

Significados y prácticas político-pedagógicas: Repensando los sentidos en torno a una experiencia de educación popular en Vicente López.

Valeria March, Daniela Rabinovich y Antonella Guerrero.

Cita:

Valeria March, Daniela Rabinovich y Antonella Guerrero (2015). *Significados y prácticas político-pedagógicas: Repensando los sentidos en torno a una experiencia de educación popular en Vicente López. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/883>

Título: “Significados y prácticas político-pedagógicas: Repensando los sentidos en torno a una experiencia de educación popular en Vicente López”

Autoras: Guerrero, Antonella ¹ guerrero_antonella@yahoo.com.ar

March, Valeria ²valeria.r.march@gmail.com

Rabinovich, Daniela ³ danirabinovich@hotmail.com

Resumen

Esta ponencia indaga en las representaciones docentes en torno a la educación popular en el marco de un Bachillerato Popular ubicado en Vicente López.

Está enfocado así en la indagación de las representaciones que guían las prácticas político-pedagógicas en el Bachillerato en el marco de la relación que establecen educadores y educandos y el proceso de selección de los contenidos. De esta forma, señalaremos los matices que adoptan la noción de horizontalidad y sujeto empoderado en dichas dimensiones.

Abordaremos este objetivo a partir de un enfoque cualitativo, realizando entrevistas en profundidad, observación participante y análisis de fuentes secundarias. De esta manera, distinguiremos cómo el vínculo proyectado desde la horizontalidad supone una concepción del sujeto crítico y activo, lo que hemos denominado “sujeto empoderado”. Así mismo, todo esto se enmarca dentro de una apuesta donde lo político y lo pedagógico son inescindibles. Este estudio permite aportar a la comprensión de estas experiencias de educación popular, dentro de una trama más amplia de disputa por los significados.

Palabras Clave: horizontalidad, sujeto empoderado, educación popular, significados, prácticas político-pedagógicas

^{1,2 y 3} Estudiantes avanzadas de la Carrera de Sociología- Facultad de Cs Sociales- UBA

Introducción

Desde finales de la década del 80, nuestro país fue escenario de lo que se conoció como reformas neoliberales, que caracterizaron a toda la región latinoamericana. Algunos rasgos distintivos comunes fueron los procesos de reestructuración del Estado, que trajeron aparejados una descentralización administrativa, así como una desregulación del trabajo y una economía de orientación privatista.

El conjunto de estas políticas resultaron en fuertes consecuencias económicas y sociales, que en el caso de la población argentina se reflejaron en el aumento de los índices de pobreza (Sverdlick y Costas, 2007).

Haciendo frente a dichas consecuencias sociales que día a día era más palpables, se reabre un nuevo ciclo de protestas, donde los movimientos sociales cobran un protagonismo especial, ensayando formas de hacer política y de protesta novedosas (Baraldo, 2008).

La crisis de 2001, sumada a la ausencia de un estado activo, que permitiera paliar la situación de exclusión de gran parte de la población, se mostró como un escenario propicio para que estos nuevos actores sociales buscarán soluciones efectivas. Es así como los movimientos sociales van a tomar en sus manos la educación, buscando garantizar un derecho que les era negado y construyendo también su base sociopolítica.

Es por esto que surgen los bachilleratos populares, retomando la educación media de jóvenes y adultos, en el marco de un proyecto pedagógico alternativo. Para el año 2014, el número de bachilleratos superaba los 70 en todo el país, concentrándose la mayoría en Capital Federal y Provincia de Buenos Aires.(Frente Bachilleratos Populares CTA, 2014 y Ampudia, 2012)

Actualmente se llevan adelante campañas por la visibilización de los bachilleratos populares, inscribiéndose en las luchas por la oficialización y el reconocimiento por parte del Estado.

Partiendo de este contexto, e interrogándonos por el problema de la educación popular en los movimientos sociales, elegimos trabajar con el caso del Bachillerato Popular de Vicente López.

Nuestro trabajo estará orientado a la identificación de las representaciones de los docentes del Bachillerato Popular de Vicente López en torno a la educación popular, analizando su articulación con las prácticas político-pedagógicas desplegadas en dicha esfera. Especialmente nos centraremos en lo que denominaremos representaciones de Horizontalidad y Sujeto Empoderado, buscando identificarlas en dos dimensiones de las prácticas docentes: la selección de contenidos y en la relación educando-educador.

Este informe adopta así como concepto sensibilizador la idea de “representaciones” desarrollada por Moscovici. Según la perspectiva de este autor, las representaciones, en tanto “*imágenes que condensan un conjunto de significados*” (Jodelet, 1991: p.472) le permiten a los sujetos “*aprehender los acontecimientos de la vida diaria*”, es decir, darle un sentido. Pero al mismo tiempo, se trata de un saber práctico, ya que contribuye a la construcción social de nuestra realidad.

Otro rasgo de la representación es su carácter signifiante, el cual la dota de la capacidad de construcción, además de la reproducción. En otras palabras, no existe una “reproducción pasiva” de las representaciones, o bien una aplicación mecánica. Siempre existe un espacio para la construcción y reconstrucción en el acto de la representación.

Por otro lado; seguimos a Elisalde (2004) en su afirmación de que, desde los movimientos sociales, se da un replanteo del papel de la escuela, que es concebida como una organización social, es decir, como parte de la comunidad, atenta a las necesidades de esta y de la organización social.

Se retoma también en este trabajo la perspectiva de la educación popular, principalmente de raíz freiriana, cuyos horizontes son la liberación, la educación integral, la reconfiguración de saberes y las relaciones dialógicas.

De esta manera, partiendo de dichas ideas, y de la información y datos recolectados construimos nuestro estudio, del cual esta ponencia es tan sólo un recorte.

Partir de este objetivo y de estas ideas teóricas, nos llevó a identificar la investigación cualitativa como la metodología más adecuada. En cuanto a la estrategia de recolección de datos, optamos por la realización de entrevistas, ya que es una de las técnicas más apropiadas para acceder al universo de significaciones de los actores. Además obtuvimos

información a partir del análisis de fuentes secundarias, tanto de documentos propios del Bachillerato como de noticias que recolectamos.

También realizamos observaciones participantes en las que presenciamos actividades propias del Bachillerato y que nos ayudaron a comprender la dinámica de su funcionamiento. Esto posibilitó un acercamiento tanto con los docentes y los alumnos, lo que enriqueció nuestro análisis.

Es por eso que nos gustaría destacar el marco en el cual transcurrieron las entrevistas. En este sentido, el espacio físico donde tuvieron lugar fue el patio del Bachillerato Popular, donde hay una mesa donde se suele tomar mates, preparar carteleras. En dicho patio, al mismo tiempo, hay juegos de plaza para los más pequeños. Es por este motivo que las entrevistas se vieron interrumpidas en varias ocasiones por los niños. Una de las entrevistas, no obstante, fue realizada en la cocina del Bachillerato, espacio que constituye un lugar de paso necesario para acceder a las aulas. Estos factores contribuyeron a que en varias ocasiones en las tres entrevistas pudieran intervenir otros actores, los cuales identificamos como C. y P., los cuales unieron sus testimonios a las reflexiones de A., J. C. y M. De esta manera, al realizar las entrevistas en lugares de paso y dentro de la propia rutina del bachillerato, nos permitió tener una experiencia más cercana a la que tienen los educadores del trabajo que se lleva adelante allí.

Consideramos que se hace necesario ampliar un poco el retrato del Bachillerato en el que se centra el análisis. El mismo surgió en el año 2009 como parte de una organización social, que trabaja comunitariamente en actividades culturales, sociales y educativas, sin ser parte de ningún partido político o institución, y auto gestionado en todos sus proyectos. Trabajan en pos de “*construir una sociedad más justa y humana*” (Documento propio del bachillerato, 2009) desde un barrio empobrecido rodeado por un municipio rico. Pertenece y participa de la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha.

Se presentan como escuela pública y popular que lleva adelante un proyecto pedagógico político, teniendo como premisa que “*haciendo construimos y nos posicionamos políticamente*” (Documento del bachillerato, 2009).

El bachillerato, que consta de 3 años de cursada, posee una orientación en comunicación social, lo cual no está librado al azar, sino que responde al proyecto pedagógico político.

Tal como lo explicita P.:

“Nuestra orientación es en comunicación porque una de las necesidades era pertenecer o poder conversar con la otra persona para que te entienda. Sabemos hablar entre nosotros cómo podemos hablarle a un funcionario para conseguir otras cosas.” (p.10)

La Horizontalidad y el Sujeto Empoderado como inspiradores de prácticas

Respondiendo a la naturaleza del análisis temático fuimos en busca de la existencia de ciertos patrones que cruzaran transversalmente los dos grandes nudos temáticos: la selección de contenidos y la relación entre educandos y educadores.

Retomando el aporte de Moscovici, entendemos que dichos patrones se desempeñan como representaciones que permiten las interacciones significativas de los docentes con el mundo. En las representaciones tienen lugar así un proceso de elaboración cognitiva y simbólica que orientará los comportamientos. En el caso puntual de nuestro objetivo, dichos patrones nos permiten entender la interrelación entre sentidos y prácticas.

El primero que identificamos es la horizontalidad, el cual es, a su vez, un código in vivo. Con dicho código identificamos los intentos por superar la dicotomía educador-educando, a partir de una particular concepción sobre el poder que atraviesa las relaciones sociales. Al mismo tiempo, la horizontalidad tal como es pensada por los docentes supone pensar al conocimiento como una construcción, no como algo que se transmite o se enseña. En este proceso *“el educador no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa.”* (Freire, 1985:61)

Creemos importante destacar la intencionalidad disruptiva respecto a las jerarquías la cual es constitutiva de la representación de horizontalidad y atraviesa transversalmente las prácticas en las diferentes áreas.

El segundo de los patrones identificados que nos permite comprender las interrelaciones entre sentidos y prácticas en torno a la educación es el que denominamos sujeto empoderado. Esta noción fue elaborada por las autoras a partir de las entrevistas realizadas.

Como premisa de la experiencia educativa planteada por el Bachillerato podemos hallar así una determinada concepción sobre el sujeto, la cual es indisociable de la apuesta por la horizontalidad desarrollada anteriormente. Por sujeto empoderado entendemos el proyecto de contribuir a la formación de un sujeto crítico y consciente de su realidad, capaz de protagonizar el cambio social.

De esta forma, dicho proyecto supone una lectura crítica del orden social vigente y del rol cumplido por la educación en ese contexto.

En este marco se le atribuye a la educación popular una “*intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante*”. (Torres Carrillo, 2011: 19) Tal como sucedía en relación a la apuesta por la deconstrucción de las relaciones asimétricas de poder, en este caso tampoco se niega el carácter político de la educación, siendo capaz ésta de defender las estructuras o bien de transformarlas.

A continuación daremos cuenta de los matices que adoptan dichas concepciones sobre la horizontalidad y el sujeto empoderado en cada una de las esferas previamente señaladas en donde se desenvuelven las prácticas docentes: la selección de contenidos y la relación entre educadores y educandos.

Relación entre educandos y educadores: ambos como protagonistas del trayecto pedagógico

Podríamos comenzar recalcando que la horizontalidad, en tanto “*imagen que condensa un conjunto de significados*” (Jodelet, 1991: p.472), es constitutiva del sentido otorgado por los docentes a la educación. De esta forma éstos no niegan el carácter político de la educación y las relaciones de poder que la atraviesan. En este sentido los moviliza la concepción de construir un vínculo con el otro desde la horizontalidad. Facioni y Said (2012) en su trabajo retoman a Burela y otros (2011) para apuntar que una de las tendencias actuales consiste en asociar las experiencias de educación popular con “*la transformación de las ‘formas escolares’, fundamentalmente, la no primacía de jerarquías.*” (p.4) El testimonio de J. C. nos brinda unas primeras líneas para comprender el alcance de dicho proyecto:

“Cuesta, porque si vos hacés un recorrido retrospectivo de toda tu formación académica, estás cruzado por una lógica de ... enseñanza que

está... o sea, que está fundamentada desde otro tipo de relación... donde el poder... o sea... la relación de poder...(es) una cosa desigual” (p.2)

Según J. C. al principio lo que más cuesta es desprenderse de la visión que se tiene de la educación. Nombra la necesidad de que el educador se desprenda de determinadas prácticas docentes. Se trata así de construir una práctica problematizadora, en donde ya no es posible reconocer un sujeto cognoscente por un lado y un sujeto narrador del contenido por el otro. La cita introducida por Aguiló y Castro García (2012) de Brusilovsky y Cabrera (2005) permitiría situar esta experiencia dentro de una trama más amplia de disputa por los significados:

“en la escuela tradicional los alumnos son considerados personas que deben ser controladas y supervisadas. Sus características son vistas, centralmente, en términos de carencias o deficiencias a un modelo que se entiende como universalmente aceptado y deseable”. (p.6)

En contraposición a esto encontramos en el bachillerato de estudio una representación del educando como un sujeto que puede empoderarse. De esta forma, estas dos representaciones - la horizontalidad y el sujeto empoderado- vienen de la mano, no podemos pensar en el proyecto de un vínculo horizontal con el otro, sin la concepción preexistente de ese otro como un sujeto que puede ser activo y crítico. Uno de los profes del bachillerato lo explicita: *“Te ponés a charlar y son diálogos en el cual se trata(...) que (..) la otra parte también defiende su posición”* (J. C., p.4).

El propósito de la educación problematizadora es el fortalecimiento de los sectores dominados como sujetos históricos, capaces de protagonizar el cambio social. En este sentido, se tiene la convicción de que es posible incidir sobre la subjetividad popular desde la educación. A los educadores entonces los mueve la idea de acompañar en el proceso de un educando que pueda asumirse como sujeto de su propia vida. Dicha idea se asocia a un proyecto educativo donde, tal como explica J. C. *“(...) el estudiante sea una persona ... que critique, piense, que trascienda el ámbito de la escuela, que se organice. Bueno... ese es lo que yo creo es en sí el fin”* (J. C., p.4)

Una forma en la que esta concepción se materializa dentro del bachillerato es al momento de la evaluación. A partir de la manera en la que son evaluados los contenidos, se reconoce al educando como sujeto protagonista de su propio trayecto. En relación a esto, la expresión “*el que no participó se desaprueba a sí mismo*” resulta paradigmática. De esta forma, “*el educando es percibido como el artífice de su propio recorrido y educación.*” (J.C, p.1).

A partir de las representaciones en torno a las relaciones de poder y el lugar del estudiante en el proceso educativo, subyace una determinada concepción de educación que parte de la premisa del carácter histórico e historicidad de los hombres, “*es por esto por lo que los reconoce como seres que están siendo, como seres inacabados, inconclusos, en y con una realidad que siendo historia es también tan inacabada como ellos*” (Freire, 1985: p.65) Allí reside entonces la esencia de la educación, a saber en la inconclusión de los hombres y la conciencia que de ella tienen. La educación es percibida así como un quehacer permanente. Es por esta razón que podemos pensar a la educación popular como liberadora, al tiempo que problemática.

La forma que adopta dicha concepción en torno a la naturaleza de los hombres encuentra su expresión en la manera en que es percibido el fracaso en el marco del Bachillerato Popular. En el caso de nuestro estudio, podemos apreciar un ejemplo muy interesante de la complejidad de la relación que tienen los educandos con el fracaso, y como un camino de superarla es a través de dicha educación problematizadora:

“(...) aprenden que la vida no es sólo frustraciones. (...) Que viven un espacio donde las cosas pueden ser de otra manera. Entonces te permite pensar que el afuera también puede ser de otra forma. Como que hay muchos que vienen de una vida repleta de frustraciones, de luchas que llevaron adelante y no pudieron ganar. Personales, familiares, barriales, no se, de todo tipo. Entonces, ver que vos, no te pusieron un sello en la frente porque no pudiste terminar el secundario, [o que] sos un fracaso como persona.” (A, p.20)

Como proyecto unificador de las prácticas político-pedagógicas inspiradas por estas representaciones, identificamos la búsqueda de que los educandos cambien las ideas de sí mismos como “*fracasados*”, y que puedan reconocerse como “*seres inconclusos*”, en todos

los ámbitos. Para ese fin resulta indispensable la construcción de una relación en términos de horizontalidad, que problematice las jerarquías.

Pero en esa relación dialógica que educandos y educadores construyen no solo los educandos, “se empoderan de la palabra”, sino que también hay un impacto en las prácticas de los educadores, quienes al mismo tiempo se ven movilizados a reflexionar sobre sus prácticas.

Las tensiones en este contexto no tardan igualmente en hacerse notar. En relación a las evaluaciones, el desafío se encuentra en deconstruir la imagen de los educandos como seres de la adaptación, del ajuste. Se trata de romper con el rol pasivo atribuido a los estudiantes lo cual, en el marco de la educación bancaria, responde a los intereses de que los sujetos se incorporen al mundo adaptándose a él en lugar de adoptar un rol activo, transformándolo. En este marco es usual que surjan planteos como: *“vos sos el profesor vos me tenés que evaluar (...) Cuesta porque es un trabajo bastante complicado. También requiere una responsabilidad del estudiante sobre su propia formación.”* (J.C, p.2)

Podemos considerar de esta manera que el producir junto con otros, lo cual es característico del proyecto del Bachillerato, conlleva un proceso conjunto de empoderamiento. Es así, en la relación dialógica, tal como señala Freire, que *“ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos”* (1985: p.90). Siguiendo con los planteos del autor, poner en juego una educación problematizadora del mundo hace que los educandos, y asimismo los educadores, se sientan desafiados. Al reconocer este desafío, me comprometo con mi propia acción, ya entendida en un plano de totalidad.

Si bien encontramos ciertas tensiones en este recorrido consideramos que en ellas reside precisamente el potencial para transformar una educación bancaria en una educación problematizadora, cuyo fin sea la concienciación de los educandos. En relación a esto la existencia de dificultades es lo que permite que la reflexión docente continúe en marcha hacia relaciones menos verticalistas, que permitan seguir construyendo horizontalidad y sujetos críticos de su realidad.

El papel de la selección de los contenidos y la continuidad en la educación problematizadora

La segunda de las dimensiones identificadas en las cuales se desempeñan las tareas docentes es la selección de los contenidos. Tal como sucedía en relación al vínculo que estudiantes y docentes construyen, la selección de contenidos se encuentra también atravesada por ciertas representaciones en torno a las jerarquías y la figura del estudiante en tanto partícipe de su proceso educativo.

Comenzaremos así por intentar responder el interrogante que consiste en conocer quiénes son los que definen los contenidos en el Bachillerato Popular. El trabajo anteriormente citado de Facioni y Said (2012) distingue una serie de estrategias desplegadas en el marco de los bachilleratos para llevar a cabo la selección de los contenidos a abordar.

En primer lugar, una modalidad consistente en armar contenidos desde los deseos, inquietudes de los estudiantes. A partir de preguntas orientadoras, son los estudiantes quienes proponen los temas que son de su interés, aportando los docentes a éstos un armazón conceptual que permita abordarlos desde la óptica de la materia que dictan. De esta forma, según la perspectiva de las autoras, se produce una suerte de diálogo entre las expectativas de los dos actores involucrados. Otra de las alternativas también consiste en la utilización de programas oficiales.

En cuanto a nuestro Bachillerato en estudio, afirmamos que aplica una síntesis de ambas metodologías. De esta forma, podríamos situarlo dentro de aquellas experiencias que buscan reconciliar los intereses de los estudiantes con las expectativas de los docentes, entre las cuales se encuentran las experiencias previas y los contenidos que ellos identifican como necesarios para la trayectoria futura de los egresados. Esta modalidad no excluye la utilización de cuadernillos o materiales elaborados por institutos dependientes del Estado, tales como el INTI o la realización de ejercicios dictados en el curso de ingreso de la facultad. Para J.C

“(Yo estoy convencido que) esta es una manera de manejar el currículum... Yo estoy en otra escuela y se maneja distinto. Mirá, ahí también negociás porque se planifica... aparecen unos contenidos que ya vienen en la currícula y que vos tenés que respetar y que bueno... Acá la diferencia más grande es que el estudiante participa en el armado. Mirá, en un principio pensábamos hacer todo directamente en el armado. Después pensamos que

... por lo que vimos y los recorridos que uno tiene, que hay contenidos que si o si los tenés que dar si salen o no salen.” (J. C., p.1 y 2)

De esto se desprende la idea de contenidos no negociables, los docentes identifican “contenidos SI o SI” (J. C., p. 4 y 5).

Una instancia en la cual tanto docentes como estudiantes piensan los contenidos, entre otras cuestiones, recibe el nombre en el Bachillerato Popular de “espacio de la pregunta”:

“Nosotros empezamos proponiendo preguntas introductorias, tenemos un programa, sabemos que es lo que tenemos que bajar desde la currícula pero también se pregunta qué es lo que les gustaría ver [a los estudiantes] , dentro de ese marco, ¿Qué?” (M., p.5)

La existencia de dicho espacio responde entonces a una determinada concepción respecto al papel que desempeñan tanto educadores como educandos en el proceso educativo. En palabras de J. C.: *“consideramos que el estudiante es también artífice de su recorrido y su educación” (p.1)*, lo cual entra en contradicción con la narración de contenidos sostenida por la educación bancaria, según la cual existe *“un sujeto- el que narra- y objetos pacientes, oyentes-los educandos-.” (Freire, 1985: p.51)*

Entre las tensiones que nos interesa resaltar, las cuales como resultado de las prácticas basadas en la representación en torno a la horizontalidad, es cómo deconstruir la asimetría de poder sin perder la profundidad de los contenidos. *“Cuesta trabajar sobre la conceptualización y que los estudiantes no se queden solamente con el ejercicio. Es necesario revisar la implementación de las dinámicas, a veces se tiende a trabajar puramente desde las diferentes técnicas/dinámicas de la educación popular, los estudiantes luego recuerdan la actividad que se realizó y no el tema o los contenidos planteados a través de esas dinámicas.” (Facioni y Said, 2012: p.10)*

De la mano de la representación de horizontalidad encontramos así mismo la concepción del educando como un sujeto que se empodera de la palabra. De esta manera, esta última imagen se condensa en la forma que adoptan los contenidos, en las temáticas que son abordadas y el proyecto que dicha selección persigue.

Para esta pedagogía, la realidad no puede ser pensada como algo *“detenido, estático, dividido” (Freire, 1985: p.51)* en donde los educandos no son más que meras vasijas a ser llenadas. Para la educación bancaria *“los contenidos son sólo retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido.*

En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante.” (Freire, 1985: p.51) Con el objetivo de superar esta naturalización de la realidad, la cual es fruto de este abordaje fragmentado sobre las dimensiones que la componen, J.C señala que la estrategia diseñada por el Bachillerato para abordar los contenidos ha sufrido una serie de transformaciones. De esta forma en un principio comenzaron con las materias separadas *“Después vimos la conveniencia de ir relacionándolas porque cuando vos creás compartimentos estancos, (...) pierde un poco... el sentido se desdibuja.” (p.2).* La búsqueda de la continuidad en los contenidos supone así una puesta en juego de una concepción diferente en torno al educando. De esta manera se rompe con la concepción bancaria de la educación, en el que *“el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que solo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan.” (Freire, 1985: p.52)*

En este contexto se ubica el proyecto llevado a cabo por el Bachillerato orientado a construir una continuidad entre las temáticas abordadas en el aula y las problemáticas del territorio en el cual se enmarca el mismo. Tal como nos explica A: *“esto de que les decía de proyecto (...) que se relacione tanto con la vida en el barrio como con lo que venimos dando, como con una cosa más general (...)” (A, p.10)*

Se persigue así que los contenidos no solo reflejen los intereses de los estudiantes sino que también guarden relación con la realidad cotidiana de los sujetos. De esta forma, los contenidos no se reducen simplemente a los autores y conceptos que se abordan sino que también están atravesados por las problemáticas que los educandos día a día vivencian.

Para Facioni y Said (2012 :8 y 9) *“Un eje que se desprende de esto es, entonces, la innovación en los contenidos de los bachilleratos populares, que no está guiada por la intención de elaborar un plan de estudios ‘alternativo’ pero igualmente planeado desde la óptica del equipo docente, sino que encuentra su raíz en el territorio en el cual se inscribe y desde allí emprende un recorrido en pos de la mayor abstracción y generalización.”*

De esta forma, tal como señala Freire, la educación como práctica de la libertad, se opone a aquella que es práctica de la dominación y que implica la negación del hombre abstracto, aislado, separado del mundo que lo rodea y con el cual interacciona. Por otro lado, también niega al mundo como una realidad que no se hace presente en la humanidad. La educación

problematizadora no propone una reflexión sobre el sujeto en abstracto, o sobre este mundo en ausencia de los sujetos que lo componen, ésta propone así problematizar las relaciones que las personas establecen con la realidad social que las rodea. *“Relaciones en las que conciencia y mundo se dan simultáneamente. No existe conciencia antes y mundo después y viceversa.”* (Freire, 1985: p.63)

El significado otorgado a la continuidad en los contenidos del Bachillerato queda así enmarcado en un proyecto pedagógico problematizador de la realidad, comprometido con la creación de un sujeto crítico, desmitificador de la realidad. *“(…) los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una relación estática sino como una realidad en transformación, en proceso.”* (Freire, 1985: p.94)

Palabras finales

A partir del análisis esbozado en las anteriores secciones, creemos necesario añadir unas palabras finales a modo de reflexión.

Retomando lo que trabajamos en relación a la horizontalidad, nos gustaría destacar nuevamente la importancia que adquiere esta representación en el proceso de deconstrucción de una relación asimétrica de poder entre educador y educando. Para lo mismo abordamos los matices que adquirió dicha representación en los diferentes ejes del bachillerato. En cuanto la selección de los contenidos distinguimos como se busca llevar adelante una construcción dialógica entre los distintos actores involucrados en dicho proceso. Por otro lado, en referencia a la relación del educador con el educando, existe una trastocación de estos roles donde ambos se convierten en sujetos de proceso, tal es así que el educador ya no sería alguien inalcanzable sino que construiría su legitimidad desde la horizontalidad.

Retomando la segunda representación trabajada, sujeto empoderado, observamos cómo esta es indisociable de la apuesta por la horizontalidad. Apostar por un sujeto empoderado implica asumir el compromiso por la construcción de un sujeto consciente, crítico y reflexivo sobre su realidad. Lo cual a su vez implica pensarlo como protagonista de su propia trayectoria. Dicho objetivo puede ser abordado a partir de poner en práctica la educación problematizadora, cuyo fin es contribuir a la desnaturalización de la realidad

social y la construcción de una sociedad alternativa. Es en este marco donde la continuidad en los contenidos hace posible que se cuestionen las relaciones sociales dadas.

Al mismo tiempo, esto permite que ambos, tanto educadores como educandos, se apoderen de la palabra y de sus realidades, asumiendo su carácter de “seres incompletos”.

Todo lo anterior no puede ser entendido por fuera de un proyecto político-pedagógico que trasciende las paredes del bachillerato. Consideramos entonces que lo político y lo pedagógico no deben ser concebidos como dos cuestiones separadas, sino que vienen necesariamente de la mano. Finalmente, entendemos este proyecto dentro de un marco aún más amplio de disputa por los significados en torno a una propuesta pedagógica y también a la construcción de una sociedad alternativa.

Esperamos que esta investigación haya abierto nuevos interrogantes y contribuya a la comprensión de estas experiencias en el marco de los movimientos sociales.

Bibliografía

- 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.
- Ampudia, Marina (2012) *Movimientos sociales y Educación Popular. Reflexiones sobre la experiencia educativa de los Bachilleratos Populares*. Ossera N° 6- 1° Semestre 2012. Recuperado en http://webiigg.sociales.uba.ar/empresasrecuperadas/PDF/PDF_06/Ampudia.pdf
- Baraldo Natalia (2008). *Movimientos sociales y Educación: ¿qué categorías?*. Jornadas internacionales de problemas latinoamericanos, Universidad Nacional de Mar del plata, del 26 al 28 de septiembre.
- Carillo, Alfonso Torres (2011) *Educación popular. Trayectoria y actualidad* [Primera parte]. Dirección gral. de producción y recreación de saberes, Universidad Bolivariana de Venezuela, Caracas.
- Christel, Lucas y Piñeiro, Nancy (2012) *La encrucijada de un Bachillerato Popular argentino: el avance del Estado sobre las reivindicaciones de las organizaciones sociales*.

Upside Down Worl. Recuperado de <http://upsidedownworld.org/main/en-espatopmenu-81/4722-la-encrucijada-de-un-bachillerato-popular-argentino-el-avance-del-estado-sobre-las-reivindicaciones-de-las-organizaciones-sociales>

- Documento del Bachillerato Popular Ñanderoga (2009)
- Elisalde, Roberto (2004) *Notas sobre la construcción de escuelas populares*. Buenos Aires: Mimeo-
- Freire, Paulo (1985): *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Frente de Bachilleratos Populares de la CTA (2014). *El Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos IMPA cumple 10 años*. Recuperado en <http://www.ctacapital.org.ar/bachillerato-popular-de-jovenes-y-adultos-impacumple-10-anos/>
- Facioni, Clara y Said, Shirley.(2012) *Horizontes de transformación de los bachilleratos populares: la tensión entre la forma y el contenido en la práctica pedagógica*. III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, 28 al 30 de Noviembre, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Jodelet, Denise.(1986) *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En: Moscovici, Serge (comp.). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Torres, Rosa María (1988): *Educación popular. Un encuentro con Paulo Freire*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Sverdlick I., Costas P. (2007): *Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales en Buenos Aires*, en Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas N° 30, Buenos Aires. 3er apartado.
- Zibechi, Raúl (2003): *Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos*. En Observatorio Social de América Latina, N° 9, CLACSO, Buenos Aires.