IX JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNLP

2016

"Reflexiones en torno a la formación y transformación de identidades en relación a la educación en núcleos urbanos segregados"

Autoras:

Burgos Vaamonde, Melisa Ambay

melisavaamonde@gmail.com

Dir. postal: Calle Vera 775 3B, CP 1414, CABA, Argentina

Pertenencia institucional: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales.

Viollaz , Elisa

viollaz.elisa@gmail.com

Dir. postal: Calle Castro 775 5, CP 1217, CABA, Argentina.

Pertenencia institucional: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales.

Vitullo, Carla

vitullocarla@gmail.com

Dir. postal: Calle Carranza 1737 4, CP 1414, CABA, Argentina

Pertenencia institucional: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales.

Resumen

Desde la recuperación de la democracia hasta el presente, la configuración de entramados políticos y sus consecuentes procesos de despolitización/politización impactan en las clases populares generando modos de organización colectiva que se constituyen en mecanismos de resistencia frente a tales procesos, y que, a su vez, atraviesan y modifican las identidades sociales de los actores implicados.

En tal sentido, el presente trabajo se enmarca en el Proyecto UBACyT "Poblaciones trabajadoras extinguibles y post-neoliberalismo en el siglo XXI. Métodos y procesos

Ensenada, 5, 6 y 7 de diciembre de 2016
ISSN 2250-8465 - http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar

sociales de trabajo en los límites del colectivo" dirigido por Alberto Bialakowsky, de la carrera de Sociología de la UBA, de la cual somos cursantes. Con fines exploratorios y desde un abordaje cualitativo, y utilizando entrevistas en profundidad, pretendemos analizar las estrategias identitarias puestas en juego en las luchas políticas por el acceso a la educación. Asimismo, entendiendo las identidades sociales en términos relacionales, buscamos caracterizar sus permanentes transformaciones en el marco de acciones colectivas, tomando como ejemplo el caso de la creación y el funcionamiento del Bachillerato Popular ubicado en el barrio Ejército de los Andes, popularmente denominado "Fuerte Apache" (Ciudadela norte, provincia de Buenos Aires).

"Bajo el capital, es crucial asegurar que cada individuo adopte como propias las metas de reproducción objetivamente posibles del sistema. En otras palabras, en el sentido amplio del término educación, se trata de una cuestión de "internalización" por parte de los individuos (...) de la legitimidad de la posición que les fue atribuida en la jerarquía social, junto con sus expectativas "adecuadas" y las formas "correctas" de conducta, estipuladas más o menos explícitamente en ese terreno".

Mészáros, I. "La Educación más allá del Capital"

Introducción

El presente trabajo pretende colocar en discusión algunas de las acciones colectivas que emergieron como respuesta a la consolidación de la hegemonía neoliberal y de las políticas gubernamentales ligadas a ella, en la última década del siglo XX en nuestro país, haciendo énfasis en el proceso exclusógeno en el ámbito educativo, y en cómo dicho proceso influye en la definición de las identidades de los sujetos involucrados. Para ello tomaremos como ejemplo el caso del Bachillerato Popular "Ejército de los Andes" ubicado en el barrio mediáticamente mal llamado "Fuerte Apache" (Barrio Ejército de los Andes - Ciudadela Norte - Provincia de Buenos Aires, Argentina).

Diversos estudios han centrado su análisis en procesos institucionales en torno a la dinámica de inclusión-exclusión socioeducativa. Entre las discusiones académicas en torno a este eje, se observa una multiplicidad de estudios realizados en nuestro país, en los cuales es posible identificar diferentes líneas de investigación: las condiciones del ejercicio de la docencia y la matriz militante que encarnan los docentes de los bachilleratos (Gluz, 2014; Saforcada, 2011; Mejía, 2016; Stubrin, 2012), la subjetivación política resultado de la pedagogía crítica y las experiencias educativas de los estudiantes (Said y Kriger, 2014; Gluz, 2013 y 2014; Langer, 2012; Ampudia, 2012; Crego y González, 2012) entre otros. Sin embargo, fueron menos los que se han dedicado al análisis de cómo estos procesos se interrelacionan con la formación de identidades. Para abordar esta temática, haremos uso de núcleos conceptuales desarrollados por Bialakowsky, Berger y Luckmann, Bourdieu, Cuche, y Freire.

Contexto neoliberal y educación formal

Consideramos que la declinación del modelo keynesiano pusode manifiesto ciertos procesos, tales como la expansión financiera, las nuevas tecnologías, la tributación estatal, el consumismo y la flexibilización laboral (Bialakowsky, 2014), que condujeron y conducen a la precarización e informalización de la fuerza de trabajo, conllevando en sus extremos a la población excedente a estados de extinción social y procesos de guetificación. En relación a los cambios luego de la crisis de 2001, los procesos sociales de trabajo del capitalismo de nueva época se agravaron, aumentando la brecha de desigualdades, aparentando consecuencias sociales, políticas y económicas. Estas transformaciones sociolaborales y económicas denotaron un punto de inflexión donde se observa un aumento de la exclusión, y hasta la extinción, de una significativa fracción de la población argentina, la cual se radicó en lo que entendemos por Núcleos Urbanos Segregados (NUS).

Los mismos son definidos como "unidades o complejos habitacionales que por determinaciones históricas y sociales quedan asociadas y segregadas de las macrounidades urbanas, padeciendo aislamiento social, deterioro urbanístico extremo, estigma y condiciones de vida, que los definen en la marginalidad ecosocial, en procesos de

guetificación y cuyas características de hábitat las recortan del entorno urbano" (Bialakowsky et al., 2001). Su construcción social es un producto dentro de un proceso social de desplazamiento, es un espacio donde se alojan los desalojados y la sociedad construye una delimitación segregada (Bialakowsky et al., 2005; 2014). En tal sentido, creemos que como resultado de las mencionadas transformaciones, y en particular en dichos NUS, las identidades contemporáneas se ven atravesadas por un continuum entre procesos de exclusión-extinción social, entre la sociedad subterránea y la sociedad legitimable (Bialakowsky et al. 2014), ligadas a estas reconfiguraciones del sistema capitalista actual.

En particular, en este y otros contextos, la educación que conocemos como formal deviene un dispositivo reproductor y funcional al neoliberalismo. Este modo de enseñanza, siguiendo a Freire, se basa en una relación vertical en una unívoca dirección: educador - educando, donde el educando es sólo un receptor de ideas y de un orden impuesto, que no se busca que sean cuestionados sino, por el contrario, memorizados e internalizados acríticamente. El mundo les es dado para ser conocido pero no transformado. Una educación que procura: "Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos" (Freire, 2009)

Esta distancia entre lo que se "enseña" y la realidad de los educandos conlleva necesariamente una memorización mecánica de los contenidos (Freire, et. al.). En esta matriz, los educadores devienen los únicos sujetos del proceso, sujetos pensantes, poseedores del saber y capaces de determinar los contenidos necesarios para los educandos, quienes comportan el no-papel de objetos oyentes o receptores de ideas. Esto lleva a Freire a considerar esta educación como "bancaria", en la que los alumnos reciben los depósitos-contenidos dictaminados por los educadores para almacenarlos. Como forma de percibir la educación, implica una concepción pasiva de los educandos, alejada de cualquier producción crítica. Lo cual, sin dudas, conlleva a una aceptación del lugar en el espacio social que les ha sido asignado y desmotiva cualquier intento de cambio.

Otro autor que plantea esta cuestión de manera más radical es István Mészáros (2008), quien, en su obra "La educación más allá del Capital" , considera que la educación

institucionalizada se inscribe en las determinaciones dictadas por el capital. Aquí, Mészáros concluye, al igual que Freire, que este tipo de educación es funcional al sistema capitalista ya que se encarga de generar la internalización y aceptación por parte de los educandos de las posiciones en la jerarquía social que le ha sido asignada, y con ella, de las expectativas "adecuadas" y las formas "correctas" de conducta. Se trata entonces de una educación que induce a la pasividad y aceptación, a la vez que expulsa sistemáticamente a quienes no se adapten o se resistan a esta recepción.

En relación a los modos de expulsión señalados por algunos docentes de los bachilleratos, se encuentran las medidas burocráticas que los alumnos deben cumplir en la educación formal, aún cuando sus condiciones de vida no se los permite; por ejemplo, cumplir un horario fijo todos los días de la semana o tener los documentos al día (dificultad para algunos estudiantes de origen extranjero). Las realidades personales y familiares de los alumnos son diferentes y ello termina imposibilitando su permanencia dentro de estas instituciones educativas.

Por otro lado, hay un gran espectro de trabajadores cuya experiencia en educación formal es muy corta o nula pero que son socialmente forzados a dicha internalización de la misma manera que si fuesen a la escuela. En palabras de un docente fundador del Bachillerato "Ejército de los Andes":

"*ese sistema educativo que ellos [los alumnos] no pudieron completar el ciclo, los termina expulsando o el propio sistema educativo, o la sociedad, la realidad social, o las dos cosas a la vez porque uno es producto del otro*".

Específicamente, en el caso argentino en los años mencionados, ajustados presupuestos en relación a políticas educativas dejaron de lado demandas sociales, vulnerando a una gran masa de actores y generando que muchos de ellos fuesen finalmente excluidos de la escena social. Según el INDEC, sólo el 60% de los adolescentes entre 15 y 17 años pertenecientes a sectores bajos, accedían al sistema educativo secundario formal en 2001. Como señalan Ferenaz y equipo (2016), dichas políticas dejaron una importante masa de adolescentes fuera del sistema educativo formal, volviendo a mostrar sus incapacidades ya vistas en décadas anteriores de una manera descarnada, remarcando sus tendencias exclusógenas,

produciendo agentes impotentes, y reproduciendo los vínculos que se producen en el continuum de exclusión-extinción (Bialakowsky et al., 2004).

En este punto conviene recordar los conceptos de socialización primaria y secundaria de Berger y Luckmann (2001). Los mismos refieren al proceso de socialización de los individuos en donde la realidad social en la que viven sus otros significantes es finalmente incorporada como propia. Pero no sólo la realidad social material sino también la idiosincrasia con la que se va a afrontar y desde donde finalmente podrán modificar su realidad o no. Y, siendo la educación como institución uno de los actores claves en los procesos de socialización secundaria, además de influir en las posibilidades del sujeto de incluirse o no en la sociedad por sus conocimientos técnicos o títulos obtenidos, es una institución que los conforma como sujetos y lo que se les transmita va a conformar parte de su identidad.

Identidad y poder de transformación

Consideramos que es parte conformante del ser humano socializarse, y, en tal proceso, reforzar el hábitus al que pertenece, como parte de su significación como sujeto. Dice Bourdieu (1993) al respecto: "Primeramente, eso supone que el gusto (o habitus) en tanto sistema de esquemas de clasificación, es objetivamente referido, a través de los condicionamientos sociales que lo han producido, a una condición social: los agentes se clasifican ellos mismos, se exponen ellos mismos a la clasificación, al elegir, conforme a sus gustos, diferentes atributos, vestimenta, alimentos, bebidas, deportes, amigos, que quedan bien juntos y que les quedan bien, o más exactamente, que convienen a su posición". Este proceso de referenciación al habitus es continuo en la vida de una persona. Pero, como expusimos en el apartado anterior, Berger y Luckmann (2001) diferencian dentro de la socialización de un individuo la socialización primaria y las diversas socializaciones secundarias. El primer tipo de estas dota a los sujetos de un mundo de referencia que se constituye en su mundo real desde el que luego se vinculará con los otros mundos que conocerá más adelante. Aprende el lenguaje y a través de este el significado de las cosas, atado a la concepción de quienes serán los encargados de esta socialización

primaria, por lo que las vivencias y el simbolismo compartido en esta etapa son cruciales para la definición de la identidad de un sujeto "…la identidad se define objetivamente como ubicación en un mundo determinado y puede asumírsela subjetivamente sólo junto con ese mundo. (…) El niño aprende que él *es* lo que lo llaman. Cada nombre implica una nomenclatura, que a su vez implica una ubicación social determinada.".

Es así que los padres o tutores incluirán a sus hijos en mundos felices y justos o mundos infelices e injustos, con necesidades insatisfechas pero con fuerza para salir adelante, o con necesidades pero sin perspectivas de cambio, etc. Esos ejemplos son infinitos e ilustran los mundos en los que un niño puede ser socializado y la idiosincrasia que se le enseñará para enfrentarlos, pero lo que importa aquí es que la concepción de mundo que tengan sus referentes socializadores, el lugar en el mapa social que entienden que ocupan, las posibilidades de movilidad social que pretenden, la visión que tengan de los otros, etc., son esquemas que serán aprehendidos por los nuevos individuos que mirarán la sociedad desde esos ojos y a través de ese lenguaje. Y si bien cada sujeto socializador tiene su peculiar mirada del mundo, esta está conformada, de modo tautológico, por el lugar que ha ocupado y ocupa, y, por lo tanto, por el habitus aprendido en el campo social al que pertenece.

Importa aquí tomar en cuenta el concepto de identidad relacional de Cuche (2002). Para este autor no existe la identidad en sí, sino que es siempre una identidad relacional, en términos sociales y políticos entre los grupos, en un proceso dialéctico de identificación y diferenciación. En este proceso se da una negociación entre una autoidentidad definida por sí misma y una heteroidentidad definida por los otros. Si estos otros son un grupo dominante con fuerza suficiente para "nombrar" a los demás grupos, puede suceder que la identidad del primero devenga en una identidad negativa, es decir, que se identifiquen con una diferenciación negativa de los otros grupos dominantes."…se ve con frecuencia que los grupos minoritarios desarrollan fenómenos comunes en los grupos dominados, de desprecio de sí mismos, vinculados con la aceptación y la interiorización de la imagen de sí construida de los demás."

Es así que grupos enteros son estigmatizados y colocados en un espacio social del que les es casi imposible salir o transformar, en parte porque se identifican con los rasgos impuestos.

Un claro ejemplo de un proceso de este tipo es la re-denominación del Barrio Ejército de los Andes como Fuerte Apache.

A modo de ejemplificar, colocamos Fragmentos del corto documental "*BARRIO EJÉRCITO DE LOS ANDES, MAL LLAMADO, FUERTE APACHE*":

"Nuestro barrio se llama Barrio Ejército de los Andes. Es el barrio más viejo. Y el barrio nuevo se llama Padre Mujica. Recuerdo que hubo un tiroteo en el nudo 13 bastante importante. Estaba este periodista, José de Zer, que vino a cubrir la nota, y la hizo un poco cinematográfica, porque trajo tanta trascendencia que le puso de apodo el Fuerte Apache"

Entre otras acepciones, "Apache" significa Indio, saqueador, bandido.

"Una vez hubo un hecho policial cerca del barrio, donde murió un pibe del barrio, y de repente, por una cuestión de venta, se le cambió así, el nombre, a Fuerte Apache, como si nada"

"Y a partir de ahí todos los medios estigmatizaron al barrio como el más peligroso como el más terrible. Y recuerdo en esa época que mis hermanos no podían conseguir trabajo, que estaba complicado y que no podían decir que eran del barrio y que ni siquiera eran de Ciudadela."

Si bien el concepto de socialización secundaria contempla que los nuevos campos semánticos en los que el individuo se inserta pueden no ser coherentes con lo aprehendido en la socialización primaria, en el caso de la educación formal, con su particular estructura de reforzamiento de la identificación de los individuos con su mundo de base, funciona como un cristalizador de la socialización primaria; lo que para el caso del barrio Ejército de los Andes resulta en un anclamiento de la heteroidentidad aprehendida.

Alternativa: educación popular

"*Como la mayoría de los bachilleratos populares, [el bachillerato popular Ejército de los Andes] surge de la teoría de educación popular de Paulo Freire y un poco nutriéndose de la experiencia de otros bachilleratos populares de la provincia de Buenos Aires*".

Entrevista a docente fundador del bachillerato popular "Ejército de los Andes"

Para comenzar a comprender la interrelación entre el Bachillerato Ejército de los Andes y las identidades de quienes concurren a él, es preciso avanzar sobre la especificidad de los bachilleratos en su conjunto. Para ello exploraremos la propuesta pedagógica de Paulo Freire conocida como Educación Popular, sobre la cual se basan los bachilleratos populares. Y luego esbozaremos diversas propuestas pedagógicas y de producción de conocimiento que, creemos, forman parte de un movimiento que revaloriza una alternativa educativa sumamente enriquecedora en línea con la producción de una educación crítica e inclusiva.

Paulo Freire (2009), desde una perspectiva humanista, propone una pedagogía que se distancia de la convencional o la "educación bancaria", una pedagogía liberadora. En sus obras el autor insiste en la necesidad de una educación que permita a los oprimidos ser protagonistas de la transformación de su realidad. Es decir, una educación que ofrezca instrumentos a los educandos para que sean ellos mismos los sujetos de su auto-alfabetización (Freire, 2015). El educador, en tanto tal, tendrá un papel colaborativo en dicho proceso, y no de imposición.

En este sentido, se trata de una "matriz de teoría de acción cultural dialógica" (Freire et. al), esto es un proceso que se da por medio del diálogo, una interrelación de sujetos: educador-educando horizontal, y no vertical. En ella el educando es parte de los debates, de los análisis de sus problemas y situaciones, en su tiempo y en su espacio, pudiendo, así, tomar parte de la transformación de su realidad. Esto implica un pensar con y no por los educandos, haciendo que estos abandonen la típica posición de recepción y pasividad propia de la educación bancaria, para adoptar una actitud reflexiva y activa.

Con ello Freire (2015) realiza una crítica superadora de la educación antidialógica o bancaria. En este sentido, expresa: "No hay nada que contradiga y comprometa más la

superación popular que una educación que no permita al educando experimentar el debate y el análisis de los problemas y que no le propicie condiciones de verdadera participación."

Nos parece interesante introducir aquí la propuesta de Alberto Bialakowsky acerca de la metodología de coproducción. Sostiene una metodología que supera críticamente el tipo de producción individual (Bialakowsky, 2004) que actualmente hegemoniza el campo de la academia, y, en su lugar, articula la producción colectiva de conocimiento como fruto de la interacción y participación de un conjunto amplio de sujetos con lo que será el fruto del encuentro: el saber colectivo. Con ello, la noción de pensamiento y producción individual pasan a ser, sino ficciones, sólo un engranaje del proceso extensamente de mayor de coproducción.

De esta manera, Bialakowsky enfatiza la necesidad del encuentro áulico, y de revalorizar el pensamiento colectivo e interdisciplinario, el "estar con", en contraposición a la educación convencional que educa por medio de la absorción individual de pensamientos, obviando la praxis, el acto reflexivo que involucra vincular aquello que se aprende con la realidad en la que estamos inmersos.

También Joanne Rappaport (2007), en sus aportes hacia el método etnográfico, considera la co-teorización como una metodología enriquecedora, en la que participan y colaboran tanto los antropólogos como los interlocutores proporcionando herramientas para dar sentido a las realidades contemporáneas.

Por su parte, Mészáros (2008) sostiene que la verdadera educación emancipatoria implica la destrucción del sistema capitalista, siendo la educación uno de los principales medios de este sistema para ejercer todo su potencial de control y dominación.

El desafío propuesto por este autor comprende una educación tendiente a la tarea de superación de la alienación del trabajo y la negación del orden capitalista (Leher en Mészáros, et. al. 2008). Para ello, las utopías educacionales propuestas no son suficientes, las alternativas no logran una crítica profunda que socave la hegemonía del orden imperante. En este sentido, dice "es necesario *romper con la lógica del capital* si queremos considerar la posibilidad de crear una alternativa educacional significativamente diferente".

En tal sentido, afirma que no se trata de realizar cambios formales, sino que se deben buscar soluciones esenciales, abarcando el conjunto de prácticas educativas que se dan en la sociedad. Es necesario un proyecto que se avoque a la "contrainternalización" (Mészáros, et. al. 2008).
Y es en este sentido que se plantea como indispensable la intervención de la educación con un propósito más abarcador que implica la autorregulación del orden social reproductivo. Los individuos deberían ser capaces de plantear ellos mismos las prioridades a ser abordadas en vistas de las necesidades reales que los aquejan. Y para que realmente vaya "más allá del capital", este autor plantea el término educación en un sentido amplio, un proceso que dura tanto como la vida de los individuos, es decir una "educación continua".

Vemos entonces cómo diferentes autores son parte de un movimiento mayor que comienza a inscribirse como una alternativa en la que se valoriza el encuentro entre educadores y educandos, donde ambos producen y reciben herramientas para desenvolverse en las realidades en las que se encuentran inmersos.
Así es que esta pedagogía, en la que se basan los bachilleratos populares, excede la transmisión de saberes o ideas, para integrar la formación de sujetos pensantes, conscientes de su realidad y sus problemas, capaces de formular inquietudes y posibles respuestas.

Surgimiento de bachilleratos populares en Argentina y caso particular Bachillerato Popular Ejército de los Andes.

En el contexto de vulnerabilidad y exclusión posterior a la crisis del 2001 en Argentina surge la reivindicación de la Educación Popular como una alternativa que significó la instalación de escuelas medias autodenominadas Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos, constituidas en el marco de organizaciones sociales que emprendieron la lucha política a través de demandas de reconocimiento estatal, acreditación de títulos y financiamiento. Sus primeras experiencias se dieron en algunos barrios populares y fábricas recuperadas del conurbano bonaerense y la Capital Federal.

Como señala Ampudia (2014), muchos de los bachilleratos populares están radicados en organizaciones cooperativizadas, no poseen una entidad propietaria, son gratuitos y tampoco cobran ningún tipo de arancel. Para el año 2014 había más de 100 bachilleratos populares distribuidos por todo el país con miles de estudiantes y docentes concurriendo a sus aulas. En varios casos estos espacios son creados y administrados por organizaciones políticas, tal como es el caso del bachillerato popular "Ejército de los Andes". El mismo se fundó en el año 2010 de la mano del Movimiento Evita, y, al día de la fecha, otorga títulos avalados por el Ministerio de Educación.

Wahren y equipo (2014) indican que al poco tiempo de comenzadas estas experiencias se conformó un espacio de articulación política y pedagógica que se denominó la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha (CBPL). La misma ha tenido a lo largo de su proceso organizativo y de acción colectiva distintas fases de "visibilidad" y "latencia" (Melucci, 1994), así como momentos de negociación y conflicto al interior de las organizaciones y con respecto al Estado en sus distintos niveles (nacional, provincial y municipal/local).

Retomando el caso del barrio mencionado, al interrogar a uno de sus profesores fundadores sobre cómo surgió la iniciativa de realizar un bachillerato, señaló que, luego de la creación del programa Argentina Trabaja, al relevar información acerca de los habitantes del barrio que se inscribían para trabajar en las cooperativas, notaron que uno de los aspectos más significativos era el muy bajo porcentaje de terminalidad secundaria existente:

> *"Entonces nosotros veíamos que si ellos dejaban de ir a estudiar porque tenían que ir a trabajar era porque no había una sociedad que contuviera la realidad de cada uno de ellos, entonces tenía que optar, no podía hacer las dos cosas. Entonces dijimos bueno, vamos a dar el espacio para que esa realidad educativa sea distinta".*

En relación a los motivos particulares por los que los habitantes del barrio se acercaron al bachillerato, el mismo docente señala que la gente no se mete en el bachillerato por creer en la metodología de Freire". Por otro lado sus objetivos se centran en buscar "que haya una simbiosis con el barrio, que se nutran mutuamente (las actividades y el barrio). Generamos

una actividad, por ej., un centro de alfabetización, creemos que es bueno que sirva aparte de alfabetizar, como un espacio de diálogo entre vecinos".

Lucha por la autoidentificación

Comprendemos que la educación formal funciona como un agente excluyente en dos sentidos: desde la exclusión física de los sujetos que deja fuera de la posibilidad de cursada; y desde la exclusión estructural que reproduce al impartir un sistema de pensamiento fijo, que no les da herramientas críticas para confrontar esta realidad.

La reproducción de este sistema de exclusión de los sujetos desde la educación formal, y oficial, resulta un problema de gran relevancia para aquellos sectores más desfavorecidos, en especial para aquellos que forman parte de los núcleos urbanos segregados, porque los afirma en la exclusión desde lo más intrínseco de sí mismos: su identidad. Esta identidad que se ha construido desde una diferenciación negativa con los otros dominantes que los nombran y los inferiorizan, y como tal, los segregan.

Y vimos que el surgimiento de los bachilleratos populares en Argentina como respuesta a una etapa de crisis social, económica y política que dejó fuera de la escuela a miles de alumnos trajo como propuesta una alternativa para poder terminar el secundario a la vez que una alternativa de modo de enseñanza.

En primer lugar los bachilleratos populares tienen una política de inclusión desde la definición más básica de la palabra. Incluir al otro permitiéndole que concurra a clases: facilidad para la inscripción en lugar de trabas al ingreso (por ejemplo, quienes no tienen documentos tramitados se les permite el ingreso mientras se los ayuda en los trámites necesarios para que resuelvan su situación legal), se acortan los horarios de cursada y se proponen horarios nocturnos para que quienes trabajan puedan concurrir, se dividen las materias de tal modo que los alumnos puedan avanzar sin trabarse un año si no aprueban algunas asignaturas, etc.

En segundo lugar la pedagogía dialógica invita a los estudiantes a participar, a pensar sobre su realidad, a ser críticos. Por ejemplo, al participar en las asambleas, los estudiantes opinan

y piden cambios sobre los temas de la currícula y cómo abordarlos de modo que les sea más significativo y práctico para su apropiación.

Creemos entonces que los bachilleratos populares poseen la potencialidad de funcionar como una socialización secundaria posterior a la de la educación formal, que permite a los individuos revisar su identidad desde un posicionamiento crítico. Al tener herramientas para pensar su realidad social, los sujetos pueden dar cuenta de la estigmatización que se ha operado sobre ellos, recuperar el poder de la autoidentificación estructuralmente negada y revertir la diferenciación negativa en una diferenciación positiva. Revalorizar la identidad del grupo e internalizar una nueva visión de sí como sujetos políticos activos que pueden luchar por sus derechos posicionándolos con más herramientas en las relaciones de fuerzas que se juegan en el campo social,

"Lo interesante es ver que estos mismos estudiantes van encontrando otras significaciones. Y pueden proyectarse. Proyectarse desde, muchos de ellos planteándose el estudio de una carrera docente…"

Siguiendo a Foucault, todo poder conlleva una resistencia, y en este caso los bachilleratos populares se inscriben como una forma de resistencia a la exclusión.

…"la pedagogía del oprimido", aquella que debe ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad. Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará".

Freire, P. "Pedagogía del oprimido"

Bibliografía:

- Berger,P. y Luckmann, T. (2001)*La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bialakowsky, A.L.; Reynals, C.; Zagami, M.; Crudi, R.; Costa, M.I. y Haimovici, N. (2004). *Procesos sociales de exclusión-extinción. Comprender y coproducir en las prácticas institucionales en núcleos urbanos segregados, en Desigualdad, pobreza, exclusión y vulnerabilidad en América Latina.* Toluca, México: Nuevas perspectivas analíticas, L. Mota Díaz y A. D. Cattani (coord.), UAEM - CEMAPEM - UFRGS - ALAS.
- Bialakowsky A., Lusnich C., Franco D. y Patrouilleau M. (2011). *Sujetos colectivos y procesos de trabajo interrogados en triálogo coproductivo. Acerca de la producción social de conocimiento.* En *RevistaTemas Sociológicos- Dialnet, Nº 15,* 123-146. Universidad Silva Henríquez. Santiago de Chile.
- Bialakowsky, A. y colab. (2002). *Coproducción investigativa. El encuentro de los discursos.* En *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales, Nº 51*. Universidad de Buenos Aires.
- Bialakowsky, A. y colab. (2001). *Fuerte Apache, de la salud de la violencia o de la violencia de la salud.* En *Revista Salud, Problema y Debate, Nº 23*. Buenos Aires
- Bialakowsky, A. y colab. (2013). *Coproducción e Intelecto colectivo. Investigando para el cambio con la fábrica, el barrio y la Universidad.* Buenos Aires: Teseo.
- Bialakowsky, A. y colab. (2005). *LA ASAMBLEA CUSTODIADA. Recuperando el barrio.* Trabajo presentado en el XXV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS). Porto Alegre, Brasil.
- Bialakowsky, A. y colab. (2003). *Procesos sociales de trabajo en instituciones públicas: ACTORES BIFRONTES.* En *Encrucijadas: Revista de la Universidad de Buenos Aires, Nº 23,* Septiembre, 2003, 38-48.
- Bourdieu, P. (1993). *"Espacio social y poder simbólico"* en *Cosas dichas*. Madrid: Editorial Gedisa.

- Brickman, D., Chirom, M. y Wahren, J., *Acciones colectivas y articulación política-pedagógica de los movimientos sociales: El caso de la Coordinadora de Bachilleratos Populares (2003-2012).* III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, 28 al 30 de Noviembre, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Recuperado 26 de agosto de 2016, de http://gemsep.blogspot.com.ar/
- Cuche, D. (2002). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Freire, P (2009). *Pedagogía del oprimido.* Buenos Aires: Siglo XXI
- Freire, P. y Faundez, A. (2014). *Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Freire P. (2015). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Gluz, N. (2014). *¿Trabajadores de la educación y/o militantes? Algunos dilemas frente a la salarización de la docencia en alternativas escolares en movimientos sociales, x seminário internacional da rede estrado.* Salvador- BA
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo.* Buenos Aires:Paidós.
- Mészáros I. (2008) *La educación más allá del capital.* Buenos Aires: Siglo XXI editores - CLACSO Ediciones.
- Rappaport, J. (2007). *Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración.* En *Revista Colombiana de Antropología, vol. 43*, enero-diciembre, 2007, 197-229.

Otras fuentes:

- Corto documental: Movimiento Evita 3 de Febrero, (2011). *Barrio ejército de los andes, mal llamado, fuerte apache*.Recuperado en agosto de 2016, de http://www.dailymotion.com/video/xnaax6_barrio-ejercito-de-los-andes-mal-llamado-fuerte-apache-corto-documental_shortfilm

- http://www.indec.gov.ar/censos_total_pais_2001.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=41&id_tema_3=134&c=0&t=5&ce=2001
- http://contrahegemoniaweb.com.ar/movimientos-sociales-y-educacion-los-bachilleratos-populares-en-la-argentina/
- Entrevistas en profundidad realizadas en el marco del Taller de Exclusión Social- cátedra Bialakowsky- Carrera de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Uba. Año 2014 y 2016.