleres de los BP estudiados, es preciso detenernos en otras cuestiones como el diseño de los planes de estudio y la organización del trabajo en el aula.

Los BP proponen y diseñan sus propios planes de estudio, por lo tanto al inicio del ciclo lectivo en ambas experiencias se organizan asambleas para rever programas y actividades a desarrollar durante el año. Dado que se trata de BP que ya tienen varios años, los temas junto con las modalidades a trabajar se diagraman sobre los resultados obtenidos con anterioridad. De esta forma, se desarrollan asambleas entre educadores/as, donde participa el conjunto de éstos/as y/o divididos de acuerdo al área o materia; nuevamente observamos que el modo en el que se deciden los temas a trabajar es mediante una asamblea, con debate y revisando lo desarrollado durante años previos.

Los dos BP trabajan las áreas y materias -según el caso-, en parejas pedagógicas, es decir de a dos (o en algunos casos más) educadores/as. Esta denominación alude al trabajo en equipo que realizan dos educadores/as sobre el abordaje pedagógico y didáctico en relación a un grupo de estudiantes, desde el momento de la planificación, puesta en acción o en ejecución, elaboración de materiales y momento de reflexión, como así también el planteamiento y elaboración de intervenciones compartidas, a fin de que todo este trabajo sea producto de un hacer colectivo.

Se reconocen las individualidades, ya que no todos/as los/as educadores/as tienen las mismas características y habilidades, y la existencia de parejas pedagógicas hace que estas diferencias se complementen (Paez y Putero, 2014). Esto implica un compartir el trabajo entre educadores/as, enriquecer las miradas, reflexionar conjuntamente acerca de lo que se realizó y de lo que se

piensa realizar. En su Documento de “Roles del educador, pareja pedagógica y estudiante” del BP Casa Abierta se explica:

Trabajamos en parejas pedagógicas porque consideramos que dos educadores significan dos lenguajes. Dos relaciones posiblemente distintas, dos diálogos, dos enfoques, dos estímulos, dos apreciaciones de procedencia diferentes. Dos presencias que permitirán al estudiante ganar en vivencias que le ensancharán el mundo. Su mundo. En síntesis, una lengua más rica, más libre, más suelta, más plena, al servicio de los estudiantes.

Para trabajar con otro, de manera colectiva, se requieren los principios de complementariedad, para poder colaborar desde un lugar de compañerismo; humildad, para saber que puedo y debo aprender del otro; tolerancia, para sobrellevar las diferencias; y confianza, para tener seguridad en el trabajo que se está desarrollando y en el modo en que lo hacemos: trabajar en Parejas pedagógicas es una de las formas de poner en práctica el trabajo colectivo al que apostamos. (Bachillerato popular Casa Abierta: Roles del educador, pareja pedagógica y estudiante. Marzo de 2015)

Lejos de simplificar el dictado de las clases, trabajar en pareja pedagógica lo complejiza, pues el modo hegemónico de trabajar y en el que aprendimos a hacerlo es individual. Así, este planteo se cimienta sobre otra construcción del poder que se visualiza no sólo al interior del trabajo de las parejas sino en el hacer concreto con los/as estudiantes frente al aula, un poder que es colectivo y compartido (Paez y Putero, 2014). De este modo, ambos BP no conciben la pareja pedagógica meramente como una técnica, sino como una estrategia que se inscribe dentro del planteo político pedagógico de la educación popular.

Al mismo tiempo, se observa entre los/as educadores/as y educandos/as un vínculo dialógico y horizontal, que posibilita la co-construcción del saber.

7.2.1. Bachillerato popular Casa Abierta

En el BP Casa Abierta más allá de los objetivos de cada área en particular, existen objetivos vinculantes por año que forman parte de la propuesta política del bachillerato. Teniendo en cuenta la variable de proceso presente en toda construcción social, los objetivos político-pedagógicos de cada año promueven el desarrollo progresivo a nivel curricular de la toma de conciencia: en primer año, se hace énfasis en la criticidad a nivel subjetivo; en segundo año, a nivel grupal y colectivo; y en tercer año, se apunta a reforzar el empoderamiento trabajando los aspectos organizativos del bachillerato y sus relaciones a nivel comunitario (Klapproth, Giacomponello y Paez, 2013).

El hincapié en el factor subjetivo durante el primer año, pretende que los objetivos se orienten a romper con la subalternidad inconsciente por medio de la desmitificación de la realidad y la co-construcción de los contenidos. Para lograrlo, estos últimos son concebidos como herramientas que, desde las áreas, permiten hacer vivencial el cuestionamiento. Por ejemplo, en el área de exactas, se trata de romper con el mito de la matemática como dificultad y resaltar su utilización *de facto* en la vida cotidiana. En el área de naturales, se trabaja en reconfigurar la relación de salud-enfermedad desde una perspectiva de derechos. En sociales, por ejemplo, se trata de pensar la historia desde la alteridad para que puedan reconocerse como protagonistas de la misma. En comunicación, se puede leer una novela para conocer géneros literarios y afianzar la lecto-comprensión, y en función de los personajes proponer un espacio para el cuestionamiento de su accionar en relación a sus propias experiencias⁵⁵. Podemos decir que, si bien se busca garantizar la correspondencia de los contenidos

⁵⁵ Por ejemplo, en una oportunidad se trabajó la obra de teatro “Yerma” de Federico García Lorca. La obra - contextualizada en principios del siglo XX-, cuenta la historia de una mujer campesina que no podía tener hijos/as en un contexto donde la identidad femenina estaba trazada por la maternidad. Esta historia, además de garantizar el acceso a los contenidos curriculares de lecto-comprensión, les permitió desmitificar el rol de la mujer en general, y el de su condición en particular.

con los que propone la currícula formal, también se los concibe desde una instancia *significativa* (Giroux, 1992), reconociendo los saberes previos y potenciándolos.

En segundo año, el objetivo político-pedagógico se concentra en el fomento de lo colectivo por medio de la consolidación a nivel grupal. Se trata de buscar explicaciones y respuestas colectivas a problemáticas que, en principio, se muestran como individuales. Luego del trabajo desarrollado durante el primer año, donde se fomenta la desnaturalización de la condición de oprimidos y oprimidas, se trata de trabajar que esa subalternidad consciente no se vea reforzada por la lógica hegemónica que, entre otras cosas, fomenta tanto la aceptación resignada como la culpabilización. Tomando las propias palabras de Freire se trabaja concibiendo que “el nuevo momento en la comprensión de la vida social no es exclusivo de una persona. La experiencia que posibilita el discurso nuevo es social” (Freire, 1997b: 80). De esta manera, se busca trabajar que hay un presente y un futuro que puede ser diferente, como una nueva lectura de su experiencia que muestre que su situación no es *irrevocable* (Freire, 1997b). Para materializar este objetivo, se busca que cada área lleve a cabo un proyecto grupal.

En el caso de tercer año, se busca potenciar la identificación con el bachillerato como organización política y como herramienta de transformación. Se trata de reforzar el momento real, concreto y posible de acción, en donde el proceso pedagógico se da en el aula a la par que la trasciende. Si bien se sostiene la lógica del trabajo por áreas, cada una de ellas dota su “hacer” en función de las necesidades del bachillerato para garantizar que la co-construcción del saber trascienda los niveles subjetivos o grupales y se convierta en un “saber-hacer”. Así, por ejemplo, en el área de sociales se trabajan los conceptos de partidos políticos o de izquierdas y derechas por medio de reconocer los actores políticos del Barrio y de la Ciudad de Buenos Aires. Como también en exactas se trabajan los contenidos de economía y contabilidad aplicados a las finanzas del bachillerato. En el área de

comunicación se piensan las formas de comunicación del bachillerato a la par que se recuperan conocimientos de informática para el trabajo con redes sociales.

Al principio del bachillerato, las áreas estaban muy vinculadas al modelo de la escuela tradicional (por ejemplo el área de ciencias económicas o de economía), luego cuando se rediscutió el programa educativo en el 2015 se acordó que las áreas no podían estar alejadas de la cotidianeidad de las y los vecinos sino que tenían que vincularse con la vida diaria de ellas y ellos. Así fue como se consideró que las áreas debían responder a necesidades que tiene el ser humano, entonces dentro de lo que proponía el área de economía inicialmente se tomó en cuenta como eje la necesidad del ser humano vinculado al trabajo. A partir de ese momento, la preocupación de la propuesta pedagógica fue cómo centrarse en el trabajo y cómo generar autogestión a partir del trabajo como una forma de organización de éste, es decir cómo satisfacer las necesidades que había en la cotidianeidad desde el trabajo y cómo organizarse para satisfacer esas necesidades.

Inicialmente los proyectos vinculados con el barrio y que tenían como protagonistas a las/os estudiantes surgían en tercer año, cuando se modificaron las áreas se estableció que los proyectos debían surgir desde las diferentes áreas para ser abordados por los tres años, y así cada año podría aportarle aspectos distintos (cada área tenía el desafío de pensar un proyecto colectivo). En palabras de un educador:

Por ejemplo, había surgido desde trabajo, después no lo pudimos sostener por falta de acompañamiento, de hacer una mutual de compras colectivas, eso se empezó a trabajar con los estudiantes de primero, segundo y tercer año. De esta forma se empezó a fortalecer no sólo la horizontalidad de primero, segundo y tercer año sino también la verticalidad (fortalecer el vínculo entre los tres años de cada área), dado que cuando se rediscutieron los programas se evidenció que no había articulación como área, como proceso pedagógico. (Juan, Educador del BPCA de 3° año, diciembre de 2017)

7.2.2. Bachillerato popular Alberto Chejolán

El BPACH trabaja por materias que tienen cierre cuatrimestral, cada materia funciona dentro de un área. El área nodal del plan de estudios es el Área de Estudios urbanos, con dos materias en cada año que si bien no son correlativas se continúan en temas. Todas las materias de esta Área funcionan fusionadas, con la misma pareja pedagógica y por lo general con temas que se espejan. En primer año encontramos Problemática social urbana junto con Construcción de la ciudadanía crítica; en segundo año Cultura popular urbana y el Taller de artes y ciudad (con la idea de sumar una parte más práctica, en el taller todos los años se cambia el tema, en el 2015 trabajaron con teatro, el anterior con fotografía, también trabajan mucho con los alimentos de los lugares de donde vienen las/os estudiantes); finalmente en tercer año se da el Taller de hábitat y Estudios urbanos.

El plan de estudios parte del Bachillerato popular Miguelito Pepe, cuyo plan de estudios oficial es en Desarrollo de las comunidades -el que tienen la mayoría de los bachilleratos-, y la orientación que se le ha dado es en Cooperativismo. En general las materias trabajan mucho con la experiencia del MOI y las cooperativas (dado que el Miguelito está dentro de una cooperativa, la temática los/as atraviesa mucho más que al Bachillerato Alberto Chejolán).

Durante el primer año del BPACH, el plan de estudios fue el mismo que en el otro bachillerato de la organización. Pero luego empezaron a pensarse variaciones:

Lo que encontrábamos nosotros -que por ahí se ve a partir de un cuestionamiento propio de los profes- como una necesidad, una intención de reflexionar sobre el barrio, el barrio atraviesa todo, todo tiene que ver con eso, entonces empezó no a dejarse de lado la orientación en cooperativismo, porque también es una impronta fuerte de la organización dentro del bachi, pero sí ampliar un poco más el espectro a otras realidades que tenían que ver con el lugar en el que estábamos nosotros y los estudiantes. Igual después hubo

una vuelta de los estudiantes que nos criticaron porque hablábamos mucho de la Villa y que todas las materias hablaban de la Villa, y que estaban aburridos de eso. También estuvo bueno eso, porque nos ayudó un montón a redefinir. (Celeste, Educadora del BPACH de 2° y 3° año, octubre de 2015)

Después del primer año se re-elabora el plan de estudios dando lugar a la orientación de Producción social del hábitat, que de alguna manera se corre del cooperativismo pero retoma los ejes de la organización en el sentido de pensar al hábitat de forma integral. Hay algo que se dice mucho en el MOI:

No somos techistas, no vamos por la casa, sino que se va por otra concepción de ciudad, del derecho a la ciudad, del hábitat integral, vinculado a otros derechos no solamente a la vivienda. Y en ese sentido el plan (de estudios) retoma mucho las bases de la organización, que no es sólo la cooperativa sino pensar la ciudad y el habitar desde otro lugar. Y encontramos que este enfoque tenía mucho más que ver con lo que pasa en el barrio, que el abordaje desde la temática cooperativa. (Celeste, Educadora del BPACH de 2° y 3° año, octubre de 2015)

La materia Cooperativismo genera a las y los educadores dificultades en cuanto a los temas a trabajar, dado que, si bien el MOI tiene un planteo muy claro acerca del cooperativismo autogestionario, es una experiencia que no funciona en todos lados. Una educadora en relación a este tema explica:

En el barrio las cooperativas son otra cosa. La dificultad se halla en cómo mediar entre una mirada y la otra y poder transmitir los valores de la autogestión, dar cuenta también que el bachillerato ya es en sí mismo un espacio de autogestión. Más allá de la cooperativa de vivienda en sí, hay que pensar en las relaciones sociales que propone la autogestión y cómo se llevan a la práctica, y cómo nosotros la llevamos a la práctica en lo cotidiano. (Celeste, Educadora del BPACH de 2° y 3° año, octubre de 2015)

7.2.3. Contenidos programáticos

Para analizar la perspectiva de la economía presente en las clases y talleres nos detuvimos en aquellas materias o áreas relacionadas con lo económico, tanto en sentido tradicional como desde una perspectiva de economía social y solidaria. De esta forma tuvimos en cuenta las materias y/o áreas de: Cooperativismo, Matemática, Economía social y Gestión de la economía social y solidaria. Presentamos un cuadro con los principales contenidos programáticos de dichas materias o áreas, que serán descriptos y analizados a continuación.

	BPACH	Contenidos principales	BPCA	Contenidos principales
1º año	Cooperativismo	Ejes: 1. Asamblea 2. Trabajo 3. Movimiento obrero 4. Cooperativismo	Matemática	Ejes: 1. Que es el número 2. Operaciones básicas 3. Operaciones combinadas 4. Proporcionalidad 5. Ecuaciones e inecuaciones 6. Geometría 7. Funciones 8. Medidas e introducción a la física
2º año	Cooperativismo	Ejes: 1. Repaso de cooperativismo 2. Neoliberalismo (experiencia argentina y sus consecuencias) 3. Experiencias de resistencia de la clase trabajadora 4. Recorrida a las cooperativas del MOI	Economía solidaria	Ejes: 1. Trabajo 2. Economía y Política 3. Actores de la Economía Solidaria 4. Empresas o unidades económicas productivas 5. Factores económicos 6. Relaciones económicas 7. Formas de Propiedad
3º año	Cooperativismo	Ejes: 1. Repaso del sistema capitalista y el cooperativismo (movimiento obrero y clase trabajadora) 2. Demanda al Estado, protesta como una forma de lucha y su criminalización 3. Ideación y desarrollo de un proyecto colectivo autogestivo	Gestión de la economía social y solidaria	Ejes: 1. Actores de la Economía 2. Organizaciones Populares Económicas 3. Herramientas Jurídicas 4. La Producción y la Administración 5. La Comercialización 6. Crecimiento y sostenibilidad del trabajo

7.2.3.1. Primer año

Bachillerato popular Alberto Chejolán

Primer año del BPACH tiene cuatro ejes: asamblea, trabajo, movimiento obrero y cooperativismo.

Durante el *eje asamblea* se trabaja acerca de en qué consiste el método asambleario, por qué es necesario conocerlo y el modo de organización del BP; también se abordan los principios relacionados al cooperativismo y al trabajo en cooperativas, y las diferencias entre la democracia directa y la democracia representativa.

El *eje trabajo* aborda la temática desde la filosofía marxista: trabajo como bien social, actividad creadora que diferencia al ser humano del resto de la naturaleza y nos identifica como humanos.

También se analiza la alienación del trabajo en el sistema capitalista, los actores y actrices implicadas y las relaciones sociales del trabajo -relación dialéctica opresor-oprimido/a que se refleja en la relación patrón-trabajadores/as-, y la coerción económica (dada por la obligación de vender nuestra fuerza de trabajo para sobrevivir). Asimismo, se trabaja la Revolución industrial y el surgimiento del capitalismo, la edad feudal y la edad moderna, las condiciones de vida y de trabajo de la clase obrera en las nuevas ciudades. Finalmente se abordan algunos puntos de la Teoría económica clásica (A. Marshall) como visión alternativa sobre el trabajo y la producción. Los conceptos centrales de este eje son: fuerza de trabajo como mercancía, salario, medios de producción, propiedad privada, plusvalía.

Ya durante el segundo cuatrimestre se trabajan los dos ejes restantes. En cuanto al *eje movimiento obrero*, se estudia el surgimiento y organización del movimiento obrero europeo como respuesta a la explotación, y las nuevas ideas: socialismo y anarquismo. También se aborda la migración a la Argentina y cómo las y los inmigrantes trajeron consigo sus ideas y su modo de organizarse, de este modo se ven las diferentes organizaciones obreras: sindicatos, sociedades de

socorro mutuo, clubes, centros sociales, publicaciones impresas. Este concluye con el análisis del movimiento obrero argentino en acción y la huelga de inquilinos de 1907, allí se trabaja quién fue Miguelito Pepe y se realiza una comparación con las migraciones actuales de países limítrofes.

Finalmente se trabaja el *eje cooperativismo*: el cooperativismo como forma de organización obrera, Rochdale y el Hogar Obrero; y las cooperativas de trabajo como modelo alternativo al sistema de producción capitalista. En este momento es cuando se realiza la recorrida por cooperativas del MOI, que incluye a los/as estudiantes del primer año pero también a todos los/as estudiantes y educadores/as que quieran realizarla. Los conceptos claves de este eje son cooperativas, método asambleario, autogestión y propiedad colectiva.

El cooperativismo y la historia del movimiento son temáticas que atraviesan los tres años del bachillerato, por lo tanto primer año se presenta como una introducción a las temáticas que se retomarán en los años siguientes. La educadora de dicho año lo explica de esta forma:

Vemos trabajo porque desde la perspectiva del movimiento obrero, marxista, es importante deconstruir un montón de prejuicios o lo que el sentido común nos dice que es el trabajo en la sociedad, que es 'lo que hago todos los días' cuando desde nuestra perspectiva es la actividad que nos diferencia del resto de la naturaleza, una actividad creadora, lo que nos hace ser lo que somos, para poner énfasis en la alienación del trabajo en este sistema, y que es el disparador para que surja el movimiento cooperativista puntualmente y el movimiento obrero. Vemos anarquismo y socialismo en la segunda parte del programa, y para llegar a eso primero vemos toda esta filosofía del trabajo.

(Nadia, Educadora del BPACH de 1° año, septiembre 2015)

Como ya se mencionó, los programas se arman colectivamente al inicio del año, teniendo las y los educadores libertad para adaptarlos de acuerdo a sus necesidades e intereses y la de las/os estudiantes. Por ejemplo, hace uno años cuando se veía la teoría marxista de la plusvalía generaba mucha resistencia

en las/os estudiantes, a partir de eso y por demanda de ellos, se agregó al programa la perspectiva de Alfred Marshall para ponerla en diálogo con el marxismo, y no caer en un abordaje dogmático.

La materia incorpora talleres de lecto-escritura dado que la mayoría de los/os estudiantes lleva tiempo de no transitar por un espacio escolar, y trabaja a partir de la experiencia de éstos. Por ejemplo, al abordar la temática del trabajo se les pide que cuenten un día de su vida y que señalen qué de todas las actividades realizadas es considerada trabajo, surgen así cuestiones interesantes como por ejemplo el debate acerca del trabajo doméstico. Lo mismo se hace al abordar la inmigración para ver la historia del movimiento obrero en Argentina, que se aborda a partir de la propia historia migratoria de las/os estudiantes. Esta metodología permite alcanzar el objetivo propuesto: generar interés y apropiación por parte de las/os estudiantes a las temáticas propuestas.

Bachillerato popular Casa Abierta

Primer año del BPCA se aboca al estudio de la matemática, presentándola como una herramienta de uso cotidiano, un lenguaje que permite entender la realidad con mayor profundidad, con lo cual se hace importante reconocerla y comprenderla para su aplicación en el día a día. El objetivo de la materia es adquirir herramientas de razonamiento lógico y matemático identificando cómo dichas herramientas están presentes y son útiles en la búsqueda de soluciones a necesidades de la vida cotidiana, priorizando que los/as estudiantes puedan leer, interpretar y resolver las problemáticas planteadas en las clases.

Las temáticas a trabajar se distribuyen en unidades, que abordan los siguientes puntos: 1) qué es el número (números naturales, números reales, números enteros, números racionales, sistemas de numeración: sexagesimal, romano, decimal y otros); 2) operaciones básicas (sucesiones básicas, adición, sustracción, multiplicación, división, potenciación y radicación); 3) operaciones combinadas (paréntesis, corchetes, propiedades de la operaciones, operaciones en conjunto); 4)

proporcionalidad (regla de 3, porcentaje, fracciones; 5) ecuaciones e inecuaciones (simples, mayor que, menor que); 6) geometría (rectas paralelas y perpendiculares, áreas y perímetros, figuras y cuerpos); 7) funciones (definición de función - Gráfico de funciones, ejes cartesianos, función lineal); 8) medidas e introducción a la física (unidades de Medida: longitud, peso, superficie y valor; la materia y estados de la materia). Dada la extensión del programa, ocurre que muchas veces no llegan a abarcar todos los temas.

7.2.3.2. Segundo año

Bachillerato popular Alberto Chejolán

Durante Segundo año se aborda el neoliberalismo y diferentes experiencias de resistencia de la clase trabajadora.

Comienzan trabajando el sistema capitalista, por un lado a modo de repaso pero también porque hay estudiantes que ingresan en este año. Luego, se repasa la temática cooperativista (se intenta que el plan de estudios de primer año termine presentando a las cooperativas pero muchas veces no se llega): qué es una cooperativa, cómo se organiza, qué es el INAES, cómo funciona, los problemas de las cooperativas, generalmente trabajan con algún caso (apoyándose en material audiovisual). Se abordan casos en general, no necesariamente de cooperativas de vivienda, fundamentalmente cooperativas de trabajo como por ejemplo las empresas recuperadas. En algunos años se trabajó una línea de tiempo del MOI que si bien es muy interesante no resultó atractiva para las/os estudiantes, y a partir de eso advirtieron que si la experiencia a trabajar se conoce poco, no resulta atrayente; en este sentido es más útil primero realizar la visita a las cooperativas de la organización y luego trabajar la historia del Movimiento. La primera parte del año cierra con el vínculo de las

cooperativas con el Estado, y cómo se demanda no sólo el reconocimiento sino la financiación.

También se aborda la Ley 341, elaborada y presentada por el MOI⁵⁶.

La segunda parte del año se aborda el neoliberalismo, la experiencia argentina y sus consecuencias, y cómo se organizan las y los trabajadores para hacer frente a esa dificultad. Se trabaja con experiencias cooperativas pero no sólo -dado que existen otras herramientas de resistencia-. Así, por ejemplo, en el 2014 trabajaron con el movimiento piquetero, la Cooperativa de Trabajo Zanón, y una cooperativa de cartoneros y cartoneras que fue a visitar el bachillerato; en el 2015 trabajaron con el Club del trueque -experiencia de la que todos/as los/as estudiantes habían participado- y también sobre las cooperativas de consumo.

A mitad de año se hace una recorrida a las cooperativas del MOI, allí participan necesariamente las/os estudiantes y educadores/as de segundo año, pero también se invita a participar a los otros años. Es una actividad que se comparte con el otro bachillerato de la organización. La recorrida cooperativista incluye la visita a la Cooperativa El molino, el Programa de Vivienda Transitoria⁵⁷, La Cooperativa La Unión y el Centro Educativo Integral Autogestivo (CEIA). Al comenzar con estas visitas se intentaba alcanzar la mayor cantidad de cooperativas posible, luego se observó que era mejor priorizar el conocer en profundidad las experiencias visitadas por sobre la cantidad.

⁵⁶ Ver alcances de esta normativa en el apartado “6.2. Bachillerato popular Alberto Chejolán”, pág. 75.

⁵⁷ El Programa Autogestionario de Vivienda Transitoria es una propuesta del MOI de resolución colectiva de vivienda de carácter temporal para las familias inscriptas en procesos cooperativos, una instancia previa a la finalización y adjudicación de las viviendas definitivas. El programa, iniciado en Ciudad Autónoma de Buenos Aires, hoy se desarrolla en distintas ciudades del país e incluye a decenas de familias viviendo en edificios en propiedad del Movimiento, edificios estatales en comodatos con el MOI, e inmuebles alquilados colectivamente. Son espacios donde se realiza un ejercicio de prácticas colectivas, solidarias y de cooperación, necesario para albergar a las familias de sectores populares que eligen el camino de la organización para la conquista de la vivienda digna y definitiva (extraído de la página oficial del MOI).

Bachillerato popular Casa Abierta

Segundo año del BPCA se trabajan herramientas para identificar los distintos actores y actrices que existen en la economía y la racionalidad de éstos, focalizando en la importancia del trabajo como elemento constitutivo del ser humano y como organizador de la vida. El objetivo de la materia es que las/os estudiantes puedan identificar los distintos tipos de unidades productivas que existen en la economía, desmitificando la concepción de la existencia de un sólo modelo de organización de la economía.

Los temas que se trabajan son: qué es una empresa, qué factores la integran, y qué son y cómo funcionan los medios de producción.

En la primera parte, se analizan los factores de producción de una empresa, deteniéndose en todos los elementos (insumos, materias primas, medios de producción, fuerza de trabajo, la gestión, el capital, el saber tecnológico). Después se trabajan las distintas relaciones económicas que existen a partir de una empresa: las relaciones de cooperación, de intercambio, relaciones jerárquicas o de asignación de recursos como los impuestos, relaciones de reciprocidad, de compensación, y después distintos tipos de propiedad que pueden existir en una empresa: estatal, social, colectiva y privada. A partir de estos tres elementos -los factores de producción, las relaciones económicas y los distintos tipos de propiedad-, y dependiendo de cómo se ordenan los mismos, se comparan y trabajan las diferencias entre una empresa capitalista, una empresa pública y una empresa social y solidaria.

7.2.3.3. Tercer año

Bachillerato popular Alberto Chejolán

Tercer año se inicia con una unidad de repaso del sistema capitalista y el cooperativismo, que incluye trabajar sobre movimiento obrero y la clase trabajadora. Se trabaja la demanda al Estado, la protesta como una forma de lucha y su criminalización.

La segunda parte consiste en llevar adelante un proyecto colectivo. El eje del proyecto a generar tiene que ser promover algún espacio de autogestión del bachillerato, buscando visibilizar que el bachillerato es un espacio de autogestión, detectando una dificultad y promoviendo alguna faceta organizativa que persiga la solución de la misma.

El primer Tercer año del bachillerato Miguelito se pensó en conformar una cooperativa, pero esta meta fue muy difícil y no llegó a lograrse, por lo tanto desde ese momento se buscaron experiencias más posibles de alcanzar, así en el 2014 se ideó y realizó una cartelera para fortalecer la comunicación interna del espacio. En el 2015, a partir de una problemática concreta -los niños y niñas que asisten con sus madres a clases- se pensó en la construcción de un Jardín, sumado a que muchas estudiantes piensan seguir estudios de Educación inicial al terminar el bachillerato. El otro bachillerato -el Miguelito- ya cuenta con un jardín que también surge de una necesidad: contener a los niños y niñas durante el tiempo que sus padres y madres construyen sus viviendas, actualmente está abierto a la comunidad⁵⁸.

En la búsqueda del proyecto, se piensan varias posibilidades y se visitan otras experiencias colectivas, en esta búsqueda en el 2015 se visitó a la Cooperativa de trabajo Sueños Hilvanados del BPCA.

⁵⁸ El Jardín Maternal “Construimos Jugando” fue creado en 2005. Es una institución de gestión asociada entre el Movimiento de Ocupantes e Inquilinos (MOI-CTA) y el programa Primera Infancia del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. A él asisten niñas y niños de entre 45 días a 3 años de edad.

Bachillerato popular Casa Abierta

En tercer año del BPCA la materia se denomina Gestión de la economía social y solidaria, y tiene por objetivo reconocer los actores y actrices de la economía social y solidaria. Al mismo tiempo se propone analizar la puesta en marcha y el funcionamiento de diferentes emprendimientos de la ESyS, incentivando el surgimiento de alguna experiencia de este tipo por parte de los/as estudiantes que les permita su consolidación como sujeto autogestivo.

La materia se fundamenta a partir de comprender que:

El sistema económico capitalista, no ha logrado solucionar los problemas de los pobres, sino por el contrario, ha sido uno de los factores que genera riqueza para pocos y pobreza para muchos.

Frente a esta situación, el pueblo no deja de perder sus esperanzas por tener un mejor presente y lucha por vencer la pobreza para un mejor bienestar de sus hijos e hijas. El espíritu emprendedor y la batalla por sobrevivir han llevado a buscar generar y diversificar estrategias no sólo para sobrevivir, sino también para tener una vida digna y justa, como merece todo ser humano. En esa búsqueda, han surgido numerosas iniciativas: pequeños talleres o negocios de costura, artesanías, carpintería, panaderías, tiendas en los barrios, comedores populares, entre otros; trabajos informales que van desde la venta ambulante, pasando por los servicios domésticos de limpieza hasta la plomería, por decir algunos; y también han surgido cooperativas, y empresas autogestivas, redes de comercio justo, clubes de trueque, empresas recuperadas, etc.

Estas experiencias se enmarcan en la Economía Social y Solidaria que se presenta en construcción y como una alternativa a la Economía Capitalista. Una economía que nace desde el pueblo y busca satisfacer las necesidades humanas en todas las dimensiones de la

persona (ser, tener, hacer, estar). (Programa de 3º año, materia Gestión de la Economía Social y Solidaria, Área Economía y Trabajo, Bachillerato popular Casa Abierta)

El proceso educativo se inicia recuperando los criterios que hacen conformar una unidad productiva (empresa): factores económicos, relaciones económicas y tipos de propiedad. A partir de lo cual, se trabajan las distintas racionalidades económicas que hegemonizan un sector económico, ya sea capitalista o lucrativo, público o estatal, y popular y solidario. Luego, se abordan las organizaciones que conforman el sector de la Economía Popular y Solidaria compuesto principalmente por los sujetos, actividades y flujos que implican movimiento de factores y productos organizados a partir del trabajo, en base a relaciones económicas de donación, reciprocidad, cooperación y comensalidad y con formas de propiedad social o colectiva, caracterizando a los mismos según sus objetivos y estrategia de reproducción que predomine.

Luego se dan a conocer los marcos normativos que rodean a las experiencias de economía popular y solidaria, como así también los programas y proyectos que dan apoyo a estos, con el objetivo de consolidar las estrategias de trabajo que se desarrollan en los territorios. También se busca conocer otras experiencias de economía social y solidaria, con la intención de dar fuerza para seguir andando en el camino de otra economía.

Finalmente se analizan las variables de producción, administración, comercialización y gestión de las unidades productivas, con el fin de comprender las herramientas de consolidación de las mismas.

Teniendo en cuenta lo antedicho, la cursada se organiza en seis ejes: 1) actores de la economía (factores económicos, relaciones económicas y tipos de propiedad; la racionalidad de la economía pública, privada y solidaria); 2) organizaciones populares económicas (el taller y la microempresa familiar, las organizaciones económicas populares y los talleres solidarios, el cooperativismo y las cooperativas, empresas de autogestión obrera, organizaciones sin fines de lucro, contexto de su surgimiento, reproducción deficitaria, simple y ampliada, tipos y características, factor C); 3)

herramientas jurídicas (marco Jurídico para crear organizaciones económicas populares, registro e inscripción de instituciones, acta constitutiva y estatutos, programas y proyectos de apoyo a experiencias de organización económica popular); 4) la producción y la administración (producción y productividad, tipos de producción, capacidad de producción, costos de producción, control de calidad, la función financiera, conservación y reposición del capital, fuentes de financiamiento, la caja chica, análisis y viabilidad financiera); 5) la comercialización (la comercialización, mercados, definición de productos, fijación de precios, la promoción, trama de agregación de valor); 6) crecimiento y sostenibilidad del trabajo (fases de desarrollo, consolidación y fortalecimiento, crecimiento y desarrollo, mejora continua).

Desde hace varios años que el objetivo del último año de la cursada es el surgimiento de proyectos pensados por y para los/as estudiantes. De este modo, en el 2014 se intentó llevar adelante el proyecto de compras colectivas de alimentos generado en ese curso. El objetivo del proyecto en una primera instancia era organizar el consumo de forma colectiva, acercando a los vecinos productos de calidad a un precio más accesible. La estructura del proyecto consistía en comprar productos de primera necesidad a mayoristas para luego armar bolsas y venderlas a los/as estudiantes y vecinos/as. Posteriormente, cuando el proyecto se fortaleciera, se esperaba poder incorporar a la canasta ofrecida algún producto de la economía social.

En el año 2015 se trabajó y desarrolló un proyecto de ventas de comidas regionales, teniendo en cuenta la diversidad de origen de las/os estudiantes y vecinos/as, y de la demanda que tienen las comidas típicas en el barrio. Comparado con el proyecto del 2014, este proyecto dio mejores frutos: a partir de la realización del mismo las/os estudiantes de tercer año pudieron pagarse la fiesta de egresados, siendo la primera vez que el bachillerato no tuvo que financiar el evento. De todos modos, el objetivo último del proyecto -que consistía en que esta actividad pudiera ser

sustento económico de las/os estudiantes cuando egresaran-, no se pudo lograr. El educador de ese año explica la causa a partir de lo siguiente:

Hubo un error pedagógico de querer trabajar primero las herramientas conceptuales, trabajar el proyecto, pero a partir de lo trabajado durante todo el año, entonces lo que sucede es que llegás a comenzar a diseñar los proyectos recién en octubre, y puede que lo termines pero te cortan las vacaciones y es muy difícil después retomarlo.

Con las compras colectivas y con el proyecto de gastronomía pasó lo mismo. Hay como un problema pedagógico porque los proyectos surgen a partir de la segunda mitad del año y después es muy difícil sostenerlos al año siguiente, mucho más cuando esos proyectos se dan con los terceros años. Está el objetivo de que los estudiantes de tercer año queden vinculados con el bachillerato a partir de una experiencia orgánica, pero es muy difícil eso una vez que egresan. Con la Cooperativa pasó eso, funcionó mientras las participantes eran estudiantes del bachillerato, pero empezó a debilitarse a partir del egreso de las mismas. (Juan, Educador del BPCA de 3° año, diciembre de 2017)

7.2.4. Conocimiento de experiencias de economía social y solidaria

Los abordajes vinculados a la ES se nutren de otras experiencias, muchas veces desconocidas para los/as estudiantes, a las que se invita a participar de las clases o se las va a visitar. De esta forma, en el BPACH se realizaron visitas a las Cooperativa El molino, el Programa de Vivienda Transitoria, la Cooperativa La Unión y el Centro Educativo Integral Autogestivo (CEIA), allí los/as estudiantes pudieron escuchar la historia de formación de estas experiencias de la boca de sus propios protagonistas. De esta visita, nos parece importante rescatar algunas reflexiones que fueron compartidas ese día:

Lo que nosotros gestamos acá es heroico, porque fue una fábrica abandonada en el 87, vivíamos en los galpones separado por cartones y fábricas. (Cooperativa La Unión)

Nos fuimos formando políticamente, entendiendo que era una cuestión de clase, de la clase trabajadora. Entendimos que la ciudad es nuestra, es un derecho. (Cooperativa La Unión)

Lo más difícil es llevar el grupo adelante, porque no se nos enseña en este sistema a trabajar colectivamente". (Programa de Vivienda Transitoria)

Hoy en día no se puede comprar en la Ciudad ni en los alrededores. Pensamos que organizarnos en Cooperativas nos permite pelear por el derecho a la Ciudad, queremos vivir en la ciudad, y no queremos viajar 3 horas para trabajar 8 o más horas, qué vida es esa? Queremos una vida digna, que permita espacios de alegría, acceso a la salud y educación. (Programa de Vivienda Transitoria)

Quien nos cuenta la historia de la Coop. Resalta que "nunca logré forjar vínculos mientras alquilaba, ahora en cambio conozco a todos". (Cooperativa El Molino)

Hay ciertas herramientas que nos dio de entrada la organización. No hay cooperativa sin pensar que haya ayuda mutua, participación y autogestión. El Estado construye planes de vivienda, algunos ONGs también, nosotros construimos hogares. No nos olvidamos nunca que somos parte de una comunidad. (Cooperativa El Molino)

Las compañeras de 1º se tenían que reconocer como trabajadoras, que llevó su tiempo porque ellas creían que eran voluntarias, que lo que hacían era por vocación, pero lo que hacían por vocación lo hacían todos los días 4 horas. (CEIA)

La educación es una herramienta fundamental para forjar sujetos políticos, trabajar para abrirles la cabecita y que puedan decir qué quieren y qué no, y por qué. Nuestra perspectiva tiene que ver con no quedarnos sólo en un jardín. (CEIA)

Asimismo, durante el 2015 en el BPCA desde la materia de Gestión de la economía social y solidaria se organizaron visitas al bachillerato de distintas experiencias vinculadas a la economía social y solidaria, y al mundo del trabajo. Una de las experiencias que se acercaron es Cooperativa de Trabajo Kabrones Ltda, emprendimiento textil ubicado en Barracas, ciudad de Buenos Aires, conformada en el 2009 por personas que estuvieron privadas de su libertad, con el objetivo de brindar una respuesta a la necesidad de inserción laboral y social de personas con antecedentes penales. Kabrones participa en la Red Textil Cooperativa (RTC) que a su vez es parte de la Confederación Nacional de Cooperativas de Trabajo (espacio que nuclea a 42 cooperativas textiles de todo el país y tiene la misión de organizar el trabajo proveniente de grandes empresas, distribuyéndolo entre los emprendimientos que integran la red).

Otra de las experiencias que se llevó al bachillerato fue la de la Cooperativa de Trabajo Proyecto Factorial Ltda., un equipo interdisciplinario de jóvenes orientado a cooperativas y pymes que buscan mejorar las condiciones del trabajo aportando soluciones a las problemáticas comunes en los campos económico, financiero, logístico, administrativo, comunicacional y comercial. Lo interesante de este caso, es que sus integrantes además de compartir de qué se tratan los servicios que brindan, contaron cómo decidieron conformarse en cooperativa y los pormenores de llevar adelante este tipo de organización.

Finalmente, dada la intención de llevar políticas públicas vinculadas a la economía social y solidaria, se acercaron trabajadores y trabajadoras del estado para compartir información de tres programas del Ministerio de Trabajo: Entramados productivos, Programa de Trabajo Autogestionado y Formación profesional (si bien esta última política pública no está vinculada directamente con la economía social y solidaria, sí lo está con la formación para el trabajo).

7.2.5. Clases públicas

Desde ambos bachilleratos se participa en las clases públicas que se realizan como medida de lucha para reclamar los derechos aún no garantizados por el estado a este tipo de experiencias educativas. El BPACH presenta una participación más activa que el BPCA. Al referirnos a una participación activa queremos significar que las y los educadores y estudiantes del bachillerato asumen la organización - junto con otros/as- de estas intervenciones, espacio donde se enseña y aprende un aspecto concreto de la organización política, más allá de la participación puntual el día de la intervención.

7.2.6. Educando para la economía social y solidaria

En ambos bachilleratos es posible dar cuenta del trabajo áulico desde la perspectiva de la pedagogía crítica de Paulo Freire. Como ya se mencionó en otra parte de esta tesis, esta pedagogía se cimienta en una serie de imperativos éticos y políticos, plausibles de ser traducidos en contenidos teóricos y técnicas áulicas que se esfuerzan por fomentar la criticidad, la autonomía y el empoderamiento de las y los educandos (Klapproth, Giacomponello y Paez, 2013).

Dichos imperativos contribuyen -a través de un trabajo áulico, fundamentalmente dialógico- a que las y los educandos logren incrementar y fortalecer una mirada crítica, para luego también poder emprender acciones colectivas que permitan transformar la realidad. En otras palabras, se intenta fomentar el logro del auto-reconocimiento en tanto sujetos oprimidos, pero potencialmente autónomos. Tal como plantea Freire, se busca promover “sujetos de la búsqueda, de la decisión, de la ruptura, de la opción, como sujetos históricos, transformadores” (Freire, 1997b: 19). Para lograrlo, los contenidos que se trabajan y las técnicas procedimentales de educación popular son fundamentales pues favorecen la formación de conocimientos reflexivos que rompen con la lógica tradicional (bancaria) de transmisión de saberes memorísticos. De este modo, esta perspectiva de

trabajo educativo permite que aflore progresivamente la “curiosidad epistemológica” (Freire, 1997b) en las y los integrantes del bachillerato para la búsqueda de propuestas y alternativas nuevas.

Nos parece ilustrativo traer un extracto de una entrevista realizada a una estudiante de uno de los BP analizados, quien al preguntarle acerca de qué temas había visto en las áreas vinculadas a economía responde:

Primer año veíamos cómo se trabajaba, qué todos los tiempos uno está en dependencia, por ejemplo una persona que trabaja en costura no cobraba ni siquiera digamos el valor de su trabajo sino recibía una poquita, eso es lo que yo llegué a ver a través de estos tres años que cursé, que durante siete años, doce horas salía de mi casa no veía nada y ahí empecé a ver que ni siquiera no estaba ganando el sueldo mínimo, que ni siquiera la hora que está reglamentada que se tiene que pagar no me estaban pagando, entonces lo había porque lo necesitaba. Bueno todo eso yo llegué a ver después de estudiar eso, realmente, que trabajé siete años en una casa sin pagar, en negro y con poquita plata y bueno, nada más no podía levantar ni siquiera una pared, no me alcanzaba ni siquiera al mes para comer.

¿Algo más además de lo que me estás contado?

También cómo se maneja la situación económica, cómo se maneja. Que no está nada bueno si el obrero o la empleada doméstica no se organizan, que no está nada bueno. Por ejemplo, de repente una fábrica llega a parar entonces se queda la persona sin trabajo, sin nada, sin previo aviso se queda sin nada, y bueno se va el capital y se queda sin nada. Entonces de esa forma lo que veíamos es muchas fábricas recuperadas, cómo trabajaba en cooperativa y bueno todo eso estaba bueno que veíamos durante los tres años y que se puede hacer verdad, que se puede trabajar de esa forma también. (Marta, egresada, año 2013, segunda camada. Al momento de la entrevista era parte de la cooperativa Sueños Hilvanados)

Cabe aclarar que si bien este proceso está pensado conscientemente por el equipo de educadores y educadoras para trabajar con las/os estudiantes en las aulas, estos/as mismos/as educadores/as también se ven atravesados por dicho proceso. Con esto queremos significar que las y los educadores también señalan que a través de su paso por el BP lograron fortalecer la criticidad y aumentar su involucramiento en proyectos de transformación social.

En cuanto a lo curricular, ambos bachilleratos abordan la economía partiendo de comprender el funcionamiento del sistema capitalista como sistema de organización social que tiene implicancias en las formas en que vivimos, producimos, e incluso sentimos. Se trabaja desde una concepción de economía sustantiva, desmitificando las formas hegemónicas que reproduce el sistema (economía de mercado) y visibilizando construcciones contra-hegemónicas y alternativas. Por ejemplo, al abordar la temática del mundo del trabajo se reflexiona con los/as estudiantes que el trabajo no es sinónimo de empleo (trabajo en relación de dependencia) sino que abarca otras formas de producción y reproducción: autogestivas, cooperativas, que potencian la reproducción de hombres, mujeres y naturaleza en sentido ampliado. El cooperativismo y la autogestión son abordados como herramienta transformadora de la economía, siendo ésta última concebida como un gran conjunto de relaciones donde todos y todas somos actores económicos (Paez y Putero, 2014).

La perspectiva de la economía sustantiva en los contenidos permite que se ponga en valor y se visibilicen diversas experiencias de economía social y solidaria, dando cuenta que desde tiempos remotos la clase trabajadora forjó mecanismos de auto-organización y resistencia para poder hacerse de una vida digna que el mercado desde ya no le garantizaba. De hecho, así surgen los propios BP pero también muchas de las experiencias que se abordan en sus clases: empresas recuperadas, asambleas barriales, cooperativas de consumo, de vivienda, experiencias de trueque, entre tantas otras. Esto, abona a la discusión presente en el marco teórico de esta investigación, acerca de la importancia de la distinción entre el concepto de economía formal y economía

sustantiva, dado que la misma permite dar cuenta de experiencias de resistencia y de economía alternativa en el sentido de presentar formas más igualitarias, solidarias y sustentables.

Al mismo tiempo, se reflexiona sobre el trabajo comunitario y doméstico, ya que ambos son parte de la vida del bachillerato. De esta forma, se organizan jornadas para la mantención del espacio (en general se desarrollan fuertemente al inicio del ciclo lectivo, pero también pueden existir en otros momentos, de acuerdo a las necesidades del lugar), y se reparten tareas para el mantenimiento cotidiano de los BP: limpieza de las aulas, baños, compra de elementos de higiene, etc. Este aspecto, que hace al funcionamiento en condiciones del lugar, se vuelve un aspecto político y de aprendizaje no sólo al dar espacio al debate sobre cómo llevarlo adelante sino también en el hacer colectivo que se propone. Un hacer colectivo que incluye a educadores/as y estudiantes por igual, y también -y esto no es un dato menor teniendo en cuenta la distribución de tareas domésticas en nuestra sociedad-, a hombres y mujeres con la misma responsabilidad.

En esta línea, en ambos casos los temas se abordan desde la perspectiva de la racionalidad reproductiva, que tiene como objetivo central el respeto de la vida humana y de la naturaleza, así como también desde la ética de la responsabilidad por el bien común, que persigue los mismos objetivos (Hinkelammert y Mora, 2009b). Se piensa -siguiendo el planteo de Hinkelammert- el yo en el otro, en una relación del propio yo, ligado íntimamente al interés del otro, es decir, desde una perspectiva de sujetos, no individuos (como propone la economía de mercado). Estos lineamientos son las bases del abordaje de todos los contenidos, ligándose con una perspectiva de derechos (derecho a la ciudad, a la salud, a la educación, a un trabajo digno).

Ambos bachilleratos en su plan curricular plantean el abordaje de la economía social y solidaria. El BPACH lo hace desde una perspectiva sistémica -enmarcando el nacimiento del cooperativismo en la historia del sistema capitalista y el movimiento obrero, trabajando también la filosofía marxista-, y utilizando el concepto de trabajo autogestionado, y no el de economía social y solidaria o

similares. Esta perspectiva se hace carne en las y los educadores, que se reconocen como trabajadores y trabajadoras de la educación, reclamando sus salarios al estado y siendo parte de la asociación gremial Ademys.

Por otro lado, en el BPCA la entrada a la temática de los conceptos vinculados a la economía social y solidaria se realiza desde una perspectiva antropológica cercana a Polanyi, abordándose los diferentes actores de la economía y su racionalidad. A diferencia del primer caso, no hay acá una mención a la historia del movimiento obrero, y/o que se acerque a una mirada marxista. Sí se habla de trabajadores y trabajadoras y se analizan los factores de producción de una empresa, las distintas relaciones económicas que existen y los distintos tipos de propiedad que existen, para abordar las diferencias entre una empresa capitalista, una pública y una social y solidaria.

Lo antedicho, al igual que sucede en el primer caso se condice con la perspectiva que asumen las y los educadores dentro del movimiento de bachilleratos populares: en el BPCA los/as educadores/as no se consideran trabajadores y trabajadoras de la educación sino militantes, y por lo tanto no están vinculados a un espacio sindical.

En ambos está presente no sólo el abordaje conceptual de la economía social y solidaria o de temáticas relacionadas con ésta, sino también la vinculación con experiencias de este tipo. Se intenta de este modo que el abordaje de las temáticas no se circunscriba al espacio áulico - cuestión ya de por sí innovadora dado que la economía social y solidaria no suele abordarse en los bachilleratos de la educación tradicional-, sino que las/os estudiantes puedan conocer desde la voz de las y los protagonistas de estas experiencias cómo es trabajar de forma autogestiva, organizando la reproducción de un modo diferente a la que la mayoría conoce.

La experiencia vuelve a ser el eje de ambos bachilleratos cuando en tercer año se busca dar cuerpo a un proyecto colectivo para dar resolución de una problemática a través de la autogestión. Como ya se mencionó anteriormente durante el año 2015 en el BPACH se pensó en un jardín de infantes.

En el BPCA se trabajó en un proyecto de compras colectivas y en un proyecto de ventas de comidas regionales. En relación a esto, cuando indagamos acerca de qué temas habían visto, una estudiante señaló:

Vimos varias formas de economía, por ejemplo cómo armar una cooperativa, cómo armar un grupo, también ser solidario con un grupo que uno quiere armar.

¿Qué te parecieron?

Muy bueno, porque aprender a armar un proyecto, aprender a ver cómo podés realizarte, cómo podemos organizarte, o sea aprendimos nosotros a organizarnos, a armar un proyecto, a armar un proyecto como una cooperativa y que sirva el proyecto para el barrio y para los vecinos. Me gustó mucho el proyecto porque se incluye a todos los vecinos, a todos los del bachi, eso...

¿Alguna temática que te acuerdes?

Autogestión, es digamos cómo nosotros nos podemos organizar, eso... que nosotros sepamos organizarnos y que no venga otra gente a organizarnos, que sepamos nosotros organizarnos y que lo hagamos gente de acá, del bachi, o del barrio, que quede acá, que aprendamos nosotros a armarnos como vecinos y como estudiantes. (Claudia, estudiante 3º año. Al momento de la entrevista era parte de la cooperativa Sueños Hilvanados. Noviembre, 2014)

7.3. Experiencias extra-áulicas vinculadas a los bachilleratos populares

Los bachilleratos populares se encuentran vinculados a la economía social y solidaria por su forma organizativa, por el planteo político pedagógico (enraizado en la educación popular), y por trabajar esa perspectiva en los contenidos curriculares. La vinculación también existe muchas veces a partir de la organización desde la que nacen, por ejemplo el BPACH surge del MOI, organización cuyo objetivo es resolver la problemática del hábitat popular como parte de la lucha del derecho a la ciudad, siendo sus ejes la autogestión, la ayuda mutua y la propiedad colectiva, es decir una organización que entiende la vivienda como un derecho y para conseguirlo apuesta a lo colectivo y a la organización social y política.

Ahora bien, el caso del BPCA es diferente, porque es una organización de base que surge sin un marco político organizacional más general. El bachillerato es, en este caso, la organización primigenia que, al irse fortaleciendo con el pasar de los primeros años, comienza a promover el surgimiento de otras experiencias, las que por sus objetivos y característica también podemos decir que se inscriben en el campo de la economía social y solidaria. Son proyectos autogestivos que nacen desde diferentes necesidades de los integrantes, funcionan organizados cooperativamente, practicando la solidaridad no sólo al interior sino también hacia afuera.

7.3.1. Bachillerato popular Casa Abierta

7.3.1.1. Cooperativa de Prestamos Unión Solidaria (“El banquito”)

Históricamente los sectores populares se han visto excluidos del mundo financiero, hecho que descansa en la lógica intrínseca de éste dentro de un sistema capitalista: la maximización de la ganancia. Así, las finanzas dominantes en la actualidad se basan en el riesgo y la rentabilidad,

buscando minimizar el primero y maximizar la segunda. Las actividades financieras no persiguen la satisfacción de las necesidades de la sociedad en general, sino que son motorizadas por el afán de lucro que las conduce hacia aquellas actividades más rentables. De este modo, quedan por fuera actividades financieras que respondan a otra lógica: la lógica de la reproducción ampliada de la vida. Por lo antedicho nunca el dinero de curso legal llega a los sectores populares en grado suficiente, de forma que los sectores populares padecen exclusión monetaria estructural. Consideremos que si bien esta exclusión se agrava en tiempos de crisis expandiéndose incluso a otros sectores (en nuestro país esto ha quedado evidenciado en la crisis del 2001), los sectores populares sufren esta exclusión aún en tiempo de no crisis. Este punto es central porque evidencia una vez más que la falta de dinero en estos sectores es crónica, no se debe al atesoramiento ni a que la tasa de interés sea alta o baja, sino que su causa radica en la lógica de la acumulación capitalista, su dinámica de competencia, y al cumplimiento riguroso de la ley del valor (Plasencia, 2012).

El Banquito surgió entre abril y mayo del 2013 desde la Comisión de finanzas, cuyo objetivo era promover el surgimiento de proyectos. Desde la comisión -conformada por educadores/as y estudiantes- se comenzó a pensar en un proyecto que pudiera sumar a la organización y que permitiera utilizar el dinero acumulado de salarios docentes que no se destinaban a tal fin. De este modo, se comenzó por visualizar cuáles eran las necesidades del barrio y se advierte que en varias oportunidades los/as estudiantes del bachillerato habían recurrido al espacio a pedir un préstamo para hacer frente a alguna situación particular pero de forma muy inorgánica, o en algunos casos a través de las asambleas, pero no existía nada pensado desde el bachillerato para tales situaciones. Otra necesidad que era palpable en el barrio era la mejora habitacional, motivo que muchas veces ponía a los/as estudiantes en apuros económicos.

Luego de algunos meses de debates, se decide crear un Banquito de préstamos, con tres líneas de crédito: una destinada a la construcción o al arreglo de viviendas, la otra para destinar a un

emprendimiento productivo asociativo, y la última para alguna situación de salud o alguna emergencia personal. El fondo inicial se construyó con un aporte del bachillerato de cincuenta mil pesos, los préstamos eran de un máximo de cinco mil pesos y estaban destinados a las/os estudiantes que tuvieran más de un año en el bachillerato (decisión que se tomó para la primera etapa y que luego, de acuerdo a cómo funcionara ésta, estaría sujeta a revisión).

El dinero que las/os estudiantes solicitaban como préstamo se devolvía con un porcentaje mínimo de interés monetario, y también con horas de trabajo, se había establecido seis horas de trabajo por mil pesos de crédito. Esas horas las podían devolver quien había solicitado el préstamo o alguien de su familia o entorno, y eran horas que tenían que ser utilizadas para realizar trabajos dentro del bachillerato o para miembros de éste. Lo que estaba pensado idealmente era que quien pidiera un préstamo para arreglar su casa, o para un emprendimiento productivo, o por algún problema personal, la devolviera a otro compañero que se encuentre también arreglando su casa o con algún emprendimiento. Esto no llegó a funcionar exactamente así, pero sí se llegaron a devolver horas de trabajo para arreglos que necesitaba el espacio del bachillerato, para pequeñas obras que se hicieron cuando se compró el espacio de La territorial, o cuando se hizo alguna fiesta del Frente Juvenil. Así lo explica una compañera egresada:

Es un banquito que da préstamos a los alumnos a partir de que tengan un año de antigüedad en el bachi... te pueden dar préstamos por el tema de construcción, si querés arreglar tu casa, o también para hacer un emprendimiento me parece, en casos medicinales si tenés un familiar enfermo. Se firma un contrato. (...) Lo devolvés según lo que te dé la capacidad, depende lo que vos ganás y los gastos que tenés en el mes, sacan cuentas, un acuerdo de qué es lo que vos podés devolver por mes, no sé de cuánto es el interés, pero también el interés se paga con horas de trabajo. (María, egresada, noviembre de 2014)

Para la solicitud del préstamo había que completar un formulario, que implicaba un acompañamiento dado que se requería de un presupuesto y una descripción del uso que se le iba a dar al dinero prestado, y un contrato. Se trataba de ver la viabilidad del proyecto en un “ida y vuelta” con las coordinadoras de la experiencia y las/os estudiantes solicitantes.

En cuanto a los motivos para los que se utilizaba el dinero, muchas personas lo solicitaban para el arreglo de sus casas, y otros para emprendimientos. En éste último caso costaba que el emprendimiento se pensara asociativamente. Así lo explica una de las educadoras que coordinaba el proyecto: “muchas veces la persona iba con el proyecto de un emprendimiento individual y cuando se le decía que debía ser colectivo decidía hacerlo con su esposo/a y/o hijos/as” (Marcela, educadora y referente del Banquito, enero de 2018).

Se identificaba que si bien había interés en realizar un proyecto productivo no había ideas concretas. A partir de esto, las coordinadoras del proyecto deciden hacer una reunión en el bachillerato para que todos/as aquellos/as que quisieran hacer un proyecto productivo asociativo se acercaran y comenzaran a idear un proyecto de forma colectiva, de esta forma nació la Cooperativa.

El Banquito funcionó hasta principios del 2015 y en total se dieron 15 préstamos. Luego la experiencia comenzó a diluirse por dos motivos: por un lado, las coordinadoras del proyecto comenzaron a dedicarse más a la Cooperativa textil -que nace en septiembre del 2013- y, por otro lado, costaba mucho la devolución del dinero (se llegó a recuperar la mitad del dinero prestado). Las realidades socioeconómicas muy complejas que tenían los/as estudiantes que solicitaban los créditos hacían muy dificultoso tanto su devolución como el reclamo por parte del Banquito.

Si bien la Cooperativa de Préstamos Unión Solidaria tuvo una duración de poco más de un año, su importancia radica en que presenta una modalidad novedosa y disruptiva para intentar resolver una problemática social presente en el BP. Se trata de una experiencia de finanzas solidarias, enmarcada en una propuesta de democratización de los recursos financieros dirigida a actores y

actrices económicas marginadas del sistema financiero formal, que cuestiona la lógica de las finanzas capitalistas dado que lo que se propone no es la acumulación de capital sino aportar a la reproducción de la vida de los sectores populares. De esta forma, el Banquito se enfocaba tanto en la producción como en la reproducción, donde el financiamiento de la vivienda y la seguridad social adquirirían un lugar importante.

Lo interesante de esta experiencia fue no sólo lo antedicho sino la incorporación de un mecanismo novedoso para la devolución de los créditos dado por el reintegro en horas de trabajo. Esto implica un intento por promover intercambios de recursos en general y, particularmente, capacidades de trabajo, para lo cual era necesario llevar un registro de las disponibilidades y las necesidades de las personas tomadoras de crédito (Plasencia, 2006).

Tomando una reflexión que Albuquerque realiza para la moneda social pero que puede traspolarse a todas las experiencias de finanzas solidarias, la importancia de las mismas radica en que se presentan como un conjunto de prácticas que se proponen experimentar nuevas formas de acción colectiva cuyo carácter sociopolítico posibilita entender que lo financiero puede cumplir con otras funciones sociales, culturales y económicas, pues no proviene de determinismos abstractos y justamente por ello, puede ser alterada intencionalmente por la colectividad (Albuquerque, 2004).

7.3.1.2. Cooperativa de Trabajo Sueños Hilvanados

La Cooperativa surge a partir de una reunión que se realiza con el fin de pensar colectivamente en un proyecto productivo. En esa reunión todas las asistentes fueron mujeres, todas con alguna idea de proyecto y la mayoría con algún conocimiento de costura. Cuando preguntamos acerca de los orígenes de esta experiencia, una de las cooperativistas describió las características de los trabajos de la mayoría de las mujeres del barrio:

[la Cooperativa] nació partir de querer dejar los trabajos que teníamos: trabajos esclavos de los que una ya está cansada, y no dejan participar en el bachi porque a las 6:30 empiezan las clases hasta las 22 pero una viene llegando a las 8 de la noche recién, porque tiene que esperar que llegue la jefa para dejarle los chicos, porque cuando una está trabajando de niñera, no le puede abandonar a los chicos si los padres no llegaron de su trabajo. Entonces nació así, con un préstamo del Banquito. Una sola no podía llevar adelante esto, entonces nos pusimos de acuerdo entre seis, después ocho y ahora diez, se fueron acoplando nuevas compañeras. (Carmela, estudiante de 3º año, noviembre de 2014)

Luego de varias reuniones en las que se fue delineando el proyecto a emprender, en septiembre de 2013 nace la Cooperativa de costura con un préstamo del Banquito de trece mil pesos, que era lo necesario para comprar las dos máquinas y los rollos de tela para comenzar. Una egresada del bachillerato e integrante de la Cooperativa nos explica:

...la cooperativa Sueños Hilvanados es una experiencia más del bachillerato popular. Esto lo logramos a través del bachillerato popular, porque todas las que integramos la cooperativa somos estudiantes que ya dejamos de estudiar y estudiantes que están ahora en el bachillerato. Esto es un logro a través de lo que nosotros veíamos, la economía social, salió de eso, salió de los estudiantes del bachi. Porque esto no fue que los profes dijeron 'les traigo acá eso para que ustedes formen una cooperativa', no, nosotros queríamos trabajar entonces planteamos a dos profesoras del bachi que queríamos trabajar dos personas nada más. Y después ellas nos plantean que pueden ser más, primero fuimos quince personas, y de ahí nos quedamos trece, después se bajaron tres más y nos quedamos entre diez. (Marta, egresada, noviembre de 2014)

Como mencionó, la Cooperativa se inicia con diez integrantes, todas mujeres estudiantes o egresadas del bachillerato, y con el acompañamiento de dos educadoras. En las primeras charlas se

definió que el proyecto iba a ser de costura, dado que era lo más fácil para arrancar porque varias sabían el oficio y además algunas de las que se acercaron habían traído esa idea como parte de su proyecto personal. El primer producto en el que se pensó y se produjo fueron sábanas, teniendo en cuenta que era una producción sencilla y algunas de ellas sabían de lugares para venderlas. Si bien decimos que muchas sabían el oficio, es preciso aclarar que no todas estaban en esa situación, lo que llevó a que se desarrollara un proceso de enseñanza-aprendizaje entre las cooperativistas.

La organización del trabajo fue variando mucho a lo largo de los años. A poco de comenzar se definieron roles: estaban las compañeras que cosían, estaban quienes se ocupaban de cortar, de planchar y hacer el control de calidad, quienes se encargaban de la compra de materiales, y de la venta. Luego esos roles fueron más compartidos, dado que bajó la cantidad de integrantes. También estos roles se fueron aprendiendo, por ejemplo, en un principio eran dos compañeras educadoras del bachillerato las que armaban las planillas de stock, ventas y caja, pero luego fueron formando a otra compañera integrante de la cooperativa, acompañándola en el proceso, hasta que pudo tomar ella sola la tarea.

Las asambleas, que se realizaban semanalmente, eran el momento en donde se charlaba acerca de cómo transcurría la semana, el trabajo, y los vínculos, algo no poco importante para el trabajo colectivo dado que muchas veces las relaciones entre ellas se hacían tensas. Al preguntar acerca de las características que tiene el trabajo en una cooperativa, Carmela, estudiante de 3º año nos dice:

Es que tenemos una asamblea en la que tomamos todas juntas las decisiones, es un trabajo que en conjunto también decidimos qué hacer, qué comprar, a qué hora ir, qué día, hacer las compras, cómo administrar todo, y los roles del trabajo, que cada uno tenía su rol, por ejemplo de costura, de planchado, de cortar, de empaquetar, también que en una asamblea tenemos que aprender de todo, porque si uno se enferma y tenemos

trabajo que entregar tenemos que participar en ese lugar, por ejemplo de la costurera.

(Carmela, estudiante de 3º año, noviembre de 2014)

El proceso organizativo y los espacios de toma de decisiones no están exentos de conflictos, pero esto se va trabajando grupalmente y se lo considera parte del proceso formativo de trabajar de forma cooperativa. Así nos lo explicaba una compañera:

En la cooperativa tenemos una asamblea, y bueno tomamos las decisiones ahí, charlamos, entonces de acuerdo a las decisiones se baja de repente una, dos o tres propuestas, y de acuerdo a lo que las compañeras van tomando las decisiones cuál va a ser la mejor, entonces lo votamos, y así nos vamos formando, y tomamos las decisiones en grupo, y está bien porque no digo que desde un principio que arrancamos todo bien, sí tenemos nuestras discusiones, de repente estamos todo mal pero después nos ponemos las pilas y arrancamos de vuelta. Porque me parece que eso es parte del proceso, entonces vamos así, y bueno nos discutimos de repente, nos mandamos, pero va bien, porque estamos creciendo a través de eso, a través de criticarnos el uno al otro eso es muy bueno porque empezamos a crecer porque cuando arrancamos había compañeras que no querían hablar, ahora la queremos callar, no las podemos callar más (risas), y bueno, y así va, y había mucha cosa, y de repente porque son diez caracteres diferentes y entonces cada día lo vamos buscando cómo va a ser mejor. (Marta, egresada, noviembre de 2014)

Una de las educadoras que fue parte de la coordinación del proyecto manifiesta que si bien las cooperativistas siempre estuvieron muy comprometidas fue y continúa siendo dificultoso lograr la organización del trabajo. Por ejemplo, cuesta que salga un pedido en tiempo y forma, aunque es necesario decir que se fue mejorando en comparación con los inicios de la Cooperativa. Otros temas que resultan rípidos son el de la participación en las asambleas y el de los horarios, en un momento cada una definía qué día y qué horario hacía en la cooperativa, pero sucedía que muchas veces

faltaban y no se avisaban entre ellas. A partir de eso, decidieron registrar estrictamente la cantidad de horas que hacían y definir el retiro de acuerdo a esas horas trabajadas. También cuesta que en las asambleas asistan todas las compañeras, cosa que genera malestar entre las que sí asisten. Todos estos conflictos y modificaciones en cuanto a la organización se conversan y se resuelven en las asambleas, y también son señalados por las cooperativistas:

... la cooperativa a veces tiene muchos problemas porque cuesta mucho organizarnos, a mí me toca más mantener el tema de las ventas actualizadas, los gastos, todo en la computadora, y es difícil porque a veces las chicas no me traen los tickets o Zenaida que es la vendedora no me trae las cuentas claras y a mí me pone muy nerviosa, pero tratamos que siga adelante, pase lo que pase. (María, egresada, noviembre de 2014)

Del préstamo del cual nace, la Cooperativa logró devolver la mitad. Siempre tuvieron el compromiso de devolver el dinero que se les había prestado, pero cuando El banquito se disolvió ya no se tuvo como prioridad desde dicha experiencia recuperar el dinero que había sido prestado a la Cooperativa.

En cuanto a los retiros, actualmente son escasos y se calculan por hora trabajada. Así nos lo explicaba una de las integrantes en el momento de apogeo de la experiencia:

Ahora mismo se cambió, al principio no era así pero ahora es por hora trabajada, cada una tiene su rol. Por ejemplo, mi rol es mantener el Excel actualizado, que las compras y las ventas estén completas. (...) Por ejemplo Zenaida, que es la vendedora actual, ella mínimamente tiene que vender 10 juegos de sábanas para poder cobrar, porque ella eligió ese número, entre todas hablamos, le preguntamos cuánto más o menos es lo que ella piensa que puede vender y dijo 10, en agosto igual vendió casi 35 juegos de sábanas. No se vende la cantidad necesaria como para solventar los gastos y además cobrar un sueldito. Hasta ahora lo máximo que cobramos fue de las pecheras⁵⁹. (María, egresada, noviembre de 2014)

⁵⁹ Hace referencia a un trabajo que fue encargado desde la organización El hormiguero, que consistió en la

En relación a los montos de los retiros, éstos nunca fueron suficientes como para que alguna compañera pudiera vivir de la cooperativa, pero fueron oscilando entre mejores y peores momentos. Esta situación llevó a que algunas de las compañeras que iniciaron el proyecto, lo dejaran para tomar otros trabajos (aunque éste no fue el único motivo que generó baja en las participantes). Cuando le consultábamos a una de las cooperativistas si le gustaría tener otro trabajo hacía mención a dicho punto:

Sí, me gustaría tener otro trabajo, está saliendo muy poco la producción porque tenemos solamente dos máquinas, y eso nos da un poco de atraso, y mientras que no tengamos otro, así, raspando el trabajo... pero va saliendo adelante porque el préstamo que hicimos pudimos pagar, pudimos comprarnos tela, pudimos distribuirnos entre las compañeras.
(Carmela, Estudiante de 3º año, noviembre de 2014)

Sin embargo, aunque con un número importante de integrantes menos (de diez a cuatro en la actualidad), la Cooperativa continúa. En relación a esto, la coordinadora de la actividad entrevistada señala que es necesario “Pensar la sostenibilidad de la cooperativa más allá de lo económico, pensar que hoy la cooperativa siga funcionando con modificaciones pero cuatro años después tiene que ver con un montón de otras cosas más allá de lo económico, más allá de lo que las chicas puedan sacar por mes” (Marcela, educadora y parte de la Cooperativa de Trabajo Sueños Hilvanados, enero de 2018).

A partir de la observación y de las entrevistas a las Cooperativistas, podemos inferir que parte de la sostenibilidad que señala la coordinadora de la experiencia radica en esa “otra forma de trabajar”, que se presenta como más libre y placentera que los otros trabajos de las compañeras. También como un espacio de empoderamiento, dado que a partir del paso por la cooperativa las compañeras van experimentando cambios en su comportamiento y habilidades que antes no

confección de pecheras para una maratón por la urbanización del barrio.

tenían, o tenían veladas. En este caso es preciso tener presente que este lugar que podríamos llamar “de subordinación” de las compañeras viene dado no sólo por el hecho de ser clase trabajadora, en muchos casos migrante, pobre, que accede a trabajos sumamente precarizados, sino también por el hecho de ser mujeres, que implica en nuestras sociedades capitalistas y patriarcales ocupar roles subalternos dentro de los hogares y en los trabajos a los que acceden. En este sentido, cuando le preguntamos a una de las egresadas parte de la Cooperativa si estaba conforme con el trabajo nos explicaba:

Sí, me gusta hacer, estoy conforme porque yo lo entendí así y bueno, no tengo patrón, no soy peón ni patrón de nadie, entonces eso es muy bueno, porque no tengo que... sí tengo que cumplir un horario, un compromiso acá verdad, pero de repente cuando no puedo no tengo que preocuparme que me van a echar, que me va a descontar, estoy más libre, me siento más liberada, entonces estoy mucho más tranquila, trabajo muy relajada, no me preocupo mucho como antes que sí o sí, que me deja una lista y que tengo que cumplir todo para ese momento, que tengo que hacer un montón de cosas... de limpieza, de cocinera, de repente de niñera, de enfermera, porque cuando los chicos estaban hacía un montón de trabajo, por poca paga, y entonces acá por ejemplo no. Trabajamos las ocho horas, o sea que a la mañana cuatro horas, a la tarde cuatro horas, y bueno trabajamos mejor. (Marta, egresada, noviembre de 2014)

Hoy la Cooperativa continúa con cuatro compañeras, pero de forma muy debilitada -sin juntarse entre ellas de forma periódica y con pocas ventas-. Aquellas que se fueron lo hicieron por diferentes motivos, algunas consiguieron otro trabajo, otras se mudaron y otras debieron dedicarse al cuidado de sus nietos; aunque claramente el hecho de no poder lograr un ingreso fijo a partir de la Cooperativa fue poco a poco debilitando el proyecto. Otro factor es que cuando una compañera se iba por un tiempo y luego volvía a la Cooperativa, las relaciones se tensaban entre

ella y las que habían continuado con la actividad, sin lograr re-vincularse y muchas veces a partir de esto se terminaba yendo.

En cuanto a la actividad se dio un proceso de aprendizaje colectivo, dado que no todas sabían coser, y con el transcurrir del tiempo y a partir de la búsqueda de nuevos horizontes de venta, comenzaron a hacer otros productos como remeras, muñecas, bolsos y carteras, también toman trabajos a fazón. La forma de venta es fundamentalmente partir del boca a boca y por facebook, también participaron de ferias de la economía social y solidaria como por ejemplo la que se realiza en la Universidad Nacional de Quilmes y la de Filosofía y Letras de la UBA.

A finales del 2016, el grupo de cooperativistas -que estaba pasando por momentos vinculares tensos- decide que había llegado el momento de organizarse solas, agradeciendo el trabajo de acompañamiento de las dos compañeras educadoras, pero considerando que habían pasado varios años desde el nacimiento de la Cooperativa y que de ahora en más debían poder manejarse ellas solas. Conscientes de que les faltaban aprender algunas cuestiones para llevar adelante el trabajo, pero con la convicción de que podían aprenderlas y hacerse cargo en su totalidad de la cooperativa. A partir de ese momento las educadoras dejaron de participar de la experiencia, aunque manteniendo el vínculo y el contacto con ellas, y la colaboración en las tareas que se acordaron necesarias (una de las educadoras continuó llevando adelante las ventas y publicidad por redes sociales, por ejemplo).

Pero desde ese momento la Cooperativa se fue debilitando: les costó sostener reuniones, planificar, organizarse, tomar las riendas de todo el proceso. Una de las compañeras que acompañó la experiencia nos cuenta que dada la situación de debilidad en la que se encuentra la cooperativa, ella junto con la otra educadora referente de la Cooperativa plantearon la posibilidad de dar por terminada la experiencia. Sin embargo, esta no es una posibilidad para las cooperativistas. Al indagar sobre las causas de la debilitación de esta experiencia, esta compañera nos dice:

Influye mucho el volumen de producción que ellas tienen que no permite grandes ingresos, y eso lógicamente las tira para atrás. Pero también está el hecho de que no se pueden organizar, porque si pudieran organizarse podrían mejorar los ingresos, es como una vuelta ahí que no terminan de darla. No pudieron, o lo hicieron en algún momento pero ahora ya no, pensar el proceso, planificar, ordenar, tener una cierta metodología de trabajo. (Marcela, educadora y parte de la Cooperativa de Trabajo Sueños Hilvanados, enero de 2018)

Ella agrega que la experiencia en algún momento funcionó pero ahora con las cuatro compañeras que hay no es posible, y que también influyen las personalidades y las otras tareas que asumen las cooperativistas.

Si bien ya cuentan con matrícula del INAES, no avanzaron con la formalización de la cooperativa por la situación en la que se encuentran.

7.3.1.3. Frente Juvenil Fuerza Callejera

El Frente Juvenil Fuerza Callejera comienza en junio del 2013, a partir de una necesidad que tiene el bachillerato de ofrecer un espacio de contención y organización a las y los estudiantes más jóvenes. Esta necesidad no estuvo desde el inicio del bachillerato, dado que cuando éste surge en el 2010 quienes primeramente se acercan son mujeres grandes, con hijos/as, que tenían muy en claro por qué terminar el secundario y con una fuerte determinación de querer hacerlo. Pero con los años, esta composición del estudiantado va cambiando, así lo explica una de las impulsoras del Frente:

Para el 2013 el bachi ya estaba bastante instalado en el barrio como una opción viable para terminar el secundario, e incluso llegó a ser una opción válida para adolescentes que tenían que cruzar el barrio para llegar a la San Martín, el colegio técnico de la vuelta o tener que irse hasta recoleta, tener que tomar medios de transporte, muchas veces eran recién emigrados y no sabían moverse acá. Así, el bachillerato se empieza a instalar en el barrio, se empieza a

conocer y ese año se llegó a tener un tercio de estudiantes que eran adolescentes. (Ana, educadora y referente del Frente Juvenil Fuerza Callejera, mayo de 2019)

Esto se convirtió en un desafío para las y los profesores, que tenían que pensar las dinámicas en el aula teniendo en cuenta que había personas con muchas diferencias en sus trayectorias educativas, no radicales, pero sí notorias: no es lo mismo un/a adolescente que hace uno o dos años dejó la escuela, con una señora que dejó los estudios hace treinta años en Paraguay, o que terminó la primaria a la mañana en el mismo espacio del bachillerato⁶⁰. En lo concreto, en el aula sucedía que muchas veces las y los adolescentes terminaban antes los ejercicios o dinámicas propuestas y entonces comenzaban a charlar, a distraer al resto, algo que ponía nerviosas a las mujeres, generando tensiones en el grupo.

Pero además de estar vinculado con una problemática que se daba en las aulas, el nacimiento del Frente Juvenil Fuerza Callejera se relaciona con uno de los objetivos del bachillerato como actor en el barrio:

El bachillerato siempre pensó cómo generar organización que trascienda el momento del aula o el puro momento educativo, cómo generar organización barrial, cómo salir más al barrio, cómo estar más con la comunidad, eso pensándolo todo el tiempo como un horizonte. Y no es lo mismo lo que se puede organizar con señoras grandes que con pibes y pibas. Y en particular se dio que los y las adolescentes que teníamos ese año tenían una potencia bárbara. Así, para mitad del 2013 se decidió aprovechar eso que le estaba pasando al bachillerato pero que no se sabía bien encauzar en organización. (Ana, educadora y referente del Frente Juvenil Fuerza Callejera, mayo de 2019)

De esta forma, se fue tejiendo el Frente: dos educadoras del bachillerato se juntaron con algunos/as adolescentes para comentarles de la idea de armar algo grupal, ver qué les parecía y qué forma podría llegar a tomar, qué les daban ganas de hacer. A medida que se sucedían estas

⁶⁰ Por la mañana en el espacio del bachillerato funcionaba un Programa del Gobierno de la Ciudad destinado a dar apoyo a quienes no tuvieran los estudios primarios realizados.

reuniones, se fue forjando una amistad en el grupo: “Una veta política de la amistad, no éramos compañeros y ya, era una amistad política, algo así, súper potente” (Ana, educadora y referente del Frente Juvenil Fuerza Callejera, mayo de 2019).

De estas reuniones organizativas surgen tres ideas, la de armar talleres de rap, empezar una murga y brindar un taller de boxeo. Para eso contaban con compañeros que tenían experiencia en el tema: Danilo que rapeaba, Jesús que había participado de murgas y Willy que había participado de un taller de boxeo. Dice una de las promotoras del espacio: “no había mucho más, pero lo inventábamos y lo gestionábamos” (Ana, educadora y referente del Frente Juvenil Fuerza Callejera, mayo de 2019).

El espacio funcionaba los sábados, ese día se daba el taller de rap, de murga y de boxeo, y luego la asamblea, es en una de esas asambleas que nace el manifiesto del Frente. Cuando se pusieron el objetivo de escribir el manifiesto⁶¹, se pensaron actividades para facilitar el proceso a modo de talleres, para invitar a pensar con disparadores (textos, videos) que tenían en cuenta las problemáticas de las y los jóvenes en el barrio, como por ejemplo el gatillo fácil. El objetivo era que la asamblea no se convirtiera en un espacio para resolver cuestiones operativas que hacían a la organización de los talleres, sino que fueran un espacio para pensar problemáticas del barrio.

El armado de dicho manifiesto fue un muy buen ejercicio porque logró recuperar los objetivos para los cuales se había formado el espacio:

Lo primero que salía era que uno de los objetivos era contener a los pibes para que no consumieran de forma problemática, por otro lado siempre salía mucho el discurso de que los pibes son todos vagos, que estaba muy presente en el bachillerato de parte de las personas más grandes, es decir un estereotipo que estaba en sus casas y que se repetía dentro del bachillerato.

El manifiesto tuvo el objetivo de no perder la perspectiva política del espacio, dado que el riesgo

⁶¹ Ver en Anexo.

era que la misma se diluyera en la realización de los talleres, que llevaban mucho esfuerzo. (Ana, educadora y referente del Frente Juvenil Fuerza Callejera, mayo de 2019)

El grupo fuerte de participantes era de diez personas. Para juntar fondos recurrieron a diferentes estrategias. Armaron un proyecto que presentaron en el programa Puntos de Cultura del Ministerio de Cultura -que subvencionaba proyectos culturales- para poder pagar los instrumentos para la Murga. Otra estrategia fue armar festivales en el barrio, que si bien implicaban mucho esfuerzo -pensar la propuesta artística, conseguir el sonido, las y los artistas para que tocaran, invitar a los vecinos y vecinas, organizar la comida y bebida, etc-, generaban mucho entusiasmo y afianzaban los vínculos dentro de El Frente.

Todo funcionaba en el bachillerato, no sólo por no contar con otro espacio sino porque la intención era poblar los sábados, que “el bachillerato también sea un lugar piola, cálido, habitable, con ganas de estar ahí” (Ana, educadora y referente del Frente Juvenil Fuerza Callejera, mayo de 2019).

En esa primera etapa todo tenía mucha potencia. Para desarrollar la murga primeramente se hizo un contacto con una murguera -conocida de uno de los profes-, que les enseñó los primeros pasos; luego se hizo nexos con una murga de Palermo cuyos integrantes iban a dar clases al espacio. En cuanto al rap, uno de los adolescentes -hoy escritor y cantante de rap- ya había empezado con sus primeros escritos de temas, y comenzaron poco a poco a llevar sus canciones a otros espacios, de esta forma los invitaron desde el bachillerato Miguelito Pepe para que vayan a cantar y llegaron a ir veinticinco jóvenes del taller.

Pese a esta potencialidad de los primeros años, El Frente empezó a decaer. Entre los motivos que llevaron a esto están los diferentes recorridos personales de las personas que eran parte del espacio (por ejemplo, algunas de las adolescentes que participaban de la murga fueron madres y con esto se comenzaron a alejar). Por otro lado, en la asamblea se generaron rispideces, dado que no quedaba claro quién podía tener una palabra autorizada en ese espacio de decisión (si aquellas

personas que participaban de las asambleas con periodicidad, si también las que iban a los talleres pero de vez en cuando a las asambleas, etc.). Al mismo tiempo, era una inquietud cómo lograr reforzar la identidad de El Frente con las personas que se sumaban a los talleres, dado que algunas personas se acercaban a los talleres con un interés en el taller en sí mismo pero no en participar de un espacio de organización.

También se fue haciendo dificultoso el vínculo con las otras experiencias de base (por ejemplo, a la hora de organizar actividades, de marcar prioridades). En ese momento, en que aún no existía La Territorial, se entendía que los diferentes espacios pertenecían a una misma organización -el bachillerato, la Cooperativa, el Banquito- pero no había nada que concretizara eso, lo que hacía que no fuera fácil que las personas que participaban de cada espacio se pudieran sentir compañeras de quienes lo hacían en otro espacio. De todas formas, cuando se formó La territorial, eso siguió costando.

Se empezó a vivir un desgaste de ese espacio asambleario que nos había costado un montón construir, porque costó mucho hacer un espacio seductor para los pibes y pibas para hablar de política e intentar construir algo en el barrio. Terminó pasando que sólo los pibes referentes de las actividades y talleres -que eran los más comprometidos con el espacio- eran los que iban. Desde este grupo que era el que más participaba, se le decía al resto -que sólo iba a los talleres- que participara. También pasaba que las decisiones se empezaron a tomar por fuera del espacio asambleario, lo que hacía dificultoso que el espacio tuviera legitimidad. Los pibes querían ponerle más fuerza a los talleres que a las asambleas y entonces en los talleres había un montón de gente pero en las asambleas no. Se empezó entonces a dilatar el espacio entre asamblea y asamblea. (Ana, educadora y referente del Frente Juvenil Fuerza Callejera, mayo de 2019)

Si bien los talleres siguieron funcionando poco a poco la asamblea dejó de existir, e incluso se empezó a perder el vínculo entre los diferentes talleres, y a nacer rispideces entre los mismos. Desde el espacio no se pudo resolver el conflicto organizativo de cómo hacer con aquellas personas que se acercaban sólo interesadas en el taller, sumado a que un grupo de adolescentes suele ser muy dinámico y esto hacía que los acuerdos fueran difíciles de mantener en el tiempo.

7.3.1.4. La Bartolina salud comunitaria

La Bartolina empezó a partir del diálogo con las organizaciones Somos y El hormiguero durante fines del 2014 y principios del 2015, dado que las tres organizaciones trabajaban en el mismo sector, con las mismas personas, y con intereses y objetivos similares. Esto llevó a generar mesas de trabajo para pensar alguna acción en conjunto, desde las que surge la intención de realizar un proyecto vinculado a la salud. Con el transcurrir de los primeros meses una de las organizaciones, El hormiguero, dejó de participar.

La primera actividad fue una capacitación para promotoras de salud que se hace durante el 2015 entre las tres organizaciones, con referentes de cada una, una vez por semana en el BPCA. La capacitación fue pensada como un espacio de formación de promotoras de salud y sociales que sean capaces de promover conductas de autocuidado, promoción y prevención sobre temáticas vinculadas a la salud entre sus vecinos y vecinas, con la intención de generar un proyecto de salud en el barrio.

El programa tenía tres grandes ejes: 1) salud comunitaria, donde se abordaban las temáticas de promoción de salud, comunidad, derechos humanos y ciudadanía, salud pública, determinantes sociales, el rol del/la promotor/a de la salud, planificación participativa en salud, diagnóstico participativo, participación comunitaria en la planificación estratégica, comunicación en salud y educación popular en salud; 2) atención primaria en salud donde se abordaban las temáticas de semiología y herramientas de registro, salud de la mujer, salud infantil, odontología, saneamiento

ambiental, y consumo problemático de sustancias psicoactivas; 3) abordaje de problemas frecuentes en salud, que incorporaba: signos y síntomas comunes, enfermedades crónicas prevalentes, enfermedades respiratorias y cardíacas, enfermedades infecciosas y parasitarias, enfermedades de la mujer, plantas medicinales, y primeros auxilios⁶². Alrededor de treinta personas comenzaron dicha capacitación -la mayoría mujeres- y ocho lograron culminarla, hoy cuatro de esas personas son parte de La Bartolina.

El proceso se consolidó a fin de ese año, cuando se pudo abrir la salita La Bartolina en un local donado por las y los vecinos a La dignidad rebelde -que solía funcionar de biblioteca y en el que luego vivió una familia-, y que se fue heredando en cada cambio que fue dando la organización hasta constituirse en dicho espacio. De este modo, a fines del 2015 se logra inaugurar, siendo ésta la definición del espacio:

La Bartolina es un espacio de salud comunitaria que viene formándose a fuerza y empuje militante hace ya más de 3 años. Apostamos a la salud comunitaria desde una perspectiva feminista. Sostenemos que no existe una sola forma de pensar la salud, sino que ésta se halla interpelada por lo social, lo cultural y lo político. Es en este sentido que las organizaciones La Territorial y Agrupación Somos que hace varios años militamos en los sectores Cristo Obrero y Ferrovarrio de la Villa 31 bis, nos hemos propuesto crear este espacio y problematizar así modelo médico tradicional.

Somos varixs compañerxs con diversas trayectorias militantes y profesionales quienes habitamos el espacio, realizamos acciones concretas de promoción y prevención de la salud desde una mirada integral. Contamos con dos espacios, nuestras salitas, en donde realizamos diversas actividades: atención pediátrica, ginecológica, consejerías de salud sexual integral, talleres y asesoramiento en nutrición, acompañamientos pre y post aborto

⁶² Para mayor precisión ver en Anexo “Proyecto integral del Equipo de Salud”.

desde el protocolo ILE, consejerías en violencia de género entre otras actividades que han surgido a través de la demanda a lo largo de los años.

Nuestro objetivo es poder contribuir en un contexto de ajuste neoliberal a construir poder y salud popular feminista junto a quienes habitamos el barrio⁶³.

Hasta el 2018 funcionaba dos veces por semana, los martes y los jueves. Esos días ofrecen atención desde una perspectiva integral, con equipos formados por promotoras y distintos profesionales de la salud -nutrición, trabajo social, medicina general, psicología-, además de estudiantes de medicina.

Con respecto a la perspectiva desde la cual se trabaja, una educadora nos cuenta:

La idea es hacer una atención integral de salud, se quería laburar un modelo distinto al hegemónico, pero la verdad es que cuando llegaban las médicas a la salita la demanda de atención es para urgencias o para cosas que debería hacer el hospital. Es muy difícil poder pensar otro formato y otra forma de abordar la salud cuando en el barrio hay una necesidad tan grande de atención médica primaria. La idea es hacer controles de salud, atención ginecológica para métodos anticonceptivos, pero a veces la demanda es mucho mayor a estos abordajes. (Marcela, educadora y parte de la Cooperativa de Trabajo Sueños Hilvanados, enero de 2018)

Esto genera un desgaste muy grande en las dos médicas que reciben a las y los pacientes, sumado a que asisten muchas personas y ordenar la atención a las mismas resulta algo dificultoso (suelen faltar los/as que tienen turno y asistir muchas personas de forma espontánea).

⁶³ Texto de definición en la página de Facebook de La Bartolina, recuperado de <<https://www.facebook.com/LaBartolinaSaludComunitaria/>>. Para mayor precisión ver en Anexo "Presentación del espacio".

Durante el primer año había un día de atención social, para detectar algunas cuestiones que tuvieran que ver más con lo social que con cuestiones físicas -como por ejemplo temas de género, de crianza de los hijos e hijas-, pero costó sostener este espacio porque los días de atención de la salud se desbordaban.

Teniendo en cuenta lo antedicho, la atención se organizó de la siguiente manera: primera semana del mes se realiza la atención del/la niño/a sano/a (control), la segunda semana se dedica a la salud de la mujer, la tercera semana a enfermedades crónicas como diabetes, colesterol, etc, y la cuarta semana es el momento para el trabajo en equipo y para poder pensar alguna actividad barrial.

En cuanto a las articulaciones con otras instituciones ligadas a la salud, se intentó articular con el Hospital Fernández -que es el hospital más cercano al barrio y donde mayormente concurren las y los vecinos- para, por ejemplo, poder tomar una muestra de pap y que desde el Hospital sea analizada, pero no se logró. También se intentó acceder a la provisión de métodos anticonceptivos porque esa también es una limitación que se tiene, así lo explica una de las entrevistadas:

Laburás con la mujer los distintos métodos anticonceptivos, le damos un carnet, y a veces hay stock y se tienen las pastillas, y de repente no tenés más. Y los efectores de salud del Gobierno de la Ciudad no pueden garantizar eso. Se puede poner el DIU pero a veces no hay DIU. Hay una limitación ahí... (Marcela, educadora y parte de la Cooperativa de Trabajo Sueños Hilvanados, enero de 2018)

La Bartolina articula con el bachillerato estando a disposición de talleres y clases, así como del resto de las necesidades de las personas que componen la organización, tratando de priorizar que sea un espacio que acompañe fundamentalmente el proceso de salud-enfermedad de esas personas.

Hoy son quince personas las que conforman el grupo que piensa y trabaja en La Bartolina entre las médicas y las promotoras de salud; y si bien algunos/as miembros del espacio consideran que “todavía falta encontrarle una vuelta para potenciar todo lo que puede hacer la salita” (Marcela, educadora y parte de la Cooperativa de Trabajo Sueños Hilvanados, enero de 2018), se hicieron

varias charlas y capacitaciones abiertas en género, consumo problemático de sustancias, salud sexual y reproductiva, abonando al sentido con el que surge el espacio.

7.3.1.5. Juegoteca “31 sonrisas mágicas”

La juegoteca surge en el 2016 por la necesidad de contar con un espacio de cuidado de niños y niñas para las personas que iban a estudiar al bachillerato, sobre todo para las mujeres que son las que dedican más horas -en algunos casos las únicas- al trabajo de cuidado. Una compañera del bachillerato así lo explica:

(...) ojalá que salga también el proyecto del Jardín, donde la mamá pueda seguir estudiando, que no se haga problema, porque a veces el niño la interrumpe, o llora. Ojalá que salga el tema del espacio para que la mamá se cope más, porque este año vi a muchas compañeras que dejaron o no querían venir porque el bebé llora y ellas no se concentran. Está muy lindo eso de que esté el jardín y que se le dé un espacio, porque hay muchas personas que dicen “ay a mí me pesa haber dejado porque no hay un jardín en la noche que cuide nuestros hijos”. Está muy bueno que esto salga y que las mamás se copen.

(Claudia, estudiante de 3º año, noviembre 2014)

Para comenzar a idear el proyecto, se decidió formar una comisión que lo vehiculice formada entre seis y ocho compañeras y un compañero, que se dieron un proceso de formación en temáticas lúdicas, nutricionales y cuestiones de higiene.

En un primer momento el espacio funcionaba sólo en turno noche para los hijos e hijas de las/os estudiantes del bachillerato y de El Hormiguero. Luego surgió la idea de extender el horario y que tenga un arancel para que sea un trabajo redituable. Esta definición trajo desacuerdos que llevaron a que el grupo inicial se partiera, y continuara uno de ellos con el proyecto.

En el año 2017 el espacio contaba con seis cuidadoras, un compañero con las finanzas, y dos compañeros/as coordinando jornadas de formación, el vínculo con los padres y madres de los/as niños/as, y con la articulación con la sala de salud La Bartolina y el bachillerato. Funcionaba en tres turnos: mañana, tarde y noche, en el espacio de La territorial -que fue adquirido en el 2015-. La cantidad de niños y niñas oscilaba según el turno, siendo aproximadamente quince los/as que asistían por la mañana, ocho por la tarde, y entre cinco y ocho por la noche. En cuanto a la apropiación del espacio tanto de los/as adultos/as como de los niños y niñas, existía un periodo de adaptación que dependía de cada niño/a aunque por lo general en dos semanas ya estaban listos para permanecer el horario completo.

Los salarios se calculaban por horas trabajadas y provenía de los aranceles percibidos por el trabajo de cuidado, tanto el bachillerato como El Hormiguero pagaban un proporcional por las horas y por la cantidad de niños/as de sus organizaciones que hacían uso de la juegoteca.

Se realizaron actividades -como polladas y roperitos- para recaudar fondos o para comprar algún elemento en particular que se precisaba para el funcionamiento de la juegoteca. Esto se hacía necesario por dos razones, por un lado, porque durante los meses de enero, febrero y marzo caía la cantidad de niños/as, por otro lado, porque en ciertos meses las familias no podían pagar, disminuyendo así el monto que cada cuidadora podía retirar. Teniendo en cuenta esta situación, también se elaboraron proyectos para lograr un financiamiento externo y que sea gratuito para los vecinos y vecinas del barrio. Sin embargo, esto fue muy dificultoso porque una juegoteca integra otras edades -diferentes a las del bachillerato- que implica definir al espacio donde funciona como centro de primera infancia y conlleva también definir los límites de edad, discusiones que el grupo responsable del espacio no se llegó a dar.

Las decisiones se tomaban en las asambleas que se celebraban cada 15 días o una vez al mes. Pero con el pasar de los meses, las relaciones entre los/as participantes se comenzaron a erosionar y a

partir de esto se hizo muy difícil que los acuerdos allí alcanzados se mantuvieran luego en la práctica. De esta forma, al año de surgir, el proyecto se fue desgastando por conflictos interpersonales, por la dificultad de llevar adelante un espacio de niños/as y por no haber conseguido el financiamiento acorde para lograr salarios dignos. Así lo explica una de las coordinadoras del espacio:

Siempre nos juntábamos una vez por mes a repartir lo que sería el salario, y tratábamos de hacer reuniones, pero las reuniones eran ásperas ya. Y después empezaron a haber otras dificultades que creo que es lo que ha terminado erosionando el proyecto, que nosotros como organización capaz que no hemos estado capacitados para entender la responsabilidad que implica un espacio que trabaje la niñez y tampoco hemos sabido cómo se lee el comportamiento de les niñes, los que les pasa, lo que puede suceder, cómo acompañar a una familia ante determinada problemática, entonces ahí ha habido muchas respuestas disímiles que han generado mucho conflicto también. Esas visiones diferentes han ido erosionado el proyecto, y como organización no supimos acompañar esa formación, además de que el grupo ya estaba muy desgastado y que trabajaban mucho por una remuneración que realmente era poca, y le ponían mucha garra y mucho compromiso pero bueno, tampoco es que se vive del aire, no?. (...) Yo creo que la mayor dificultad fueron esas cuestiones, entendimos la necesidad de las personas que iban al bachi de que alguien cuide a les niñes, pero no se trabajó bien el compañerismo, el diálogo, o entender que el proyecto es parte de un proyecto mayor, y no ha habido formación con respecto a la niñez, entonces las cuidadoras muchas veces se han sentido muy solas. (Carla, coordinadora de la juegoteca, mayo de 2019)

7.3.1.6. Técnicos a la Obra (Cooperativa de Trabajo Técnicos a la Obra)

Surge en octubre del 2015, a partir de la idea de tres estudiantes que se dedicaban a oficios de obra (colocación de aires acondicionados, construcción y electricidad), y estaban en busca de aunar servicios en un proyecto en común. Luego se sumaron otros dos compañeros, con la intención de realizar cursos para matricularse como plomeros y gasistas, los dos oficios que le faltaban al proyecto para poder ser integral.

Uno de los educadores comenzó a contribuir a pensar el proyecto, y juntos planificaron que uno de los participantes fuese el que recibiera los pedidos de trabajo y que otro realizara el trámite para poder facturar. Colectivamente, hicieron el logo, los volantes y el prototipo de la ropa de trabajo. A modo de prueba, hicieron algunas refacciones en el espacio que el bachillerato compró para ampliarse, donde funciona el espacio de “La territorial”.

Finalmente, el proyecto no funcionó debido a que cada uno de los integrantes tenía su trabajo individual -dos de ellos bajo relación de dependencia- y se les hacía difícil dedicarle tiempo al proyecto. De hecho, no llegaron a realizar los cursos para matricularse que habían planificado hacer.

7.3.1.7. La Territorial

La Territorial, organización de experiencias de base se conformó en el año 2015 con la intención de nuclear las distintas experiencias de base que habían surgido desde el bachillerato. El objetivo fue que estas experiencias puedan trabajar de forma articulada y no se conviertan en experiencias aisladas e inconexas.

En palabras de las/os estudiantes, La Territorial es:

... es donde se plantean todas las necesidades de todas las experiencias de base, incluye a la salita comunitaria, la Cooperativa Sueños Hilvanados, el banquito y el Frente Juvenil, y si hace falta algo para la otra experiencia se discute ahí. Ahora se va a abrir una guardería, que va a funcionar de lunes a viernes. (Agustina, estudiante de 2º año, noviembre de 2015)

... un espacio que se compró después de muchos años con los sueldos de los profesores, acá hay muchos profesores que no cobran y aportan al fondo común del bachi para que se pueda mantener, autogestionar, y es porque ya queda chico el bachi por la cantidad de gente, de cosas que hacemos, por ejemplo yo estaba haciendo ciclos de cine y de repente tenía todo el bachi ocupado (con otras actividades). (Tomás, estudiante de 1º año, noviembre de 2015)

El nacimiento de este espacio responde a una necesidad política: aumentar la organización de las experiencias y fortalecer el vínculo entre ellas. También a una necesidad de espacio físico: tal como dice el estudiante de 1º año entrevistado, el lugar del bachillerato fue quedando chico para todas las actividades que allí transcurrían, solapándose en algunos casos y sin la comodidad suficiente para poder desarrollarse de forma adecuada.

La territorial tiene asambleas mensuales, en las que participan miembros de cada experiencia de base. Éstos suelen ser los/as militantes de las experiencias, es decir, aquellos/as más involucrados/as y comprometidos/as.

Las decisiones que atañen a cada experiencia en particular se toman en las asambleas respectivas de cada espacio, con esto queremos significar que La territorial no va en contra de la autonomía de las experiencias, pero no es algo que esté aceptado ni funciona de forma fluida. Al respecto, una de las educadoras entrevistadas nos decía:

Aún cuesta instalar La territorial como un espacio que nos nuclea a todos, el bachi sigue siendo la experiencia más fuerte, generando identidad en muchos, estudiantes, profes, vecinos. Es mucho más reconocido el bachi que La territorial. Cuesta instalar La territorial como un espacio que nos nuclea a todos, no como un espacio distinto o ajeno al bachi sino como que somos parte de eso. La identificación cuesta más con los participantes del bachi que con los de las otras experiencias de base. (Marcela, educadora y parte de la Cooperativa de Trabajo Sueños Hilvanados, enero de 2018)

7.3.2. Bachillerato popular Alberto Chejolán

Como ya se comentó, en la materia Cooperativismo de tercer año se aborda una problemática del bachillerato, se realiza un diagnóstico de la misma y se discuten diferentes soluciones a través de la autogestión. Luego, se intenta dar cuerpo a esa opción elegida, concretizándola. En algunas oportunidades se logró a llevarlo adelante, en otras no. Ejemplo del primer caso fue la realización de una cartelera para mejorar la comunicación interna del bachillerato. Ejemplo del segundo caso fue la modificación de la circulación dentro del espacio del bachillerato, que implicaba una reforma edilicia. En este caso, los/as estudiantes analizaron que el modo de circulación dentro del espacio del bachillerato era poco funcional porque para acceder al aula de tercer año había que atravesar el espacio del aula de segundo, generando distracción y molestias a este curso. Para solucionarlo, pensaron y diseñaron alternativas, realizando diferentes maquetas, y llegando a una propuesta superadora que -mediante la construcción de una pared que haría de pasillo- evitaría la irrupción en el aula de segundo. El proyecto no pudo desarrollarse porque cuando le llevaron la propuesta a la propietaria del espacio -dado que el BP no cuenta con espacio propio-, no les dio permiso para realizar la obra.

Otro proyecto que tuvo mejor suerte, aunque tuvo que esperar, fue el espacio de niños y niñas. También surgió desde la materia Cooperativismo de tercer año durante el 2015, frente a la necesidad de contar con un espacio de cuidado para dejar a los hijos e hijas mientras se cursa en el bachillerato. Fue un proyecto que se dilató en su concreción por la complejidad del mismo: fue necesario conseguir un lugar (dado que el espacio del BP es pequeño), conseguir vecinas capacitadas para trabajar con niños/as, que quisieran hacerlo y organizar los grupos de trabajo -porque por lo general las vecinas que podían dedicarse a esta tarea lo podían hacer sólo una vez por semana-. La oportunidad llegó en el 2018, cuando una de las estudiantes que es parte de un comedor del

Movimiento Evita ubicado muy cerca del bachillerato comentó que durante la noche el espacio no tenía uso y que podían utilizarlo para cuidar los niños y niñas de las/os estudiantes que cursaban.

En ese año también, desde el espacio de mujeres del bachillerato armaron un grupo de promotoras contra la violencia de género, que si bien es incipiente muestra mucho potencial y entusiasmo. Durante estos años se realizaron varias mateadas sumando a compañeras al espacio, y viajaron juntas en varias oportunidades al Encuentro Plurinacional de Mujeres, Lesbianas, Travestis, Trans, Bisexuales y personas no binarias.

7.3.3. Semillas de otras experiencias de economía social y solidaria

Para comenzar es preciso señalar que las experiencias extra-áulicas no son privativas de estos dos casos analizados, sino que suelen estar presentes, en mayor o menor medida, en el resto de los BP. Esto es así porque el objetivo de este tipo de experiencias no es sólo trabajar sobre la criticidad y empoderamiento de los sujetos que allí participan, sino que se trata de elaborar diferentes estrategias (que van desde estrategias de lucha hasta proyectos) para ir superando en el aquí y ahora las diferentes situaciones de opresión y desigualdad en la que están subsumidos los mismos. Trabajar la criticidad-empoderamiento-autonomía es lo suficientemente complejo como para que la instancia áulica sea necesaria aunque no suficiente, de esta forma la experiencia áulica puede ayudar al pasaje espiralado de aceptación acrítica hacia la aceptación crítica (cuestionamiento) de las condiciones de existencia, pero para que ese proceso sea transformador debe sostenerse en un dispositivo que permita lograr un cambio o una superación de esas condiciones de existencia (Klapproth, Giacoponello y Paez, 2013). De esta forma, tal como reflexiona Torres Carrillo, la concepción de lo educativo que se tiene desde una perspectiva de educación popular, “desborda lo escolar e involucra diversos escenarios, prácticas y proyectos

socioculturales que inciden en el proceso de formación de sujetos” (Torres Carillo, 2011:24). En el mismo sentido, nos parece útil retomar las palabras de Ouviaña:

La construcción desde la perspectiva de la educación popular en el espacio áulico y en los múltiples proyectos surgidos desde estas experiencias, da cuenta de una pedagogía liberadora que no se reduce al espacio áulico, sino que lo rebasa. En este sentido, tanto desde los BP como desde las otras experiencias se trabaja en pos de crear un nuevo vínculo pedagógico al interior de los sectores subalternos, coincidiendo con el planteo de Gramsci quien sostenía que “la pedagogía no se restringía a las instituciones escolares clásicas, sino que atravesaba al conjunto de la sociedad”. (Ouviaña, 2012:3)

Como puede observarse a partir de lo anteriormente descripto, el BPCA presenta un mayor desarrollo de este tipo de experiencias, característica que podemos inferir de tres cuestiones. La primera es que el BPCA surge con el objetivo de generar diferentes actividades y experiencias que permitan fortalecer los lazos comunitarios en el barrio, entendiendo que primeramente ese objetivo sería canalizado por el bachillerato, pero que luego sería necesario el desarrollo de otras organizaciones de base. Por otro lado, el BPACH nace con el objetivo de constituirse como otra escuela popular del MOI.

La segunda es que el BPACH nace posteriormente al BPCA y sin un trabajo previo en el barrio, por lo tanto presenta otro tipo de inserción territorial. Al mismo tiempo, nace de una organización intermedia (MOI), situación que le imprime a las y los educadores del bachillerato actividades vinculadas a dicho espacio, dejando poco o nulo tiempo para desarrollar nuevas instancias organizativas por fuera del bachillerato.

Finalmente, como ya se explicó, el BPACH tiene un modo de participación más sistemático y con iniciativa, que demanda una dedicación que va en detrimento de la cantidad de espacios a cubrir o generar. En el BPCA los numerosos proyectos que se crean y frustran también podrían deberse a

ciertas tendencias voluntaristas y espontaneístas que lo influyen, que conlleva a que dichas experiencias se encaren al calor del entusiasmo y con poco análisis de su viabilidad. El BPCA desarrolló varias experiencias de base -Cooperativa de Prestamos Unión Solidaria, Cooperativa de Trabajo Sueños Hilvanados, Frente Juvenil “Fuerza Callejera”, Juegoteca “31 sonrisas mágicas”, Cooperativa de Trabajo Técnicos a la Obra, La Bartolina salud comunitaria y La Territorial- de las cuales a fines del 2008 sólo siguen vigentes las últimas dos.

Si bien las causales por las que cada experiencia concluyó son diferentes y tienen especificidades vinculadas a sus propias características (por ejemplo en el caso de la Cooperativa textil el hecho de que las participantes no pudieran disponer de un sustento a partir del trabajo allí fue un aspecto muy importante para el desgaste de la misma, sumado a los conflictos interpersonales; y en el caso del Frente Juvenil “Fuerza Callejera” ocurrió que se erosionó el espacio asambleario y no se lograron compatibilizar las diferentes intenciones de los/as participantes para con el espacio-), es posible pensar en algunos aspectos que son comunes a todas. Se observa que los proyectos surgen sin una evaluación profunda de factibilidad y de las implicancias que tiene desarrollar los mismos. De esta forma, a poco de andar la mayoría de las experiencias presentan inconvenientes que no habían sido previstos y que no encuentran una fácil resolución. Podría deberse al excesivo *optimismo de la voluntad* que menciona Antonio Gramsci. El problema es que, como el autor continúa, es necesario que lo acompañe el *pesimismo de la razón*. Así como es fundamental el aprendizaje de la propia práctica, como dijera Marx, hay que aprender a luchar sin ilusiones, entendiendo por “ilusión” una esperanza sin fundamento real de lograr lo que se anhela. Para esto, lo primero es presentar las situaciones de forma realista, teniendo en cuenta que emprender proyectos que mueren rápidamente puede resultar desmoralizador. Estas frustraciones llevan en algunos casos a que las personas terminen sin fuerzas para volver a involucrarse en proyectos militantes.

Otro aspecto -que tiene relación con el anterior- es que no hay vinculación con otras experiencias similares para poder aprender de las mismas. Por lo antedicho, encontramos que las experiencias presentan un fuerte impulso en sus inicios -que suele durar un año aproximadamente-, pero luego se advierten problemas que no pueden resolverse, a partir de los cuales adviene una etapa de “meseta” hasta su disolución.

7.4. Consideraciones acerca de los lazos sociales y la subjetividad que promueven los bachilleratos populares

7.4.1. Acerca del porqué de este apartado

Mucho se ha dicho en cómo el dispositivo escolar tradicional es afín al sistema capitalista. De hecho, si consideramos que el estado nación moderno nace y es necesario para el funcionamiento del sistema, la escuela pública también lo es. Decir esto no es desconocer que en toda institución hay grietas, sujetos y colectivos con mirada crítica que trabajan porque esos espacios -escuelas, hospitales, organismos públicos, etc- estén al servicio de las clases populares.

En este sentido, debemos rescatar una comprensión de las instituciones escolares como instituciones situadas social e históricamente, y atravesadas por procesos cotidianos tanto de reproducción social del status quo como de apropiación cultural de saberes, prácticas y sentidos colectivos. Desde esta perspectiva, se vuelve posible relativizar que la escuela tradicional exista en esencia, de manera monolítica y siempre exitosa en su tarea de reproducir las relaciones de dominación y, por contrapartida, también es posible concebir a las experiencias consideradas de educación popular sin atributos ni esencias contra-hegemónicas previamente definidos.

Los BP, que son escuelas nacidas desde las organizaciones sociales, se proponen como objetivo primero el de construir una escuela para los trabajadores y trabajadoras, desde la perspectiva de la educación popular, esto es, desde una perspectiva crítica. Como intentamos dar cuenta anteriormente, esta perspectiva se evidencia en diferentes aspectos: por un lado, en la organización misma de la escuela (desde la autogestión, con presencia de asambleas como dispositivo de toma de decisiones, con un arraigo territorial muy presente), y por otro lado desde

los contenidos curriculares (que se deciden colectivamente, se rediscuten cada año de acuerdo a las necesidades del espacio, y están marcados por una mirada crítica, desde y para las clases populares). Esto conlleva a que desarrollen una educación para la acción, que se pone de manifiesto no sólo en las temáticas desarrolladas en las clases sino en el vínculo de los BP con experiencias de organización concretas (en el caso de BPACH, con las Cooperativas del MOI, en el caso de BPCA con diferentes proyectos que fueron surgiendo a partir del BP).

En todo este proceso, las personas que participan de las experiencias estudiadas van desarrollando lazos y cambios subjetivos originados a partir del involucramiento en las mismas. Esto no es algo privativo de los BP: el participar de cualquier experiencia nos interpela subjetivamente. Ahora bien, nos interesa dar cuenta cuáles son esos cambios porque partimos de la hipótesis que los mismos contribuyen a formas sociales alternativas caracterizadas por lazos de solidaridad, respeto y comunidad, como así también al fortalecimiento de una subjetividad más participativa, politizada, solidaria y cooperativa, con una perspectiva de conjunto.

De esta manera, este apartado se enfoca en indagar de forma exploratoria algunas cuestiones vinculadas a las transformaciones subjetivas que se dan a partir de la participación en los BP. Para esto, nos basamos en las entrevistas en profundidad a educadores/as y estudiantes, haciendo foco fundamentalmente en las siguientes preguntas -aunque también obtuvimos indicios de estos cambios en otros puntos de las entrevistas-: 1) ¿Cómo llegaste vos al bachi? ¿Qué buscabas al vincularse con este espacio?; 2) ¿Encontrás alguna diferencia entre estudiar en el bachi y en un secundario común? ¿Cuáles?; 3) ¿Qué pensás acerca del bachillerato?; 4) ¿Qué te deja el paso por el bachi?

Si bien el trabajo de campo también contó con observación participante, dichas instancias resultaron útiles para corroborar y/o dar sustento y marco a la información obtenida mediante las entrevistas, pero insuficientes para poder dar cuenta del recorrido subjetivo de las y los participantes de las experiencias.

7.4.2. Algunas definiciones orientativas

Para adentrarnos en este apartado, partimos de los conceptos de subjetividad de Fernando González Rey para quien “la subjetividad puede ser definida como un proceso complejo de construcción simbólica de sentidos, acerca de sí mismo y del mundo, un fenómeno de la persona o del sujeto singular, de su lugar socio-histórico” (2003, en Veríssimo Veronese, Marília, 2007: 31), y de Araujo que agrega que “contemporáneamente, la subjetividad puede ser comprendida como el modo de organizar las experiencias de lo cotidiano, los universos de sensaciones y representaciones” (2002, en Veríssimo Veronese, Marília, 2007: 31).

Al mismo tiempo, resultan útiles los aportes de Kriger y Said (2014) respecto de la noción de subjetivación política. Las autoras entienden al concepto de *politización* como un horizonte constitutivo de los vínculos sociales, pero al mismo tiempo advierten que no puede atribuirse carácter político a todo colectivo ni sistema de prácticas. Por ello, profundizan la conceptualización de dicha práctica y optan por definir a la *subjetividad política* como “un proceso de construcción en base a experiencias que se configuran en determinadas condiciones objetivas, relaciones sociales y procesos específicos” (Kriger y Said, 2015: 6). Una subjetividad política se expresa como proceso de subjetivación cuando en ese “subjetivarse” interviene la dimensión de lo colectivo y de la emancipación o ruptura de los esquemas políticos previos. Como resultado de las prácticas político-pedagógicas distintivas de los bachilleratos populares donde la noción de Freire (1989) de *educación liberadora* y el planteo de Rancière respecto del concepto de *litigio* (en Kriger y Said, 2014) se ponen en diálogo, es posible profundizar el análisis de las experiencias de subjetivación política en tanto parte de un proceso de materialización de la interacción social, donde:

A partir de la toma de la palabra que promueve la educación popular, tanto desde los espacios intra-escolares de diálogo (que en los Bachilleratos Populares de Jóvenes y

Adultos se refleja en clases, talleres, asambleas), como en situaciones de litigio en el espacio público (clases públicas, concentraciones y movilizaciones en reclamos), esta subjetivación se produciría en un acto comunicativo, tan político como pedagógico, en el que el conflicto resulta constitutivo. (Kriger y Said, 2015: 7)

Entendemos que es a partir del “(...) diálogo como lugar, como momento de interacción, la causa y la consecuencia de la subjetivación. Solo es posible el vínculo si las partes confirman su igualdad y, a su vez, no hay espacio en el que eso suceda fuera del encuentro” (Said y Kriger, 2014:409). Dicha subjetivación consiste en la verificación de la igualdad de los seres humanos y se conquista en un acto comunicativo y ella radica en el espacio simbólico donde el encuentro no sólo está mediado por la palabra, sino que ocurre en ella (Said y Kriger, 2014). Esto es constitutivo de la propuesta de Freire en tanto “las condiciones del diálogo son propiciadas por un marco pedagógico acorde al objetivo de promover la subjetivación” (Said y Kriger, 2014). Así, la subjetivación política resulta ser la “capacidad de producir esos escenarios polémicos, esos escenarios paradójicos que hacen ver la contradicción de dos lógicas, al postular existencias que son al mismo tiempo inexistencias o inexistencias que son a la vez existencias” (Rancière, 2010: 67).

Como mencionamos en los capítulos anteriores, -y coincidiendo con el planteo de Said y Kriger (2014)-, a partir de la matriz dialógica se configura al mismo tiempo el tratamiento de los contenidos de las clases y la dinámica dentro del aula, pero también la modalidad de la toma de decisiones en lo respectivo al funcionamiento de los bachilleratos populares. Siguiendo a Frigerio y Diker (2005), la forma escolar es siempre una forma política que afecta a las y los sujetos, a los lugares que en ella se les asigna y en los que se los/as distribuye, tal como lo asumen y hacen explícito los bachilleratos populares, a diferencia de la escuela tradicional que busca ser caracterizada por cierta neutralidad para que no se la considere como un espacio político sino todo lo contrario, apolítico.

En relación a dónde habría que colocar la mirada para un análisis de la subjetividad, coincidimos con Veríssimo Veronese quien refiere que “un análisis de los procesos de subjetivación no puede separarse de un análisis societal, socio-histórico, que contextualice el momento, el espacio-tiempo donde son producidas las relaciones sociales y las subjetividades” (Veríssimo Veronese, Marília, 2007: 34). En este sentido, “la noción de subjetividad, más que una propiedad individual, es más bien una instancia colectiva, social e histórica. En la contemporaneidad, el mercado capitalista adquirió un rol de ‘conductor’ de los procesos de constitución de la subjetividad, a través de los medios, la publicidad, la moda, los modos de gestión del trabajo, etc.” (Ídem, 2007: 30). Siguiendo a Boaventura de Sousa Santos la autora agrega que:

(...) a lo largo de los dos últimos siglos, además de un modo de producción el capitalismo se convierte en un sistema civilizatorio, se vuelve hegemónico cierto modo de producir presencias y ausencias en las sociedades. La ausencia puede ser producida por el genocidio, por el epistemicidio (exterminio de formas de pensar y de conocer) o puede ser producida por la descalificación, por la determinación de quien “vale” y quien “no vale”. Esa lógica funciona como un factor de subjetivación, como una construcción social que, en parte, determina qué lugar ocupan las personas en la sociedad, en la comunidad, en el trabajo. (Veríssimo Veronese, 2007: 35)

Guattari utiliza el término subjetividad capitalística para denominar la forma de subjetividad masificada por los dictados hegemónicos del capitalismo global. Ésta se caracteriza por producir individuos normalizados, articulados unos con otros según sistemas jerárquicos, sistemas de valores, sistemas de sumisión, siendo éstos implícitos y disimulados (Guattari, Félix, y Rolnik, Suely 2006).

A esa máquina de producción de subjetividad opondría la idea de que es posible desarrollar modos de subjetivación singulares, aquello que podríamos llamar «procesos de

singularización»: una manera de rechazar todos esos modos de codificación preestablecidos, todos esos modos de manipulación y de control a distancia, rechazarlos para construir modos de sensibilidad, modos de relación con el otro, modos de producción, modos de creatividad que produzcan una subjetividad singular. Una singularización existencial que coincida con un deseo, con un determinado gusto por vivir, con una voluntad de construir el mundo en el cual nos encontramos, con la instauración de dispositivos para cambiar los tipos de sociedad, los tipos de valores que no son nuestros. (Guattari y Rolnik, 2006: 29)

En este sentido expuesto por Guattari basamos la hipótesis de este apartado, es decir suponemos que los BP producen o contribuyen a producir modos de subjetivación singulares, que se caracterizan por ser modos de subjetivación contrapuestos a los hegemónicos en el sistema capitalista.

7.4.3. Principales repercusiones de la participación en los bachilleratos según las/os estudiantes y educadores/as

En el análisis de las entrevistas encontramos aspectos que se reiteraban, a saber: diferencias entre los bachilleratos populares y las instituciones de la educación tradicional, algunas consideraciones en relación a los saberes y contenidos, el bachillerato como espacio de contención, el empoderamiento, el fortalecimiento de la sociabilidad y el fortalecimiento de los vínculos comunitarios y de la organización popular. A continuación, nos detendremos en cada uno de estos puntos, exponiendo fragmentos de las entrevistas que dan sustento a los aspectos identificados.

7.4.3.1. Las diferencias entre los bachilleratos populares y las instituciones de la educación tradicional

Un aspecto que rescata la mayoría de las/os estudiantes entrevistados/as es que el trato y las relaciones que se dan en los bachilleratos populares es diferente a una escuela tradicional, dado que allí encuentran más respeto y facilidades para seguir estudiando. Estas facilidades se vinculan fundamentalmente con la pedagogía de la educación popular presente en los bachilleratos (las/os estudiantes se refieren a “la paciencia de los/as educadores/as”), la comprensión de las realidades de las/os estudiantes por parte de la institución (por ejemplo, la posibilidad de asistir con hijos e hijas a las clases, o de acordar el ingreso a determinadas clases en un horario posterior debido a los horarios laborales), y la oportunidad de poder expresar sus opiniones. Al mismo tiempo, señalan la vinculación de las temáticas abordadas con las problemáticas que los/as atraviesan.

(...) aparte de aprender por ejemplo todas las materias, aparte de eso **hablábamos de digamos lo social, de lo barrial, de lo político, hablábamos de todo**. Entonces eso fue lo que más me gustó porque no sé si es por mi edad o por qué, era lo que yo buscaba. Veía esa diferencia que no se daba en otra época donde yo estudiaba, entonces acá sí, y que **me daba oportunidad de hablar, de expresar, de opinar de algo que me gustaba o que no me gustaba**. Entonces eso fue lo que me impulsó. (Marta, egresada del BPCA, año 2013, segunda camada. Al momento de la entrevista era parte de la cooperativa Sueños Hilvanados, noviembre 2014)

En el trato, en los profes y alumnos, en cómo se dan las clases, no de evaluar, que siempre estuve acostumbrada a que me pongan un número, y no concepto como se ponen acá, que no te ponen una nota. **La diferencia es muy grande igual, en el trato, entre profes y alumnos, la forma que dan las clases, la paciencia que tienen en explicar**, que antes nunca se veía, capaz sí, pero es totalmente diferente, se nota mucho la diferencia, a lo que

es un colegio de afuera o lo que es La banderita⁶⁴, o cualquier colegio que sea para terminar la secundaria. Eso me gusto y por eso sigo acá también. (María, egresada del BPCA, año 2012, primera camada. Al momento de la entrevista era preceptora del bachillerato -cargo que desempeñaba junto con otra compañera egresada- y parte de la cooperativa Sueños Hilvanados, noviembre 2014)

Para mí es una secundaria normal que tenés que aprender, escuchar, estudiar, igual no sé cómo te puedo decir aparte de eso.... Para mí es eso, es una escuela normal, hay otra gente que no piensa lo mismo, pero creo que es una escuela normal, que te enseña, aprendés, y yo creo que es mejor porque **acá hay lo que necesitas de verdad**, o sea en otra escuela yo digo “esto no me va a servir para mi futuro”, y acá como que **la materia tiene relación con tu vida cotidiana de todos los días, te ayuda**. (Tatiana, BPCA, estudiante 3º año. 22 años. Vive en el barrio desde los dos años, es mendocina. Dejó en 3º año de la secundaria La Banderita, le costaba mucho, y luego comenzó en el bachi. Le resultó más fácil, entendía más)

En un bachillerato si no sabés te explican, allá en el colegio no, todos son tímidos porque no saben si vas a decir y los compañeros te burlan. Los chicos, imaginate los grandes... (Sol, BPCA, estudiante 2º año, 62 años, hace 13 que vive en el barrio. Es de Perú. Ella terminó la secundaria en Perú pero se notó en el bachi para saber más sobre la historia de país, y poder explicarle a su nieto)

Qué es el bachi: **“Es un lugar muy acogedor que te da muchas posibilidades para seguir estudiando, y no encuentras eso en un colegio tradicional**, o en un colegio de adultos, son un poco más complicados que los populares, que **puedes estudiar con tus hijos acá**. Es muy beneficioso. Es la primera vez que conocía un bachillerato popular. No sabía que era

⁶⁴ Escuela de Jornada Completa N° 25 D.E. 01 "Bandera Argentina", ubicada en Paseo EE.UU. del Brasil y Avda. Antártida Argentina, Retiro. Es la escuela primaria más cercana al barrio Carlos Mugica.

autogestionado, que **todos deciden lo que se va a hacer**. (...) Acá te dan mucha facilidad para que sigas estudiando, mientras que en uno tradicional no se puede. (Facundo, BPACH, estudiante 3º año. 29 años, vive en el barrio hace cuatro años. Es de Bolivia, llegó hace 9 años. En Bolivia estaba estudiando, y vino con el propósito de trabajar y estudiar, pero no se podía, tampoco tenía en apoyo de su tío, quien lo recibió en Argentina. En Bolivia terminó el primario, cuando llegó tenía que trabajar y eso no le dejaba tiempo para estudiar. Tampoco sabía dónde recurrir para estudiar de noche)

7.4.3.2. Algunas consideraciones en relación a los saberes y contenidos

En relación a los contenidos, no es algo que surja con facilidad cuando se pregunta por este tema. Señalan que a partir de la experiencia del bachillerato se sienten más cómodos/as con el idioma castellano y que desde economía se trabajan herramientas que luego les servirán en el desarrollo del propio proyecto productivo.

También resaltan el conocimiento acerca de derechos laborales que, previo al paso por el espacio, desconocían. A través de los contenidos trabajados en las clases, los/as estudiantes refieren que han podido analizar las relaciones laborales desde una mirada crítica, identificando relaciones de explotación y las deficientes condiciones laborales que muchas veces deben atravesar -que son más profundas en ciertos oficios, como el de empleadas domésticas, muy presente entre las compañeras de los bachilleratos-. Al mismo tiempo, comentan que han podido ver que existen otros modos de trabajo, desde lo que implica un trabajo en relación de dependencia no precarizado como también el trabajo en cooperativas, experiencia que -con sus dificultades- se llevó adelante en uno de los bachilleratos.

En relación a la temática del trabajo y la economía ¿qué viste vos en el bachi? ¿Qué temas?

Montón de cosas, y a través de eso que nos preparan para que cuando podamos cada uno, tengamos por lo menos una forma de trabajar por ejemplo, porque yo **mucho tiempo dependía de otra persona, entonces como que no tenía mi libertad completa, o sea que yo sí o sí tenía que cumplir horario y con una paga muy baja, cuando trabajaba como empelada doméstica, no tenía obra social, no tenía nada, entonces esa es la diferencia que veo, que acá sí podemos, o sea a través de la cooperativa podemos organizarnos y por lo menos poner de acuerdo diez personas y seguir trabajando, más de un año, y por lo menos es una forma de ver una economía diferente verdad**, aunque necesitamos un apoyo más fuerte, pero estamos conforme de lo que estamos haciendo porque me parece que tenemos toda la capacidad, tenemos la fuerza de trabajo para poder armar cualquier cosa para trabajar, hay muchas personas capacitadas que pueden desarrollar cualquier trabajo. (Marta, egresada del BPCA, año 2013, segunda camada. Al momento de la entrevista era parte de la cooperativa Sueños Hilvanados, noviembre 2014)

En primer lugar estoy hablando mejor castellano, y para mí es una experiencia muy linda, yo no sé qué va a pasar el año que viene (su último año), yo sé que tengo que venir para ayudar, yo voy a extrañar mucho, sinceramente voy a extrañar mucho (...) **[También me deja] Por ejemplo en economía** cómo yo me voy a desenvolver más con mi negocio. Y de la **historia**, por ejemplo, yo puedo enseñar más a mis hijos, de **salud** también, aparte estamos dando **violencia de género**. (Luciana, BPCA, estudiante 2º año. 42 años. Paraguaya, vino a Argentina a los 31. Cuando vino vivió en González Catán por dos años. Trabajaba en un taller de costura como cocinera, pero le pagaban muy poco. Después consiguió un trabajo mejor, se “concubinó”, y se mudó a Capital Federal, al barrio. Viven en el barrio hace 8 años. Noviembre, 2015)

7.4.3.3. El bachillerato como espacio de contención

A lo largo de las entrevistas, un aspecto que se encuentra muy presente es el bachillerato como un espacio de contención. Fundamentalmente desde la voz de los/as estudiantes, aunque también algunos/as educadores/as señalan el mismo punto. Se enuncia que el espacio colectivo, de encuentro cotidiano, es un sostén, “una red”, “una familia”, que les brindó apoyo tanto en el recorrido escolar como en situaciones personales. Refieren también que el bachillerato los/as ayuda a salir de la soledad y a levantar el ánimo, dándole fuerzas para seguir adelante y convirtiéndose así en algo clave en su cotidianeidad.

¿Cómo llegaste vos al bachi? ¿Qué buscabas al vincularse con este espacio?

Llegué por intermedio de una amiga, **en ese momento yo me sentía bajoneada, y había pasado por muchas cosas, y bueno dije yo quizás es mi oportunidad de levantarme** y que nadie me vea caída y que nadie se haga más la burla de mí, yo quiero valerme por mi misma, no por otras personas. **Yo siempre soñé con ser alguien en la vida, tener por lo menos un título, y mi me vino muy bien estar acá, venir, estudiar, aprender, y aprendí mucho tanto de los compañeros, como de los profesores, y me sirvió también como una contención para mí.** Para mí el bachi es una cosa... como te puedo decir, **para mí el bachi es una casa, es una familia, es como que yo llego de hacer mi trabajo y digo “ay no veo la hora de ir a estudiar”** y aprender un poquito más, y no nada... y esto me saca muchas cosas, la verdad estoy muy contenta de haber llegado hasta acá, de conocer a muchas personas, además también a los compañeros que me contuvieron mucho, la verdad no tengo explicación para decir cómo me siento, es una cosa muy linda. (Claudia, BPCA, estudiante 3º año. Al momento de la entrevista era parte de la cooperativa Sueños Hilvanados. Noviembre, 2014)

Muy bueno porque **ayuda bastante, desde que yo empecé me dieron muchos consejos por más que no tengan nada que ver a cosas de acá me ayudaron bastante en lo**

personal y en el estudio, a la mayoría de mis compañeros también, estuvieron en el momento que necesitamos. Hace poco murió el nene de una compañera y todos fueron a visitarla y a darle una mano. (Agustina, BPCA, estudiante 2º año. 20 años, paraguaya, vino a Argentina a los 10 años, cuando llegó vivió un año en Villa Luro, y después se mudó al barrio. Hace 8 años que vive en el barrio. Había dejado de estudiar en el 2013. Estudiaba antes en el Liceo, que queda en Santa Fé y Laprida. Noviembre, 2015)

Para mí es mi segunda familia, yo tengo un montón de cosas, qué se yo... porque estoy sola, he estado en pareja siete años y cuando estaba embarazada de vuelta de ella [*señala a su hija que está al lado*] se fue, y me quedé sola, pasé un montón de cosas, y **algunas veces no quiero venir, de cansancio, de los problemas que tengo, y vengo acá y se me va todo. El bachillerato es esencial para mí, aparte de estudiar.** (Luciana, BPCA, estudiante 2º año. 42 años. Paraguaya, vino a Argentina a los 31. Cuando vino vivió en González Catán por dos años. Trabajaba en un taller de costura como cocinera, pero le pagaban muy poco. Después consiguió un trabajo mejor, se “concubinó”, y se mudó a Capital Federal, al barrio. Viven en el barrio hace 8 años. Noviembre, 2015)

El bachi es todo, te ayudan, te comprenden, te explican como corresponde. Tengo tres títulos de peluquera pero necesito terminar para trabajar. Siempre quise terminar, y esta es mi oportunidad y acá estoy. A mí **me cambió la vida**, me cambió mucho, ahora te muestro una foto, mirá (muestra una foto de cuando empezó el bachi, que evidencia un aspecto triste), tenía una depresión... iba cambiando, acá hay otra de un par de meses después, **me reía mucho con mis compañeros, con las profesoras, el abrazo...** eso para mí es muy importante, yo de chica pasé muchas cosas. (Rosario, BPACH, estudiante 2º año, 39 años. Vive en el barrio hace 12 años, es de Tucumán, vivió en otros barrios antes. Antes

del bachillerato intentó varias veces retomar los estudios pero se le complicó siempre por diferentes motivos. Terminó el 7mo grado en Tucumán)

(...) A mí también yo siento que el movimiento me resolvió un montón de problemas, o sea **el movimiento construye redes**, por ejemplo, me mudé en la casa de una compañera que conocí en el movimiento, o yo tengo un quilombo y sé quién me escucha, y es una compañera del movimiento, me prestó la escritura una compañera del movimiento, cuestiones prácticas, materiales, que yo al no tener mi red familiar acá o mi red familiar no tener esos recursos, me las genera la organización. Mi proyecto es cooperativizarme, porque tampoco tengo casa, es una búsqueda personal pero también política y colectiva. **También es una forma de transitar este mundo que muchas veces nos llena de incertidumbres o de pronósticos negativos, tener una mirada contenida desde una organización te genera mucha más fortaleza para enfrentar esa sensación.** (Lucía, educadora y referente, BPACH, noviembre de 2015)

7.4.3.4. El empoderamiento: la confianza para poner la propia voz

Un aspecto que señalan las/os estudiantes entrevistados/as es que el bachillerato les permitió poder expresarse con mayor seguridad, pudiendo “poner su voz” y expresar sus opiniones, siendo que previamente esto les era dificultoso. Refieren que antes de participar en el bachillerato eran tímidos/as, y eso les impedía poder expresarse con soltura y confianza. Este empoderamiento impacta en diferentes ámbitos de sus vidas, llegando incluso a incidir en sus espacios laborales, por ejemplo un entrevistado señala que pudo pedir un aumento en su trabajo, algo que en otro momento no hubiese podido hacer.

¿En la definición de los temas con los docentes en las clases, hay diálogo con ustedes?

¿Ustedes tienen participación?

Sí, sí siempre, eso es lo bueno, que vos podés expresarte, si no entendés o si entendés y querés expresarte más allá de lo que estamos hablando se puede. **Yo era re tímida, no hablaba, no te leía nada, ahora sí te leo, si leía en voz alta tartamudeaba, ahora sí, eso me sacaron la timidez, y ahora te leo de corrido. Podemos hablar, opinar,** pero siempre con la mejor, hablando bien. Ayer estábamos hablando que taller a nadie le gusta, y lo hablamos, queremos que sea como una materia más, y le dijimos qué materias, todos opinamos idiomas, computación, o sino una materia que te corrija la ortografía, que te enseñe más eso, de leer.

¿Qué te deja el paso por el bachi?

Como una familia más, una casa, como decía la otra vez, yo puedo ser yo acá, puedo decir todo lo que siento, puedo ser yo. En cambio, en una escuela secundaria como que sos más tímida, yo era así, como que vine acá y puedo ser más yo. **Aparte estás en la casa, y tenés que limpiar, y tu hijo, acá es como que te relajás y pensás en otra cosa, en la casa no.**

Y además de hablar mejor castellano, ¿qué te está dejando?

Eso de ser tímida, de saber muchas cosas de lo que está pasando en el barrio, como por ejemplo la cooperativa, que tienen que ser todos asociados y acá en el barrio no es así, **una enseñanza que en verdad a mí me ayuda en mi vida cotidiana, me ayuda en expresarme, en leer, como te decía que era tímida y ahora puedo leer en voz alta,** con compañeros copados, profesores, **te podés sentir relajada.** (Tatiana, BPCA, estudiante 3º año. 22 años. Vive en el barrio desde los dos años, es mendocina. Dejó en 3º año de la secundaria La Banderita, le costaba mucho, y luego comenzó en el bachi. Le resultó más fácil, entendía más)

A mí me cambió que **antes me costaba decir lo que tenía ganas, ahora lo digo y no me importa, y un montón de otras cosas...** En el trabajo mismo me ayudó bastante, por ejemplo a mí cooperativismo me ayudó bastante, a veces pasa que se quieren aprovechar de los demás, y yo empecé a hablar, por ejemplo **pedí aumento que antes no lo hacía,** a

uno le cambia bastante. (Lina, BPACH, 3º año. 32 años, vive en el barrio desde el 2001. Es paraguaya, vino a los 18 años. Retomó sus estudios en el PAEBYT, cinco años atrás)

7.4.3.5. El fortalecimiento de la sociabilidad

Las personas entrevistadas -en este caso sólo estudiantes- remiten que la experiencia del bachillerato les permitió mayor capacidad de comunicación y apertura al diálogo, muchos/as hacen referencia a que antes les costaba hablar con otros u otras o en espacios más colectivos. También señalan que a partir del bachillerato pudieron conocer a más personas y de esta forma conocer el barrio y otras culturas. En el barrio sucede que muchas de las personas que vienen de otros países suelen instalarse junto a sus parientes o compatriotas, generándose así “barrios dentro del barrio” con preponderancia de una nacionalidad. Por un lado, esto permite el fortalecimiento de los lazos de solidaridad al interior de estos colectivos, y también la perduración de sus costumbres, como música o fiestas. Pero también se genera rivalidad hacia afuera, es decir, hacia las otras nacionalidades. Es notorio como esto es un aspecto que los/as estudiantes reproducen, pero también padecen, y cómo varios/as señalan que el paso por el bachillerato les permitió revertir esta postura.

Es claro cómo las mujeres entrevistadas resaltan fuertemente el aspecto vincular en relación a uno de los aportes del bachillerato, se menciona en varias entrevistas el “salir de la casa, conocer gente, hablar con los vecinos y vecinas”. Una de las causas de esto es que para las mujeres del barrio -tanto adultas como para las más jóvenes- el espacio privado es aquel en el que pasan la mayor parte del tiempo, dedicadas a las tareas de cuidado no remuneradas.

También mencionan en reiteradas entrevistas que el paso por el bachillerato les permitió generar amistades. Como valores presentes en el espacio mencionan el compañerismo, la tolerancia y la solidaridad.

A mí pasar por el bachillerato me está dejando **ser más comunicativa**, lo que yo había perdido, la confianza, **había perdido relacionarme con otras personas que ahora me siento feliz de volver a confiar y volver a relacionarme con las personas, con los vecinos, con otras personas que no son parte del bachillerato**, eso me está dejando mucho, esa enseñanza, ese compartir con otras personas, siempre yo compartí pero por muchas cosas que había pasado había perdido eso, donde ahora nuevamente estoy recuperando, y lo veo muy lindo, **el bachillerato me dejó fuerzas para seguir compartiendo y enseñarle que unidos y organizados podemos seguir adelante. Que no se rompa la unión. Que no se rompa la confianza**, que seamos unidos, aunque pasen las cosas que mantengamos un diálogo, no gritar. A mí me enseñó mucho, que sí el diálogo, no la violencia y comprender al compañero quizás que vino un poco enojado, o que está pasando por otros momentos, como todos nosotros tenemos problemas, y todos solucionables, bueno **eso me dejó a mí el bachillerato, confianza más que todo, el amor por la persona, y seguir unidos** y eso...

(Claudia, BPCA estudiante 3º año. Al momento de la entrevista era parte de la cooperativa Sueños Hilvanados. Noviembre, 2014)

(...) yo principalmente estudio en este bachillerato para conocer más gente, porque estando en mi casa o de mi casa al trabajo y del trabajo a mi casa no conozco lo que es mi barrio, entonces **me incluí al bachillerato para conocer lo que es el barrio, la gente del barrio, y en qué podría ayudarlos para poder seguir adelante**. Y viendo eso, ví la necesidad enorme de este barrio, y la verdad **no fue sólo para mí un estudio sino una experiencia más emocional para mí** porque también yo pasé con mis hijos muchas cosas, en mi país, porque no tuve a mis padres, desde chica fui criada con extraños y también trabajé desde muy chica, no tuve las oportunidades que muchos tienen, y entonces me dije para el estudio no hay edad y también para ayudar a la gente dios me está dando

hasta hoy fuerzas, entonces dije todo esto que me está poniendo es para que pueda ayudarlo a los otros. (Carmela, BPCA, estudiante 3º año. Actualmente parte de la cooperativa Sueños Hilvanados. Noviembre, 2014)

¿Qué te modificó el paso por el bachi?:

Sí, para mí cambió mucho, porque por ejemplo **yo iba a estar muy encerrada en mí misma, no iba a ser abierta con la gente** porque no iba a ser conocida de la gente, y muchas cosas no iba a conocer, pero **a través del bachillerato yo aprendí muchas cosas, no sólo a leer, sumar, sino conocer la gente, la cultura de la gente, de otros países** y todas esas cosas. (Carmela, BPCA, estudiante 3º año. Actualmente parte de la cooperativa Sueños Hilvanados. Noviembre, 2014)

¿Qué es el bachi? **Y es un lugar donde encontrás a gente que conocías y que no te hablabas, y la volvés a encontrar, volvés a haces amistades**, es como que hacés más amistades. Me dejó enseñanzas, aprendí muchas cosas, conocí mucha gente, conocí amigos y me reencontré con amigos que ya tenía que por la distancia nos separamos o porque ya tienen su familia, todas esas cosas... **Es un lugar muy sociable para mí. (...) fue como algo para salir de mi casa y distraerme, y aprender otras cosas.** (Angélica, BPCA, estudiante de 1º año. 17 años. Nació en Paraguay y vino a Argentina a los 3 años. Siempre vivió en el barrio. Empezó en el bachi en el 2015, terminó 7º año en el 2012 en la escuela Juan José Martí. Noviembre, 2015)

Desde que vine acá aprendí a ser mejor persona, **a hablar un poco más, antes no hablaba mucho, doy una mano a quien necesita que antes no lo hacía**, eso... (Agustina, BPCA, estudiante 2º año. 20 años, paraguaya, vino a Argentina a los 10 años, cuando llegó vivió un año en Villa Luro, y después se mudó al barrio. Hace 8 años que vive en el barrio. Había dejado de estudiar en el 2013. Estudiaba antes en el Liceo, que queda en Santa Fé y Laprida. Noviembre, 2015)

¿Qué te deja el paso por el bachi?

La amistad, el compañerismo, que antes no había, la solidaridad que hay acá en el bachi para los alumnos, así también de los alumnos para con los profesores, eso como que en otro lado no se ve. (Diego. 22 años, estudiante 3º año. Vive en el barrio desde los 14 años. Es de Jujuy. Antes del bachi estudió hasta tercer año en una escuela de allí. Vino a Buenos Aires porque en la provincia hay mucha pobreza y a sus padres no les alcanzaba la plata para mantener sus estudios)

Me dejó **aprender a convivir con mucha gente**, conoces a muchas personas, las experiencias de cada uno, de dónde son, cómo es cada uno (...). Entender más Argentina, son temas que yo nunca pensé en conocer, que me dejan enseñanza. Qué pasó acá en Argentina, de dictadura yo la viví en mi país, pero no sabía cómo había sido en este país, la dictadura de deja muchas cosas que siguen en la actualidad. (Facundo, BPACH, 3º año. 29 años, vive en el barrio hace cuatro años. Es de Bolivia, llegó hace 9 años. En Bolivia estaba estudiando, y vino con el propósito de trabajar y estudiar, pero no se podía, tampoco tenía en apoyo de su tío, quien lo recibió en Argentina. En Bolivia terminó el primario, cuando llegó tenía que trabajar y eso no le dejaba tiempo para estudiar. Tampoco sabía dónde recurrir para estudiar de noche)

7.4.3.6. El fortalecimiento de los vínculos comunitarios y de la organización popular

La vida contemporánea en la fase neoliberal del capitalismo conlleva cambios profundos en las formas de vivir y de relacionarse con los otros y otras, en este sentido emerge con fuerza la concepción de individuo por sobre la de ciudadano. La diferencia no es menor porque mientras que el ciudadano buscaba su bienestar a través del bienestar de la ciudad, el individuo no encuentra esta conexión, ignorando de esta forma la idea de bien común (Veríssimo Veronese, Marília, 2007).

En este contexto, los BP constituyen espacios con una fuerte valoración de lo comunitario. De esta forma, otro aspecto que resaltan las personas entrevistadas radica en lo colectivo, lo comunitario y los lazos de solidaridad entre las y los participantes de los bachilleratos pero también con los vecinos y vecinas del barrio. Estas cuestiones que rescatan tanto estudiantes como educadores/as, confluyen en la generación de ciertos niveles de organización que les permite accionar frente a situaciones de injusticia antes toleradas de forma resignada. También permite deconstruir miradas xenófobas que operan tanto hacia afuera -es decir, en la mirada hacia los/as que tienen una nacionalidad diferente a la propia-, como hacia adentro -sintiéndose menos que los/as otros/as por no pertenecer a una nacionalidad "socialmente valorada"-. Esto es a lo que hace referencia Boaventura de Sousa Santos cuando remite al sistema civilizatorio que crea el modo de producción capitalista, donde algunos sectores ocupan un lugar descalificado desde la lógica hegemónica.

Bueno, el bachi me dejó un montón de cosas, un monto de experiencias, primeramente **cuando llegué al bachi hablaba muy poco, tenía mucha vergüenza**, soy de perfil muy bajo, bueno eso no, ahora no. **Ahora puedo organizarme con mis vecinos** por ejemplo tengo esa... muy claro lo que quiero, **dónde quiero hacer, de trabajar por mi comunidad, de trabajar por otra cosa, verdad, de defender los derechos de los vecinos**, por ejemplo muy claro para mí del barrio, a través del bachi aprendí eso, la urbanización por el barrio para que... anteriormente no teníamos luz en el barrio, nos callábamos, pasábamos el invierno, el verano sin luz, ahora por ejemplo, media hora que no tengamos luz o agua, como vecinos sabemos dónde ir a reclamar, con todos los derechos, bueno, eso me parece que es muy bueno, **eso es lo que me llevo, de poder hacer algo con mi vecino en mi comunidad**, porque eso es bueno, entonces **los pasos que tuvo que pasar acá por el bachillerato aprendí eso, eso de organizarme**, por ejemplo. Y bueno, eso es lo que hasta

ahora estoy haciendo. (Marta, BPCA, egresada, año 2013, segunda camada. Al momento de la entrevista era parte de la cooperativa Sueños Hilvanados, noviembre 2014)

Sí, muchísimo, yo antes pensaba de otra manera, como que... igual no sé si cambié mucho pero antes me costaba mucho, **tenía muchos prejuicios ante los peruanos, bolivianos, porque era lo que me hacían creer también, y acá aprendí a ser más tolerante, saber entender las otras culturas, y que cada uno tiene su propia cultura y hay que respetarla,** y no porque sea peruano o sea boliviano tenemos que hacernos menos o porque yo soy paraguaya me tengo que sentir menos ante un argentino. **Es el tema cultural fue el cambio que sentí,** y también en las experiencias del aprendizaje y el trato con las personas, aunque a veces también es difícil que en un grupo entre todos te lleves bien, pero yo con la mayoría me llevo bien. En **la comunicación entre las personas también.**

(María, egresada del BPCA, año 2012, primera camada. Al momento de la entrevista era preceptora del bachillerato -cargo que desempeñaba junto con otra compañera egresada- y parte de la cooperativa Sueños Hilvanados, noviembre 2014)

A ser más compañero, solidario, a de pronto pensar más en el vecino, en el amigo, en el que está al lado tuyo. (Tomás, BPCA, estudiante 1º año. 41 años. Vive en el barrio desde el 2000, es de San Salvador de Jujuy, se vino por trabajo, alquilaba en otro lugar pero le fueron aumentando los alquileres y a partir de eso se fue a vivir al barrio. Noviembre, 2015)

Todos cuando van al bachillerato van por la posibilidad de alcanzar un título y egresar, y - desde el imaginario- poder alcanzar otras condiciones laborales, acceder a otros ingresos, o seguir alguna carrera universitaria, pero **terminan por generarse lazos de compañerismo y conocer a otros vecinos.** No hay otro espacio que les permita sentarse, hablar, conocer su historia, qué problemas tienen, cómo piensan, cómo ven lo que sucedió en el barrio. **El bachi al ser una escuela del barrio, sus ejes y temáticas hablan del barrio,**

genera la posibilidad de un espacio para reflexionar, para poder pensar, pensarse, pensar su territorialidad, su vecindad, y pensar respuestas colectivas a eso, lo que fortalece los vínculos que existen en el barrio. Muchas amistades se han formado a través del bachi, y lo interesante es que son muchos lazos que se han construido intergeneracionalmente. Al compartir un (*mismo*) espacio jóvenes, jóvenes adultos y adultos con diversas trayectorias de vidas ha fortalecido también el encontrar alguien que te escucha, que podés darle una mano, que podés confiar, es quizás un espacio que no encuentran en su cotidianeidad por fuera del bachillerato, **no vivimos en una sociedad que favorezca los vínculos si no que favorece la competencia, el individualismo, el sálvese quien pueda.** (Juan, Educador del BPCA de 3° año, diciembre de 2017)

Yo siempre rescato mucho **la cuestión colectiva**, eso es lo que me flashea del bachi. El aula me interesa un montón también, puedo dar clases en una escuela y me gusta igual. Pero me parece que en el bachi pasa otra cosa que va mucho más allá de eso, y que tiene que ver con -sin idealizarlo porque tampoco es la utopía del socialismo- sí **se llevan a la práctica otros tipos de vínculos sociales. Con dificultades, y con el tiempo, es posible visualizar otra forma de relacionarse, otra forma de tomar las decisiones, otra forma en que lo colectivo te sostiene**, cuando hay una compañera que tiene problemas con la pareja, cuando hay alguien que tiene un problema con la familia, incluso en lo cotidiano yo creo que para mí es un espacio de **contención colectiva** que está buenísimo, yo encuentro algo en lo grupal que es transformador, **nadie que pasa por el bachi se va igual después de haber transitado ese nivel de la grupalidad**, y esa es la razón por la que muchos nos quedamos, no sólo nosotros sino también los estudiantes, sobre todo teniendo en cuenta que a veces a los estudiantes les sería más fácil otra escuela. (Celeste, Educadora del BPACH de 2° y 3° año, octubre de 2015)

7.4.4. Conclusiones con respecto a las repercusiones en la subjetividad de los BP

Primeramente, es necesario aclarar que no desconocemos que parte de lo que puede aparecer como una repercusión de los BP en la subjetividad de las y los participantes puede ser anterior a estas experiencias, o incluso puede suceder que muchas de las personas que son parte de las mismas se sumen por encontrar en los BP rasgos afines a sus esquemas de pensamiento.

Para delinear algunas conclusiones con respecto a las consecuencias en la subjetividad de los participantes de los BP estudiados es útil retomar a Marília Veríssimo Veronese quien dice que:

En la forma autogestionaria de organización del trabajo, las relaciones necesitan establecerse de forma horizontal y participativa. En tanto vertiente de formas heterogestionarias de trabajar, a menudo autoritarias, es crucial que los trabajadores aprendan a practicar la autogestión. Ese aprendizaje a veces es difícil y doloroso, pero también posibilita el surgimiento de procesos de subjetivación que permiten la creatividad y la autoridad compartida. (...) Ese proceso puede generar formas más autónomas y solidarias de existencia, potencialmente transformando el mundo social. (Veríssimo Veronese, 2007: 14)

La autora escribe refiriéndose a unidades productivas autogestivas, sin embargo entendemos a partir de esta reflexión y del análisis realizado, que los BP estudiados al ser instituciones educativas autogestivas, también promueven este tipo de aprendizaje generando formas de existencia que van a contrapelo de las formas de existencia hegemónicas (individualistas, egoístas y pasivas).

En relación a la participación es preciso hacer una distinción dado que es posible clasificarla según distintos niveles. Siguiendo a Ameijeiras (2010) los diferentes niveles consisten en:

Informativo: implica transferencia de información o conocimiento sobre un determinado tema; Consultivo: procura la expresión de la opinión y voluntad de los actores acerca de

un problema o decisión; en la mayoría de los casos, no implica que los resultados obtenidos sean directamente vinculantes para las autoridades (audiencias públicas, consulta popular, foros, etc.); Decisorio o Real: implica ejercicio de poder y responsabilidad en los procesos de toma de decisiones. (Ameijeiras, 2010: 4)

Las prácticas participativas pueden estar referidas al tratamiento de los contenidos, a la organización de eventos, a actividades extracurriculares o a la resolución de problemas comunitarios, entre otros. Sólo en el sentido definido por el tercer nivel nos encontramos ante “verdaderos” procesos participativos donde tenemos sujetos activos, protagonistas del destino de la propia comunidad. Esta participación denominada “real” se opone a otros procesos que se identifican como de participación “restringida”, “débil” o “participación simbólica” donde los sujetos se convierten en observadores/as pasivos/as de la toma de decisiones.

Es decir, el sólo hecho de contar con un espacio de participación no implica necesariamente que haya participación real, sino que tal participación activa requiere aprendizaje, el cual se genera a partir del ejercicio del debate, la opinión, la movilización, etc. Es en esa instancia que los sujetos aprenderán a desenvolverse, formarse en valores democráticos y en una ciudadanía activa. Esto implica necesariamente asumir responsabilidades en ese camino, avanzando de forma crítica sobre los asuntos que son de interés y sabiendo que pueden unirse en un colectivo para hacer valer sus derechos (Ameijeiras, 2010). Sobre esto, María Teresa Sirvent sostiene:

La participación progresiva y constante en la toma de decisiones capacita a quienes la ejercen y es el motor de la transformación social. Es un proceso paulatino, de largo plazo, que va construyendo conciencia, aprendizaje y consenso. La participación es un proceso de aprendizaje y de construcción colectiva que no brota espontáneamente de la noche a la mañana [...] Participación sin manejo de información y sin proceso de reflexión facilita la

manipulación y genera en los individuos y grupos la ilusión engañosa de ejercer un poder inexistente. (Sirvent, 2006: 16)

Esto es lo que emerge en los relatos de los entrevistados y entrevistadas, un proceso de aprendizaje vinculado a la participación, que atraviesa diferentes aspectos que dan cuenta de los niveles señalados por Ameijeiras: desde animarse a poner la voz en espacios colectivos, a intercambiar opiniones con otros, llegando a ciertos niveles de organización para enfrentar situaciones de injusticia que previamente no eran visibilizadas, o si lo eran, no se consideraba como una opción el hecho de poder hacer algo para modificarlas.

Esto se vincula con el aporte de Guattari -tomado por Veríssimo Veronese-, quien explica que “la subjetividad se constituye en el registro social”, es decir que cada persona realiza una apropiación singular de los sistemas socio-culturales, tecnológicos, económicos, icónicos, mediáticos, con los que se relaciona. En esta construcción de la subjetividad, los colectivos autogestionarios constituyen espacios de resignificación de la apropiación de los diversos sistemas, es decir, de ese “volver propia” a la vida en sociedad (Veríssimo Veronese, Marília, 2007: 15).

También es posible inferir del trabajo de campo, un proceso vinculado con el desarrollo de una subjetividad política, dado que -tal como señalamos en el desarrollo teórico de este capítulo-, la misma se vincula con una subjetividad atravesada por lo colectivo, junto con la ruptura de esquemas políticos previos.

Es notorio en todas las entrevistas la referencia al empoderamiento que implica el paso por los bachilleratos. Esto se expresa de diferentes formas, en algunos casos se pone de manifiesto cuando las/os estudiantes cuentan cómo en el BP se dan otros tipos de relaciones en el aula que difieren con las que ellos y ellas conocieron en las instituciones educativas tradicionales, también aparece en varios relatos que hacen mención a cómo a partir de la participación en el espacio se animan a expresar sus opiniones, y finalmente se manifiesta en el fortalecimiento de los vínculos

comunitarios y de la organización popular. Aquí resulta útil retomar a Gramsci, quien aporta la categoría de subalternidad para pensar la práctica educativa. Con esta categoría se proponía explicar que pueden existir relaciones de dominación u opresión en diversas instituciones y vínculos más allá del ámbito fabril o laboral. Por ejemplo, en los espacios educativos tradicionales, que abrigan en su interior relaciones de subalternidad presentes en vínculos de poder y en dinámicas de simple trasmisión de saberes que tienden a reproducir el orden social dominante (Ouviña, 2012). En contraposición, los BP se conforman como espacios donde se tejen otro tipo de relaciones, apostándose a la construcción colectiva y al conocimiento crítico. En este sentido coincidimos con el aporte de Ouviña:

(...) las iniciativas educativas requieren dar una disputa incesante a través de prácticas antagónicas que permitan salir de nuestra condición subalterna y conquistar la “autonomía integral”, como la llamaba Gramsci. Porque una pedagogía prefigurativa (y en un plano más global, una estrategia de “guerra de posiciones”) debe apostar a la creación, ya desde ahora, de una nueva institucionalidad potencialmente anticapitalista, e incluso de una normatividad no estatal. (Ouviña 2012: 14)

Massimo Modonesi analiza desde una matriz marxista los procesos de subjetivación política, entendiendo por éstos “las formas y las dinámicas de conformación de subjetividades políticas en torno a conjuntos o series de experiencias colectivas surgidas de relaciones de dominación, conflicto y emancipación” (Modonesi, 2010: 15), es decir de subalternidad, antagonismo y autonomía. Si bien este marco teórico resulta ambicioso para este apartado -dado que los objetivos de la tesis son otros y no están centrados en las transformaciones de la subjetividad que genera la participación en los BP-, puede resultar útil tener presente esta triada propuesta por el autor, de esta forma:

- La noción de *subalternidad* refiere a la formación subjetiva que se deriva de relaciones y procesos de dominación y experiencias colectivas de subordinación, que van acompañadas de una combinación de aceptación relativa y la resistencia, pero siempre dentro del marco de la dominación existente.
- La noción de *antagonismo* refiere a la formación subjetiva que se deriva de relaciones y procesos de conflicto y de lucha, que se construye a partir de experiencias colectivas de insubordinación, caracterizadas por la impugnación contra la dominación existente, y que se proyecta hacia la conformación de un poder contra.
- Finalmente, la noción de *autonomía* remite a la formación subjetiva que se deriva de relaciones y procesos de liberación, que se construye a partir de experiencias colectivas de emancipación, caracterizadas por la negación y superación de la dominación existente, y que se proyecta hacia la conformación de un poder hacer (Modonesi, 2010: 163).

A partir de las entrevistas analizadas y de la observación participante podemos decir que las experiencias de los BP aquí estudiadas constituyen esfuerzos por recorrer esta triada: sabiendo que se parte de un trabajo con sectores populares que por lo general asumen subjetividades subalternas producto de historias de vida caracterizadas por relaciones de dominación, los BP surgen como instituciones que apuestan -desde la forma de organizarse, los contenidos trabajados y las experiencias extraáulicas con las que se vinculan o generan-, a subjetividades autónomas y libres. Para esto, es necesario poner en valor y habitar procesos de lucha, es decir, dejar de ser sujetos pasivos y pacientes (pasivos en el sentido de no accionar, y pacientes en el sentido de padecer sin más diferentes tipos de injusticias), para lograr -siendo éste el objetivo último- sujetos autónomos y libres que puedan ejercer un “poder hacer”.

Claro que este proceso no es nada sencillo ni está exento de avances y retrocesos, y grandes dificultades. Estas dificultades se vinculan fundamentalmente con la presencia de lo que Guattari

denomina “subjetividad capitalística” presente en las y los participantes de los BP. Por ejemplo, en ambos bachilleratos se da -sobre todo en primer año-, la exigencia de las/os estudiantes hacia los educadores y educadoras de que pongan “mano dura” a aquellos/as otros/as estudiantes que no cumplen con las tareas o los horarios. También sucede en varias ocasiones de debate colectivo cuando se deben tomar decisiones que no son de fácil resolución, que las/os estudiantes les pidan a los/as educadores/as que sean ellos y ellas las que resuelvan la cuestión.

Cabe aclarar -despejando todo indicio de la existencia de una “vanguardia iluminada”- que si bien estos proyectos educativos son primeramente pensados y organizados por un colectivo de educadores/as y militantes, ellos/as mismos/as también recorren esta triada procesual a través de su participación en los BP. De alguna forma, aquella frase tan conocida de Paulo Freire que dice “todos sabemos algo, todos ignoramos algo, por eso aprendemos siempre” se repite en este caso en el sentido de que todos los y las participantes de los BP -tanto estudiantes como educadores/as- poseen aspectos subjetivos subalternos, y en el proceso colectivo de construcción y vida del BP van experimentando procesos de insubordinación (poder contra) y de autonomía (poder hacer). También vale decir que estas nociones no implican tipos puros, sino que en un mismo proceso pueden encontrarse diferentes combinaciones de los mismos, con algún tipo de preponderancia de alguno de ellos.

Para finalizar podemos decir que a través del trabajo de campo fue posible corroborar la hipótesis inicial de este apartado, encontrando que las experiencias de los BP estudiados dejan en sus participantes una sociabilidad más participativa y fortalecen los lazos de solidaridad y respeto. También se aprecia un fortalecimiento de los vínculos comunitarios y de la organización popular, que se vincula con procesos de subjetivación en sentido emancipador. Tomando los conceptos de Guattari, podemos decir que los BP promueven modos de subjetivación singulares caracterizados por la solidaridad, el empoderamiento, la reacción frente a situaciones de injusticias, la

participación y lazos comunitarios más presentes y duraderos. En definitiva, los BP permiten la construcción de otra vida social, y con ella, el nacimiento de nuevas subjetividades.

8. Reflexiones finales

En la presente investigación desarrollamos un estudio cualitativo de dos bachilleratos populares ubicados en la Villa 31 - Barrio Carlos Mugica, elegidos porque conocíamos de cerca a ambas experiencias y al territorio en donde se desarrollan y porque cada uno presentaba un origen político y/u organizativo distinto.

La hipótesis que guía nuestro trabajo radica en que los BP constituyen instituciones de la economía social y solidaria. Se parte de esta premisa presumiendo que esta vinculación se asienta fundamentalmente en tres aspectos: la forma organizativa de los BP, la perspectiva de la economía que desarrollan en sus clases y talleres, y la relación con experiencias extra-áulicas de la economía social y solidaria. Consecuentemente, se arriba a otra hipótesis: los BP al trabajar desde la perspectiva de la educación popular y la economía social y solidaria, tensionan la sociabilidad hegemónica, posibilitando relaciones sociales más solidarias y cooperativas.

En primer lugar, consideramos preciso explicar por qué nos parecía pertinente el estudio de esta temática y los objetivos de la misma. Seguidamente nos detuvimos en desarrollar el procedimiento de la investigación, dando cuenta de la concepción de investigación militante, de los criterios de selección de casos y las fuentes de información utilizadas.

En segundo lugar, definimos nuestro marco conceptual, indagando en los conceptos que nos permitieran luego realizar el análisis propuesto en la investigación. De este modo definimos economía social y solidaria -partiendo de la definición sustantiva de la economía elaborada por Polanyi y de la concepción de economía para la vida desarrollada por Hinkelammert y Mora-, con las palabras de Coraggio, quien la precisa como aquella economía que produce sociedad y no sólo utilidades económicas, generando valores de uso para satisfacer necesidades de las personas, y cuyo norte no es la acumulación de capital sin límites.

Hicimos lo mismo con el concepto de educación popular, basándonos en la definición de Torres Carrillo quien la caracteriza como aquella práctica educativa que tiene por objetivo contribuir a que las clases populares se conviertan en protagonistas de una transformación de la sociedad en función de sus intereses.

En tercer lugar, describimos el contexto histórico que da nacimiento a las experiencias estudiadas, caracterizado fundamentalmente por el desarrollo del neoliberalismo y vinculado con los nuevos movimientos sociales.

En cuarto lugar, describimos el barrio en el que se ubican las dos experiencias estudiadas: la Villa 31 - Barrio Carlos Mugica, un territorio que presenta una rica historia de lucha y resistencia de las y los de debajo de la cual nos parecía necesario dar cuenta en esta tesis. Seguidamente, nos adentramos en el surgimiento de ambos BP.

Luego de todo el recorrido anteriormente descrito, nos propusimos dar cuenta de la información recabada en nuestro trabajo de campo, ordenada de acuerdo a nuestras hipótesis iniciales.

En cuanto a la *forma organizativa de los bachilleratos populares*, ambas experiencias analizadas son autogestivas, es decir, surgen y se organizan a partir de un colectivo que se da sus propias reglas. De este modo, el formato de los BP estudiados está planificado por el colectivo que lo compone.

Las decisiones se toman de forma democrática, en asambleas, donde se promueve la circulación de la palabra y se fomenta la participación, tanto de educadores/as como de educandos/as. Las asambleas constituyen espacios de aprendizaje de otro modo de organización, aquella donde el poder es compartido y la participación tiene valor. Decimos espacios de aprendizaje porque la práctica asamblearia no es algo que venga dado ni que se fomente en las instituciones educativas tradicionales, sino que es parte del proceso pedagógico que tiene lugar en los BP.

Esto se vincula con la razón de ser de los BP estudiados, que es la creación de poder popular como herramienta de conformación de una sociedad de nuevo tipo, para lo cual la participación y el

involucramiento en la resolución de los problemas comunes es fundamental, siendo acciones que día a día se ensayan en dichas instituciones, alimentándose así el potencial emancipador que anida en estas experiencias. Consecuentemente, en los BP se trabaja el poder desde múltiples mecanismos. No nos referimos solamente a un abordaje conceptual del mismo, sino también una invitación a “ejercer el poder”, un poder colectivo, vinculado al hacer, lo que Rebellato denomina una pedagogía del poder, el poder como un dispositivo de aprendizaje.

Como dijimos anteriormente, los BP estudiados presentan organizativamente una diagramación muy similar a la presente en las cooperativas, nos referimos a la existencia de espacios democráticos para la toma de decisiones, a la autonomía con respecto a su formato organizativo y a la igualdad entre sus miembros. Ahora bien, así como podemos encontrar similitudes con esta clásica formación de la economía social, también presentan dificultades similares, como ser la ausencia de legislación adecuada, que se vincula a otra problemática, el no contar con el capital de trabajo dado que no están garantizados los salarios docentes; finalmente podemos encontrar problemas de gestión, dado que como mencionamos previamente la autogestión no es algo que tengamos aprendido, sino que debe aprenderse en la práctica, y esto implica deconstruir una forma de hacer ya conocida.

En cuanto a la *perspectiva de la economía presente en las clases y talleres*, lo primero a mencionar es que en ambos bachilleratos el trabajo áulico -de todas las materias y talleres-, se aborda desde la educación popular. Esto redundante en que tanto los contenidos como las técnicas utilizadas se esfuerzan por fomentar el pensamiento crítico y el empoderamiento del colectivo.

Este proceso tiene consecuencias no sólo en las y los educandos, sino que también repercute en los educadores y educadoras, dado que por un lado los contenidos son pensados colectivamente generándose de esta forma un espacio de enseñanza-aprendizaje colectivo entre los/as mismos/as

educadores/as. Por otro lado, la devolución de los/as estudiantes en las clases al trabajar los diferentes temas también contribuye a la criticidad de los/as educadores/as.

Del trabajo de campo se desprende que ambos BP abordan la enseñanza de la economía desde una perspectiva sistémica, es decir estudian al sistema capitalista como un sistema de organización social que rige la forma en la que vivimos. Desarrollando una mirada crítica hacia ese modo de organización social, contraponen la concepción de economía sustantiva y ponen en valor construcciones alternativas, que priorizan la reproducción de la vida antes que el capital, cobrando aquí relevancia el cooperativismo y la autogestión, el trabajo comunitario y doméstico.

Como ya se mencionó, en ambas experiencias, todos los contenidos abordados se basan en la racionalidad reproductiva y en la ética de la responsabilidad por el bien común (Hinkelammert y Mora, 2009b) -que prioriza la vida humana y de la naturaleza-, y desarrollan una perspectiva de derechos. De este modo, ambos bachilleratos abordan la economía social y solidaria, aunque desde distintos enfoques: el BPACH lo hace desde una perspectiva sistémica y centrándose en el concepto de trabajo autogestionado (y no el de economía social y solidaria o similares), mientras que el BPCA lo hace desde una perspectiva antropológica cercana a Polanyi.

Ahora bien, este abordaje no es meramente conceptual, sino que en ambos bachilleratos las temáticas son trabajadas vinculándose con experiencias concretas, que no sólo se mencionan en las clases sino que también son visitadas en sus espacios o recibidas en los propios bachilleratos. Respondiendo a una de las premisas de la educación popular, el vínculo de los conceptos con experiencias concretas toma centralidad en tercer año en ambos bachilleratos cuando los/as estudiantes deben pensar e intentar poner en marcha un proyecto colectivo que anide en la resolución de un problema común.

En cuanto a las *experiencias extra-áulicas vinculadas a los bachilleratos populares*, observamos que ambos BP estudiados presentan varios proyectos a los que se encuentran ligados, el BPCA

originó muchas experiencias de este tipo, y el BPACH está ligado a experiencias autogestivas a través de su pertenencia al MOI.

Esas experiencias, que buscan mejorar las condiciones de existencia de las y los participantes del bachillerato así como también del barrio, son una muestra de cómo la pedagogía liberadora rebasa el espacio áulico.

Como se dijo en el apartado que analiza este eje, se observó que el BPCA presenta un mayor desarrollo de este tipo de experiencias. La razón de esto la podemos encontrar en que, por un lado, el BPCA nace con la intención de ser el puntapié inicial de diversas actividades y experiencias y así fortalecer los lazos comunitarios en el barrio, mientras que el BPACH nace con el objetivo de constituirse como otra escuela popular del MOI. Al mismo tiempo, el BPCA tiene más años en el barrio lo que posibilita otra inserción territorial, sumado a que el BPACH pertenece al MOI y de esta organización se desprenden varias actividades para las y los educadores del bachillerato, que juega en contra del tiempo que requiere impulsar actividades en el barrio más allá del BP. Finalmente, en el BPCA los diversos proyectos que se crean y frustran también podrían deberse a ciertas tendencias voluntaristas y espontaneístas, que hace que las experiencias se encaren al calor del entusiasmo pero con poco análisis de su viabilidad, mientras que el BPACH tiene un modo de participación más sistemático y con iniciativa, que requiere una dedicación que va en detrimento de la cantidad de espacios a cubrir o generar.

En diferentes estudios vinculados a la temática de la economía social y solidaria suele emerger la cuestión de la *subjetividad*. ¿La economía social y solidaria está ligada a una nueva subjetividad? ¿Promueve una nueva subjetividad? ¿Qué implica “una nueva subjetividad”? ¿De qué otra subjetividad se diferencia? Estas son algunas de las preguntas que también nos interesaba indagar con la presente investigación, por tal motivo en el trabajo de campo realizamos algunas indagaciones referidas a este aspecto en la parte final de las entrevistas.

Una vez recopilado el material fue posible ordenar esas respuestas en diferentes tópicos:

- Las diferencias entre los bachilleratos populares y las instituciones de la educación tradicional
- Algunas consideraciones en relación a los saberes y contenidos
- El bachillerato como espacio de contención
- El empoderamiento: la confianza para poner la propia voz
- El fortalecimiento de la sociabilidad
- El fortalecimiento de los vínculos comunitarios y de la organización popular

Hemos visto que, tal como dice Marília Veríssimo Veronese, la forma autogestionaria de organización del trabajo puede generar formas más autónomas y solidarias de existencia (Veríssimo Veronese, 2007). Los BP que hemos analizado, dado que son instituciones autogestivas, promueven el aprendizaje de la autogestión en toda la vida del bachillerato, es decir en la organización misma del espacio, en las clases y en las actividades extra áulicas. Este aprendizaje estimula una subjetividad colectiva, activa y con mirada de conjunto.

En este proceso subjetivo el carácter que adquiere la participación es crucial, porque es participando y siendo parte cómo se aprende desde una perspectiva de educación popular. En este sentido pudimos observar que, si bien existen diferentes niveles de participación en los BP estudiados, desde el informativo, el consultivo y el decisorio tomando la clasificación realizada por Ameijeiras (Ameijeiras, 2010), es este último nivel el que predomina.

Como hemos mencionado anteriormente, este tipo de participación no es algo habitual en las sociedades complejas de las que somos parte, por lo tanto se debe dar un proceso de aprendizaje de esta práctica. Los participantes de los BP estudiados, tanto educadores/as como estudiantes, son interpelados a través de las diferentes instancias de participación para dejar de ser observadores pasivos y ser sujetos activos. Este proceso es paulatino y muchas veces tiene avances y retrocesos.

Es posible observar la presencia de una subjetividad política, entendiendo por la misma el desarrollo de una mirada personal vinculada con lo colectivo, sujetos que se interesan más por lo público, por los problemas barriales, por sus vecinos y vecinas, comprendiendo que son sujetos colectivos.

La mayoría de las y los estudiantes entrevistados señalan el empoderamiento que experimentaron a partir de la participación en los BP estudiados. Este empoderamiento se hace presente en diversos relatos y adquiere diferentes formas, desde animarse a expresarse -algo que antes del paso por los BP no les era sencillo-, hasta la participación activa en procesos de organización popular.

Partiendo de los conceptos de Modonesi (2010), podemos decir que los BP estudiados se proponen una transformación subjetiva que permita ir desde una formación subjetiva predominantemente subalterna, a una antagonista -vinculada a procesos de conflicto y de lucha-, para poder desarrollar una subjetividad autónoma, que tal como explica el autor, se conforma a partir de experiencias colectivas de emancipación. Lo intentan desde la forma de organizarse, los contenidos trabajados y las experiencias extra áulicas con los que se vinculan o generan, y en esta apuesta existen.

Luego del trabajo de campo y su análisis, podemos decir que nuestras hipótesis se revalidan. De este modo, los BP aquí estudiados pueden considerarse como instituciones que trabajan desde la perspectiva de la economía social y solidaria, y esto puede observarse en diferentes aspectos.

En primer lugar, ambas experiencias analizadas están organizadas de forma cooperativa autogestiva, promoviendo relaciones de poder democráticas y no autoritarias. Se trata de instituciones educativas que, alejándose de la práctica educativa denominada bancaria, proponen otras formas de producción del conocimiento, de relaciones de enseñanza-aprendizaje y de toma de decisiones. A partir de espacios de creación colectiva y de socialización de saberes desde una perspectiva crítica y problematizadora, van desarrollando una praxis pedagógica prefigurativa de esa otra sociedad por la cual luchan.

En segundo lugar, si bien con diferencias entre ambas experiencias, en ambos casos se observa un abordaje de la economía en las clases y talleres desde una perspectiva sistémica, y se trabajan temáticas y casos de la economía social y solidaria. También se pudo observar que las temáticas están relacionadas generalmente con problemáticas concretas -muchas de las cuales son propias de las y los estudiantes y del barrio-, y que en los dos BP se apuesta a la concreción de un proyecto colectivo como resultado de las materias o áreas relacionadas a economía o cooperativismo.

En tercer lugar, ambos BP están vinculados con experiencias extra-áulicas de carácter productivo, de servicio y socioculturales que por su modo de organización y sus objetivos pueden considerarse propias de la economía social y solidaria. En este caso, el BPCA dio origen a varias experiencias de este tipo, mientras que el BPACH se encuentra vinculado previamente a cooperativas de viviendas por ser parte del MOI.

Por todo lo antedicho y a partir del análisis realizado observamos que los BP estudiados tensionan la sociabilidad hegemónica caracterizada por el individualismo y la competencia, favoreciendo subjetividades más solidarias, participativas, cooperativas y reactivas frente a situaciones de injusticias. Este proceso de subjetivación en sentido emancipador conlleva al fortalecimiento de los vínculos comunitarios y de la organización popular.

Finalmente, es posible decir que los BP aquí analizados son organizaciones que funcionan desde la lógica de la racionalidad reproductiva, priorizando la reproducción y desarrollo de la vida humana por sobre la reproducción ampliada del capital.

9. Bibliografía

Abramovich, Ana Luz, y Vázquez, Gonzalo (2007). “Experiencias de Economía Social y Solidaria en la Argentina”, en Basualdo, Victoria, y Forcinito, Karina: *Transformaciones en la economía argentina: pasado reciente y perspectivas*. Editorial Prometeo Libros y UNGS, Buenos Aires, Argentina.

Acosta, Evangelina; Krichmar, Paula y Vitale, Pablo (2007). “La erradicación y sus perspectivas: la Villa 31 en su dilema”. Trabajo realizado por integrantes del equipo de profesionales del Centro de Acción Familiar de Villa 31.

Aguiló, Victoria, y Castro García, Celeste (2012). La educación en movimiento: las representaciones sociales sobre la educación en el marco de las experiencias escolares de los movimientos sociales, III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, 28 al 30 de Noviembre, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

Albuquerque, Paulo Peixoto (2004), “Moneda Social II”, en: A. D. Cattani (org.), *La Otra Economía*, UNGS-Fundación Osde-Altamira, Buenos Aires. Disponible en: <https://www.economiasolidaria.org/sites/default/files/Laotraeconomia.pdf>

Alfieri, Ezequiel; Lazaro, Fernando; Santana, Fernando (19 de febrero de 2019). Los Bachilleratos Populares en la encrucijada. De realidades y perspectivas. *ContrahegemoníaWeb*. Disponible en: <https://contrahegemoniaweb.com.ar/los-bachilleratos-populares-en-la-encrucijada-de-realidades-y-perspectivas>

Ameijeiras, María José (2010). Prácticas participativas en la escuela secundaria. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En *Memoria Académica*: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5536/ev.5536.pdf

Ampudía, Marina (2012). Movimientos sociales y Educación Popular. Reflexiones sobre la experiencia educativa de los Bachilleratos Populares. *OSERA* N° 6.

Argumedo, Alcira, y Quintar, Aída (2018). Contexto internacional y crisis de la globalización neoliberal. Desafíos que enfrenta la Economía Popular. *Revista Otra Economía*, Volumen 11, Número 20, julio-diciembre. Disponible en: <https://www.revistaotraeconomia.org/index.php/otraeconomia/article/view/14769>

Armani, Lautaro (2009). *La Villa 31 de Retiro. Ente la urbanización y la erradicación. Análisis de una política pública*. Monografía presentada para la Materia Administración y Políticas Públicas, Carrera de Ciencia Política, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Manuscrito no publicado.

Bellardi, Marta y De Paula, Aldo (1986). *Villas Miseria: origen, erradicación y respuestas populares*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

Bloch, Ernst (2004). *El principio esperanza*. Editorial Trotta, Madrid, España.

Bobbio, Norberto; Matteucci, Nicola y Pasquino, Gianfranco (2005). *Diccionario de política*. Siglo XXI México.

Borja, Jordi (1974). *Movimientos sociales urbanos*, Ediciones Siap, s/d.

Caillé, Alain (2009). "Sobre los conceptos de economía en general y de economía solidaria en particular", en Coraggio, José Luis (Org) (2009). *¿Qué es lo económico? Materiales para un debate necesario contra el fatalismo*, CICCUS, Buenos Aires.

Campione, Daniel (2007). "Gramsci en la América Latina actual: hegemonía, contrahegemonía y poder popular". En Mazzeo, Miguel; Acha, Omar; y otros: *Reflexiones sobre el poder popular*. Editorial El Colectivo. Buenos Aires.

Candelaresi, Cledis (12 de agosto del 2006). "Crece la curva de deserción". *Diario Página 12*. Recuperado de <<http://www.pagina12.com.ar/diario/economia/2-71406-2006-08-14.html>>

Chinigioli, Evangelina (2012). *Bachilleratos populares: construyendo contrahegemonía. La experiencia de los Bachilleratos Populares en Movimientos Sociales de la Ciudad de Buenos Aires*. (Tesis de grado). Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Disponible en: <<http://bdigital.uncu.edu.ar/4794>>. Fecha de consulta del artículo: 28/08/15.

Comisión de Vivienda del Consejo Económico y Social (2013). *Diagnóstico socio-habitacional de la Ciudad de Buenos Aires. Informe Preliminar*. Relator de la Comisión: Carlos Chile Huerta – CTA Capital. Coordinación del equipo: Ma. Carla Rodríguez. Disponible en: <http://arq.clarin.com/urbano/Informe-Vivienda-CABA-Consejo-Economico_CLAFIL20140507_0005.pdf>

Coraggio, José Luis (2002). "La economía social como vía para otro desarrollo social", en *De la emergencia a la estrategia: más allá del "alivio de la pobreza"*. Espacio Editorial, Buenos Aires, 2004.

Coraggio, José Luis (2006). Sustentabilidad y lucha contrahegemónica en el campo de la economía solidaria. Ponencia presentada en el Seminario: “Economía dos setores populares: sustentabilidade e estratégias de formação”, organizado por CAPINA y ECSal Universidad Católica do Salvador, en Salvador, Bahía. Disponible en <
<https://www.coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/Seminario%20Bahia%20sustentabilidad.pdf>>

Coraggio, José Luis (2007a). “¿Qué entender por economía social?”. Introducción a *Economía social, acción pública y política. (Hay vida después del neoliberalismo)*, Editorial CICCUS, Buenos Aires, 2007.

Coraggio, José Luis (2007b). *El papel de la Economía Social y Solidaria en la Estrategia de Inclusión Social*. Ponencia presentada en el Seminario “Pensando en alternativas para el desarrollo”, organizado por FLACSO y SENPLADES, Quito, 10-13 de diciembre de 2007.

Coraggio, José Luis (2009a). Economía del trabajo, en Diccionario de la otra economía, organizadores: Antonio David Cattani, José Luis Coraggio, Jean-Louis Laville. UNGS/ALTAMIRA, Buenos Aires.

Coraggio, José Luis (2009b). “Polanyi y la economía social y solidaria en América Latina”, en Coraggio, José Luis (Org) (2009). ¿Qué es lo económico? Materiales para un debate necesario contra el fatalismo, CICCUS, Buenos Aires.

Coraggio, José Luis (2011). Economía social y solidaria. El trabajo antes que el capital, Alberto Acosta y Esperanza Martínez (Editores), Ediciones Abya-Yala, Quito.

Coraggio, José Luis (2015). Economía social y economía popular en América Latina. Mesa dentro del “I Congreso de Pensamiento Económico Latinoamericano”, Asociación del Pensamiento Latinoamericano, Buenos Aires, 25 de septiembre.

Cravino, María Cristina (2002). “Las transformaciones en la identidad villera... la conflictiva construcción de sentidos”. Cuadernos de Antropología Social Nº 15, págs. 29-47, FFyL, UBA.

Cravino, María Cristina (2006). *Las villas de la ciudad. Mercado e informalidad urbana*, UNGS, Argentina.

Cravino, María Cristina (2009). *Entre el arraigo y el desalojo. La Villa 31 de Retiro. Derecho a la ciudad, capital inmobiliario y gestión urbana*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Los Polvorines.

Documento interno del Bachillerato popular Casa Abierta (2012).

Dumrauf, Ana; Mengascini, Adriana y Cordero, Silvina (2012). [Algunos pasos en el camino de la investigación y la participación en educación](#). En Revista “Debates urgentes. Investigación desde y para los movimientos sociales”, publicación del Centro de Estudios para el Cambio Social. Número 1, Año 1, Marzo 2012.

Dussel, Inés; Brito, Andrea; y Núñez, Pedro (2007). *Más allá de la crisis: Visión de Alumnos y Profesores de la Escuela Secundaria Argentina*. Fundación Santillana. Buenos Aires. Disponible en <<http://www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org/archivos/docs/Mas%20alla%20de%20la%20crisis.pdf>>

Ebis, Silvia; Fournier, Marisa; y Mutuberría Lazarini, Valeria (2009). Reflexiones en torno a la construcción de conocimiento desde la perspectiva de la economía social. Debates desde la experiencia de Cuartel V – Moreno. XXVII Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de Sociología.

El Descamisado (1974). “Segundo Congreso Villero: Fue una práctica de autogobierno, de democracia directa, de cultura popular... de lo que se viene”, N° 37, 29 de enero de 1974. Disponible en El Topo Blindado, Centro de Documentación de las organizaciones político-militares argentinas: <<http://www.eltopoblindado.com/files/Publicaciones/Organizaciones%20Politico-Militares%20de%20origen%20Peronista/M%20Montoneros/Prensa/Descamisado/El%20Descamisado%20N%C2%BA%2037.pdf>>

Elisalde, Roberto (2009). “Movimientos sociales y educación: bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. Experiencias pedagógicas en el campo de la educación de jóvenes y adultos”. En Elisalde, R. y Ampudia, M. (Comps.) *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Ed. Buenos Libros, Bs. As.

Elisalde, Roberto, y Ampudia, Marina (2005). Notas sobre la escuela como organización social. Revista MNER, Buenos Aires.

Encuesta del Uso del Tiempo de la Ciudad de Buenos Aires 2016, Tiempo dedicado al Trabajo No Remunerado según la zona de residencia en la Ciudad. Recuperado de <<https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2017/10/Uso-del-Tiempo-2016.pdf>>

Equipo de Sacerdotes para las villas de emergencia (2007). Reflexiones sobre la urbanización y el respeto por la cultura villera. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 11 de junio.

Espacio Basta de Asesinatos Laborales (2018). Informe anual 2018 asesinatos laborales en Argentina.

Fajardo, Florencia; Longa, Francisco, y Stratta, Fernando (2012). [Investigación y movimientos sociales. Problemas y perspectivas](#). En Revista “Debates urgentes. Investigación desde y para los movimientos sociales”, publicación del Centro de Estudios para el Cambio Social. Número 1, Año 1, Marzo 2012.

Fernández Andrada, Cris (2007). “Cooperativa UNIVENS: del encuentro de la política con el trabajo, importantes repercusiones psicosociales de la autogestión”, en Verísimo Veronese, Marília (comp.): *Economía solidaria y subjetividad*. Editorial Altamira. Buenos Aires.

Fernández Castro, Javier (Comp.) (2010). *Barrio 31 – Carlos Mugica. Posibilidades y límites del proyecto urbano en contextos de pobreza*. Instituto de la Espacialidad Humana, Buenos Aires.

Freire, Paulo (1989). *La educación como práctica de la libertad*. España: Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo (1997a). *La educación en la ciudad*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Freire, Paulo (1997b). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI editores. Buenos Aires.

Freire, Paulo y Macedo, Donaldo (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona, España.

Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (2005). *Educar, ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.

Frosio, Anaclara (2012). Estudio de condiciones de accesibilidad a los servicios sociales y movilidad de la población en Villa 31. Área de Estudios Urbano, IIGG-FSOC-UBA. Mimeo.

Frosio, Anaclara (2013). Movimientos sociales, Estado y Autogestión: algunas consideraciones desde la educación pública y popular. VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.

Gagneten, María Mercedes (1987). *Hacia una metodología de sistematización de la práctica*. Editorial Hvmánitas. Buenos Aires.

GEMSEP -Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular- (2009): “Abriendo escuelas para luchar. Una experiencia de organización colectiva en el Bachillerato Popular Simón Rodríguez”. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional Sobre Protesta Social, Acción Colectiva y Movimientos Sociales, Buenos Aires.

Giarracca, Norma (Comp.) (2001). *La protesta social en Argentina. Transformaciones económicas y crisis social*. Alianza Editorial, Buenos Aires.

Giroux, Henry (1992) *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. España: Siglo XXI Editores.

Glikman, Andrea (2015). El 53% de los habitantes de la Villa 31 son extranjeros. *Ámbito Financiero*. [online] Disponible en: <<http://www.ambito.com/diario/noticia.asp?id=787395>> [Consultado 28 Marzo, 2016].

González, Sofía (10 de octubre, 2018). Por qué los vecinos de la villa 31 rechazan el proyecto de urbanización. *Cosecha Roja*. Recuperado de: <<http://cosecharoja.org/por-que-los-vecinos-de-la-villa-31-rechazan-el-proyecto-de-urbanizacion/>>

Gramsci, Antonio (2009). “Paso de la guerra de movimiento (y del ataque frontal) a la guerra de posición también en el campo político”, en *Antología*. Siglo XXI. Buenos Aires.

Guattari, Félix, y Rolnik, Suely (2006) *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Traficantes de Sueños. Madrid, España. Disponible en <<https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Micropol%C3%ADtica-TdS.pdf>>

Guerra, Pablo (Org) (2007). “¿Cómo denominar a las experiencias económicas solidarias basadas en el trabajo? Diálogo entre académicos latinoamericanos acerca de la polémica conceptual”, en *Otra Economía, Revista Latinoamericana de Economía Social y Solidaria*, Vol. I N° 1, 2do semestre.

Hinkelammert, Franz, y Mora, Henry (2009b). *Economía, sociedad y vida humana*. UNGS/ALTAMIRA, Buenos Aires.

Hintze, Susana (2010). *La política es un arma cargada de futuro: economía social y solidaria en Brasil y Venezuela*. Ciccus y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires.

Incidentes en el desalojo de la Villa 31 de Retiro (16 de enero de 1996). *La Nación*. Recuperado 8 de enero de 2020, de: <<https://www.lanacion.com.ar/sociedad/incidentes-en-el-desalojo-de-la-villa-31-de-retiro-nid171219>>

Infobae (2015). La Villa 31 como nunca se vio. [online] Disponible en: <<http://www.infobae.com/2015/10/06/1760460-la-villa-31-como-nunca-se-vio>> [Consultado 28 Marzo, 2016].

Intento fallido para desalojar la villa 31 (13 de enero de 1996). *La Nación*. Recuperado 8 de enero de 2020, de: <<https://www.lanacion.com.ar/sociedad/intento-fallido-para-desalojar-la-villa-31-nid167132>>

Jara, Oscar (s/f). *La concepción metodológica dialéctica*. Disponible en el sitio web de Pañuelos en Rebeldía: <http://www.panuelosenrebeldia.com.ar/content/view/189/245/>

Jáuregui, Jorge Mario: *Villa 31 - Retiro, Buenos Aires: Estructuración Socio-Espacial*. Disponible en: <<http://www.jauregui.arq.br/villa31.html>>

Jeifetz, Néstor (2002). "Ejes autogestionarios en la producción social del hábitat." En *Vivitos y coleando, 40 años trabajando por el hábitat popular en América Latina*. Ortiz Flores, Enrique y Zarate, Maria Lorena, Compiladores. 2002. HIC-AL, UAM, México.

Jeifetz, Néstor y Rodríguez, Carla (2008). "Hábitat y autogestión Cooperativa", en *Crítica de nuestro tiempo*. Revista internacional de teoría y política. Año XVII, Nro 36. octubre 2007-marzo 2008.

Jeifetz, Néstor y Rodríguez, Carla (2008). *La autogestión cooperativa como herramienta de transformación social y política. Reflexiones desde la práctica del MOI*. Documento online, disponible en: < <https://esnuestralaciudad.org/wp-content/uploads/2016/07/Jeifetz-y-Rodriguez-La-autogestion-cooperativa.pdf>>

Klapproth, Daniela; Giacomponello, Mariela; y Paez, Daiana (2013). *La praxis política en contextos de educación popular. Un estudio de caso: el Bachillerato Popular Casa Abierta*. Ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología de la UBA. Realizadas de 1 al 6 de julio de 2013, UBA.

Kruger, Miriam y Said, Shirly Laura (2014). *Subjetivación política y educación popular: la noción del diálogo en Rancière y Freire como aporte a la reflexión teórico-metodológica sobre bachilleratos populares*. *Questión*, Revista Especializada en Periodismo y Comunicación. Vol. 1, Nº 42 (abril-junio).

Kruger, Miriam y Said, Shirly Laura (2015). *Subjetivación política juvenil en Bachilleratos Populares: representaciones de estudiantes jóvenes sobre la política y el Estado*. XI Jornadas de Sociología: Coordinadas contemporáneas de la sociología: tiempos, cuerpos, saberes. Buenos Aires.

Laville, Jean-Louis (2009). "Definiciones e instituciones de la economía", en Coraggio, José Luis (Org) (2009). *¿Qué es lo económico? Materiales para un debate necesario contra el fatalismo*, CICCUS, Buenos Aires.

Lizuin, Santiago; Molina, Mariela; Paez, Daiana y Pleitavino, Guillermo (2019). "Movimiento de Ocupantes e inquilinos (MOI) ¿Hacia otra institucionalización?", en Loritz, Erika y Muñoz, Ruth (org.) (2019). *Más allá de la supervivencia: experiencias de economía social y solidaria en América Latina*, Ediciones UNGS, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, Buenos Aires.

Llosa, Sandra; Sirvent, María Teresa; Toubes, Amanda y Santos, Hilda (2000). *La situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina*. Trabajo presentado en el grupo de trabajo

“Alfabetización de personas jóvenes y adultos”, durante la 23ª Reunión anual de la ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Caxambu, Mina Gerais, de 24 a 28 de septiembre. Disponible en: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a03.pdf>>

Mazzeo, Miguel (2012). ¿Qué (no) hacer? Apuntes para una crítica de los regímenes emancipatorios. Libros de Anarres. Buenos Aires.

Mazzeo, Miguel; Stratta, Fernando; Acha, Omar y otros (2007). *Reflexiones sobre el poder popular*. Editorial El Colectivo. Buenos Aires.

Michi, Norma (2012): “Educación de adultos, educación popular, escuelas, alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros”, en Finnegan, Florencia (comp.), *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. Editorial AIQUE, Buenos Aires.

Michi, Norma, Di Matteo Álvaro Javier, Vila Diana (2011): Pedagogías de las organizaciones populares. Ponencia presentada en el 2do. Congreso Nacional de Investigación Educativa, Pensando el presente huellas, visibilidades y desafíos. Universidad Nacional del Comahue. Argentina.

Michi, Norma, Di Matteo Álvaro Javier, Vila Diana (2012). “Movimientos populares y procesos formativos”, en *Revista Polifonías* Año 1 Nº 1, pp. 22-41. Departamento de Educación UNLU, Luján.

Modonesi, Massimo (2010). Subalternidad, antagonismo, autonomía: marxismos y subjetivación política. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Prometeo Libros. Buenos Aires.

Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) Brasil (2009). *Método de trabajo y organización popular*. Compilado por Adelar Joao Pizzeta. Editorial El Colectivo. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/mst.pdf>

Movimiento de Trabajadores Desocupados de Solano y Colectivo Situaciones, La hipótesis 891: más allá de los piquetes

Navarro, A. (2009); “La entrevista: el antes, el durante y el después”. En A. Meo y A. Navarro (eds.), *La Voz de los Otros*. Buenos Aires: Omicron.

Organización política La Caldera (2012a). *Poder Popular*. Serie Documentos. La Caldera Ediciones. Ciudad de Buenos Aires.

Organización Política La Caldera (2012b). Relación organización política y organizaciones de base. La Caldera Ediciones. Ciudad de Buenos Aires.

Organización Política La Caldera (2015). Un Programa de Transición de nuestro tiempo. El Poder Popular y la construcción del Socialismo desde Abajo. La Caldera Ediciones. Ciudad de Buenos Aires.

Oslak, Oscar (1983). Los sectores populares y el derecho al espacio urbano, en SCA (Revista de la Sociedad Central de Arquitectos), N° 125 aniversario, Buenos Aires.

Osorio Vargas, Jorge (1996). "Hacia un balance de la refundamentación de la educación popular", en CEAAL (1996) Educación Popular. Refundamentación, dimensión Educativa-CEAAL, Bogotá.

Oszlak, Oscar (1991). *Merecer la ciudad: los pobres y el derecho al espacio urbano*, CEDES/Hvmanitas, Buenos Aires.

Oszlak, Oscar, y O'Donnell, Guillermo (1981). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), Buenos Aires, Documento G.E., CLACSO, N° 4.

Ouviña, H. (2012) "Educación popular y disputa hegemónica. Los aportes de Antonio Gramsci para el análisis de los proyectos pedagógico-políticos de los movimientos sociales" en *Revista OSERA* (6).

Paez, Daiana, y Putero, Lorena (2014). "Los Bachilleratos Populares: educando para otra economía". Revista Voces en el Fénix. N° 38, mes de septiembre. Publicación del Plan Fénix, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <
<https://www.vocesenelfenix.com/content/los-bachilleratos-populares-educando-para-otra-econom%C3%ADa>>

Petrucelli, Ariel (2012). Esbozos críticos para investigadores militantes. En Revista "Debates urgentes. Investigación desde y para los movimientos sociales", publicación del Centro de Estudios para el Cambio Social. Número 1, Año 1, Marzo 2012. Disponible en: <
<https://debatesurgentes.files.wordpress.com/2012/04/esbozos-criticos-para-investigadores-militantes.pdf>>

Plan estratégico del Bachillerato Popular Autogestivo Casa Abierta 2015-2020 (marzo de 2005).

Plasencia, María Adela (2006). "Monedas sociales en la Argentina poscrisis: en la búsqueda de marcos teóricos". Universidad Nacional de Lujan. Disponible en: www.riless.org

Plasencia, María Adela (2012), La Moneda para Otra Economía. Aportes en torno a la exclusión monetaria, el atesoramiento y la oxidación, Colección Estudios de Economía Social, Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.

Polanyi, Karl (2003). La gran transformación. Los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo, Fondo de Cultura Económica, México.

Puiggrós, A. (1993). "Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana", en Gadotti, M. y Torres, C. (Comps.). *Educación Popular. Crisis y Perspectivas*. Miño y Dávila, Bs. As.

Que es MOI? (s.f). Movimiento de Ocupantes e Inquilinos. Página oficial del MOI. Recuperado de: <<http://moi.org.ar/que-es-moi-2/>> [7 de diciembre de 2015].

Quintar, Aída; Calello, Tomás y Fritzsche, Federico (2002). Movimientos piqueteros de trabajadores desocupados y asambleas vecinales autoconvocadas. Elementos para un análisis de las nuevas formas de la protesta social en Argentina. Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, vol. VI, nº 119 (103). Disponible en: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn119103.htm>>

Ragin, Charles (2007): La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad, Universidad de Los Andes-Sage Publications, Bogotá.

Rancière, Jacques (2010), *El desacuerdo. Política y filosofía*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Rapp, Ariel; Rodríguez, Daniela; y Wrobel, Iván (2012). La educación popular y autogestión en el Movimiento de Ocupantes e Inquilinos, ponencia presentada en la I Jornada latinoamericana de Historia, Trabajo, Movimientos sociales y Educación popular, V Jornadas sobre Historia y Educación y I Jornada sobre Antropología y Educación Popular. 26 al 29 de septiembre de 2012, Posadas, Misiones.

Revista Derive Approdi, Precarias a la deriva, Revista Posse, Colectivo Situaciones, Grupo 116 y Colectivo Sin Ticket (2004). *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*. Editorial Traficante de sueños. Madrid.

Rigal, Luis (1996). "La escuela popular y democrática: un modelo para armar". Crítica educativa. Buenos Aires, año 1, número 1.

Rocha, Laura (2013). <http://www.lanacion.com.ar/1640828-la-villa-31-imparable>. *La Nación*. [online] Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1640828-la-villa-31-imparable> [Consultado 28 Marzo, 2016].

Rodríguez Enríquez, Corina (2015). Economía feminista y economía del cuidado. Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad. Revista Nueva Sociedad N° 256, marzo-abril de

2015. Recuperado de <<https://www.nuso.org/articulo/economia-feminista-y-economia-del-cuidado-aportes-conceptuales-para-el-estudio-de-la-desigualdad/>>

Rodríguez, Daniela (2012). Sistematización de la experiencia de los talleres de recuperación histórica. Bachillerato Popular Casa Abierta, Villa 31 bis. Texto interno sin publicar.

Rodríguez, Lidia (2013): “Educación popular en América Latina. La situación en la Argentina en la historia reciente (1980-2008)”, en Rodríguez, Lidia Comp. (2013): Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva. Editorial Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL).

Rodríguez, María Carla (2004). “Hábitat, cooperativismo autogestionario y redefinición de las políticas públicas: buscando ‘la nueva fábrica’ en los barrios de Buenos Aires (Algunas reflexiones desde mi experiencia personal)”. Argumentos, nº 4, septiembre, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires.

Rodríguez, María Carla (2009). Autogestión, políticas del hábitat y transformación social. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Rodríguez, María Carla y Di Virgilio, María Mercedes et al (2007). Políticas de hábitat, desigualdad y segregación socioespacial en el área metropolitana de Buenos Aires. AEU-IIGG/FSOC-UBA. Buenos Aires.

Santos, Boaventura de Sousa y Rodríguez, César (2007). Para ampliar el canon de la producción. Otra Economía, Revista Latinoamericana de Economía Social y Solidaria, Volumen I, N° 1, 2° semestre.

Satta, Paula (2015). *El Movimiento Villero Peronista: Una experiencia de radicalización*. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1142/te.1142.pdf>>

Sindicatura General de la Ciudad de Buenos Aires (2007), Informe Especial UPE N° 3. Diagnóstico Institucional: asentamientos precarios, villas, NHT, inmuebles intrusados, barrios municipales y complejos habitacionales. Buenos Aires.

Sirvent, María Teresa (2006). *Aportes para el debate sobre una ley de educación desde una perspectiva de Educación Permanente, Educación Popular y Participación Social*. Revista Tesis 11 No 82, Pág.15-17. (Registro de Propiedad Intelectual No 251498). Buenos Aires.

Sirvent, María Teresa (2008). "La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina". En Elisalde, R. y Ampudia, M. (Comps.) *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Ed. Buenos Libros, Bs. As.

Sirvent, María Teresa, y Topasso, Paula (2006). *Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa*. Documento de Cátedra: Educación No Formal, Modelos y Teorías. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Ciencias de la Educación. Disponible en: <<http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/educacion/Nivel%20Educativo%20de%20Riesgo%20-%20No%20Formal%20JFIT.pdf>>

Sirvent, María Teresa; Toubes Amanda; Llosa, Sandra y Topasso, Paula (2006). *Nuevas leyes, viejos problemas en EDJA. Aportes para el debate sobre la ley de educación desde una perspectiva de Educación Permanente y Popular. Aportes del Programa "Desarrollo sociocultural y Educación Permanente: la Educación de Jóvenes y Adultos más allá de la escuela"*; Directora: Dra. María Teresa Sirvent (Ph.D.). Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.nodo50.org/americalibre/educacion/sirvent_170706.pdf>

Stratta, Fernando y Barrera, Marcelo (2009). "Movimientos sin clases o clases sin movimiento? Notas sobre la recepción de la teoría de los Movimientos Sociales en la Argentina". En revista *Conflicto Social*, Año 2, n°1, junio.

Svampa, Maristella (2005). "Capítulo VI: la transformación y territorialización de los sectores populares", en *la Sociedad excluyente*, Taurus.

Svampa, Maristella (2008). *Notas provisionales sobre la sociología, el saber académico y el compromiso intelectual* (Publicado en Gérard Althabe. *Entre dos mundos. Reflexividad y compromiso*, Buenos Aires, Prometeo, compilación de V.Hernández y M.Svampa).

Svampa, Maristella. ¿Hacia un nuevo modelo de intelectual? *Revista Ñ*, 29/07/07.

Tedesco, Juan Carlos y Tenti, Emilio (2001). "La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades". Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE), UNESCO, Buenos Aires.

Thwaites Rey, Mabel (2003). La (des) ilusión privatista. El experimento neoliberal en la Argentina. Colección Extramuros, Centro Cultural Rojas, Universidad de Buenos Aires. EUDEBA.

Tomino, Pablo (2015). El macrismo se impuso en una elección de consejeros en la villa 31. *La Nación*. [online] Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1776767-el-macrismo-se-impuso-en-una-eleccion-de-consejeros-en-la-villa-31> [Consultado 28 Marzo, 2016].

Topalov, Christian (1979). La urbanización capitalista. Edicol, México.

Torres Carillo, Alfonso (2011). *Educación popular. Trayectoria y actualidad*. Dirección General de Producción y Recreación de Saberes, Universidad Bolivariana de Venezuela, Caracas.

Vázquez, Gonzalo (2008). La economía social y solidaria en América Latina: propuesta de economía alternativa y su aplicación al análisis de experiencias en argentina. 2° Conferencia EMES (European Research Network), "The Third Sector and Sustainable Social Change: New Frontiers for Research", Barcelona, España, 9-12 de Julio.

Vázquez, Gonzalo (2010). La sostenibilidad de los emprendimientos asociativos de trabajadores autogestionados. Perspectivas y aportes conceptuales desde américa latina. Tesis de Maestría en Economía Social (MAES), Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.

Verísimo Veronese, Marília (2007). "Articulación teórica entre subjetividad y actividad laboral", en Verísimo Veronese, Marília (comp.): *Economía solidaria y subjetividad*. Editorial Altamira. Buenos Aires.

Villa 31: pacífico fin del desalojo (26 de enero de 1996). *La Nación*. Recuperado 8 de enero de 2020, de: <<https://www.lanacion.com.ar/sociedad/villa-31-pacifico-fin-del-desalojo-nid171002>>

Zenobi, Melissa. (2015). *Daniela Rodríguez: "Este año estuvimos en la calle prácticamente durante nueve meses"* - Agencia CTA - ACTA. Agenciacta.org. Obtenido el 10 April 2016, desde <http://agenciacta.org/spip.php?article18234>

Zibechi, Raúl (2008). "Buenos Aires: los más pobres resisten la "limpieza social".", en ADITAL (Noticias de América Latina y el Caribe), 16 de octubre del 2008. Disponible en: <<http://site.adital.com.br/site/noticia.php?lang=ES&cod=35535>>

Zibechi, Raúl. (2005). La educación en los movimientos sociales. En Programa de las Américas (Silver City. NM: Internacional Relations Center). Disponible en: <<http://www.americaspolicy.org/citizen-action/focus/2005/sp-0506educacion.html>>

10. Anexos

10.1. Contenidos programáticos de ambos BPs

Primer año

▪ **Bachillerato Popular Alberto Chejolán**

Materia: Cooperativismo

Ejes primer cuatrimestre

1. Asamblea:

En qué consiste el método asambleario. Por qué es necesario conocerlo, modo de organización de nuestro bachillerato. Principios relacionados al cooperativismo y al trabajo en cooperativas. Democracia directa vs. democracia representativa.

2. Trabajo:

El trabajo desde la filosofía marxista, trabajo = bien social. Actividad creadora que diferencia al ser humano del resto de la naturaleza, nos identifica como humanos.

Alienación del trabajo en el sistema capitalista. Actores implicados, relaciones sociales del trabajo. Relación dialéctica opresor-oprimido que se refleja en la relación patrón-trabajadores. Coerción económica: estamos obligados a trabajar para sobrevivir. En el modelo capitalista de producción, el ser humano no es libre de decidir sobre sus actividades. Revolución industrial y surgimiento del Capitalismo. Edad feudal y edad moderna. Condiciones de vida y de trabajo de la clase obrera en las nuevas ciudades. Diferencia con la era feudal: el campesinado era dueño de sus medios de producción. Teoría económica clásica (A. Marshall) como visión alternativa sobre el trabajo y la producción.

Conceptos centrales: fuerza de trabajo como mercancía, salario, medios de producción, propiedad privada, plusvalía.

Segundo cuatrimestre

1. Movimiento obrero:

Surgimiento y organización del movimiento obrero europeo como respuesta a la explotación.

Las nuevas ideas: socialismo y anarquismo.

Migración a la Argentina: las y los inmigrantes trajeron consigo sus ideas y su modo de organizarse. Organizaciones obreras: sindicatos, sociedades de socorro mutuo, clubes, centros sociales, publicaciones impresas.

El movimiento obrero argentino en acción: la huelga de inquilinos de 1907. ¿Quién fue Miguelito Pepe? Comparación con las migraciones actuales de países limítrofes.

2. Cooperativismo:

El cooperativismo como forma de organización obrera: Rochdale y el Hogar Obrero. Cooperativas de trabajo como modelo alternativo al sistema de producción capitalista. Recorrida por cooperativas del MOI.

Conceptos centrales: Cooperativas, método asambleario, autogestión, propiedad colectiva.

▪ **Bachillerato Popular Casa Abierta**

Materia: Matemática

FUNDAMENTACION

La matemática es una herramienta de uso cotidiano, es un lenguaje que nos permite entender la realidad con mayor profundidad, con lo cual es importante reconocerla y comprenderla para su aplicación en el día y día.

OBJETIVO POR AÑO

Fortalecer la identidad personal y colectiva, a través de la confianza la autonomía y el trabajo con otros para lo que creemos imprescindible el aprendizaje de prácticas de estudio y el ensayo de técnicas idóneas de forma individual y colectiva, para poder reconocernos como estudiantes críticos y autocríticos.

OBJETIVO POR AREA

Reconocerse como trabajador para poder defenderse, organizarse y producir a partir de adquirir herramientas lógicas y matemáticas, de identificar la pluralidad de sistemas que existen en la economía y como la contabilidad es utilizada para ordenar las operaciones de las unidades económicas, y de promover formas de organización participativas y democráticas, para la construcción de una economía popular y solidaria.

OBJETIVO POR MATERIA

Adquirir herramientas de razonamiento lógico y matemático reconociendo como dichas herramientas están en el día a día y a través de la búsqueda de soluciones a necesidades de la vida cotidiana.

CONTENIDOS

UNIDAD 1: Que es el número.

Bloque de contenido que contienen los temas generadores que son los que dinamizan el proceso educativo.

Temas generadores: números naturales, números reales, números enteros, números racionales, sistemas de numeración: sexagesimal, romano, decimal y otros.

UNIDAD 2: Operaciones básicas.

Temas generadores: Sucesiones básicas. Adición, sustracción, multiplicación, división, potenciación y radicación.

UNIDAD 3: Operaciones combinadas

Temas generadores: Paréntesis, corchetes, Propiedades de las operaciones (conmutativa, asociativa, distributiva). Operaciones en Conjunto.

UNIDAD 4: Proporcionalidad

Temas generadores: Regla de 3, porcentaje, fracciones (operaciones).

UNIDAD 5: Ecuaciones e inecuaciones

Temas generadores: Simples, mayor que, menor que.

UNIDAD 6: Geometría

Temas generadores: Rectas paralelas y perpendiculares, áreas y perímetros, figuras y cuerpos.

UNIDAD 7: Funciones

Temas generadores: Definición de función - Gráfico de funciones, ejes cartesianos, función lineal.

UNIDAD 8: Medidas e introducción a la física.

Temas generadores: Unidades de Medida (longitud, peso, superficie y valor), La materia y estados de la materia.

Segundo año

▪ **Bachillerato Popular Alberto Chejolán**

Materia: Cooperativismo

Tema 0

Breve repaso de los conceptos centrales del capitalismo: trabajo, medios de producción, relaciones sociales de producción, explotación, propiedad privada, desigualdad. Actividad de repaso, donde los estudiantes deban utilizar los términos que se apropiaron el año anterior. Funcionamiento global del sistema capitalista.

Unidad 1: Cooperativas, un análisis en profundidad

1- Habiendo revisado lo que sabemos sobre capitalismo, ¿qué cosas diferentes encontraremos en la propuesta del cooperativismo? Actividad disparadora.

2- ¿Qué es una cooperativa? ¿Quiénes forman parte de una cooperativa? ¿Cómo se inicia una cooperativa? ¿Para qué? ¿Cómo se organiza? ¿Qué tipo de cooperativas existen?

3- Potencialidades y dificultades de la organización en cooperativas. Conflictos y estrategias de resolución de los mismos. Generación de nuevos aprendizajes.

4- Las cooperativas dentro del sistema capitalista: vínculos entre cooperativas y de las cooperativas con el Estado. Lucha por la legislación y el reconocimiento de derechos.

5- Las cooperativas más allá de lo teórico: el caso del MOI. Historia y actualidad de la Federación. Recorrida por las cooperativas.

Unidad 2: Neoliberalismo y procesos organizativos de lxs trabajadores

1- ¿Que es la economía? ¿Que sabemos sobre economía? ¿Dónde lo aprendimos? ¿Es importante saber de economía? ¿Para qué? Actividad disparadora con invitado.

2- Neoliberalismo en Argentina y América Latina. Cambios en los roles del Estado, cambios económicos: endeudamiento, privatizaciones, desindustrialización, apertura indiscriminada de la economía, fijación del tipo de cambio, deuda externa.

3- Consecuencias sociales del Neoliberalismo: precarización laboral, retroceso en las condiciones laborales y de vida, desempleo, aumento de la pobreza.

4- Respuesta de los sectores trabajadores a los avances del Neoliberalismo: generación de nuevos procesos organizativos.

5- El surgimiento de Cooperativas como una forma de respuesta a la crisis económica y social: el caso de las empresas recuperadas por sus trabajadores (ERT).

▪ **Bachillerato Popular Casa Abierta**

Materia: Economía solidaria

FUNDAMENTACION

Las estrategias de cambio social requieren acciones pedagógicas que profundicen los procesos de ruptura y transformación de la hegemonía cultural-política-económica del sistema capitalista.

El Bachillerato Popular Casa Abierta hace una apuesta a generar sujetos críticos de las formas de organización, las relaciones sociales y las formas de propiedad de la economía vigentes. Apostando a la construcción de sujetos colectivos capaces de organizarse en forma autogestiva, basados en relaciones sociales cooperativas y apuntando a formas de propiedad social y colectiva.

La lucha de los y las trabajadores no se limita a una resistencia negativa contra el orden existente. La denuncia de lo que existe va acompañada de un anuncio de un proyecto de futuro. La economía de la solidaridad que representa las máximas aspiraciones de los y las trabajadores no implica sólo un rechazo del actual “orden político-económico mundial” sino que también presupone una lucha por recuperar lo que ha sido expropiado a lo largo de la historia. El capitalismo nace históricamente a partir de la acumulación originaria de capital, cuyo núcleo consiste en una violenta expropiación de los campesinos europeos y de todos los pueblos del Tercer Mundo (gracias a la conquista y a la colonización).

El proyecto de la economía de la solidaridad no se limita entonces a recuperar lo que se ha perdido. No sólo se piensa en un tipo sociedad con una economía distintita. Incluye lo económico como uno de sus presupuestos, pero va mucho más allá. Un proyecto de sociedad sin una ética y espiritualidad liberadora no sirve. Se lucha contra la desigualdad, el empobrecimiento, la explotación, pero al mismo tiempo contra la alienación y los valores y principios que sostiene la hegemonía capitalista. Rosa Luxemburgo decía *“El socialismo no es un problema de cuchillo y tenedor. Es un movimiento de cultura, una grande y poderosa concepción del mundo.”*

Los modelos de desarrollo hegemónicos, a través del sistema económico, social y político, adoptan diferentes estilos sin poder dar respuesta a nivel global, en general y a nivel local en particular, a las necesidades humanas. Hoy día, las necesidades no han sido resueltas y que con el paso del tiempo sectores de mayor acumulación del capital empujan a los que poseen la fuerza del trabajo y la organización popular a una situación de vulneración de necesidades impidiendo vivir dignamente y desarrollarse plenamente. Por eso un proyecto de desarrollo a escala humana debe estar centrado en las personas y no en el capital, y será aquel que permita elevar la calidad de vida de los seres humanos generando bienes, servicios y recursos que permitan satisfacer adecuadamente las necesidades humanas fundamentales.

La Economía de la Solidaridad aparece así como un proyecto político que tiene por objetivo desarrollar una sociedad más justa y solidaria, caminando hacia el desarrollo a escala humana y teniendo en cuenta la interdependencia de lo económico, lo social, lo ambiental y lo cultural. Esto es, una economía basada en la calidad de vida de las personas como actrices y protagonistas de su propio desarrollo y no como meros destinatarios de las decisiones de otros.

La Economía de la Solidaridad va entonces en un camino donde cada vez se va hacer más fuerte inserción de lo solidario en el ciclo económico y de una mayor interrelación entre los diferentes actores e instituciones que componen aquel.

Para lo cual es importante reconocer cómo se conforman las unidades productivas de la economía de la solidaridad, reconociendo distintos criterios a partir de los cuales se estructuran y orientan los actores de la economía.

Un primer criterio se refiere a la identidad de los sujetos organizadores de las unidades económicas. El factor productivo organizador determina el modo como se definen y conciben los objetivos económicos de la unidad económica, y tiene implicaciones relevantes sobre la estructura, el modo de funcionamiento y la lógica operacional de distintos tipos de unidades económicas.

Un segundo criterio se refiere a las relaciones entre los sujetos de la actividad económica, tanto al interior de cada unidad económica como en los nexos de ésta con terceros; vínculos que se establecen a partir de los flujos de bienes y servicios económicos, y que determinan los modos y grados de integración y de conflicto en las unidades económicas, sus sistemas de asignación y distribución de los beneficios, el modo en que se articulan en la empresa las actividades de extracción, producción, distribución, consumo, etc.

El tercer criterio se refiere a las relaciones que ligan a los sujetos (organizadores y organizados) con los medios de producción y con la unidad económica misma; relaciones que son, básicamente,

de propiedad sobre los medios de producción, en conexión a la cual se definen los sistemas de gestión de las empresas, sus modalidades institucionales, y relevantes aspectos de su estructura interna y de sus modos de comportamiento.

Tomando como referencia los tres criterios podemos compartir algunas formas en que se visibilizan los actores la economía. En función de que elemento es el predominante en cada criterio, va a construirse la identidad de las unidades productivas.

Los actores de la Economía de la Solidaria están compuestos principalmente por los sujetos, actividades y flujos que implican movimiento de factores y productos organizados a partir del trabajo, en base a relaciones económicas de donación, reciprocidad, cooperación y comensalidad y con formas de propiedad social o colectiva. Se identifican los siguientes tipos de unidades económicas y consideradas como parte del sector solidario: una microempresa y/o talleres (tiendas, negocios o talleres productivos), organizaciones económicas populares (comedores, talleres de formación laboral, bachilleratos populares, huertas comunitarias, ferias de ropa usada, etc.); cooperativas o mutuales (de trabajo, servicios públicos, consumo, vivienda), instituciones y organizaciones sin fines de lucro (ongs, grupos de voluntarios, iglesias), y las comunidades campesinas u originarias (ligas, movimientos, etc.).

El gran aporte de la Economía de Solidaridad es que vuelve a poner al ser humano y el trabajo en el centro de las discusiones. Y que no es posible generar una economía de la solidaridad sino se construye al mismo tiempo trabajadores nuevos y trabajadoras nuevas. Este es el propósito del Bachillerato Popular Casa Abierta, la generación de hombres y mujeres nuevos.

OBJETIVO GENERAL DEL AÑO

Profundizar el fortalecimiento de la identidad personal y colectiva y construir herramientas para poder formarnos como sujetos críticos (objetivo de primer año), centrándonos en aumentar los lazos entre las personas que conformamos el Bachillerato Casa Abierta y los lazos de nuestro colectivo con nuestra comunidad.

OBJETIVO POLÍTICO

Reconocernos como sujetos productivos dentro de un sistema económico social. Desarrollar una visión crítica de los factores económicos que componen las unidades productivas, las relaciones económicas y los tipos de propiedad que definen distintos modelos de organización económica, e identificar cómo estos influyen en nuestras vidas. Visibilizar los roles desempeñados por los actores económicos desde sus perspectivas individuales y colectivas.

OBJETIVO PEDAGOGICO

Identificar los actores económicos que intervienen/actúan el sistema económico social, a partir de identificar cómo se estructuran y organizan las unidades productivas.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Comprensión e interpretación de conceptos básicos de la materia enmarcados en las unidades.
- Formulación de un pensamiento crítico y propio, a través de la justificación y argumentación de la/as posición/es que uno sostiene.
- Construcción colectiva y solidaria, por medio del trabajo grupal, la expresividad y el respeto por la opinión de uno y de los otros, así como la posibilidad de generar consensos.

CONTENIDOS

UNIDAD 1: Trabajo: Usos y costumbre del trabajo. Significados en la configuración del sujeto trabajador. Concepto de trabajo. Distinción de trabajo de empleo.

UNIDAD 2: Economía y Política. Modelos de Desarrollo. Desarrollo y Crecimiento. Desarrollo a Escala Humana. Economía y Proyecto Político.

UNIDAD 3: Actores de la Economía Solidaria. Sectores económicos. La racionalidad de la economía pública, privada y solidaria. El taller y la microempresa familiar. Las organizaciones económicas populares y los talleres solidarios. El cooperativismo y las cooperativas. Empresas de autogestión obrero. Organizaciones sin fines de Lucro.

UNIDAD 4: Empresas o unidades económicas productivas. La empresa como micromundo social. El concepto de economía de empresa. Criterios para clasificar a las empresas.

UNIDAD 5: Factores económicos. Recursos y factores económicos. Fuerza de trabajo. La tecnología o formación. Los medios de producción. El financiamiento o capital. La gestión o administración. Organización de los factores de producción.

UNIDAD 6: Relaciones económicas. Predominio del capital en las relaciones económicas. Relaciones de intercambio. Relaciones de donación. Relaciones de reciprocidad o compensación. Relaciones de comensalidad. Relaciones de cooperación. Relaciones de tributación y asignación jerárquica. Actores sociales y relaciones económicas, constitución de sujetos.

UNIDAD 7: Formas de Propiedad. La propiedad como proceso y estructura compleja. Propiedad y vínculo jurídico. Propiedad como apropiación subjetiva. Propiedad pública. Propiedad social. Propiedad comunal. Propiedad colectiva. Propiedad asociativa. Propiedad privada. Origen de la propiedad privada.

BIBLIOGRAFIA

Betancur, Leonel y Salgado, Dora Cristina. Guía de Significados y de términos básicos para una mejor lectura de la teoría económica comprensiva y la obra del profesor Luis Razeto Migliaro. Escuela Iberoamericana para el Desarrollo de la Economía de Solidaridad y Trabajo. Colombia, 2004.

Capalbo, Lucio. El Resignificado Del Desarrollo. Ciccus. Buenos Aires, 2008.

Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo. Más allá del Desarrollo. Ecuador, 2012.

Klemer, Arno y Razeto, Luis. Manual del Taller Autogestionado. Santiago de Chile, 1989.

Razeto, Luis. Las Empresas Alternativas. Ediciones Nordan, Uruguay, 1998.

Tercer año

▪ **Bachillerato Popular Alberto Chejólán**

Materia: Cooperativismo

“Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión” Paulo Freire -
Pedagogía del Oprimido

Unidad I: Proyectos autogestivos en un mundo capitalista

1.1. Trabajo en el capitalismo Vs Autogestión del trabajo Desnaturalizando la lógica del capital.

Opresiones y resistencias. Proyectos autogestivos: conflictos, tensiones y desaprendizajes.
Experiencia, construcción y aprendizajes.

1.2. Cooperativismo y Autogestión. La autogestión como proyecto integral.

Unidad II Política, ¿mala palabra?

2.1. Formas de organización y participación política más allá del voto. Política “tradicional” vs.
construcción de poder popular. Hegemonía, consenso, coerción, demandas.

2.2. Derecho a la protesta como primer derecho y su criminalización. Protesta social y la construcción
de políticas públicas (estado y sociedad). Cooperativas y vínculos con el Estado. Ley 341 y otras.
¿Cómo se demandan marcos normativos? ¿Por qué se demandan marcos normativos?

Unidad III Proyecto: poniendo en práctica lo que aprendimos

3.1. Retomamos contenidos de unidades I y II (autogestión y construcción de poder popular)

3.2. La experiencia del MOI y la CTA plasmada en nuestros espacios cotidianos: el Bachillerato como experiencia colectiva, autogestionada y barrial.

3.3. Pensar colectivamente una propuesta desde la materia para aportar/ fortalecer un espacio de la comunidad/ el bachillerato. La propuesta será ideada, implementada y evaluada por educadorxs y educanxs en el espacio de la materia y puede vincularse con otras materias de 3er año.

▪ **Bachillerato Popular Casa Abierta**

Materia: Gestión de la ESyS

FUNDAMENTACION

La modernización de la economía capitalista ha llevado a agotar las fuentes de trabajo y a precarizar las relaciones laborales. No sólo hay incapacidad para absorber grandes cantidades de mano de obra adulta desocupada, sino que incluso se tiende a utilizar en algunos sectores de la economía, sobre todo en el medio rural, mano de obra de niños y niñas para abaratar costos de producción. Estas condiciones laborales tienden a empobrecer cada día más a las clases populares. La dinámica de los procesos económicos no sólo ha expulsado a trabajadores sino que hay un sector de la población que no se ha incorporado al sistema de trabajo asalariado.

Hay un predominio del capital financiero en el funcionamiento del capitalismo y una mecanización de los procesos productivos.

El modelo desarrollo tiende a utilizar el medio ambiente sin medir las consecuencias para el planeta, agotando los recursos no redobles de nuestra tierra. Después de explotar las riquezas naturales de manera abusiva, la expansión capitalista hoy amenaza al aire, el agua, la tierra en general. Por este motivo, regiones de todo el mundo son dañadas por constantes catástrofes originadas en los desequilibrios ecológicos.

Los efectos de más de doscientos años de dominio del sistema económico capitalista no han contribuido a satisfacer las necesidades de las clases populares de la población latinoamericana. La crisis de la vida cotidiana ha empeorado las condiciones de vida de estos sectores y ha aumentado las desigualdades sociales. Nunca en la historia de la humanidad se produjeron tantos bienes y servicios de interés colectivo y nunca hubo semejante injusticia en su acceso y provecho.

El sistema económico capitalista, no ha logrado solucionar los problemas de los pobres, sino por el contrario, ha sido uno de los factores que genera riqueza para pocos y pobreza para muchos.

Frente a esta situación, el pueblo no deja de perder sus esperanzas por tener un mejor presente y lucha por vencer la pobreza para un mejor bienestar de sus hijos e hijas. El espíritu emprendedor y la batalla por sobrevivir han llevado a buscar generar y diversificar estrategias no sólo para sobrevivir, sino también para tener una vida digna y justa, como merece todo ser humano.

En esa búsqueda, han surgido numerosas iniciativas: pequeños talleres o negocios de costura, artesanías, carpintería, panaderías, tiendas en los barrios, comedores populares, entre otros; trabajos informales que van desde la venta ambulante, pasando por los servicios domésticos de limpieza hasta la plomería, por decir algunos; y también han surgido cooperativas, y empresas autogestivas, redes de comercio justo, clubes de trueque, empresas recuperadas, etc.

Estas experiencias se enmarcan en la Economía Social y Solidaria que se presenta en construcción y como una alternativa a la Economía Capitalista. Una economía que nace desde el pueblo y busca satisfacer las necesidades humanas en todas las dimensiones de la persona (ser, tener, hacer, estar). Su finalidad es resolver los problemas de la pobreza y la exclusión en el campo y la ciudad, así como contribuir a eliminar las causas que generan dichos problemas construyendo una sociedad más justa e igualitaria, en lugar de destruirla como lo hace la economía dominante.

Surgen así experiencias de organización popular como el Bachillerato Popular Autogestivo Casa Abierta, la Cooperativa Hilvanando Sueños, entre otros, que apuestan fuertemente a otra economía. A través de la economía solidaria y el trabajo autogestivo se desarrollan prácticas territoriales a través de experiencias de cooperativas, talleres de oficios, polos de desarrollo, comedores populares, bachilleratos populares, centros culturales, redes de comercialización, etc.

Estas prácticas integran las unidades productivas de la economía social caracterizadas por tener en común: se orientan a satisfacer las necesidades de sus integrantes; se realizan en forma familiar y/o asociativa; se organizan bajo principios democráticos; hay relaciones de trabajo no salariales; integran en la misma persona o grupo el trabajo manual e intelectual; se repartan los beneficios económicos según el trabajo y no el capital aportado; trabajan con sus propias herramientas y equipamiento; bajo diferentes formas jurídicas; entre otros.

A su vez, tiene como característica el trabajo autogestivo que es la capacidad de auto-organización basada en prácticas sociales democráticas que, por un lado, generan la autonomía de un grupo o colectivo y, por otro, proporcionan la gestión directa de todos los ámbitos de nuestras vidas, en particular el laboral. Es un proceso creativo y participativo que asume el ejercicio colectivo de la

decisión no solo sobre cuestiones relacionadas al trabajo, sino también a las cuestiones que involucran a la comunidad en la que están insertos los y las trabajadores.

Para hacer sostenible el trabajo autogestivo es necesario profundizar el análisis sobre la gestión de las unidades productivas. Ningún emprendimiento va a funcionar bien si no esta incorporada la reflexión sobre la gestión. La mirada hacia “dentro” de las unidades económicas productivas intenta dar una mirada sobre el funcionamiento de las organizaciones económicas populares.

El proceso educativo pretende iniciarse recuperando los criterios que hacen conformar una unidad productiva (empresa): factores económicos, relaciones económicas y tipos de propiedad. A partir de lo cual, podemos establecer las distintas racionalidades económicas que hegemonizan un sector económico, ya sea capitalista o lucrativo, público o estatal y popular y solidario.

Más luego, se abordará las organizaciones que conforman el sector de la Economía Popular y Solidaria compuesto principalmente por los sujetos, actividades y flujos que implican movimiento de factores y productos organizados a partir del trabajo, en base a relaciones económicas de donación, reciprocidad, cooperación y comensalidad y con formas de propiedad social o colectiva. Caracterizando a los mismos según sus objetivos y estrategia de reproducción que predomine. Visibilizando el factor productivo que los unifica.

Conocer los marcos normativos que rodean a las experiencias de economía popular y solidaria populares permite consolidar las estrategias de trabajo que se desarrollan en los territorios, como así también los programas y proyectos que dan apoyo a estos. De igual forma el reconocimiento de otras experiencias de economía social y solidaria, dan fuerza para seguir andando en el camino de otra economía.

Dada las características propias de las unidades productivas y su objetivo de lograr la reproducción ampliada de la vida, uno analizará las variables de producción, administración y comercialización.

El despegue inicial de las unidades productivas requiere de su consolidación a partir de la profundización de las acciones emprendidas. Para más luego, iniciar un salto de eficacia y eficiencia. Por eso el abordaje de técnicas de gestión de calidad.

OBJETIVO POR AÑO

Intervenir en la comunidad realizando proyectos sociales y acciones, fomentado la adquisición de las habilidades necesarias para ello y articulando con o acompañando a otras organizaciones del campo popular que propendan a la transformación de la realidad barrial y que permitan reconocer al bachillerato popular como actor social de la misma.

OBJETIVO POR AREA

Reconocerse como trabajador para poder defenderse, organizarse y producir a partir de adquirir herramientas lógicas y matemáticas, de identificar la pluralidad de sistemas que existen en la economía y como la contabilidad es utilizada para ordenar las operaciones de las unidades económicas, y de promover formas de organización participativas y democráticas, para la construcción de una economía popular y solidaria.

OBJETIVO POR MATERIA

Reconocer los actores de la economía social y solidaria, a partir de su surgimiento, la puesta en marcha y el funcionamiento que les permita su consolidación como sujeto autogestivo.

CONTENIDOS

UNIDAD 1: Actores de la Economía.

Temas generadores: Factores económicos, relaciones económicas y tipos de propiedad. La racionalidad de la economía pública, privada y solidaria.

UNIDAD 2: Organizaciones Populares Económicas.

Temas generadores: El taller y la microempresa familiar. Las organizaciones económicas populares y los talleres solidarios. El cooperativismo y las cooperativas. Empresas de autogestión obrero. Organizaciones sin fines de Lucro. Contexto de su surgimiento. Reproducción deficitaria, simple y ampliada. Tipos. Características. Factor C.

UNIDAD 3: Herramientas Jurídicas.

Temas generadores: Marco Jurídico para crear organizaciones económicas populares. Registro e inscripción de instituciones. Acta Constitutiva y Estatutos. Programas y Proyectos de apoyo a experiencias de organización económica popular.

UNIDAD 4: La Producción y la Administración.

Temas generadores: Producción y Productividad. Tipos de producción. Capacidad de producción. Costos de producción. Control de calidad. La función financiera. Conservación y reposición del capital. Fuentes de financiamiento. La caja chica. Análisis y viabilidad financiera.

UNIDAD 5: La Comercialización

Temas generadores: La comercialización. Mercados. Definición de productos. Fijación de precios. La Promoción. Trama de Agregación de valor.

UNIDAD 6: Crecimiento y sostenibilidad del trabajo.

Temas generadores: Fases de desarrollo. Consolidación y Fortalecimiento. Crecimiento y Desarrollo. Mejora Continua.

BIBLIOGRAFIA

Colectivo la Yunta. Módulo de Formación Específica “Economía Social y Solidaria”. Buenos Aires, 2007.

Klemer, Arno y Razeto, Luis. Manual del Taller Autogestionado. Santiago de Chile, 1989.

Feser, María Eleonora, Bausset, Magali y Valeria Mutuberría Lazarini. Manual para la práctica del cooperativismo de trabajo. Buenos Aires, 2012.

Razeto, Luis. Las Empresas Alternativas. Ediciones Nordan, Uruguay, 1998.

10.2. Documentos del Frente Juvenil Fuerza Callejera

▪ Manifiesto

26 de noviembre de 2013

¿Quiénes somos?

Somos un grupo de pibes y pibas del Barrio Carlos Mugica (Villa 31-bis) que nos agrupamos porque queremos con acciones reivindicar a nuestro barrio, a su gente y sus costumbres. Formamos un espacio abierto, horizontal y participativo, para cambiar desde nuestra practica la manera verticalista de relacionarnos a la que la sociedad tanto nos acostumbró, donde algunos son los que piensan y crean y otros somos los que obedecemos. En el Frente Juvenil Fuerza Callejera todas las decisiones las tomamos en asamblea, ninguno tiene más poder, o está por encima de otro. Nos agrupa el ser villeros, y el cansancio de la mirada ajena y prejuiciosa que nos cae como una piedra sobre la espalda, como si por esta condición ya estuviese trazado para siempre lo que el destino depara para nosotros. Nos juntamos porque nos harta que le quieran vender a nuestros pibes que por ser villeros son esto o aquello, ideas todas alimentadas por los recortes que los medios masivos de comunicación deciden exponer y lo que repite la gente que los consume. Somos latinoamericanos, porque nos criamos sin ver si el que está al lado nuestro es paraguayo, boliviano o peruano. Sabemos que razones de sobra tenemos para unirnos, no nos alejan las costumbres, ni le tenemos miedo a lo diferente, sabemos que en la interculturalidad y diversidad esta la riqueza de nuestro barrio. Nos une la dignidad de venir de un barrio trabajador, y la convicción de que acá no hay nada para avergonzarse, nuestra gente está acostumbrada a hacer de lo poco algo gigante, y esa es una de las virtudes más grandes. Queremos transformar de una manera creativa las cosas

que no nos gustan y le hacen mal a nuestro barrio, y sabemos que eso es algo profundamente político. Sin embargo, no nos sentimos representados por ninguna bandera, ni partido, nos definimos como políticos apartidarios. Llegamos acá para hacernos escuchar, nuestra arma es la acción, como dijo nuestro referente el Che Guevara: “La juventud tiene que crear. Una juventud que no crea es una anomalía realmente”. Queremos ser el motor que empuje con el ejemplo a nuestros pibes y pibas nuevos del mañana.

¿Por qué luchamos?

Luchamos por un mundo justo, igualitario y más alegre. Nos vemos obligados a luchar contra el sistema que establece que los villeros somos negros, chorros, transas o vagos y que los que viven en el centro son los que están listos para triunfar. Luchamos contra las mentalidades antiguas y estáticas que se resisten a los cambios y que creen que nacimos para servir a los otros, que son los que crean. Nos enoja lo que se dice de nosotros cargado de odio, pero a eso le respondemos haciendo las cosas con alegría, pasión, amor y creatividad. Tenemos la voluntad para luchar por ver a nuestro barrio lindo, porque nos asfalten las calles que hay que asfaltar, que nos pongan los servicios que nos tienen que poner, porque entren los bondis y porque se respete los derechos de nuestra gente.

¿Que exigimos?

No queremos adaptarnos a nada, no queremos que nos adecuarnos a una sociedad que tiene como ley primera comerse unos a otros. Queremos transformarla, y en esa transformación exigimos respeto por nuestra cultura y costumbres, nuestra música, nuestra manera de vestir, exigimos que respeten nuestras lenguas, así como la forma en la que hablamos. No queremos que nos saquen de nuestros barrios, que nos tienten con trabajos en otras provincias. Queremos que cumplan nuestros derechos; Queremos tierra, viviendas dignas, trabajo y educación para nuestra gente. ¡Queremos la urbanización de nuestros barrios!

▪ **Documento - Retomando la iniciativa**

25 de agosto de 2014

Entendemos que este periodo donde el Frente Juvenil ya ha concretado objetivos iniciales tales como mantener talleres abiertos para el barrio y a través de actividades periódicas visibilizarse y ser conocidos por otras organizaciones; vemos necesario tomar la iniciativa de establecer una coordinación más concreta como colectivo, que trascienda los diálogos individuales y afinidades personales para avanzar en lo concreto a una unidad de acción en el barrio.

EN LA CALLE SIN PERMISO YO LA AGITO Y ME ORGANIZO

Estamos convencidos de generar unidad entre las organizaciones que activan de base en el barrio. Cuando decimos desde “las bases,” hablamos de quienes se organizan en conjunto con los vecinos y generan dialogo y opiniones que posteriormente son actividades que se construyen para el conjunto de los pobladores de la villa, no siendo mezquinos ni partidistas en sus prácticas. De esta forma podemos apostar a que la unidad o coordinación que generemos avanzará a una unidad mayor de los pobladores de esta villa en su conjunto y como ejemplo para otras villas también.

CRECIENDO PASO A PASO

OBJETIVOS

Corto plazo: conocer más a las diferentes organizaciones del barrio, sus actividades y objetivos primarios, a través de la coordinación de actividades y apoyo en las mismas como festivales, aniversarios, o intervenciones para el barrio.

Mediano plazo: plantear perspectivas de acción conjunta que trasciendan las agendas propias de cada espacio, como lo son generar talleres de formación, difusión de los talleres en conjunto.

Largo plazo: Desarrollar políticas en conjunto para los espacios más políticos como lo son la mesa de urbanización u otras coordinaciones con espacios más grandes como conocer y organizarse con otros barrios.

DE PASO, CAÑAZO!!

Para los pobladores de la villa 31 que son el mejor ejemplo de una juventud que busca una vida mejor y una realidad diferente, que día a día hacen oídos sordos a una sociedad que ha estigmatizado a los jóvenes villeros, todos aquellos son ejemplo de que el futuro lo construye uno mismo y que con determinación de lucha se puede avanzar.

10.3. Documentos de La Bartolina salud comunitaria

▪ **Presentación del espacio**

La Bartolina es un espacio de salud comunitaria que viene formándose a fuerza y empuje militante hace ya más de 3 años. Apostamos a la salud comunitaria desde una perspectiva feminista. Sostenemos que no existe una sola forma de pensar la salud, sino que esta se halla interpelada por lo social, lo cultural y lo político. Es en este sentido que las organizaciones **La Territorial** y **Agrupación**

Somos que hace varios años militamos en los sectores Cristo Obrero y Ferrovarrio de la Villa 31 bis, nos hemos propuesto crear este espacio y problematizar así modelo médico tradicional.

Somos varixs compañerxs con diversas trayectorias militantes y profesionales quienes habitamos el espacio, realizamos acciones concretas de promoción y prevención de la salud desde una mirada integral. Contamos con dos espacios, nuestras salitas, en donde realizamos diversas actividades: atención pediátrica, ginecológica, consejerías de salud sexual integral, talleres y asesoramiento en nutrición, acompañamientos pre y post aborto desde el protocolo ILE, consejerías en violencia de género entre otras actividades que han surgido a través de la demanda a lo largo de los años.

Nuestro objetivo es poder contribuir en un contexto de ajuste neoliberal a construir poder y salud popular feminista junto a quienes habitamos el barrio.

Acercate a participar y conocer más de nuestro laburo!

▪ **Proyecto integral del Equipo de Salud**

Fundamentación

El acceso a la atención de la salud en la actualidad en el subsistema público en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sufre una profunda crisis económica y estructural; las instituciones públicas efectoras de salud desde la década del 90 transitan un paulatino vaciamiento, predominando en ellas una visión de la salud basada en el modelo médico-hegemónico que impone una atención medica asistencialista y resolutive del proceso salud-enfermedad, orientada al tratamiento agudo de patologías ya establecidas y avanzadas.

La población de la Villa 31 según el último censo es de 27.960 personas y cuenta solo con dos CESAC (Centro de salud y acción comunitaria) para la atención. En este contexto, la atención de salud en el barrio resulta colapsada convirtiéndola en un emergente en la vida diaria de los vecinos. Como organizaciones barriales no montamos aun dispositivos que trabajen en torno a los emergentes que atraviesa la población del barrio en torno a la salud, así como tampoco pensar un espacio que formule acciones preventivas y de promoción concretas que nos permitan establecer estrategias a largo plazo que gesten un cambio en los determinantes de salud en la comunidad.

Que es la salud es una pregunta que debe ser construida por las propias comunidades, sus organizaciones y movimientos. No existe una única manera de definir salud; se encuentra interpelada por lo social y cultural y por tanto no debe ni puede ser una definición rígida.

Las organizaciones barriales debemos generar espacios que problematicen las actuales creencias en torno al modelo médico-hegemónico, fomentando la toma de poder de la comunidad respecto a la autonomía sobre su salud.

Descripción

La propuesta surge producto de la articulación entre el Bachillerato Popular Casa Abierta, la organización el Hormiguero y la agrupación Somos pretendiendo ser el comienzo en términos prácticos del equipo de salud comunitaria.

El pilar fundamental del proyecto es la formación de promotorxs en salud y sociales a partir de un curso de duración aproximada de 6 meses que tiene como objetivo construir colectivamente herramientas prácticas para el abordaje en salud, así como la formación en estrategias de intervención y participación comunitarias que aporten a cambiar la realidad del sector.

Se propone coadyuvantemente crear un espacio físico (centro de atención) que funcione como centro de referencia de prácticas en salud, donde se realice algunos días de la semana en el horario de la tarde seguimientos en salud a los compañeros participantes de todas las organizaciones.

El seguimiento en salud es una instancia en el que grupos pequeños formados por profesionales de salud, promotorxs de salud y promotorxs sociales brindan atención a las personas, confeccionan una historia clínica individual, realizan examen físico básico y brindan atención y asesoramiento respecto a acciones terapéuticas si fuesen necesarias.

Objetivos Generales

- Promover el desarrollo social y la autonomía de las mujeres, niños y hombres de la villa 31 bis a través de estrategias de intervención y de participación comunitaria en salud.

Objetivos Específicos

- Formar promotorxs de salud y sociales capaces de promover conductas de autocuidado, promoción y prevención sobre temáticas vinculadas a la salud entre los vecinos.

- Crear un espacio físico concreto de referencia (centro de atención) de prácticas relacionadas con la salud.

- Fortalecer y profundizar el vínculo entre la comunidad y el espacio de salud, desde una perspectiva que incorpore el saber del otro, el respeto por la diversidad, el derecho a la información y a la salud.

- Contribuir a desarrollar desde el proyecto pedagógico del Bachillerato Popular Casa Abierta un concepto de salud que nos represente como comunidad a través del dictado de clases por parte del equipo de salud de la materia salud comunitaria.

¿Quiénes?

- Promotorxs de salud
- Promotorxs sociales.
- Docentes del Bachillerato.
- Profesionales de la salud.
- Equipo social.

Lugar físico

- Actual “biblioteca del bachillerato” como centro de atención en prácticas de salud.

Beneficiarios:

- Estudiantes y egresados del bachillerato (120)
- Compañeros del frente (40)
- Cooperativa sueños hilvanados
- Estudiantes del profesorado (20)
- Compañeras de cooperativa de reciclado (6)
- Espacio de mujeres (3)
- Audiovisual (1)
- Apoyo escolar 1rio y 2rio (20)
- Apoyo (40)
- Fútbol (20)

Actividades:

Actividad	MESES											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Convocatoria a curso promotorxs	■	■										
Planificación de curso de promotores	■											
Atención semanal seguimiento en salud		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Recolección de estadísticas		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Curso de promotores			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Prácticas en consultorio de los PS						■	■	■	■	■	■	■
Planif de proyecto de intervención comunitaria						■	■	■	■	■	■	■
Proyecto intervención comunitaria									■	■	■	■
Evaluación de estadísticas										■	■	■
Evaluación del proceso										■	■	■

▪ Formación de promotorxs

Objetivo general

- Formar promotorxs de salud y sociales capaces de promover conductas de autocuidado, promoción y prevención sobre temáticas vinculadas a la salud entre sus vecinos.

Objetivos específicos

- Formar promotorxs con herramientas para llevar a cabo proyectos de intervención en el barrio que fortalezcan la construcción de comunidad.

- Identificar al promotor de salud como un referente barrial que no solo aborda la salud, sino también busca el desarrollo comunitario.

- Promover la participación de la comunidad entorno a su salud a través del desarrollo de estrategias de educación popular en salud.

- Fomentar la realización de actividades de promoción de salud, potenciando los saberes populares que existen dentro de la comunidad.

Contenidos

1. Salud comunitaria

Salud

1. Salud: salud como bienestar, concepto salud-enfermedad, paradigma de la salud comunitaria y la medicina tradicional.

2. Promoción de salud: concepto, evolución histórica, participación social y comunitaria. (...)

3. Comunidad: concepto, elementos que la conforman: geográficos, humanos, culturales, económicos y sociales.

4. Derechos humanos y ciudadanía: la salud como derecho.

5. Salud pública: estructura del sistema de salud argentino, niveles de prevención.

6. Determinantes sociales

7. El promotor de salud: su rol en la promoción de la salud

Planificación participativa en salud

1. Diagnostico participativo

2. Participación comunitaria en la planificación estratégica

3. Comunicación en salud: concepto y tipos de comunicación.

4. Educación popular en salud: técnicas participativas para el trabajo en salud

2. Atención primaria en salud

Semiología y herramientas de registro

1. Semiología: examen físico, interpretación de signos y síntomas.
2. Herramientas de registro: Llenado de historia clínica, confección de familigrama.

Salud de la Mujer

1. Género: definiciones de sexo, sexualidad y género, legislación vigente, lucha de los movimientos sociales.
2. Planificación familiar y anticoncepción: concepto, métodos anticonceptivos, clasificación y tipos, embarazo adolescente
3. Aborto: definiciones, legislación vigente, paradigmas, métodos seguros vigentes.
4. Embarazo: seguimiento y cuidados de la salud, alimentación y nutrición, parto respetado y derechos, pautas de alarma y necesidad de atención médica, puerperio.

Salud infantil

1. Lactancia materna y alimentación: importancia de la lactancia materna exclusiva, puericultura, alimentación inicial, cuidados básicos.
2. Vacunación: calendario nacional de vacunación obligatoria, importancia y alcances.

Odontología:

1. Cuidado de la boca: prevención, higiene y principales patologías.

Saneamiento ambiental

1. Urbanización
2. Medidas de higiene para la conservación de la salud.
3. Agua potable: controles para mantener la calidad del agua.
4. Residuos: control higiénico, efectos perjudiciales de la basura.
5. Vectores: control sanitario

Consumo problemático de sustancias psicoactivas

1. Generalidades: concepto de sujeto, sustancia y contexto.
2. Sustancias psicoactivas: clasificaciones y modalidades de consumo
3. Prejuicios y estigma en las adicciones
4. Estrategias de intervención comunitaria: detección temprana

3. Abordaje de problemas frecuentes en salud

1. Signos y síntomas comunes: Fiebre, dolor de cabeza, cólico, diarrea, vómitos, dolor de huesos, dolor de muela, dolor de pecho.
2. Enfermedades crónicas prevalentes: Hipertensión arterial, diabetes, obesidad, cáncer
3. Enfermedades respiratorias y cardíacas
4. Enfermedades infecciosas y Parasitarias
5. Enfermedades de la mujer
6. Plantas medicinales: costumbres, usos terapéuticos y formas de preparados.
7. Primeros auxilios: noción de Urgencia y Emergencia, heridas y hemorragias, quemaduras, cuerpos extraños, fracturas, luxaciones, intoxicaciones, mordeduras de animales y picaduras de insectos.

Cronograma de clases

Módulo I

Clase 1	Presentación - salud
Clase 2	Promoción de la salud - Comunidad
Clase 3	Derechos humanos y ciudadanía - salud pública
Clase 4	Determinantes sociales - rol del promotor de salud y social
Clase 5	Diagnóstico participativo
Clase 6	Planificación estratégica
Clase 7	Comunicación y educación popular en salud
Clase 8	Evaluación

Módulo II

Clase 9	Semiología y herramientas de registro
Clase 10	Salud de la mujer
Clase 11	Salud de la mujer
Clase 12	Salud infantil – Odontología general
Clase 13	Saneamiento ambiental
Clase 14	Consumo problemático
Clase 15	Consumo problemático
Clase 16	Evaluación

Módulo III

Clase 17	Signos y síntomas comunes
Clase 18	Enfermedades crónicas prevalente
Clase 19	Enfermedades respiratorias y cardiacas
Clase 20	Enfermedades infecciosas y parasitarias
Clase 21	Enfermedades de la mujer – plantas medicinales
Clase 22	Primeros auxilios
Clase 23	Repaso
Clase 24	Evaluación final

▪ Espacio de seguimiento en salud

Descripción

El seguimiento en salud es un espacio en el que grupos pequeños compuestos por profesionales de salud, promotorxs de salud y promotorxs sociales ofrecen atención a los compañeros pertenecientes de cada organización.

Objetivo general

- Montar un dispositivo de atención que posibilite realizar en forma periódica y sostenida seguimientos en salud desde una óptica integral a los participantes de las organizaciones.

Objetivo específico

- Realizar el seguimiento en salud de las personas desde una óptica integral haciendo especial foco en las situaciones sociales particulares de cada una.
- Brindar asesoramiento a aquellas personas que presenten algún tipo de alteración en el seguimiento en cuanto al tratamiento y estudios complementarios sugerentes si estos fuesen necesario.
- Articular acciones con efectores del 2do y 3er nivel de atención médica y otras instituciones estatales favoreciendo el acceso a la salud de los vecinos.
- Generar redes con instituciones de salud, organizaciones, asociaciones civiles, etc. que facilite trabajar sobre las demandas y necesidades que pudiesen surgir.

Actividades

Las tareas posibles llevadas a cabo dentro del espacio en seguimiento en salud son:

- Confección de historia clínica y social

- Examen físico (mediciones de talla, peso, índice de masa corporal, perímetro abdominal).
- Screening de enfermedades crónicas prevalentes según corresponda grupo etario y sexo.
- Brindar herramientas teóricas y prácticas para la prevención de enfermedades.
- Control de niño sano.
- Consejería en métodos anticonceptivos
- Consejerías pre y postaborto.
- Asesoramiento sobre estudios diagnósticos y tratamientos.
- Articulación con el área social para situaciones que así lo ameriten.