

Artículo de reflexión

Cómo citar: Triana-Moreno, D. (2019). Desbordando lo instituido: la autogestión y la autonomía en los bachilleratos populares en Buenos Aires (Argentina). *Polisemia*, 15 (28), 75-94. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.15.28.2019.75-94>

ISSN: 1900-4648

eISSN: 2590-8189

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 5 julio 2019

Aceptado: 25 agosto 2019

Publicado: 25 octubre 2019

Diana Triana-Moreno

Desbordando lo instituido: la autogestión y la autonomía en los bachilleratos populares en Buenos Aires (Argentina)

Going beyond what is established: self-management and autonomy in low-income high schools in Buenos Aires (Argentina)

Transbordando o instituído: a autogestão e a autonomia nos ensinos médios populares em Buenos Aires (Argentina)

Diana Triana-Moreno

Doctora en filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana y miembro de grupo de investigación Problemas de filosofía de la misma universidad. Coordinadora de investigación de la Fundación Universidad de América y miembro del grupo de investigación Nueva Politeia.

Correo electrónico:
trianam.diana@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6740-4171>

Resumen

El objetivo de este artículo de reflexión es mostrar el potencial instituyente de las acciones educativas al interior de movimiento social de fábricas recuperadas. Además indaga por la experiencia de los bachilleratos populares de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) en Buenos Aires (Argentina); en referencia a la emergencia de nuevas subjetividades, saberes pedagógicos, conocimientos emancipadores y políticas educativas alternativas. Se abordan temas como la autogestión, la autonomía y el potencial instituyente de lo social, como vía de aproximación a la experiencia educativa. Finalmente, se evidencia la tensión entre autonomía y autogestión como principios orientadores del potencial instituyente y el lugar de lo instituido.

Palabras clave: autonomía, autogestión, educación popular, instituido instituyente.



Abstract

The aim of this article of reflection is to show the instituting potential of educational actions within the social movement of recovered factories. It also investigates the experience of the popular high schools of the Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) in the Buenos Aires (Argentina), in reference to the emergence of new subjectivities, pedagogical knowledge, emancipatory knowledge and alternative educational politics. Issues such as self-management, autonomy and the instituting potential of the social are addressed as a way of approaching the educational experience. Finally, the tension between autonomy and self-management as guiding principles of the instituting potential and the place of the instituted is evident.

Keywords: autonomy, self-management, popular education, instituted, instituting.

Resumo

O objetivo deste artigo de reflexão é mostrar o potencial instituinte das ações educativas ao interior de movimento social de fábricas recuperadas. Além disso, indaga pela experiência dos ensinos médios populares da Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) em Buenos Aires (Argentina); em referência à emergência de novas subjetividades, saberes pedagógicos, conhecimentos emancipadores e políticas educativas alternativas. Abordam-se temas como a autogestão, a autonomia e o potencial instituinte do social, como via de aproximação à experiência educativa. Finalmente, se evidencia a tensão entre autonomia e autogestão como princípios orientadores do potencial instituinte e o local do instituído.

Palavras-chave: autonomia, autogestão, educação popular, instituído, instituinte.

Introducción

Entre 1998 y 2005 un formidable y creciente movimiento de ocupación de empresas se dio en Argentina. El movimiento social de fábricas recuperadas apareció en la escena pública tras la crisis económica que sufrió el país a partir del gobierno de Carlos Saúl Menem. Desde 1990, la economía argentina inició un proceso de profundas reformas estructurales donde la baja inflación, la Ley de Convertibilidad, un amplio proceso de privatizaciones, la desregulación y la apertura económica fueron los pilares principales del cambio.

Los efectos negativos de la situación económica no se hicieron esperar, dio como resultado una profunda recesión en 1998 que aunó un ciclo de depresión y estancamiento de la economía, estos efectos sometieron a la población a un proceso de empobrecimiento rápido y masivo¹. Lo que ocurrió, entonces, fue una pésima combinación de políticas económicas proyectadas por el ministro de Economía, Domingo Cavallo, lo que ocasionó que la inflación se convirtiera en una deflación peligrosa cuyo costo fue un enorme desempleo, un déficit comercial y la desaceleración notable del crecimiento económico:

Una ley de convertibilidad cambiaria en medio de una apertura sin control, con una expansión del gasto público tanto del gobierno central como de las provincias, sobretudo en periodos de reelección presidencial, y un sistema bancario sin regulación y supervisión crearon las condiciones propicias para la crisis. (Blanco Cruz, 2002, p. 211)

Sin embargo, esto no impidió que en año de 1998, de la mano de una política neoliberal, se intentara efectuar la innovación tecnológica en el país, la cual ocasionó la reducción de mano de obra, la transformación de los procesos de organización del trabajo, la estructura de las empresas, la modificación de las relaciones laborales y los requerimientos de mano de obra calificada. Así, la situación social y económica confluyó en una crisis política que precipitó un cambio de administración, la depresión económica, la cesación de los pagos de deuda externa y la desconfianza generalizada en el sistema financiero.

La situación política de Argentina, durante la última década del siglo xx, se caracterizó por la intensión de superar los impactos de la dictadura militar (1976-1983). No obstante, la crisis iniciada a finales de 2001

1 Según el informe presentado por Jim Saxton al comité económico conjunto del congreso de los Estados Unidos, en junio de 2003, el producto interno bruto (PIB) en Argentina cayó un 28 % desde 1998 hasta el periodo de depresión en 2002. La moneda argentina, el peso, equivalente a US\$ 1 desde abril de 1991, se devaluó en enero de 2002, depreciándose hasta casi 4 pesos por dólar antes de su recuperación parcial. La inflación llegó a mantenerse en el 41 % en 2002, aun cuando en la década de 1990 había sido notablemente baja. La tasa de pobreza creció del 25,9 % en 1998, al 38,3 % en 2001, y al 57,5 % en 2002, mientras que el desempleo aumentó del 12,4 % en 1998, al 18,3 % en 2001, y al 23,6 % en 2002. En consecuencia, el ajuste por la inflación ocasionó que los salarios cayeran un 23,7 % en 2002.



permitió una reactivación en la vida política a través de diversos modos de expresión social. La movilización social, que siguió esta crisis, presentó un conjunto de movimientos sociales de gran dinamismo que cuestionaban el modelo económico, presentando alternativas locales. Las repuestas ante la crisis fueron diversas: desde las asambleas barriales y clubes de trueque hasta el movimiento masivo de desempleados (Magnani, 2003, p.: 17). Desafortunadamente, lo que se presentó como un problema económico se ha extendido peligrosamente hasta transformarse en un problema social muy serio.

En tiempo de crisis: ocupar, resistir, producir y educar

La cuestión educativa que se consolidó desde el gobierno de Menem (1989-1999), con orientación política de corte neoliberal, buscó superar una inminente “crisis educativa” producto de la centralización, la ineficacia, la burocracia y la intensión homogeneizante. Se intentaba respetar la diversidad y particularidades locales y regionales, dando mayor autonomía como fundamentos del plan reformista².

La difícil situación del sistema educativo, una de las consecuencias de la crisis general que sufrió Argentina durante varias décadas, generó la necesidad desde diversos sectores sociales –especialistas, gobiernos, comunidad educativa y movimientos sociales, entre otros– de una reflexión en torno al papel de la escuela y el objetivo de la misma dentro de la sociedad: “los años del neoliberalismo instalaron a la nación y en muchos aspectos efectivizaron una cuestionada caracterización reformista de las políticas públicas en el terreno educativo, así como restaron protagonismo a campos específicos tales como la educación de jóvenes y adultos” (Elisalde, 2012 p. 41)

En Argentina, las reformas educativas neoliberales ocasionaron que los problemas de analfabetismo, sobreedad, repitencia y abandono se agudizaran, sobre todo en lo referente a los sectores de poblacionales de jóvenes y adultos. La crisis ocasionó que una parte considerable de la población viera vulnerado su derecho a la educación, especialmente, los jóvenes y adultos excluidos del sistema educativo tradicional. Así, existió durante la década de 1990 un deterioro progresivo de la calidad educativa, donde se destacan: la ineficacia estatal para garantizar la educación en términos de inversión de recursos públicos destinados a la educación secundaria, la ausencia de políticas públicas específicas para jóvenes y adultos, la inexistencia de un currículo adecuado, elevados niveles de ausentismo docente, la ausencia de capacitación regular para profesores y una altísima deserción y circulación escolar (Elisalde, 2012).

La preocupación por lo educativo desde los movimientos sociales encontró, en las ideas de Paulo Freire y los movimientos de pedagogía

2 La reforma educativa se materializó en la Ley de Transferencia Educativa, la Ley Federal de Educación y Ley de Educación Superior.

de la liberación, un horizonte coherente a sus propósitos particulares; en términos de una educación más democrática y más comprometida socialmente. Es así como, las propuestas educativas se inscriben en la denominación de escuelas como organizaciones sociales, explicitando que estas son producto de espacios educativos forjados en y con los movimientos y organizaciones sociales.

En esta perspectiva, los Bachilleratos Populares se configuran como una educación liberadora que reivindica el poder popular en busca de una transformación social, que integra la lucha por la educación y el derecho al trabajo digno:

La idea supone la creación y problematización de escuelas alternativas insertas en los barrios que, en clave de educación popular, sean generadoras de una educación integral y liberadora –en sentido freiriano– que apunte a la formación de sujetos políticos en valores tales como la autogestión, el trabajo cooperativo y el desarrollo de capacidades críticas y reflexivas. (Sverdlick y Costas, 2008, p. 11)

En este sentido, aparecen las iniciativas de los Bachilleratos Populares como una alternativa educativa en los últimos diez años, pues supone una propuesta participativa y democratizadora que brinda la posibilidad de dinamización de las trayectorias escolares básicas a la población más vulnerable; lo cual implica un trabajo de construcción de subjetividades críticas capaces de participar, opinar, discutir y forjar nuevos destinos. En suma, los bachilleratos populares se constituyen sobre la base de una educación pública, igualitaria, gratuita y popular.

En sentido estricto, las organizaciones y movimientos sociales son los dinamizadores de un nuevo modelo de escuela, pues como ya lo mencionamos, las escuelas entendidas como organizaciones sociales aluden a una nueva forma de gestión que fue impulsada desde organizaciones de trabajo y las fábricas recuperadas, relacionadas con proyectos de transformación social. Por tanto, el desarrollo de estas nuevas prácticas educativas de carácter público y gratuito evidencian cómo lo público puede ser asumido y gestionado en el terreno de organizaciones sociales, cuando el Estado no puede garantizar las condiciones propicias para su realización.

Los bachilleratos populares aparecen como una experiencia colectiva en busca de superar los problemas antes señalados, tal como lo describe Roberto Erisalde:

Fue una experiencia claramente colectiva en cuanto a la decisión de impulsar experiencias en el campo de la educación de jóvenes y adultos. Yo formaba parte de un grupo de trabajo que a fines de los '90 veníamos con alguna experiencia de lo que era la educación de jóvenes y adultos y con trabajos vinculados con la educación en la universidad y a partir de un trabajo que llevamos a las escuelas y el estado de la educación de jóvenes y adultos, fundamentalmente en lo que significaba los primeros indicios del fracaso de la reforma educativa noventista, lo que veíamos era un proceso de cada vez mayor expulsión de jóvenes



y adultos de la escuela media formal y un crecimiento en los requerimientos para la educación de adultos. Ese fue tal vez el primer diagnóstico que se correspondía, además con trabajos e investigaciones que nosotros veníamos realizando sobre ese sector del campo educativo. (Maestre, 2011, párr. 2)

En esta iniciativa, el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER) forjó las primeras experiencias, que no tardarían en multiplicarse dentro de las diferentes empresas recuperadas asociadas a esta organización. De modo que los Bachilleratos Populares se inscriben, en este marco, en la reacción al modelo neoliberal, constituyéndose durante el decenio de 1990 e implementando nuevas formas de acción colectiva. Además, siguiendo los principios fundamentales y configuradores del movimiento de fábricas recuperadas y organizaciones territoriales, en términos de escuelas autogestionadas, populares, públicas y no estatales. No obstante, el vínculo fundamental entre las empresas recuperadas y los bachilleratos populares se forjó bajo la idea de una formación profesional:

En todo lo que fue la primera etapa de la relación con las empresas recuperadas hubo una necesidad también de la propia comunidad de que los bachilleratos populares tuvieran especializaciones vinculadas con cooperativismo. Por eso el diseño curricular está ligado a esa concepción. Desde economía política y materias vinculadas con la humanística y obviamente la formación básica que existe en el conjunto de las escuelas de jóvenes y adultos pero sí hay una especialización. [...] La base era una escuela, un centro cultural e incluso la idea de la conformación de un centro de formación profesional, es decir de formación laboral desde una concepción formativa integral. Y al mismo tiempo un espacio vinculado con la alfabetización. (Maestre, 2011, párr. 15)

En síntesis, los movimientos de fábricas y de organizaciones territoriales encontraron en los espacios de discusión asamblearios, la necesidad de propiciar diálogos en torno a lo educativo y a las necesidades de las comunidades en las cuales se inscribían. Desde allí se inició el debate alrededor de la función social de la escuela, especialmente la dirigida a jóvenes y adultos. La construcción de escuelas como organizaciones sociales autogestionadas, implicó proyectarla como entidad integrada a los barrios: “en definitiva se trata de una interpretación educativa que promueve una relación dialógica opuesta a la educación bancaria, sintetiza saberes eruditos, locales y de lucha” (Ampudia y Elisalde, 2008, p. 90).

En este marco, la iniciativa de crear escuelas para jóvenes y adultos fue impulsada por primera vez en 1998 desde la Industria Metalúrgica y Plástica de Argentina (IMPA), tal como lo narra Marina Ampudia:

Empezamos a pensar en proyectos de autogestión docente para armar escuelas para adultos, viendo en nuestra práctica docente en el sistema, el proceso de expulsión de los estudiantes en plena etapa de los noventa del sistema educativo, del circuito educativo, andando en barrios empezábamos a articular con otras organizaciones sociales y ellos también tenían la necesidad y la demanda; entonces empezamos a ir en el '98 ya a armar las primeras experiencias que van



a ser como el antecedente, si se quiere, de lo que luego fueron los Bachilleratos Populares [...] Empezamos en una de estas escuelas de carácter muy parecido de lo que van a ser luego los bachilleratos populares, pero que no era de nuestra organización, sino de otra organización que estaba en el territorio desde hacía como veinte años en Torcuato-Telares. (Marina Ampudia, Entrevista del 7 de septiembre de 2012)

Sólo a partir del 2000, se vincula a esta experiencia educativa autogestionada la participación de docentes y estudiantes de la Universidad de Buenos Aires, con quienes se conforma un equipo de trabajo de educación popular: la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP). Desde este año, se llevó a cabo un programa de educación popular de jóvenes y adultos que privilegió el desarrollo de una estrategia de construcción social educativa, que relacionaba el trabajo social territorial con iniciativas de formación académica.

Los Bachilleratos Populares de Argentina surgen y se desarrollan desde las asambleas barriales, las empresas recuperadas, la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares y diversas organizaciones sociales como parte de los múltiples emprendimientos que evidencian la ineficacia del Estado en materia educativa.

En el ámbito de un movimiento pedagógico popular que promovió, a partir del 2001, diferentes instancias educativas públicas, populares y autogestionadas, las organizaciones territoriales de la Provincia de Buenos Aires y de la Ciudad de Buenos Aires, junto a cooperativas de educadores e investigadores populares, asumieron el reto de impulsar la creación de escuelas populares, públicas y gratuitas en y desde los movimientos sociales³.

Más allá de una simple propuesta alternativa de educación, los bachilleratos se inscriben en diversos proyectos vinculados a la transformación social. Aparecen, en este marco, distintas acciones sociales: una resignificación del trabajo, otras formas de sociabilidad, diferentes maneras de circulación de saberes, nuevos modos de productividad en términos económicos, simbólicos y organizacionales, como vías de emergentes comprensiones de lo público (Fernández, 2008, p. 25-72). Allí, la educación que se ofrece adopta el formato de “escuela como organización social”. En consecuencia, “los Bachilleratos Populares se constituyeron como escuelas públicas, gratuitas y populares sostenidas por movimientos y organizaciones sociales, empresas recuperadas y cooperativas de educadores” (Sverdlick, 2010, párr. 11).

Esta iniciativa busca contribuir a la construcción de espacios educativos alternativos, que garanticen la continuidad de los estudiantes en la escuela; asimismo, brinden una formación integral orientada a hacerle frente al conjunto de necesidades individuales y colectivas de los sujetos sociales

3 Actualmente son más de setenta los Bachilleratos Populares en Argentina, reuniendo más de 3.000 Estudiantes y 350 docentes.



participantes (Elisalde, 2012, p. 57). En este sentido, el proyecto de los Bachilleratos Populares se constituye como una propuesta pedagógica crítica frente al Estado y el sistema político en su conjunto;

bajo la influencia de las ideas de Paulo Freire y la pedagogía de la liberación, militantes de diversas organizaciones sociales se plantearon recuperar a la educación como un derecho social, en contra de las visiones neoliberales que pretendieron imponerla bajo la noción de “servicio”. (Sverdlick, 2010, párr. 10)

La perspectiva crítica de los Bachilleratos Populares considera que las deserciones, abandonos y repitencias no solamente son producto de responsabilidades individuales, tal como es entendido por el sistema educativo tradicional. Así, estos consideran que el contexto social es el encargado de reproducir estas prácticas de deserción escolar de forma sistemática, de suerte que no deben ser tratados como problemas individuales sino sociales.

Construyendo autogestión y autonomía en colectivo

Indagar por las ideas centrales que guían el trabajo desarrollado en la experiencia de los bachilleratos populares, implica reconocer que estas han tenido un recorrido y una construcción histórica al interior de la organización, que supone unas disputas y tensiones sobre el significado que se les otorga y el nivel de importancia que se les reconoce desde el movimiento social.

Los Bachilleratos Populares han tomado como base de sus propuestas las intenciones de los movimientos sociales y políticos que respaldan su iniciativa, mostrando posturas heterogéneas y con visiones enfrentadas, muchas veces. Para el 2012, el CEIP estaba constituido por diversos bachilleratos, tanto en la provincia como en la capital de Buenos Aires: Impa, Maderera Córdoba, 19 de diciembre, Chilavert, Raíces, 1° de Mayo, Paulo Freire, El Cañón y Agustín Tosco. En el caso del CEIP, se asume que el criterio con el que fueron creados sus bachilleratos proviene de la iniciativa de llevar a cabo acciones basadas en los “principios de compromiso y militancia social desarrollados en el campo de la educación popular» (Elisalde, 2012, p. 55).

La autogestión y la autonomía son principios que identifican al Movimiento de Fábricas Recuperadas y al de las escuelas que de allí emergen, han sido una

forma de fortalecer la labor e inserción en nuestras comunidades, a la vez que asumimos responsabilidad directa en la autogestión de un ámbito socialmente desatendido y marginal dentro del sistema educativo formal, tal como ocurre con la educación de jóvenes y adultos. (Elisalde, 2012, p. 57)

Son muchos los intereses que existen desde las diferentes organizaciones y colectivos que conforman los Bachilleratos Populares para mantener y



respaldar las iniciativas educativas: potenciar su labor formativa, promover e incentivar la participación y organización comunitaria, configurar nuevas subjetividades políticas y generar alternativas laborales en el marco de la integración y fortalecimiento del desarrollo de una economía solidaria.

Por lo tanto, los Bachilleratos Populares son iniciativas con una clara intencionalidad política producto de una crítica al sistema educativo oficial. Si bien los bachilleratos se presentan como propuestas cuyos orígenes y formatos organizativos han sido diversos, la mayoría de las personas coinciden en que sus protagonistas, son actores sociales que vivieron la crisis socioeconómica que atravesó la Argentina en la última década del siglo xx (Sverdlick, 2010).

La apuesta por una educación que privilegia lo colectivo, la autogestión y la autonomía, constituye el andamiaje de la propuesta educativa emancipadora. De allí que, la educación para jóvenes y adultos se posicione como una forma de resistencia al pensamiento hegemónico al proyectar la formación de subjetividades políticas (Finnegan, 2009, p. 5).

En este sentido, las propuestas de los bachilleratos populares insisten en que no basta con formar jóvenes y adultos en labores prácticas orientadas al trabajo, sino que las expectativas educativas van más lejos. Se trata de lograr que los sujetos participantes se interesen por la apropiación de un conocimiento crítico y situado en múltiples aspectos de la vida y la cultura, de modo que, la perspectiva sostenida en estas escuelas enfatiza “la necesidad de formar sujetos conscientes de la existencia de una sociedad desigual y capaces de realizar elecciones que tengan un sentido transformador de ella” (Elisalde, 2012, p. 107)

En consecuencia, los sujetos formados en estos espacios dinamizan valores como la autogestión, el trabajo colectivo y el desarrollo de capacidades críticas y reflexivas. Se busca romper con la idea de una educación reproductora del orden social actual, con miras a formar sujetos capaces de asumir activamente la construcción de un orden porvenir. En otras palabras ser, como indica Sverdlick (2010), agentes de transformación social, protagonistas de su aprendizaje y constructores de nuevos horizontes:

Las escuelas definidas como autogestionadas, populares, públicas y no estatales, tienen la intención explícita de formar sujetos políticos que, además de tomar conciencia de vivir en una sociedad desigual, puedan realizar elecciones que tengan un sentido transformador. En los discursos, es frecuente la referencia a que en los Bachilleratos se trata de “desnaturalizar las relaciones capitalistas”. De aquí que los Bachilleratos Populares buscan identificarse como una propuesta pedagógica alternativa y una organización política diferente, capaz de construir nuevas formas de participación y democracia. (Sverdlick, 2010, párr. 27)

Ahora bien, es necesario señalar el desafío que ha supuesto para los Bachilleratos Populares la lucha por la legalización e institucionalización de su proyecto educativo, en tanto no existía una normativa que les

reconociera la naturaleza real de su proyecto educativo, al declararse: “Ni públicas, ni privadas”.

Actualmente, los Bachilleratos Populares situados en la capital de la Provincia Buenos Aires cuentan con el reconocimiento oficial y, por lo tanto, otorgan títulos de validez académica en términos de educación formal, además, cuentan con salario para los/las docentes y becas para los/las estudiantes. Sin embargo, este no es el caso de los bachilleratos que se encuentran en la Provincia de Buenos Aires los cuales, en la actualidad, se mantienen fuera del reconocimiento oficial.

En el caso de la Provincia de Buenos Aires, el reconocimiento aún se encuentra en gestión. El gobierno provincial continúa negando la posibilidad de oficialización de las experiencias, el otorgamiento de títulos y el pago salarial de los educadores. Es claro que, cada bachillerato posee una trayectoria propia, que algunos apenas llevan un par de años de fundación mientras otros están alistándose para cumplir una década de labores y compromiso político-pedagógico; de modo que las luchas son diacrónicas y se fundamentan en las experiencias anteriores.

Estas ideas se cristalizan en una apuesta política, cuya iniciativa educativa está relacionada con la comprensión de lo público. Las demandas en torno a un nuevo marco de políticas públicas que reconozcan la dimensión de las escuelas populares autogestionadas, como una estrategia educativa válida para jóvenes y adultos marginados de los proyectos educativos oficiales, hace parte de la agenda política de los Bachilleratos Populares (Elisalde, 2012, pp. 58, 105). Estas experiencias cuestionan los procesos de dominación y de vulneración de los derechos educativos que se efectúan desde la oficialidad, impugnando la desigualdad en las trayectorias educativas de la población, la lógica disciplinaria que subyace la organización educativa estatal y la naturalización de orden social a partir de los contenidos impartidos en estas instituciones (Burgos, Gluz y Karolinski, 2008).

Dos modelos en tensión

La capacidad instituyente de las acciones educativas al interior del Movimiento de Fábricas Recuperadas y su traducción en los bachilleratos populares supone efectuar un análisis minucioso. No hay un valor total instituyente ni una determinación total de lo instituido; la experiencia de los bachilleratos populares muestra la contante tensión entre estos dos extremos de lo social: lo que está institucionalizado y lo que se deriva de la capacidad creadora orientada a la transformación. Esto es evidente si se aborda la pregunta: ¿cuál es la relación entre los medios y los fines que organizan y configuran el movimiento social?, es decir: ¿cuál es la coherencia que existe entre la orientación de acciones y los modos de construir una realidad social alternativa?, más aún: ¿qué tipo de relación permea el ideal de lo educativo y sus propósitos con los contenidos, las metodologías y las prácticas mediante las cuales lo educativo se realiza en la praxis?



Sin duda, la propuesta educativa de los bachilleratos se presenta como un escenario instituyente al expresar un mundo distinto, desde los valores y principios que lo orientan. El mundo es otro diferente de lo dado, en la medida en que cambia las reglas en las que se expresa. De modo que los fines que organizan, orientan y configuran este proyecto conducen a esquemas educativos alternativos a los que tradicionalmente han estado presentes en el sistema educativo de la Argentina, tanto como en otros países latinoamericanos (Ampudia y Elisalde, 2008; Finnegan, 2009; Goldar, 2009; Sirvent, 2008; Zibechi, 2004).

En este sentido, la capacidad crítica y reflexiva que acompañan el proceso permite estar en contante dialogo y (re)direccionamiento de la propuesta. Es preciso reconocer que, no hay una única vía y mucho menos una vía que garantice el fin último de la propuesta, entendida como la transformación de lo social; puesto que supone de inmediato el movimiento constante, la lucha por hacer de los principios valores operativos y coherentes en la praxis diaria. Justamente construir la realidad bajo los principios de autogestión e igualdad, ha trazado un camino emancipatorio al interior del movimiento social y su proyecto educativo, estos principios mantienen un correlato en la praxis y se potencian con los retos cotidianos y los problemas que constantemente emergen.

La autogestión es un principio que en el marco de los Bachilleratos Populares del CEIP debe ser abordado con mucha atención, en la medida en que se vincula, se integra y se tensiona con la idea de autonomía, entendida como la capacidad de darse leyes a sí mismo. Es decir, la capacidad de reflexión y decisión fundamentada en el ejercicio de la libertad, construida a partir de las experiencias y tendiente a potenciar la emancipación. Desde esta idea de autonomía, se busca eliminar la presencia de una autoridad externa, incapaz de reflexionar sobre sí misma.

En primer lugar, la autonomía sirve como mecanismo de oposición con lo instituido, como lo señala Castoriadis (2005a), se trata del posicionamiento de la autonomía ante la heteronomía, en a que se afirma la (auto) institucionalización. La autonomía es darse la propia ley en términos de autocreación de la sociedad, lo cual sólo es posible cuando se cuestionan las instituciones existentes, se les desnaturaliza y se asume que son los sujetos quienes les otorgan a dichas instituciones el poder que tienen.

En los bachilleratos este principio parece estar emparentado con la idea de autogestión, de ahí que se adelanten acciones orientadas a contribuir a la consecución de estos principios. Así, la apuesta de los bachilleratos ha procurado por la elaboración de otras maneras de asumir la institucionalidad; en ocasiones, se resisten a sus demandas, en otras oportunidades, ceden a lo que se les dictamina. Por supuesto que, el reconocimiento oficial de los títulos, el salario docente y las becas estudiantiles han hecho que se deba cumplir con la reglamentación y las exigencias que hace el Estado en esta materia. Lo importante aquí es que, aun cuando se ajusten hacia afuera a los esquemas instituidos, el principio de autonomía se aplica con coherencia hacia adentro. Por supuesto, se trata de un juego estratégico y

de posicionamiento en el cual el proyecto de los bachilleratos no pierde su compromiso político-pedagógico.

En términos de Castoriadis (2005a y 2005b), los bachilleratos mantendrían la heteronomía política, pues solo se habla de autonomía en conjunto; hay unos límites de la autonomía individual cuando esta no coincide con la autonomía del conjunto. Lo que se despliega es una ruptura con lo instituido, pues aparece en la escena del “magma” de significaciones sociales imaginarias nuevas significaciones y, con ello, otros horizontes de posibilidad en la comprensión de lo instituido.

En efecto, lo que se plantea es la autonomía al interior de los bachilleratos y de la organización, pero que sea el Estado el garante económico para el desarrollo adecuado de los planteamientos del proyecto político-pedagógico. De modo que, la autogestión se diferencia de la autonomía, pues se reconoce la independencia y la dependencia sobre lo instituido.

En segundo lugar, la autogestión desafía la tradicional dicotomía entre lo público/privado –independientemente de la forma en que sean concebidas estas nociones–, pues al estar como fundamento la autonomía, estas nociones desbordan el sistema de valores y significaciones existentes. Los bachilleratos no son privados, pero asumen la independencia y la autonomía que gozaría cualquier escuela del sector privado, a la vez que, es pública por la dependencia económica y legal hacia el Estado; de modo que, se sitúa en un lugar intermedio, difícil de comprender desde las dicotomías tradicionales:

Nosotros planteamos la lucha por la acreditación, la creación de escuelas, que debían ser reconocidas por el Estado desde el concepto de autogestión [...] se inicia una lucha en varios frentes: la organización de las escuelas desde el principio de autogestión y la lucha contra la tradición de la educación pública estatal centralizada y, por supuesto, su vínculo con el sector privado que si podría reconocer sus escuelas con el sólo hecho de tener algún capital. (Elisalde, 2012)

Así, la lucha iniciada por el reconocimiento del Estado como espacios educativos alternativos implicó una adecuación a ciertas demandas legales y administrativas que impone el sistema educativo tradicional, pero no por ello, las dinámicas al interior de los bachilleratos han dejado de ser coherente con sus propósitos iniciales.

Si el Estado demanda un listado de funciones y roles dentro de los bachilleratos, estos le proporcionan una lista con los requerimientos, a la vez que mantiene en sus prácticas la horizontalidad. En realidad, los roles administrativos convencionales implican una jerarquía asociada a la relación saber-poder, contrarios a los propósitos de los bachilleratos y al Movimiento de Fábricas Recuperadas. En suma, se trata de una instancia intermedia, en la que no se espera la institucionalización de la experiencia de acuerdo con el esquema tradicional, pero tampoco se opone a él; en tanto que negocia y juega con algunas de sus reglas de acción, desbordando los límites del sistema.



Estamos por dentro del sistema educativo, pero trascendiéndolo, porque concebimos la escuela como un espacio social abierto y en permanente movimiento y desde allí como organización social colectiva, configurado en la asamblea –espacio de decisiones colectivas– donde se elaboran los proyectos políticos pedagógicos. En esta concepción del adentro y del afuera, donde damos la disputa también por adentro del Estado, diciendo qué educación queremos y no la que nos plantea el Estado, y desde allí hablamos de educación pública y popular. Cuando armamos el convenio con el Estado, cuando nos reconocen los títulos, “¿qué plan de estudios van a usar? Porque tendrían que usar el plan de estudios elaborado desde acá”, entonces nosotros cuando entramos a la escuela decimos, para que no nos obstaculicen: ¿qué plan de estudios es el más móvil del estado? Lo tomamos y lo reformulamos en el hacia adentro. (Ampudia, 2012)

En este sentido, resulta necesario preguntarse por el significado que se le otorga desde los bachilleratos la noción de autogestión. Si esta comprensión de la autogestión fuera heredera del significado que de ella se elaboró a través del Movimiento de Fábricas Recuperadas, entonces, tendríamos el manejo de recursos y decisiones al margen del Estado y del control de lo que se produce en el interior de sus diferentes espacios. Sin duda, no podría considerarse oportuno creer que la autogestión significa lo mismo para las Fábricas Recuperadas y para los Bachilleratos Populares, pues es obvio que, gran parte de la lucha social emprendida desde este escenario educativo ha sido motivada por lograr, al mismo tiempo, la financiación estatal del proyecto y la autonomía en las decisiones y el manejo de los propios bachilleratos.

La noción de autonomía característica dentro de los movimientos sociales de América Latina expresó en un inicio un rechazo generalizado a la clase política y sus expresiones institucionalizadas, lo cual significó un posicionamiento negativo en el que bastaba poner en pugna toda tentativa homogenizante (Svampa, 2008). En este sentido, la relación de tensión frente al Estado es uno de los puntos centrales de los debates, alrededor de la autonomía del orden existente en forma destituyente. En últimas, es un juego de posición donde cualquier iniciativa proveniente de lo instituido es automáticamente rechazada desde las iniciativas emancipadoras. Sin embargo, este no es el caso de los bachilleratos si se tiene en cuenta que su posición no siempre se sitúa en el lugar de la contrahegemonía, o la resistencia, sin más. La mayor parte de las ocasiones, este proyecto político-pedagógico es propositivo y no se conforma con la postura puramente negativa.

La autonomía no es un cerco sino una apertura, apertura ontológica y posibilidad de sobre pasar el cerco de la información, del conocimiento y de la organización que caracteriza a los seres autocontituyentes como seres heterónomos. La autonomía significa alterar el sistema de conocimiento y de organización ya existente; significa constituir un propio mundo según otras leyes (Castoriadis, 2005a, p. 179-180)

En consecuencia, la autonomía y la autogestión como principios estructurales no aparecen solo como ejes organizativos, sino también como una propuesta estratégica, que remite a la autodeterminación, al



mismo tiempo que potencia el horizonte utópico, en términos de creación de mundos alternativos. Desde este lugar, se va más allá de una idea de resistencia al orden institucional, incluso sobrepasa la contrahegemonía, para situarse en un plano que reivindica y da cuenta de una transformación importante en el proceso de construcción de la subjetividad de los actores involucrados, directa e indirectamente, que responde los cambios ocurridos en la Argentina, durante la últimas décadas (Svampa, 2008, pp. 75-81).

En tercer lugar, se debe señalar el principio de igualdad, no solo en lo concerniente a la instancia participativa expresada en las asambleas como mecanismo organizativo. Los bachilleratos han demostrado nuevas estructuras de participación de carácter asambleario, que se reflejan en la tendencia a crear estructuras flexibles, móviles, no jerarquizadas, proclives al horizontalismo. De modo que las asambleas, desde sus múltiples niveles y expresiones, crean y potencian otras formas de sociabilidad.

Los bachilleratos populares [se] articularon con organizaciones de distintas tradiciones políticas, en esa diversidad, la asamblea es una característica de todos estos bachilleratos [...] La asamblea como dispositivo que propicia la participación, que propicia la posibilidad de la voz de aquellos que no la tienen, de los que sólo podían gritar, se habilita la posibilidad de la voz. La asamblea es una característica de la organización que lo impulsa y es una característica del bachillerato impulsado por esa organización. Allí participan docentes y estudiantes y se resuelve el quehacer en su multiplicidad de un espacio social construido colectivamente. (Ampudia, 2012)

El modo asambleario permite comprender la intensión por relaciones sociales igualitarias, en términos de la participación política y de la agencia subjetiva dentro del espacio de las fábricas y los bachilleratos. Aquí, la comprensión horizontal de los roles que cumplen los educadores respecto a los estudiantes, y entre los educadores mismos, evidencia una ruptura radical del sistema educativo hegemónico.

Lo anterior tiene consecuencias visibles y significativas respecto al potencial instituyente, puesto que se reconoce el aprendizaje conjunto, el diálogo y la potencialidad de los sujetos que allí participan. Nuevamente, se reconoce en ellos la autonomía que supone la elaboración de un conocimiento crítico-reflexivo. Adicionalmente, la preocupación constante por lo comunitario-territorial marca una vía de transformación del pensamiento hegemónico en el que lo que impera es la individualidad.

Otras subjetividades: diluyendo el individualismo

Ahora bien, el cuestionamiento a la concepción del individuo empieza a cobrar sentido en las prácticas cotidianas de los bachilleratos en diferentes instancias, en el que se privilegia lo colectivo, tal como lo señalamos con la organización asamblearia. Incluso, la preocupación por el cooperativismo, que está presente en el plan de estudios de los bachilleratos, hace parte de



las motivaciones y preocupaciones educativas iniciales en el Movimiento de Fábricas Recuperadas. Pensar en lo colectivo, por encima de lo individual, implica un cambio fundamental en la manera en que los participantes de esta experiencia se identifican, se narran y construyen la escuela como organización social.

Más allá de los cambios estructurales, hay una serie de instancias que evidencian la existencia de saberes pedagógicos alternativos que están generándose desde los bachilleratos populares y resultan instituyentes. Para empezar, la elaboración del proyecto pedagógico se efectúa de forma colectiva –en el espacio asambleario–, lo que permite afirmar una construcción que va de abajo hacia arriba, quienes diseñan el plan pedagógico lo hacen en concordancia con las necesidades territoriales, organizacionales y colectivas. De allí que, cuando se habla de los bachilleratos que han aparecido en la escena de las fábricas recuperadas, el énfasis está en el cooperativismo, dando como resultado talleres de formación en los que se interpela el propósito del saber; que aun cuando no sea socialmente reconocido, muestra la búsqueda por trascender estos saberes hegemónicos, construyendo otras formas de saber. Esto explica el porque los planes de estudio de los bachilleratos no solo son la síntesis de saber indicada por el Estado, sino el resultado de reflexionar sobre las prácticas y necesidades colectivas.

Entonces, ¿de qué manera, desde esta propuesta educativa, se está contribuyendo a la generación de pensamiento emancipador? En la medida en que los bachilleratos CEIP se han concebido como un el proyecto político-pedagógico, con las implicaciones que conlleva, se está ante un modelo educativo alternativo que de forma critico-reflexiva construye otras maneras de comprensión de lo social. Pensar lo social es el primer paso para transformarlo, en tanto la escuela es un espacio social en permanente movimiento, no sólo educar para el movimiento o en el movimiento (Zibechi, 2004, p. 2).

Se trata en últimas de “transformar transformando”, aun cuando pensar lo educativo en movimiento implique desconocer los resultados finales, pues nada permite tener garantías sobre lo porvenir;

Podemos suponer que surgirán individuos en colectivos, en sintonía con el movimiento de cambio social en el que se formaron, y que el resultado será ampliar y potenciar el movimiento. Pero quizá no sea así, y sería deseable que uno de los “aprendizajes” destacados en esta situación sea la de aprender a vivir y convivir con la incertidumbre. (Zibechi, 2004, pp. 2-3)

Lo cierto es que, en el proceso mismo de la transformación se van modelando nuevas subjetividades, toda vez que se reconoce el potencial creador de los sujetos sociales en el ejercicio de la autonomía. De modo que, en los bachilleratos populares se perciben prácticas, contenidos y metodologías con una clara orientación hacia el desarrollo de la autonomía, no solo en los estudiantes jóvenes y adultos como parece más obvio, sino



también en el conjunto de sus educadores. Justamente, es allí donde se revela con más firmeza el poder instituyente desde la autonomía.

Asimismo, concebir la educación como un hecho político ha implicado que los estudiantes y educadores del ceip sean conscientes de la lucha que existe contra la idea de una neutralidad educativa, producida e institucionalizada desde el Estado (Freire, 2004). Este ha sido un campo de constante disputa, pues el paso por la reflexión crítica de las circunstancias socio-históricas que rodean a los sujetos participantes supone reconocer que, en cada escenario educativo, los saberes nunca son neutrales y están en cualquier caso inmersos en relaciones de poder.

Al retomar la pregunta por la coherencia entre los medios y los fines de la propuesta educativa con potencial emancipatorio es necesario considerar la emergencia de nuevas subjetividades asociadas a este proyecto. La ruptura entre subjetividades estructuradas y subjetividades emergentes, producto de la construcción socio-histórica, permiten comprender la aparición de nuevos significados y sentidos de las mismas.

Sin embargo, ocurre que el proyecto no puede garantizar que los estudiantes, que allí participan, en realidad tengan una mirada crítico-reflexiva sobre su realidad, que les convierta en sujetos plenamente autónomos al cien por ciento. Puesto que no basta con el espacio educativo para modelar subjetividades, aun cuando sea una de las instancias más significativas para tal construcción subjetiva; de allí que, no sea posible desconocer el contexto y el entorno que construye la experiencia vivencial completa de los sujetos. En consecuencia, lo que los bachilleratos procuran es agenciar la transformación de las circunstancias estructurales que los condicionan y limitan el ejercicio de su libertad, su reflexividad y su autonomía de los sujetos participantes.

No obstante, el sujeto es emancipador, instituyente y constructor de la realidad socio-histórica a partir de su participación en acciones colectivas, de manera que se debería considerar que el solo hecho de hacer parte del proceso y sentirse identificado con el mismo, es un paso adelante en la construcción de la autonomía, entendida como un horizonte emancipador.

Cabe observar que la demanda de autonomía, los esquemas assemblearios y las acciones directas han ido configurando un nuevo *ethos* militante. Un conjunto de orientaciones alternativas de lo político e ideológico que configuran la acción colectiva y expresan otro tipo de militancia política pedagógica, coherente al proyecto de las fábricas recuperadas y a los bachilleratos populares:

La demanda de autonomía da cuenta de una transformación importante en el proceso de construcción de las subjetividades políticas [...] esto es, un nuevo conjunto de orientaciones políticas e ideológicas que configuran la acción colectiva y se expresan bajo nuevos modelos de militancia: militantes sociales o territoriales, militantes socioambientales, activistas culturales, entre otros. (Svampa, 2008, p. 79)



Desde esta perspectiva, es necesario señalar otro aspecto instituyente desde la configuración de nuevas subjetividades, esta vez referida a la transformación del sentido y la experiencia del trabajo (Revilla y Tovar, 2009; Callejo, 2009; Garner, Méda y Senik, 2009). Teniendo en cuenta que los contextos laborales construyen horizontes de posibilidad para la constitución de identidades, que a la vez construyen solidaridades y sentidos de pertenencia al interior de un grupo, se deben resaltar las dinámicas presentes en el colectivo de trabajadores CEIP, quienes han modelado una identidad instituyente desde su campo laboral.

Los participantes de esta experiencia son simultáneamente docentes, trabajadores, militantes sociales e investigadores, lo cual supone una particular relación entre el adentro y el afuera. Puesto que son ellos los que sistematizan la experiencia desde una instancia participativa, reconociendo que ellos están involucrados y hacen parte del proceso mismo, de manera que la sistematización no se hace como un investigador neutral, sino respetando la reflexión colectiva. Aún más, se integra a su identidad como educadores, la militancia social acompañada de reflexión investigativa como posibilidad de construcción dinámica; “sistematizar nos aleja de nuestra práctica para seguir repensándonos y construir este espacio social de los bachilleratos populares” (Ampudia, Comunicación personal, septiembre 7, 2012). En consecuencia, la producción colectiva de conocimiento parte de la experiencia y práctica asamblearia de los bachilleratos del CEIP, y se extiende al programa de articulación docencia-investigación de la Universidad de Buenos Aires. Sin embargo, estas no son dos instancia separadas, sino que están plenamente articuladas, pues no existe en los sujetos participantes la distinción entre el adentro y el afuera.

La investigación, como parte de la educación popular, crea un tipo particular de la militancia-investigativa, que se refuerza desde la sistematización de la experiencia, en el que los investigadores deben ser capaces de desplegar su subjetividad para reconocerse en colectivo. Ser docente y militante social hace parte de lo popular organizado, en la cual se investiga para la transformación, para la posibilidad del cambio y no solo como una herramienta teórica o de conocimiento del campo de lo popular: “No somos academicistas, somos subalternos. Hay que poner la investigación al servicio de la transformación social” (Ampudia, Comunicación personal, septiembre 7, 2012).

En este escenario existe una construcción reflexiva de la identidad de los sujetos vinculados con el proyecto político-pedagógico donde existen valores, símbolos y significados que los integran al conjunto del movimiento social. No es una identidad dada e inmóvil, se trata de una identidad compleja en sus tramas, pero que se elabora conscientemente como parte de eso que se denomina proyecto político-pedagógico. Se trata de una construcción reflexiva con fundamento en discursos que les convocan y en aquellos que les cuestionan, que los convierten en sujetos propiamente críticos y reflexivos ante el escenario social en el que habitan. De modo que, la identidad adquiere un carácter moral en la que el sujeto se



compromete con una identidad determinada, lo que le obliga a un tipo de actuación coherente con el proyecto en conjunto.

Por lo tanto, se habla de la emergencia de nuevas subjetividades al interior de esta experiencia, además de nuevas posibilidades de existencia y de vivencia de lo educativo a partir de la participación de estos sujetos en múltiples escenarios, que potencian el proyecto político-pedagógico; mientras, que los procesos de identidad se (re)crean en los espacios laborales y organizacionales. Así, hay una transformación del sentido del trabajo en función de las generaciones y de los agentes sociales que integran o han integrado el proyecto, en función de las trayectorias personales.

En este sentido, la instancia laborar evidencia, quizá, el mayor potencial instituyente. Los educadores de esta experiencia muestran un nuevo *ethos*, al efectuar la formación de intelectuales al interior del movimiento de fábricas y de bachilleratos populares: “La lucha por espacios educativos y culturales permitió a los movimientos sociales atender a la formación e integración de sus militantes” (Elisalde, 2006, p. 74). El punto es que este nuevo *ethos* corresponde a la configuración de principios, valores, normas y sentidos que orientan y justifican sus acciones, cada una de las cuales se posiciona e interpela al imaginario social –además del conjunto de instituciones en las cuales se refleja y se reproduce–.

Finalmente, es preciso advertir que si bien hay diferentes prácticas que demuestran la actitud creativa y el potencial instituyente en la experiencia de los bachilleratos, también hay una serie de actividades que dinamizan y reproducen, se orientan y justifican lo instituido. No se puede encontrar un imaginario radical y proyecto plenamente emancipador del imaginario social existente, de modo que lo dado representa un punto de anclaje que reproduce el “magma” sin transformarlo en su totalidad. Sería demasiado pretender que en un proyecto político-pedagógico tan reciente se hayan solucionado todos los problemas de coherencia entre los medios y los fines, pero lo cierto es que, aunque es difícil suponer hacia dónde se dirige la propuesta, si se proyecta en ella un alto potencial instituyente dentro del campo educativo popular. Esta apuesta como hecho educativo, se potencia en la medida en que transforma lo cotidiano y cuestiona los fundamentos de lo social hegemónico, de manera que en el proceso mismo de la transformación se (re)crean otras dimensiones y comprensiones de la vida en colectivo, desplegando otros espectros de saberes.

Referencias

Ampudia, M. (2012, Septiembre 7). Entrevista. [Grabación de voz].

Ampudia, M. y Elisalde, R. (comps.). (2008). *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.



- Blanco Cruz, L. A. (2002). Caracterización de la crisis argentina. *Revista de Economía Institucional*, 4(7), 209-214. Recuperado de <https://revistas.ueexternado.edu.co/index.php/ecoins/article/view/231>
- Burgos, A., Gluz, N. y Karolinski, M. (2008). *Las experiencias educativas de los movimientos sociales: reflexiones en torno a la construcción de autonomía*. V Jornadas de Sociología de la UNLP, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5913/ev.5913.pdf
- Callejo, M. J. (2009). Las transformaciones del sentido del trabajo: un análisis comparado entre generaciones. En E. Crespo, C. Prieto y A. Serrano (coords.), *Trabajo, subjetividad y ciudadanía. Paradojas del empleo en una sociedad en transformación* (pp. 175-506). Madrid: Editorial Complutense, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Castoriadis, C. (2005a). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Madrid: Editorial Gedisa.
- Castoriadis, C. (2005b). *Figuras de lo pensable. Las encrucijadas del laberinto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elisalde, R. (2006). *Bachilleratos populares de jóvenes y adultos. Experiencias en empresas recuperadas y organizaciones territoriales*. Buenos Aires: Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares-CEIP.
- Elisalde, R. (2012, Septiembre 9). Entrevista. [Grabación de voz].
- Fernández, A. (2008). *Política y subjetividad. Asambleas barriales y fábricas recuperadas*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Finnegan, F. (2009). Algunas reflexiones sobre un diálogo complejo entre tradiciones diversas. En F. Finnegan, N. Montes, M. Gómez y G. Misirlis, *Educación de personas jóvenes y adultos* (pp. 7-24). Organización de Estados Iberoamericanos – Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay – Ministerio de Educación de España. Recuperado de http://issuu.com/ocebibliotecadigital/docs/n__4_-_educaci_n_j_venes_y_adultos-articulos
- Garner, H., Méda, D. y Senik, C. (2009). El lugar del trabajo en las identidades. En E. Crespo, C. Prieto y A. Serrano (coords.), *Trabajo, subjetividad y ciudadanía. Paradojas del empleo en una sociedad en transformación* (pp. 139-174). Madrid: Editorial Complutense, Centro de Investigaciones Sociológicas
- Goldar, M. R. (2009). La construcción de paradigmas emancipatorios desde los actuales movimientos sociales latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Educación y Política. La Piragua*, (30), 69-79.
- Magnani, E. (2003). *El cambio silencioso. Empresas y fábricas recuperadas por los trabajadores en la Argentina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.



- Maestre, J. (7 de febrero de 2011). El proceso comienza en los 90 como resistencia a las políticas neoliberales. *Página 12.com*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-161885-2011-02-07.html>
- Revilla, J. C. y Tovar, F. (2009). La (re)producción narrativa de la identidad laboral y sus condiciones de posibilidad. En E. Crespo, C. Prieto A. Serrano (coords.), *Trabajo, subjetividad y ciudadanía. Paradojas del empleo en una sociedad en transformación* (pp. 113-138). Madrid: Editorial Complutense, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Sirvent, M. (2008). Experiencias contemporáneas de educación en Argentina y América Latina. En M. Ampudia y R. Elisalde (comps.), *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina* (pp. 11-12). Buenos Aires: Buenos Libros.
- Svampa, M. (2008). *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Sverdlick, I. y Costas, P. (2008). Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales en Buenos Aires-Argentina. En I. Sverdlick y P. Gentili (comps.), *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios* (pp. 4-65). Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Sverdlick, I. (2010). Experiencias educativas que nos interpelan. El sentido del derecho a la educación, el formato escolar y las políticas públicas. *Rizoma Freireano*, 8. Recuperado de <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/experiencias-educativas-que-nos-interpelan-el-sentido-del-derecho-a-la-educacion-el-formato-escolar-y-las-politicas-publicas>
- Zibechi, R. (agosto, 2004). *Los movimientos sociales como espacios educativos*. Ponencia del Congreso Internacional de Sociología de la Educación, Buenos Aires.

