

Encender otras llamitas

educación popular y salud
desde bachilleratos populares

Fernando Garelli, Adriana Mengascini,
Ana Dumrauf, Silvina Cordero (Coord.)



Ilustración de portada y contraportada: Ignacio Andrés Pardo Vásquez.
Corrección: Antonella Álvarez y Hernán Ouviaña.
Diagramación: Esteban Sambucetti.

Muchos Mundos Ediciones

Instagram: @Muchosmundos_ediciones

FB: Muchos Mundos Ediciones

Mail: muchosmundos.ediciones@gmail.com

Web: <https://muchosmundosediciones.wordpress.com/>

Encender otras llamitas: educación popular y salud desde
bachilleratos populares /
Compilación de Fernando Garelli ...[et al.]. - 1a ed. -
Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Muchos Mundos Ediciones
; La Plata: Grupo de Didáctica de las Ciencias -IFLYSIB, UNLP-
CONICET-UNLu , 2022.
157 p. ; 22 x 15 cm.

ISBN 978-987-88-5660-5

1. Educación. 2. Acceso a la Salud. I. Garelli, Fernando, comp.
CDD 371.71



Esta edición se realiza bajo la licencia de uso compartido.
Está permitida la copia, distribución, exhibición y utilización de la obra bajo las siguientes condiciones:



Atribución: se debe mencionar la fuente (títulos de la obra, autores, editorial y año)



No comercial: se permite la utilización de esta obra con fines no comerciales.



Sólo está autorizado el uso parcial o total de esta obra para la creación de obras derivadas siempre que éstas condiciones de licencia se mantengan para la obra resultante



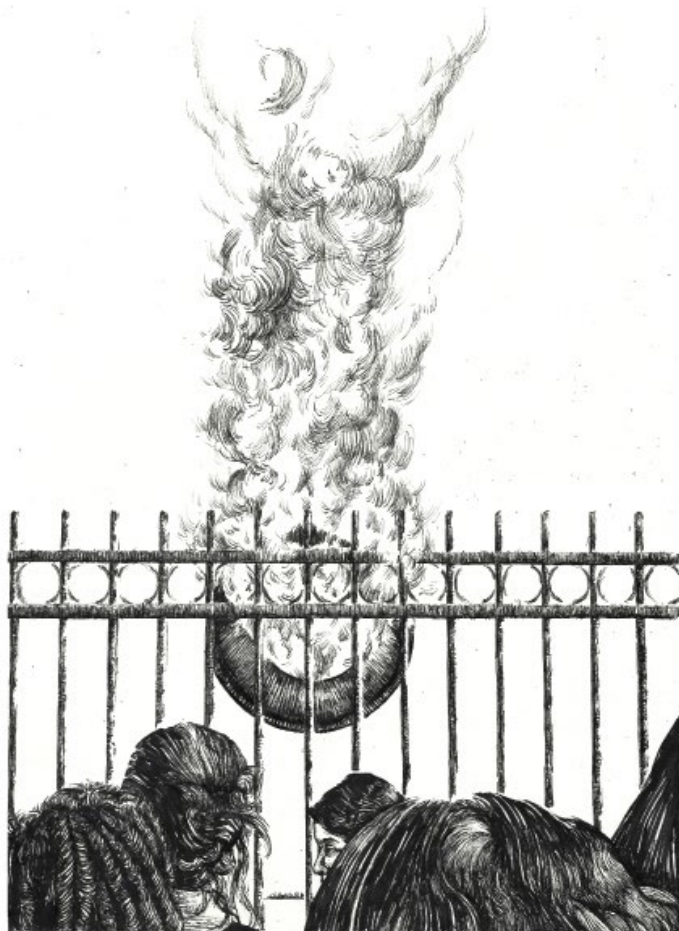
Copyleft

Encender otras llamitas

Educación popular y salud desde Bachilleratos Populares

Fernando Garelli, Adriana Mengascini, Ana Dumrauf, Silvina Cordero (Coord.)
Grupo de Didáctica de las Ciencias (IFLYSIB, UNLP-CONICET, UNLu)

Con la participación de los Bachilleratos Populares La Grieta, Simón Rodríguez (Frente Arde Rojo), Letra Libre (Movimiento Justicia y Libertad), Alberto Chejolán (Somos Fuego-Central de Trabajadores y Trabajadoras de la Argentina Autónoma), Bartolina Sisa (Frente Popular Darío Santillán-Corriente Plurinacional), El Llamador (Frente de Organizaciones en Lucha), Carlos Fuentealba (Movimiento Popular Patria Grande), La Dignidad (Movimiento Popular La Dignidad), Chilavert (Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares), Claudia Korol y el Grupo de Estudio de Movimientos Sociales y Educación Popular (GEMSEP).



Índice:

Presentación.....9

Prólogo: Palabras encendidas

Claudia Korol.....13

Itinerario.....17

**Educación Popular, Salud y Educación en Salud:
puertas de entrada para nutrir nuestras búsquedas**

*Fernando Garelli, Adriana Mengascini,
Ana Dumrauf, Silvina Cordero
(Grupo de Didáctica de las Ciencias)*.....21

**Un posible encuadre para la Educación en Salud desde
la Educación Popular**

*Fernando Garelli, Adriana Mengascini,
Ana Dumrauf, Silvina Cordero
(Grupo de Didáctica de las Ciencias)*.....33

**Los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos en
Argentina: apuntes sobre su surgimiento y trayectoria**

*Ana Lea Blaustein Kappelmacher,
Paola Rubinsztain, Shirly Said, Juan Wahren
(Grupo de Estudio de Movimientos Sociales
y Educación Popular - GEMSEP)*.....47

Experiencias en Salud de los Bachilleratos Populares

Empezando

*Diana Victoria González y Estefanía Doyen,
Bachillerato Popular La Grieta*.....55

Relación paciente-médique y teatro de los oprimidos

Fernando Garelli, Bachillerato Popular Simón Rodríguez.....65

**Las bolsas de reciclado, la problemática del Arroyo
y el colectivo del Bachi**

Romina Scomazzon, Movimiento Justicia y Libertad.....73

La Huerta del Bachi Popular Letra libre “Arroyito” Olmos

Fernanda Vazquez, Movimiento Justicia y Libertad.....79

De estudiante a profe y promotora de salud	
<i>Iris Achar, Movimiento Justicia y Libertad</i>	87
Construyendo colectivamente un recetario popular	
<i>Agustina Varela, Bachillerato Popular Alberto Chejolán</i>	91
Vínculos en pandemia: de la “Caja Bartolina” a la clase pública frente al Ministerio	
<i>Soledad Lacalle, Tomás Scheverin Aliatta, Christian Camilo Orozco, Bachillerato Popular Bartolina Sisa (Frente Popular Dario Santillán - Corriente Plurinacional)</i>	95
La otredad en tiempos de pandemia	
<i>Profes y estudiantes del 2020, Bachillerato Popular El Llamador de Tolosa</i>	103
Mapeo Colectivo	
<i>Rocío Rosso y Andrés Flouch, Bachillerato Popular Carlos Fuentealba</i>	109
Consumos problemáticos	
<i>Cecilia Gentile, Bachillerato Popular La Dignidad</i>	115
Salir del aula	
<i>Liliana Ruth Sabanes, Bachillerato Popular Alberto Chejolán (Somos Fuego, CTA Autónoma)</i>	121
Destapando la olla I: Educación Sexual Integral y conflictos en el Bachi	
<i>Soledad Calderón, Clara Noceti, Euge Campano, Christian Camilo Díaz-Barrios, Bachillerato Popular Chilavert (Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares)</i>	127
Destapando la olla II: Educación Sexual Integral y la necesidad del acompañamiento	
<i>Soledad Calderón, Euge Campano, Christian Camilo Díaz-Barrios, Bachillerato Popular Chilavert (Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares)</i>	131
El placer	
<i>Soledad Calderón, Ju Repetto, Euge Campano, Bachillerato Popular Chilavert (Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares)</i>	137

**El Bachi, el clítoris, la Educación Sexual Integral
y los estudiantes como promotores de Salud en la plaza**

*Noelia Rimbau, Carolina de la Fuente,
Bachillerato Popular Simón Rodríguez
(Frente Arde Rojo)*.....141

A modo de cierre.....149

Referencias bibliográficas.....153

Presentación

Este libro surge luego de muchos años de trabajo conjunto en el Encuentro de Bachilleratos Populares y Salud, un espacio de confluencia entre distintos Bachis (como se les denomina coloquialmente) y el Grupo de Didáctica de las Ciencias, cuyo objetivo es socializar y sistematizar prácticas de Educación en Salud en los Bachilleratos Populares. Así, y en el contexto de pandemia que tanto inhibió la presencialidad, decidimos encarar el viejo sueño de compartir en estas páginas algunas ideas generales sobre cómo abordar la Salud desde el proyecto político-pedagógico de la Educación Popular (EP), y un recursoro de relatos de experiencias sobre las formas y modalidades en las que se la afronta en los Bachis.

¿Por qué este libro?

Por la necesidad que encontramos colectivamente de compartir nuestras experiencias y nuestras ideas, algo que suele sernos esquivo por falta de tiempo.

¿Para qué este libro?

Para compartir e inspirar prácticas de Educación en Salud con sentidos contrahegemónicos. Muchos¹ de quienes escribimos en estas páginas hemos planificado y llevado adelante prácticas de Educación en Salud desde la EP y hemos encontrado muy pocos antecedentes en los cuales basarnos. Especialmente por las urgencias de los territorios, hemos tenido que inventar nuestras propias maneras de abordar la Salud, pero sin saber mucho de experiencias anteriores.

¿Para quién?

Para les profes de los Bachis, para quienes llevan adelante su praxis educativa desde la Educación Popular, para aquellos que sienten la urgencia de construir una Educación en Salud contrahegemónica, democrática, colectiva, diversa, respetuosa y una larga lista de otros adjetivos posibles. Para todes

¹ Utilizamos la letra “e” para hacer referencia a un amplio universo de expresiones de género que rebasa la bicategorización de “hombres” y “mujeres”. Optamos específicamente por el uso de la “e” y no la “x” para permitir la lectura del texto a través de programas o aplicaciones específicas y así hacerlo accesible a quien lo necesite. No obstante, se han respetado y mantenido los diversos registros de escritura y formas de enunciación utilizados por quienes participan y han elaborado los artículos que integran este libro.

aquelles a quienes les interesa la Educación Popular y a quienes están en búsqueda de construir otra Salud, otra Educación, otro mundo.

¿Quiénes lo hicimos?

Han participado del Encuentro de Bachis y Salud más de 20 Bachis de diferentes organizaciones, tanto de la Coordinadora como de la Red de Bachilleratos Populares. A su vez, tanto al Encuentro como a este libro lo coordinamos desde un grupo de investigación y formación docente en el que participamos compas que trabajamos en CONICET y en Universidades, llamado Grupo de Didáctica de las Ciencias (GDC)². A partir de nuestra fuerza de trabajo rentada, buscamos aportar al proyecto de la EP. De esta manera, este libro es un esfuerzo colectivo hecho por varios espacios que nos referenciamos en la EP.

¿Cómo?

Entendemos la concreción de este libro como una instancia más dentro de un proceso abierto de Sistematización de Experiencias de Educación Popular sobre Salud desde los Bachilleratos Populares. Es el resultado de un proceso de investigación, gestado desde la EP, con una clara intencionalidad política, en la cual intentamos saldar la necesidad de sistematizar lo hecho, algo que desde la militancia suele ser muy difícil de cubrir. Destacamos su carácter colectivo, siendo el foco la articulación de saberes y experiencias de las organizaciones y para las organizaciones.

En los primeros capítulos, hemos aprovechado para escribir y sistematizar algunas ideas generales que venimos elaborando desde el Grupo de Didáctica de las Ciencias sobre la Educación en Salud desde la EP (nutridas de diferentes experiencias de las que hemos participado a lo largo de los años, en con-

² Caracterizamos al GDC como un grupo interdisciplinario (integrado por participantes formados en Física, Biología, Educación, Química, Paleontología, Historia del Arte, Antropología, Sociología, Comunicación, Ecología) indisciplinado, e inter-institucional (ya que trabajamos en las Universidades Nacionales de: La Plata, Luján, Santiago del Estero, "Arturo Jauretche" y en CONICET). Desde el año 1997 desarrollamos actividades en distintos ámbitos: enseñanza, investigación, extensión universitaria -que preferimos pensar como articulación-, organizaciones sociales, escuelas. En 2010, a partir del trabajo con organizaciones sociales y docentes comenzamos a redefinir nuestro campo de actuación como Educación en Ciencias Naturales, Ambiental y en Salud. Frente a un campo de intervención e investigación en la Educación en Ciencias Naturales, Ambiental y en Salud predominantemente despolitizado, eurocéntrico, disciplinar, racializado y sexista, desde el GDC pretendemos construir y consolidar nuevos territorios epistémicos que valoricen saberes, sujetos y relaciones.

junto con diferentes movimientos y personas, entre ellas, los Bachis). Luego de esto, el libro presenta relatos de experiencias seleccionadas por nueve Bachilleratos Populares. Para escribir estos relatos, tuvimos un encuentro por videoconferencia (este libro fue escrito íntegramente en tiempos de pandemia por Covid-19) entre integrantes de cada Bachi y del GDC, que fue transcrito, pulido y rediscutido, buscando generar narraciones vívidas, que compartan vivencias, aprendizajes, enfoques, sentimientos. A su vez, para seguir incorporando voces, invitamos al Grupo de Estudio de Movimientos Sociales y Educación Popular (GEMSEP) a ofrecer una contextualización histórica acerca de los Bachis. Tras la concreción de un primer borrador, el libro fue discutido colectivamente entre quienes participamos en él, durante un encuentro virtual y, a partir de esto, terminamos de editarlo y completarlo.

Prólogo

Palabras encendidas

Claudia Korol

De tantas llamitas se hizo una enorme fogata, a la que vale la pena acercarse, mirando las variadas formas y contorsiones que hace el fuego, con sus lenguas amarillas, rojas, azules, que nos dan luz, dibujan sombras, y nos entibian con saberes, colores, pasiones y reflexiones.

Cuando comencé la lectura de este libro me sentí asombrada, feliz, conmovida. Estos sentimientos fueron ampliándose a medida que avanzaba en lo que considero una obra profunda y necesaria, de sistematización de una experiencia tan compleja como es pensar la Educación en Salud desde la perspectiva de la Educación Popular, a partir de los ejercicios realizados en varios Bachilleratos Populares, y del diálogo crítico con ellos desde un espacio universitario respetuoso del rol de los sujetos populares en la creación colectiva de conocimientos –algo fácil de decir, pero que no sucede muy seguido.

Hablo de una experiencia compleja por varias razones. La primera es que lo fundamental de los diálogos se realizaron en el contexto de pandemia. Esto significa un esfuerzo mayor al habitual, ya que el acceso a modos de comunicación que favorezcan un intercambio crítico está interceptado por las posibilidades de acceso a internet, por la obligación de hacerlo desde las casas, en medio de tantas otras tareas de sobrevivencia que se acumulan en esos territorios estallados por la precarización de todas las dimensiones de la vida.

Una segunda razón para hablar de complejidad tiene que ver con el hecho de que las organizaciones que están teorizando su práctica, son Bachilleratos Populares que vienen construyéndose a partir de una iniciativa militante, que en muchas oportunidades es sobrepasada por exigencias políticas, sociales, afectivas, administrativas, pedagógicas y de todo tipo. Tensiones, disputas con el Estado, contención de las/los/les estudiantes, precarización de educadoras y educadores, y por lo tanto mucha rotación que dificulta sostener las vincularidades, son parte del camino.

Educadoras/es y estudiantes de los Bachis, en tiempos considerados “normales”, tienen que atender problemas edilicios, de infraestructura, hasta la gran hazaña de desaprender lo aprendido como educación, que es en definitiva un modo de

enseñar y aprender “bancario”, al decir de Paulo Freire, donde se transmiten conocimientos, pero no se busca la creación de los mismos. Si esto es así, más difícil aún se ha vuelto crear conocimientos y sostener grupalidades en tiempos de pandemia, cuando la palabra de orden del sistema fue “quedate en casa” y se rompieron numerosas redes comunitarias que hacían posible la sobrevivencia cotidiana. En esa situación, muchos/as/es integrantes de los espacios educativos tuvieron que reconfigurar sus formas de intervención política, dirigiéndola a tareas asistenciales básicas que les permitieran alimentar (a su familia, y en algunos casos a su barrio), a cuidarse y cuidar, y a soportar la zozobra cotidiana de los grupos familiares hacinados entre cuatro paredes.

La tercera razón es, precisamente, la de pensar la salud en tiempos de enfermedad, de dolores y de duelos no conocidos previamente, de agudización de la vulnerabilidad, y de los sentidos que se generaban alrededor de ella.

La impresión que tengo es que, en la grupalidad amorosa con que se construyeron estos diálogos, se generaron procesos de sanación, contención, reflexión crítica, que afirmaron la rigurosidad de la sistematización que hoy se presenta, en los que los modos de comunicar están acordes con el objetivo y la metodología de la educación popular. Las, los, les compas, logran compartir esta reflexión de manera clara y sin autobombo, poniendo en común tanto los logros como las dificultades, los tropiezos, las muchas maneras de volver a empezar cuando resultara necesario.

La sistematización de experiencias en la educación popular es un camino concreto para teorizar desde las prácticas y para crear conocimientos de modo colectivo. Todo lo contrario a lo que nos enseña la educación bancaria, liberal, academicista, que apuesta al individualismo y a la competencia en la teorización, que no considera el diálogo como un modo de pensar en clave de nosotras, nosotros, nosotres, sino en modos de extractivismo de ideas que luego serán ordenadas por otro, otra, otre, que resume la teoría y la expresa según su propio criterio.

Aunque siempre hemos considerado la sistematización de las experiencias como camino fundamental de teorización, muchas veces el realizar nuestras prácticas político pedagógicas en espacios devastados, precarizados, atravesados por urgencias, limitan nuestras posibilidades de ser coherentes en este camino, y el activismo ocupa la mayor parte de nuestro tiempo. Por eso, cuando leo este texto, vuelvo a valorizar esa idea tan

sencilla de que el pensar en colectivo es enriquecedor, es un momento altamente creativo. El resultado está a la vista.

Una de las reflexiones que surge inmediatamente, es que es cierto que hay otros modos de cuidado de la salud que no son los hegemónicos, que se vienen realizando desde los movimientos populares, abriendo caminos para la descolonización de las prácticas que intervienen nuestros cuerpos y nuestras vidas.

La salud popular, comunitaria, enfrenta a las formas hegemónicas del saber médico, que pone énfasis en la enfermedad más que en el cuidado integral de la vida. Esas formas de medicina, altamente mercantilizadas, patriarcales, coloniales, racistas, elitistas, desprecian los saberes populares, ancestrales. Son concepciones que están condicionadas y favorecen a la industria farmacéutica, a las empresas privadas de salud, y buscan apropiarse de saberes de los pueblos para patentarlos y mercantilizarlos, cuando al mismo tiempo los niegan y desprecian.

En las experiencias populares que aquí se relatan, por el contrario, se valorizan los saberes ancestrales de sanación, de alimentación saludable, con la perspectiva de construir colectivamente soberanía alimentaria en las ollas y comedores populares, salud popular desde las redes feministas, y diversos modos de organización desde abajo de poder popular, autonomía, comunidad, en los territorios que habitamos.

Siendo la salud un camino para defender la vida, amenazada por un sistema de dominación capitalista, patriarcal, colonial, donde la violencia es ejercida en todas las dimensiones: económicas, sociales, culturales, políticas, estas reflexiones que surgen de distintas prácticas y diálogos colectivos, aportan a pensar y a transformar la realidad en un camino solidario, en el que nos reconocemos en nuestras diversas identidades políticas, culturales, sexuales, que son parte de nuestras cosmovisiones.

Seguramente hay muchas más experiencias que podrían dialogar con las aquí sistematizadas, pero este libro abre una puerta para ampliar la reflexión sobre una práctica, que nos permite seguir encendiendo fueguitos, para que en ellos encontremos luces para caminar, para saber que estamos creando experiencias nuevas, que prefiguran el mundo que soñamos.

A 20 años del 2001, la vida que aquí se defiende y se cuida, nos trae la memoria de un tiempo en el que supimos y sentimos que era posible reinventar el mundo, revolucionar nues-

tras experiencias y tirar piedras a todos los símbolos del poder. Este libro es una piedra en el aire, contra el sistema hegemónico que nos enferma y mata. Este libro es también una semilla, que florecerá en nuevos territorios, fertilizados con las ideas, los sueños, los actos, de todos los compañeros, las compañeras y compañeres que se fueron antes y que, sin embargo, siguen en nuestras luchas.

Itinerario

Al recorrer las páginas de este libro encontramos primero tres capítulos introductorios: una presentación que apunta a compartir los para qué y los cómo de encender otras llamas; el prólogo, para el que tan generosamente nos compartió su palabra la compañera Claudia Korol; y el presente itinerario.

Los siguientes tres capítulos apuntan a poner en común marcos teóricos, sistematizaciones de experiencias, reflexiones, sentipensares, que puedan aportar a nuestras praxis. En el capítulo 4 socializamos algunos marcos que nos han inspirado sobre lo que entendemos por Educación Popular (EP), Salud y Educación en Salud (ES). En el capítulo 5, sistematizamos algunas ideas político-pedagógicas como marco para abordar la Educación en Salud desde la EP, con la intención de delinear un posible enfoque pedagógico-didáctico que entrelace los dos principales campos de este libro, EP y ES. Como cierre de este bloque de capítulos, los compañeros del Grupo de Estudios de Movimientos Sociales y Educación Popular (GEMSEP) nos comparten su palabra para contextualizar a los Bachilleratos Populares y contarnos algo de su historia.

A continuación, presentamos las hermosas y diversas experiencias que nos convidó cada Bachi participante. Es, por lo tanto, un rico compendio para la reflexión y el debate, así como un recursero para quienes quieren encarar prácticas de Educación en Salud. Cada relato viene precedido por un párrafo en el que se presenta brevemente cada Bachi y su contexto y se cierra con un cuadro, que no debe entenderse como una receta sino como una síntesis de los procesos relatados.

El primer relato, que nos ofrecen compañeros del Bachillerato Popular La Grieta, nos lleva por los comienzos de la materia Salud y las diferentes decisiones y sensaciones asociadas a la búsqueda de generar procesos de crítica y participación.

El segundo relato es una experiencia realizada en el Simón Rodríguez (Frente Arde Rojo) sobre cómo trabajar la relación paciente-médico mediante técnicas teatrales y cómo el uso del cuerpo puede llevar a situaciones y conclusiones inesperadas.

Siguen tres relatos compartidos desde el Movimiento Justicia y Libertad. En el primero nos cuentan cómo abordaron la problemática del arroyo en su barrio a partir de la confección colectiva de bolsas de reciclado; en el segundo nos relatan una

bella experiencia de huerta comunitaria poniendo a dialogar saberes, sabores, manos y tierra; y el tercer relato nos habla de una experiencia entre estudiantes y profes, un diálogo que cuenta la vivencia de una estudiante finalizando el Bachi y luego comenzando como profe³, mientras, a su vez, se formaba como promotora de Salud en el Movimiento.

Luego, las compañeras del Bachillerato Popular Alberto Chejolán (Somos Fuego, CTA) nos convidan la construcción colectiva de un recetario popular, poniendo en juego y en diálogo los saberes de les estudiantes y sus familias.

A continuación, presentamos dos relatos de experiencias durante la pandemia por Covid-19. Primero les compañeres del Bachillerato Popular Bartolina Sisa (Frente Popular Darío Santillán-Corriente Plurinacional) expresan cómo fueron trabajando los vínculos, tanto a distancia como en plena lucha frente a la Dirección General de Cultura y Educación. Luego, desde El Llamador en el Galpón de Tolosa (Frente de Organizaciones en Lucha) comparten, en conjunto profesores/as y estudiantes, sus reflexiones respecto a la otredad y su importancia en Salud.

Desde el Bachillerato Popular Carlos Fuentealba (Movimiento Popular Patria Grande) nos proponen una experiencia de Mapeo Colectivo sobre Salud, en la cual, articulando varios espacios dentro del Bachi, caminaron, y reflexionaron sobre su propio territorio.

A través de su relato, desde el Bachillerato Popular La Dignidad nos cuentan sus intentos para encarar los consumos problemáticos y cómo arribaron a una propuesta de acompañamiento a quienes lo necesiten (en conjunto con otra institución), articulando la mirada crítica sobre lo cotidiano y las definiciones colectivas con algunos saberes científicos.

Luego, incluimos un bloque de varios relatos vinculados a la Educación Sexual Integral⁴. En el primero, desde el Bachillerato Popular Alberto Chejolán relatan varias experiencias en las que se destaca la importancia de trascender las paredes del aula. A continuación, desde el Bachillerato Popular Chilavert (CEIP- Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares) presentan diversos aspectos de su abordaje del tema, como el vínculo conflictivo con algunos estudiantes, la necesi-

³ Forma coloquial con la que les estudiantes denominan a les educadores/as de los Bachilleratos.

⁴ El Programa Nacional de Educación Sexual Integral fue creado por la Ley 26150/2006 con el propósito de garantizar el derecho a recibir educación sexual integral en todos los establecimientos educativos del país, de gestión estatal y privada, en todos los niveles y modalidades.

sidad del acompañamiento frente a las diferentes problemáticas tratadas y la propuesta de incluir al placer como parte del enfoque. Por último, desde el Simón Rodríguez nos cuentan una experiencia que cerró el año en la plaza del barrio, como un aspecto de su trabajo para considerar a los estudiantes como promotores de Salud.

En el capítulo final del libro nos proponemos reflexionar en torno a los relatos, buscando hilos comunes y preguntas para seguir caminando.

Educación Popular, Salud y Educación en Salud: puertas de entrada para nutrir nuestras búsquedas

*Fernando Garelli, Adriana Mengascini,
Ana Dumrauf, Silvina Cordero
(Grupo de Didáctica de las Ciencias)*

En este capítulo compartimos algunas miradas sobre los temas de nuestro libro: Educación Popular, Salud y Educación en Salud, citando textos por momentos, u ofreciendo nuestras síntesis y reflexiones construidas a partir de su lectura, a modo de puertas abiertas para que las atraviere quien así lo decida. Quienes escribimos estas líneas sentimos que en algún momento leer esos textos y debatir en torno a ellos nos aportó en nuestro intento de entramar la Educación Popular y la Educación en Salud. Podrían nutrir las búsquedas de quienes lean este libro y se vincularía y fundamentaría parte de lo que se presenta en los siguientes capítulos.

Educación Popular

¿Qué es la Educación Popular Latinoamericana? Diferentes autores/as han intentado desentramar esta pregunta, de les cuales destacamos a Oscar Jara, Marco Raúl Mejía, Frei Betto, Claudia Korol, Lola Cendales, Alfonso Torres Carrillo, entre otros. En nuestra historia grupal también intentamos generar una respuesta propia a esa pregunta, acudiendo principalmente a las ideas que Paulo Freire planteó en diversos trabajos, entretrejidas con nuestras propias experiencias (Cordero y otros, 2011), y las sintetizamos en la siguiente imagen:

La EP es una concepción del mundo, de la vida, de las personas, de conocimiento, de la realidad.

El respeto mutuo y la igualdad entre las personas son el punto de partida.

Toda práctica educativa implica ampliar esta indagación: qué pienso de mi mismo y de los otros...
(Freire, 1994)

Desde la EP vamos contra la adaptación de las personas contra la impotencia.
Como docentes tenemos que trabajar el mirar, el decidir.

Para hacer EP tengo que "cambiar la cabeza" y salir de que "sé lo que le otre necesita".

La EP es manifiestamente política y tiene una direccionalidad: potenciar a las personas y que sean capaces de transformar la realidad.

Qué se enseña y se aprende se relaciona con quiénes son les que participan.

En una concepción de EP no se enseña para la adaptación. Se pretende socializar el conocimiento, no las personas.

La EP es una educación alterativa, no alternativa. Es una alter-educación (otra-educación)

El conocimiento es estratégico, nos hace libres por eso la necesidad de socializarlo. Cuando conozco, decido.

El conocimiento que se socializa está legitimado socialmente. No está devaluado.

Lo que nosotros tenemos que hacer es lograr una simplicidad que no minimice la seriedad del objeto estudiado sino que la resalte...
Freire, 1994

Los conocimientos que se enseñan y aprenden en EP tienen que ser relevantes para las personas, para la vida social, porque son condición de posibilidad, de decisiones, de autonomía.

El conocimiento tiene que anclar en la vida cotidiana de las personas.
Como educadore popular tengo que conocer la vida cotidiana de las personas, el contexto

Fuente: elaboración propia, retomando a Cordero y otros (2011).

Las afirmaciones destacadas en el recuadro gris apuntan a aspectos de la EP o de nuestro rol como educadores/as que consideramos fundamentales en la práctica de la EP, mientras que las otras refieren a posicionamientos y valoraciones acerca de los conocimientos y saberes que pretendemos poner en juego en los espacios educativos.

Como expresamos en la imagen, la EP es una concepción del mundo, de la vida, de ser humane, de conocimiento, de la realidad, que sustenta toda la propuesta político-pedagógica. Se caracteriza por ser manifiestamente política. Partiendo del respeto mutuo y la igualdad entre las personas, se propone potenciarlas, para que sean capaces de transformar la realidad. Ello implica que en una concepción de EP no se enseña para la adaptación, ya que lo que se pretende socializar es el conoci-

miento, no a las personas. En ese sentido decimos que es una educación alterativa, no alternativa, es una alter-educación (otra-educación). La necesidad de socializar el conocimiento se fundamenta en considerarlo estratégico, cuando conozco, decido, conocer nos hace libres. Pero, para ser condición de posibilidad, de decisiones, de autonomía, esos conocimientos que se socializan deben, por un lado, estar legitimados socialmente, no ser conocimientos devaluados. Y, por otro lado, tienen que ser relevantes para las personas, para la vida social, tienen que anclar en su vida cotidiana. Por ello decimos que qué se enseña y se aprende se relaciona con quiénes son les que participan. Como educadores/as, el pensamiento freireano nos confronta a “cambiar la cabeza”, comenzar por *indagar qué pienso de mí misma y de les otras*, para salir de la postura que sostiene saber “lo que les otras necesitan”. Conocer la vida cotidiana de las personas, su contexto, es condición para poder contribuir a mirar, a decidir, para ir contra la adaptación de las personas, en contra de la impotencia.

En relación con esto, retomamos el libro de Alfonso Torres Carrillo (2011) *Educación Popular. Trayectorias y actualidad*, en el cual describe y caracteriza la EP a lo largo de su historia. En sus palabras, busca “reconocer los elementos que le son comunes y que la diferencian de otras tendencias educativas”, considerando, a su vez, que “no existe una manera única de entender la Educación Popular”.

Este autor analiza producciones escritas a lo largo de la historia de la EP y reconoce como fundante a la obra del maestro Paulo Freire y a su ya célebre *Pedagogía del Oprimido*. A su vez, estudia las producciones de diversas intelectuales, particularmente de quienes integran el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). A partir de este análisis, identifica un núcleo común de la EP, que sintetiza múltiples aportes y definiciones realizadas en contextos diversos. Nos tomamos la libertad de reordenar y agrupar los componentes de este núcleo.

Núcleo Común de la Educación Popular Latinoamericana

1. Mirada crítica: Una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrador que ha jugado la educación formal en su consolidación.

2. Diálogo: Un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas.

3. Intencionalidad transformadora: Una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante con

el propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social, mediante la convicción que desde la educación es posible contribuir al logro de esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad popular.

Adaptado de Torres Carrillo (2011)

Por supuesto, la EP es mucho más que esto, es un movimiento, está viva y, por lo tanto, se transforma a lo largo de los calendarios y las geografías. Así, la EP es también diálogo de saberes, se nutre de múltiples miradas afines con las que ha ido interactuando en el tiempo (ya van más de 50 años desde la publicación de las primeras obras de Freire), como las de los feminismos, las perspectivas descolonizadoras y de los movimientos sociales.

Para la EP, el hecho educativo nos atraviesa enteros y nos transforma como seres inacabados que somos, al decir de Freire. Entonces, lo educativo es también cuerpo, es encuentro, es sensaciones, o, como nos indica Oscar Jara, es experiencia:

¿Qué queremos decir por experiencias?

Las experiencias son procesos sociohistóricos dinámicos y complejos, personales y colectivos que están en permanente movimiento y abarcan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social. Entre ellas:

a. El momento, espacio y entorno sociocultural son condiciones de posibilidad de cada experiencia, fuera de las cuales no es factible entenderla. El contexto no es exterior a la experiencia, sino una de sus dimensiones.

b. Toda experiencia sucede en una determinada conjunción de situaciones (institucionales, organizacionales, grupales) en la cual se la vive y que le da su dimensión particular.

c. Está constituida por lo que hacemos, de forma intencionada o no; planificada o imprevista; dándonos cuenta o sin reconocerla mientras la realizamos.

d. En ella están presentes las percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones de sus protagonistas.

e. Incluye resultados que modifican los elementos o factores existentes anteriormente. Se generan reacciones en las personas que se entrelazan de forma objetiva y subjetiva con todos los otros factores de la experiencia.

f. Este tejido multicolor de elementos genera y construye relaciones entre quienes vivimos las experiencias. Estas relaciones serán factores importantes –y decisivos– del proceso posterior.

Adaptado de Jara (2018)

Hablamos de relaciones sociales y personales que son siempre relaciones de poder: de subordinación, de resistencia, de opresión, de solidaridad o de crecimiento mutuo. En este entramado complejo, multidimensional y pluridireccional de factores objetivos y subjetivos que constituye la experiencia, no hay simplemente hechos y cosas que suceden. Somos personas quienes hacemos que los acontecimientos ocurran y que nos impacten. Somos personas las que pensamos, sentimos, vivimos, hacemos que esos hechos se den en contextos y situaciones determinadas y que, al hacerlo, se conviertan en nuevas experiencias. Experiencias que construyen a su vez nuevos contextos, situaciones, emociones y relaciones, en una dinámica histórica de vinculaciones y movimientos que nunca concluye.

Retomamos la posibilidad de construir nuevas experiencias en las que se plasme la intencionalidad transformadora para relacionarla con la idea freireana de los inéditos viables. Frente a los condicionamientos y obstáculos que encontramos para lograr la libertad, el “inédito viable” permite avanzar hacia la utopía que nos guía, ya que encierra toda “una creencia, en un sueño posible y en la utopía que vendrá si los que hacemos su historia así lo queremos”. La construcción de “inéditos viables” nos permite reconocer que haremos “posible mañana el imposible de hoy” (Freire, 1997) trabajando sobre lo que “se puede hacer hoy para que mañana se pueda hacer lo que hoy no se puede hacer” (Freire, 1993). En la medida en que sostengamos una práctica creativa, responsable y solidaria en el día a día, lo inédito viable no será utópico sino algo realizable y colectivo, “algo que el sueño utópico sabe que existe pero que sólo se conseguirá hacer realidad por la praxis liberadora” (Freire, 1993). De esta manera, la EP es siempre praxis y es siempre una búsqueda colectiva en pos de encontrar las estrategias para poner en juego sus posicionamientos.

¿Qué es la Salud?

Existen múltiples aportes sumamente interesantes elaborados desde el Sur en el marco de la Medicina Social Latinoamericana, el Movimiento de Salud Colectiva o la Epidemiología

Crítica, para desentramar esta pregunta y buscar respuestas alternativas a la hegemónica.

Breilh (2013) describe a la Salud como un campo en disputa, que puede analizarse desde tres planos relacionados entre sí: el ontológico (¿qué es?), el epistemológico (¿cómo se la conoce?) y el de la praxis (¿cómo se debe intervenir?). Desde la Epidemiología Crítica (marco de análisis que relaciona salud, enfermedad y atención), este autor reconoce distintos modelos utilizados para explicar los procesos de salud-enfermedad-atención a lo largo de la historia. Retomamos su propuesta, que apunta a reconocer los modelos hegemónicos frente a los cuales disputar desde alternativas emancipadoras.

En primera instancia, este autor distingue al *modelo lineal* (uni o multicausal) desde el cual se entienden los procesos de Salud como determinados por una simple causa o por algún entramado más o menos complejo de causas. En todos los casos el modelo es lineal y reduccionista, cosificando y fragmentando lo social, ambiental, político, etcétera. Por otro lado, el *modelo empírico ecológico de sistemas* entiende a la salud como el equilibrio entre sistemas y subsistemas conectados. Se consideran como sistemas básicos el individuo (visto como huésped de algún agente que le enferma) con sus características y susceptibilidad propias; los agentes (infecciosos, físicos y químicos) y el medio (físico, biológico y social). Tanto los factores ambientales como las características del individuo permiten, en este modelo, definir variables (factores de riesgo) a ser controladas. En este sentido, la Salud pública en general, y la Educación en Salud en particular, poseen una función social específica: prevenir para reducir riesgos. Este modelo empírico ecológico de sistemas ha estado vigente hasta los inicios de este siglo y, aún hoy, es la base de muchas propuestas en el campo de la epidemiología y la Educación para la Salud.

En el año 2005 la Organización Mundial de la Salud propuso el *modelo de determinantes sociales de la Salud*, que toma en consideración las inequidades generadas por la desigual distribución del dinero, el poder y los recursos a nivel mundial, nacional y local (OMS, 2008). Los determinantes sociales de la Salud pueden clasificarse en estructurales e intermedios. Los primeros se relacionan con la posición socioeconómica, estructura y clase social; nivel educativo, ocupación e ingreso; relaciones de género y de etnia. Están influidos por el contexto socio-político (tipo de gobierno, políticas macro-económicas, sociales y públicas, cultura y valores sociales). Los determi-

nantes intermedios se relacionan con las circunstancias materiales, conductas y factores biológicos. Si bien el desarrollo de este modelo parece algo progresivo, se enfoca centralmente en procesos individuales y lo social aparece como un conjunto de “variables” externas que inciden en estados patológicos de personas.

Por su parte, la Epidemiología Crítica asume los procesos colectivos como elementos irreductibles a lo individual, y como espacios de intervenciones. En este marco, la Salud es un proceso complejo, social y dialécticamente determinado. En dicho proceso interactúan los estilos de vida personales y los modos de vida de los grupos socio-culturales, en una sociedad regida por determinados modelos político-económicos. Esta construcción teórica requiere una lectura crítica de la sociedad, de las formas en las que produce o anula la salud y las formas en las que se encara la defensa de la salud y la lucha por una sociedad más justa e igualitaria. De esta manera, se considera al sistema capitalista, colonial y patriarcal como un sistema mal-sano desde su raíz y frente al cual es necesario luchar en pos de una Salud Colectiva.

Para cerrar esta sección, compartimos algunas definiciones de Salud (un clásico en los Bachis para comenzar a problematizar el concepto) que se alejan de las tradicionales definiciones hegemónicas de la OMS como la ausencia de enfermedad o el equilibrio bio-psico-social, centradas en el individuo.

¿Qué es la Salud?

“La salud es una capacidad de lucha contra los diversos factores limitantes de la vida humana y que, por lo tanto, significa conservar la posibilidad individual y/o colectiva de producir las transformaciones que sean necesarias para revertir las situaciones adversas que presenta la realidad” (Huergo, 2001).

“La salud campesino indígena es la defensa de la vida y del buen vivir, es estar organizados, luchar por nuestros derechos, producir alimentos sanos, cuidar al monte, la madre tierra y valorar nuestros saberes ancestrales”

(Movimiento Nacional Campesino Indígena, 2012).

“Salud es determinarnos de manera autónoma: decir que la salud debe estar en manos del pueblo implica que somos capaces de cuidar de nuestra salud, tomar nuestras propias decisiones, elaborar la forma de ésta y vigilar que se cumpla; sin que se nos imponga. Solo así se puede garantizar que sea para todos y que no se nieguen nuestras formas diversas de ser. La autonomía pasa también por elaborar los medicamentos que necesitamos, como ya hacen poquito a poco los promotores zapatistas” (Primer Foro de Promotores y Agentes de Salud Zapatistas, 1997).

Educación en Salud

¿Cómo es el campo de la Educación en Salud? Quienes escribimos estas páginas lo entendemos como un campo en disputa, con diferentes perspectivas en pugna, aunque (como en el caso de la Salud en general) con una fuerte hegemonía a lo largo de su historia. En Argentina, el sistema educativo incorporó desde sus orígenes conocimientos y prácticas provenientes del campo de la Salud. La Ley 1420 de Educación Común (1884), con alcance nacional, estableció los lineamientos de una educación pública, gratuita, obligatoria y “dada conforme a los preceptos de la higiene”, abriendo las puertas del ámbito escolar al discurso médico higienista de la época. Entre 1900 y 1940, los discursos troncales de la eugenesia, el higienismo⁵ y el sanitarismo⁶ ganaron terreno en el ámbito académico confluyendo en el campo escolar y en la formación docente en el marco del positivismo pedagógico (Cammara, 2016). El saber higienista, más que enseñar conocimientos referidos a la anatomía y la fisiología, buscó imponer prácticas reguladoras sobre las conductas individuales y colectivas (Lionetti, 2007). Los cuerpos de los niños fueron pensados como pasibles de corrección, ajuste y encauzamiento. La educación se proponía rectificar aquello que se había desviado o podía desviarse.

Durante los períodos subsiguientes, las políticas vinculadas a la Salud sufrieron diferentes movimientos tendientes, por momentos, a su centralización, y los marcos de ES se fueron ampliando y modificando, aunque entendemos que aún hoy muchos aspectos de aquella perspectiva inicial siguen vigentes en los enfoques dominantes.

Para caracterizar las perspectivas presentes actualmente en el campo, hemos elaborado una síntesis retomando las propuestas de otros autores/as, destacando a Di Leo (2009), Martins y otros (2015) y Fainsod y Busca (2016).

Identificamos un paradigma verticalista, moralista/liberal/biomédico, que es y ha sido hegemónico en el devenir histórico del campo de la ES y que podríamos considerar como el paradigma educativo propio del Modelo Médico Hegemónico⁷ (MMH,

⁵ El higienismo (1880-1920) se centró en los problemas sanitarios del conventillo o inquilinatos; las enfermedades infecto-contagiosas, causantes de epidemias; además de la malnutrición de la población y el alcoholismo.

⁶ El sanitarismo (1920-1940) se afianzó a partir de las investigaciones en bacteriología, parasitología, bioquímica y física, junto al desarrollo de tecnologías para el diagnóstico y tratamiento de las enfermedades.

⁷ Como lo desarrollamos en el capítulo siguiente, son características centrales del MMH: biologicismo, individualismo, ahistoricidad, asociabilidad, positivismo,

Menendez, 2005). La praxis educativa en este paradigma está caracterizada por el tradicional modelo de transmisión-recepción o, en términos freireanos, se sostendría en una perspectiva bancaria. La única fuente de saber válida para esta perspectiva es el saber científico, específicamente el desarrollado por las ciencias biológicas y médicas. Entendemos que en este paradigma existen dos enfoques: por un lado, uno netamente higienista, que plantea a la Salud como ausencia de enfermedad, centrando su mirada en los cuerpos y su normativización y a la Educación exclusivamente como una herramienta de la Medicina; por otro, un enfoque comportamental, que incluye una mirada más amplia de la Salud como equilibrio bio-psico-social y que, a partir de ello, incorpora la noción de estilos de vida saludables agregando la importancia de, por ejemplo, una buena alimentación, hacer ejercicio y tener vínculos saludables. Si bien la educación en esta perspectiva parece tener una mayor autonomía como disciplina, sigue apareciendo como un espacio privilegiado para procesos de normativización.

Antagónico al paradigma verticalista, identificamos un paradigma democrático, subalterno. Considerando las diferencias en los planteamientos de los autores/as mencionados, distinguimos dos enfoques diferenciados dentro de este paradigma democrático. Por un lado, un enfoque socioecológico, el cual amplía la mirada sobre Salud para considerar múltiples aristas y dimensiones, así como el discurso de diferentes disciplinas científicas (incluyendo las ciencias sociales). Desde la dimensión de la praxis está asociado a propuestas constructivistas de la enseñanza, entendiendo la educación como espacio para la promoción de la Salud. Por otro lado, identificamos un enfoque participativo-crítico que basa sus propuestas en las pedagogías críticas latinoamericanas, específicamente en los postulados de la Educación Popular. En el siguiente cuadro caracterizamos los enfoques identificados a partir de las dimensiones ontológica, epistemológica y de la praxis, teniendo en cuenta: concepciones de Salud y Educación, saberes reconocidos como válidos y perspectiva educativa que sustenta cada uno de los enfoques.

Estos paradigmas y enfoques representan fuerzas que, entendemos, se encuentran socialmente en pugna. Las prácticas de enseñanza estarían atravesadas por esta disputa social en forma particular y podrían abreviar en combinaciones de dis-

mercantilismo, eficacia pragmática, asimetría, autoritarismo, participación pasiva y subordinada de las personas (pacientes), legitimación jurídica e identificación con la racionalidad científica.

tintos modelos en contextos o situaciones diferentes. Así, esta tipología es una herramienta analítica, pero los posicionamientos y las prácticas de los educadores/as son más complejas y pueden involucrar cruces, yuxtaposiciones y diferentes variaciones entre estos paradigmas y enfoques.

Paradigma	Enfoque	Dimensión ontológica (concepciones de Salud y Educación)	Dimensión epistemológica (saberes reconocidos como válidos)	Dimensión de la praxis (Perspectiva educativa)
Verticalista	Higienista	Salud: ausencia de enfermedad. Centrada en la normativización de los cuerpos. Educación como herramienta de la medicina.	Ciencias biológicas y médicas.	Modelo de transmisión-recepción.
	Comportamental	Salud: equilibrio bio-psico-social. Centrada en la importancia del estilo de vida. Educación como espacio privilegiado para procesos de normativización.	Ciencias biológicas y médicas.	Modelo de transmisión-recepción
Democrático	Socio-ecológico	Salud: concepto multidimensional. Derecho humano. Educación como espacio para la promoción de la Salud individual y/o comunitaria.	Ciencias biológicas, médicas y sociales.	Perspectivas constructivistas.
	Participativo-crítico	Salud: objeto polisémico y complejo. Derecho humano. Educación como espacio de empoderamiento individual y colectivo.	Saberes científicos (biológicos, médicos, sociales) y producidos en otros sistemas de conocimiento.	Perspectivas participativas (Pedagogías críticas - Educación Popular).

Fuente: Garelli y Dumrauf, 2021.

Un posible encuadre para la Educación en Salud desde la Educación Popular

*Fernando Garelli, Adriana Mengascini,
Ana Dumrauf, Silvina Cordero
(Grupo de Didáctica de las Ciencias)*

En este capítulo compartimos una síntesis de lo que entendemos pueden ser características centrales de una praxis que aborde procesos educativos en Salud desde la Educación Popular (EP).

Hilvanamos esta síntesis a partir de diversas experiencias en las que hemos participado a lo largo de los años y de lo trabajado en conjunto en el marco del Encuentro de Bachilleratos Populares y Salud (Garelli y otras, 2019). Buscamos ponerla en diálogo con las experiencias relatadas en este libro.

Para ello, recuperamos los marcos compartidos en el capítulo anterior, principalmente la caracterización de la EP, retomando sus tres pilares: la mirada crítica, el diálogo y la perspectiva transformadora. ¿Cómo podemos entender y abordar estos pilares en su cruce con la Salud?

Mirada crítica de la realidad respecto de la Salud

¿Qué miramos cuando miramos críticamente la realidad en lo vinculado a la Salud? ¿Qué sentidos, qué prácticas nos atraían y entendemos que es necesario problematizar, cuestionar, develar?

El Modelo Médico Hegemónico

Desde hace varios años y en la actualidad, aún más a partir de la pandemia de Covid-19, reconocemos un modelo de Salud que se impone en las sociedades a nivel planetario. Este modelo se autojustifica y legitima desde un sentido cientificista, asociado al mercantilismo capitalista y a grandes empresas transnacionales, y nos oprime, buscando controlar nuestros cuerpos, concentrando el saber y el poder desde una lógica clasista, patriarcal, colonial y autoritaria. Fundamentalmente a partir de la obra de Eduardo Menéndez, quien acuñó el concepto Modelo Médico Hegemónico (MMH), podemos describir -aunque sea brevemente- sus características principales.

De acuerdo con Menéndez, antropólogo argentino que reside en México desde 1976, el MMH comprende

el conjunto de prácticas, saberes y teorías generados por el desarrollo de lo que se conoce como medicina científica, el cual desde fines del siglo XVIII ha ido logrando establecer como subalternas al conjunto de prácticas, saberes e ideologías teóricas hasta entonces dominantes en los conjuntos sociales, hasta lograr identificarse como la única forma de atender la enfermedad legitimada tanto por criterios científicos, como por el Estado (Menéndez, 1998, p. 1).

Las características centrales del MMH son: biologicismo, individualismo, ahistoricidad, asociabilidad, positivismo, mercantilismo, eficacia pragmática, asimetría, autoritarismo, participación pasiva y subordinada de las personas (pacientes), legitimación jurídica e identificación con la racionalidad científica. A su vez, Menéndez (1998) describe otros dos modelos en tensión con el MMH: el modelo médico alternativo subordinado, donde se inscriben formas alternativas como la homeopatía, por ejemplo, que se diferencian pero comparten características centrales; y el basado en la autoatención, en el cual el autor, especialmente en sus primeros escritos, encuentra opciones que podríamos leer como emancipatorias. Por último, identifica dos submodelos hegemónicos, el corporativo público y el corporativo privado.

Para Menéndez, el rasgo estructural dominante del MMH es el biologicismo, “el cual constituye el factor que garantiza no sólo la cientificidad del modelo, sino la diferenciación y jerarquización respecto de otros factores explicativos” (Menéndez, 1998, p. 2), dejando de lado otras dimensiones como las sociales, culturales, políticas o psicológicas y otras formas de saber no científicas.

Entendemos que dos características más de este modelo son centrales para pensar nuestra actualidad y las experiencias de Bachilleratos Populares que compartimos. Por un lado, el mercantilismo, la fuerte asociación con el lucro privado de grandes empresas transnacionales (como las que se han lanzado en la carrera para producir la vacuna para el coronavirus). Por otro, el autoritarismo asociado y el consecuente desempoderamiento (o heteronomización) de la población (Dumrauf y Garelli, 2020). En vinculación con estas características, encontramos también una marcada asimetría, una enorme concentración de saber y poder en unos pocos, que redundan en una participación pasiva y subordinada de las mayorías, que ocupa-

mos el rol de “pacientes”.

Este modelo de salud ha sido construido y moldeado dentro y para el sostén del sistema capitalista. La medicalización de la vida, que aporta y sostiene a este sistema, es una fuente más de lucro. El MMH sustenta y refuerza, además, relaciones patriarcales y coloniales, erigiendo la figura del médico varón blanco (y de guardapolvo) como autoridad, y la negación de otros saberes y prácticas de cuidado populares y ancestrales. De acuerdo con Menéndez,

la biomedicina sigue expandiéndose debido, sobre todo, a su eficacia comparativa, a su pragmatismo, al incremento de la demanda, a su papel cada vez mayor en la reproducción del capital, y a su rol como legitimador de las fuerzas sociales dominantes” (Menéndez, 2020, p. 2).

Al mismo tiempo, su posición como modelo dominante es tan fuerte que aparece naturalizada. Más allá de su eficacia y pragmatismo, este modelo se basa además en una epidemiología lineal, reduccionista, de base cartesiana, que no cuestiona los contextos de proliferación de las enfermedades, las causas profundas, estructurales, y que procura simplemente buscar curas a problemas asumidos como inevitables (Breilh, 2020). Se trata de una epidemiología de la punta del iceberg que, al no indagar en las causas estructurales, resulta funcional al sistema capitalista y al extractivismo, a las formas de producción que contaminan y enferman, a un sistema que podemos entender como malsano desde su raíz.

La salud en nuestros cuerpos-territorios

El apartado anterior refiere a una caracterización que considera una escala a nivel de sociedad y nos permite una lectura estructural crítica de la hegemonía respecto a cómo se comprende, construye e interviene en salud. Sin embargo, no basta con esta lectura: los procesos de salud y los procesos educativos ocurren, se encarnan, a escala local, en un territorio, en los cuerpos que lo habitan.

La geografía crítica conceptualiza al territorio como un espacio atravesado por relaciones sociales, políticas, culturales entre actores que lo habitan, lo cual implica procesos diversos y conflictivos entre dichos actores y con la naturaleza (Ceceña, 2012). Estas relaciones se van configurando y reconfigurando históricamente. De acuerdo con Ana Esther Ceceña, “el territorio no es sólo el lugar de asiento de la cultura, y a la vez su

resultado, sino que es el espacio de disputa civilizatoria más profundo y más abarcante” (Ceceña 2012, p. 126). Para esta autora hacer territorio, es decir la territorialidad, “es la construcción de la materialidad posibilitante y de la intersubjetividad” (p. 125). Dicha construcción puede ser realizada a través de distintas prácticas expresivas de la vida, la cultura, la historia y las sabidurías o, como dice Ceceña (2012), al modo capitalista, depredador, mercantilista y erradicador de la vida. Los territorios son, por lo tanto, espacios en disputa, en ellos se juegan estrategias de apropiación/construcción del espacio y de la vida, así como distintas epistemologías (Porto Gonçalves, 2002).

Los feminismos comunitarios territoriales traen a estas conceptualizaciones, y a nuestras reflexiones, la unidad cuerpo-tierra y, por lo tanto, la necesidad de considerar como indisolubles los territorios cuerpo-tierra. El enunciado *territorio cuerpo-tierra* tiene, a decir de Lorena Cabnal, “fuerza cosmogónica y política, por lo que se concibe como una unidad relacional” (Patiño, 2020, p. 4). Se piensa y se siente el cuerpo como el primer territorio y al territorio tierra se lo reconoce en los cuerpos: “cuando se violentan los lugares que habitamos se afectan nuestros cuerpos, cuando se afectan nuestros cuerpos se violentan los lugares que habitamos” (CMCTF, 2017). En el cuerpo queda impreso lo que sucede en los territorios tierra, tanto tristezas y angustias por la explotación y depredación como alegrías y disfrutes en las resistencias, luchas y construcciones de otros mundos posibles.

En este sentido, territorializar el abordaje de la Salud desde la EP requiere analizar procesos históricos vinculados con la salud de nuestros territorios cuerpo-tierra, identificando modelos de producción, actores relevantes en las diferentes problemáticas, sus relaciones, roles habituales y los que deberían asumirse para superarlas. Requiere también enfocar la mirada sobre nuestros cuerpos, sus marcas y sus condiciones de salud atravesadas por relaciones de clase, patriarcales y coloniales en diferentes calendarios y contextos geopolíticos. Enfocar sobre nuestras cotidianidades y cómo se expresa la Salud en ellas.

Territorializar, historizar, analizar lo cotidiano y deconstruir las relaciones de opresión encarnadas en nuestros cuerpos-tierra, son prácticas especialmente potentes para desnaturalizar las condiciones existentes y, por lo tanto, constituyen un pun-

to de partida imprescindible para pensar y elaborar formas de transformar aquellas condiciones.

Por supuesto, no sólo es necesario mirar críticamente las formas de opresión asociadas a nuestra Salud, sino que también entendemos fundamental develar aquellas prácticas, saberes, perspectivas, que se encuentran invisibilizadas y que puedan ser un aporte a construir Otras Saludes. Este punto lo vinculamos más directamente a la necesidad de sostener procesos de diálogo desde intencionalidades transformadoras y lo desarrollaremos a continuación.

Diálogos en Salud

¿Cómo hacemos para construir las condiciones de posibilidad para que ocurran diálogos sobre Salud? ¿Con qué saberes, sentires, dudas, vivires queremos/sentimos necesario entrar en diálogo?

El diálogo en Salud como un proceso

Como ya hemos mencionado, una de las características del MMH es la pretendida supremacía de la ciencia biomédica, subalternizando y silenciando otras fuentes de saber, de ser y estar respecto de la Salud. No queremos negar al saber científico como una fuente válida e importante de conocimiento que, además, aporta a la comprensión de la realidad y puede convertirse en una herramienta de lucha y de construcción de autonomía individual y colectiva para la toma de decisiones. Pero debe notarse que el saber científico asociado al MMH ocupa socialmente una posición de dominación, por lo que su puesta en diálogo con otros saberes generalmente tiende a ser conflictiva y parte de un proceso complejo.

Respecto de las características del conocimiento científico, su historia de construcción y relación con otros saberes, acudimos a las palabras de Horacio Machado Aráoz (2017):

La ciencia hegemónica, dentro de la cual hemos sido estructurados, (...) según Boaventura de Sousa nace a partir de un epistemicidio originario. Ese epistemicidio originario tiene que ver precisamente con la apropiación de formas de conocimientos para determinados fines histórico-políticos de una clase social específica dentro de un grupo racial, social y sexualmente determinado, que tuvo la particularidad histórica de instrumentalizar el conocimiento como medio de acrecentamiento del poder.

En toda sociedad humana el conocimiento es una forma de poder, pero la particularidad de lo que llamaríamos la civilización occidental es que

la finalidad principal, si no exclusiva, de la ciencia como forma moderna del conocimiento es el acrecentamiento del poder, la acumulación del poder como medio de dominación de unos por otros. Yo creo que la palabra epistemicidio es eso. Porque es el acto fundacional a partir del cual se despliega la ciencia. Entonces, si uno lee a Silvia Federici, si uno lee a Frantz Fanon, si uno lee a Aimé Césaire, a Aníbal Quijano, o sea desde distintas perspectivas feministas, descoloniales, va a ver que hay muchos sujetos epistémicos que fueron negados como tales y desaparecidos como tales para que se instituya un único sujeto epistémico que es el héroe científico que nos presenta occidente ¿no?

La única salvedad que haría respecto de la idea de epistemicidio es que efectivamente hubo destrucción y masacres de conocimientos, de saberes vivos, eso está claro, pero no hubo exterminio. Por otro lado (...) también hubo una apropiación selectiva de esos conocimientos, o sea un proceso de expropiación y de apropiación de una vasta historia de conocimientos sociales, culturales, acumulados que fueron trasvasados desde esas culturas, territorios y cuerpos originarios y que fueron a alimentar, como un meandro más, al gran río de la ciencia hegemónica. La ciencia nace así con los dominicos haciendo lo que hoy llamaríamos “bio piratería” en pueblos amazónicos. (...)

Quiero decir que el modelo de ciencia como un medio de producción y de acumulación del poder como dominación es característico de la ciencia moderna. Y eso hace que este modelo de ciencia haya estado históricamente articulado en lo que llamaría la “santísima trinidad” de la modernidad colonial, capitalista y patriarcal que funcionó como una entidad creadora de realidad (...). La ciencia moderna se configuró en forma de una articulación inseparable con el Estado, siempre fue ciencia oficial en ese sentido, y con el capital, siempre fue una ciencia pensada por y para el mercado, por y para la acumulación. Esos flujos y esa estructura de relaciones de interdependencia funcional que hay entre Estados, ciencia y capital, fueron los que configuraron la maquinaria productora de la realidad de este mundo en el que vivimos, de esta sociedad hegemónica en la que vivimos: moderna, colonial, patriarcal y capitalista. Entonces hay toda una trayectoria de la ciencia moderna (...) en la que, más que reflejar el mundo produce un mundo, o sea las categorías científicas tienen efectos de verdad, van produciendo modos, prácticas, institucionalidades, subjetividades que tienen una capacidad reproductiva. En ese sentido, vivimos en un mundo producido por la ciencia, un mundo netamente científico estructurado desde esta lógica de ciencia.

Transcripción de las palabras de Horacio Machado Aráoz
en seminario interno con el Grupo de Didáctica de las Ciencias
(La Plata, 15 de marzo de 2017).

Partiendo de esta caracterización, queda claro que la construcción de un espacio que posibilite el diálogo significa un cambio en la estructura de poder. Dicha posibilidad, como indica Sirvent, “no ‘brota’ por generación espontánea de la población, ni de los docentes” y no es “una concesión de ‘la autoridad’ que la ‘otorga’ o ‘la retira’; es una necesidad y un derecho que se aprende y se conquista” (Sirvent, 1998). Por ello, debe ser entendido como un proceso que requiere ser planificado, poniendo en juego nuestros posicionamientos pedagógico-didácticos. Como indican Merçon et al. (2014) no existen recetas para llevar adelante tal proceso, pero algo que importa observar y analizar durante su desarrollo son las relaciones desiguales, considerando “nuestra condición de género, de adscripción cultural, escolaridad, nivel socioeconómico, etc.”. Este es un aspecto “fundamental del cuidado necesario para no reproducir patrones que refuercen la desigualdad y silencien la diversidad” (Merçon et al., 2014, p. 32).

Por lo tanto, entendemos la búsqueda y sostenimiento de estos diálogos como procesos en los cuales, vinculándonos desde el respeto, la apertura y la valoración de los otros, construir lo que Machado Aráoz denomina “entornos de diálogo”:

En los entornos de diálogo, no hay “extracción de información”, ni “bajada de línea”; no hay unilateralidad ni verticalidad en los flujos de las palabras y las ideas; éstas van y vienen, circulan, fluyen; claro, se contradicen, se chocan, se encuentran y desencuentran, pero están ahí, comprometidas con la colaboración y la complementación; se saben ideas parciales, incompletas; buscan la “complicidad” de la idea del otro/a; no buscan “tener la razón”; es decir, la razón se concibe como una construcción colectiva, nunca una “propiedad individual” (...) un requisito clave en este sentido, es saber escuchar; tomar la escucha como proceso de aprendizaje y no como instancia instrumental de “recolección de información” (Machado Aráoz, 2012, p. 625).

Pero, ¿qué es lo que realmente dialoga al ponernos a dialogar? Desde nuestro punto de vista, pensar al diálogo como solamente de saberes es recortar la experiencia educativa y es algo que no se condice con nuestras experiencias, ni con las que presentamos en este libro sobre Educación en Salud. Como indican Merçon et al. (2014),

sentimos que la respuesta no se reduce a saberes, sino que incluye también los sentires, creencias, sueños, preocupaciones, intereses, dudas, miedos, confianzas y desconfianzas, entre otras manifestaciones huma-

nas (...). En este sentido, proponemos pensar el diálogo de saberes como un diálogo de vivires (Merçon et al., 2014, p. 30).

Saberes/vivires populares, ancestrales y las tensiones de abordarlos

En la construcción del conocimiento en Salud, identificamos entonces dos movimientos imprescindibles no separados ni independientes entre sí: la implementación de procesos de desnaturalización del saber académico y de los conocimientos y prácticas hegemónicas en Salud, y el reconocimiento, valoración y puesta en diálogo de saberes/vivires de diferentes procedencias.

Tal como expresa Torres Carrillo, educadores/as y educandos somos “portadores de saber científico y de saber popular; es decir, no constituyen dos universos aislados, sino que hay intersecciones y circulación de saberes”, los cuales no sólo “abarcan campos de realidad diversos, sino que están contruidos desde lógicas culturales diversas, poseen estrategias operatorias y de transmisión diferentes” (Torres Carrillo, 2011, p. 55). El asunto es que la interacción entre saberes (y vivires) no es siempre sencilla, muchas veces trae conflictos y además nos pone a prueba como educadores/as respecto a cómo posicionarnos político-pedagógicamente frente a la puesta en juego de saberes otros.

Estas tensiones frente al diálogo se nos hicieron evidentes en el segundo Encuentro de Bachilleratos Populares y Salud (Garelli et al., 2019). En aquella oportunidad les profes de Bachi reconocieron diferentes fuentes de saber en Salud: por un lado, saberes vivenciales, fruto de la experiencia vivida y el conocimiento de su propio territorio; y, por otro, los que llamaron ancestrales, generalmente asociados al conocimiento de plantas medicinales, transmitidos de generación en generación, o a los saberes de otras cosmovisiones, como las de los pueblos originarios.

Esos saberes a veces tienden a ser desvalorizados por algunos estudiantes, y otras veces incluso a les profes les cuesta efectivamente valorarlos, no censurarlos, respetarlos. En aquel Encuentro, como ejemplo de esta primera tensión, un grupo describió y teatralizó una situación en la que una estudiante vinculaba una dolencia en su rodilla con haber fumigado a las hormigas en su casa. En la escena, paródica y autocriticamente, se mostraba a un profesor de un Bachi responsabilizando al Estado y al capitalismo de su situación de salud, sin dar lugar

alguno a la propuesta de la estudiante que, desde su cosmovisión, adjudicaba su dolencia a un desequilibrio natural generado por sus acciones contra las hormigas. Este mismo grupo proponía la necesidad de realizar un *proceso de descolonización* para lograr valorar saberes provenientes de otras culturas. Un proceso necesario para la superación de lo que podríamos llamar *racismo epistémico* (Grosfogel, 2011).

Otra tensión identificada en aquella oportunidad se vinculó con cómo mantener una postura crítica frente a saberes expresados por estudiantes, pero considerados hegemónicos y/u opresores por los docentes, como por ejemplo discursos machistas. ¿Cómo identificar este tipo de saberes y posicionarse frente a ellos? ¿Desde dónde hacerlo? A lo largo del Encuentro, los docentes fueron haciendo un recorrido que les derivó a los principios político-pedagógicos fundantes de cada BP y su consecuente intencionalidad como educadores/as. Esta afirmación permitió anclarse en una perspectiva desde la cual interpelar y problematizar esos discursos opresores.

Estas tensiones nos hacen acordar a la postura de Freire respecto de los saberes populares (a quien siempre vale la pena citar, ¿no?), y a la necesidad de no caer en un basismo que los romantice ni en un elitismo que los niegue:

desde hace largo tiempo defiendo la necesidad que tenemos, educadoras y educadores progresistas, de jamás subestimar o negar los saberes de experiencia vivida con que los educandos llegan a la escuela o a los centros de educación informal. (...) Ha habido diferentes formas de comprensión negativa, y en consecuencia de crítica, a esta defensa del saber popular en la que hace tanto me empeño. Negación del saber popular tan discutible como su mitificación, como su exaltación, de naturaleza "basista". Basismo y elitismo, tan sectarios que prisioneros de su verdad y en su verdad, se vuelven incapaces de ir más allá de sí mismos (Freire, 1993, p. 109).

Tal vez esos procesos de reconocimiento y valoración necesarios para la puesta en diálogo precisan comenzar por vincularnos con esas lógicas y formas de construcción diversas que están en la base de los saberes populares/ancestrales. Para ese ejercicio de comprensión aporta la noción de epistemología Ch'ixi que nos propone Silvia Rivera Cusicanqui (2010). La palabra ch'ixi designa en aymara un color, que por el efecto de la distancia se ve gris, pero que al acercarnos nos percatamos que está hecho de manchas blancas y negras entreveradas; las entidades ch'ixi son poderosas porque son indeterminadas,

porque no son blancas ni negras, son las dos cosas a la vez. La epistemología Ch'ixi, según la autora, es un esfuerzo por superar historicismos y binarismos de la ciencia social hegemónica, tomando conceptos-metáfora que describen e interpretan las complejas mediaciones y la heterogénea constitución de las sociedades latinoamericanas. Y que, en nuestra interpretación, también nos da pistas para adentrarnos en las formas heterogéneas, abigarradas, complejas y tumultuosas de esos saberes populares y ancestrales que ingresan a las aulas de los Bachis y a las prácticas realizadas desde la EP.

Se trataría, entonces, de generar condiciones de posibilidad para habilitar ese diálogo plural, mestizo, sin romanticismos, conflictivo, que nos permita recuperar las voces de nuestros territorios, entramándolas críticamente con otras para armar nuevos tejidos. Siempre desde la firme convicción de nuestros posicionamientos político-pedagógicos y, por lo tanto, con la mirada puesta en el mañana.

Intencionalidad transformadora

¿Qué Salud queremos? ¿Qué queremos/podemos transformar?

Prefigurando utopías

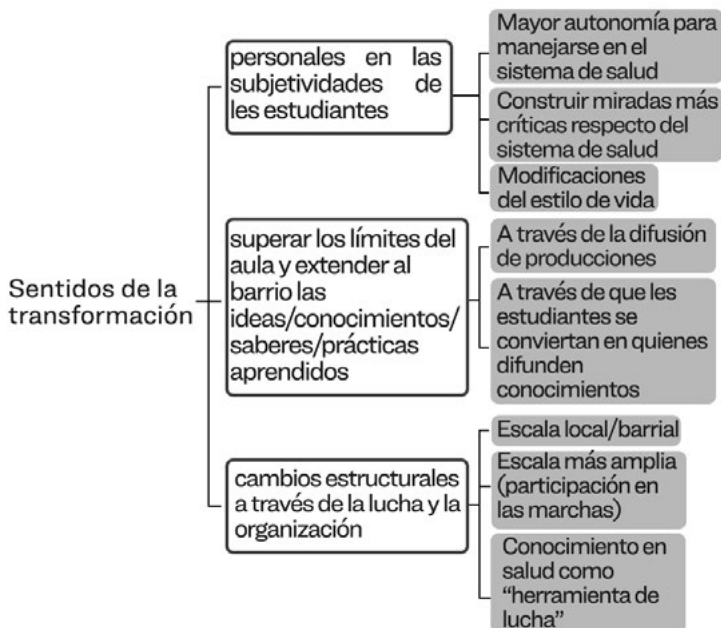
¿Cuáles son, desde nuestros posicionamientos políticos y pedagógicos, nuestras utopías sobre la salud que queremos? Parte central de nuestra práctica como educadores/as populares es prefigurar esas utopías, realizar prácticas educativas en las que intentemos transformar la realidad tendiente hacia esos horizontes.

A partir del encuentro con el trabajo de los Bachis, hemos caracterizado diferentes focos hacia los cuales orientar nuestra práctica (Garelli et al., 2019). Así, encontramos diversidad de posibilidades, atendiendo a la búsqueda de transformaciones a nivel individual (de estudiantes y/o profes) como podrían ser la incorporación de miradas críticas, formas de manejarse dentro del sistema de salud hegemónico o de cambios en los estilos de vida (dejar de fumar, por ejemplo). Por supuesto estos cambios, con foco en lo individual, no pueden imaginarse escindidos de un proceso eminentemente colectivo como el que nos planteamos desde la EP.

Otro foco posible es el del territorio en el que nos encontramos. Una manera muy interesante de referirnos a la praxis en Salud orientada al territorio es pensarla como Formación de Promotores/as de Salud. Pensar nuestra práctica educativa

como un espacio en el que nos estamos formando, para luego entrar en futuros diálogos con otros desde donde también problematizar, dialogar y construir alternativas.

Un tercer foco al cual aportar desde nuestra praxis es el de la transformación estructural de las condiciones en las que vivimos, es decir, pensar lo que hacemos como un aporte a la lucha y la organización de colectivos que busquen transformar la realidad.



Fuente: Elaboración propia con base en registros de entrevistas y Encuentros de Salud de Bachilleratos Populares.

Nuestros sueños

¿Qué Salud soñamos? ¿Cuáles son nuestras utopías? Para superar la perspectiva del MMH proponemos soñar, poner en juego otras saludes. Donde el saber y el poder dejen de estar en manos de unos pocos, en las que existan diálogos entre los conocimientos biomédicos, científicos, ancestrales y populares, en las que superemos el individualismo para pasar a cuidarnos colectivamente. Una salud basada en acompañarnos y vincularnos para buscar colectivamente maneras sanas de (re) existir y resolver las posibles problemáticas que nos aquejen.

No podemos decirlo mejor que con las palabras de la Cam-

pañña Otra Salud es Posible, construidas a partir del aporte de diferentes organizaciones del campo popular:

Soñamos salud que genere autonomía, autosustentabilidad, tramas, comunidad, escucha, relaciones cara a cara y otras.

Soñamos salud que promueva la toma de decisiones sobre nuestros cuerpos; que ponga en el centro los lazos afectivos; que se nutra de tramas colectivas, lazos, vínculos, diálogos, y preste especial atención a la escucha; que promueva ganas de vivir, de proyectarse con familia, amigos. El colectivo trans nos señala especialmente la importancia de las construcciones afectivas y políticas en las vidas fluctuantes de personas que permanentemente son culpabilizadas.

Soñamos una salud que valore saberes construidos, acumulados, por pueblos indígenas/originarios, afrodescendientes, movimientos y organizaciones; que reconozca decisiones que llevan a transitar caminos otros; que reconozca recursos que tenemos y necesitamos para decidir; que busque las mejores herramientas para nuestros deseos y necesidades. Apuesta a la construcción de redes con organizaciones de Abya Yala.

Soñamos salud que reconozca la participación como imprescindible para su construcción; que enfrente la des-atención, la indiferencia, la discriminación, el maltrato y la expulsión. Tenemos que estar, decir y decidir en cada ámbito qué necesitamos. ¿Cómo nos apropiamos de los espacios de salud? Con la presencia, con la palabra.

Soñamos una salud que, con la participación de las comunidades y colectivos organizados, (re)arme/reconstruya el sistema de atención, que es expulsivo, que siempre pone barreras. Una salud construida en la articulación de las comunidades y colectivos con las instituciones del sistema de atención de las enfermedades. Que acompañe para encontrar lugares más amigables para todo lo que sucede y nos atraviesa. Que los espacios de formación de los trabajadores/as de la salud sea con las compañeras, con los colectivos organizados.

Soñamos una salud que cuestione privilegios, que visibilice y luche para liberarnos de blanquitud, capacitismo, machismo, heterosexismo, gorde-odio, trans-odio y todas las formas de discriminación.

Soñamos una salud que construya comunicación no hegemónica, que llegue a todes para que todes podamos entretejernos, independientemente de nuestras posibilidades de oír, hablar, ver, leer, movernos.

Soñamos una salud que recupere una visión integral y orgánica entre seres vivientes y les llamados no vivientes.

No queremos más corporalidades burladas, silenciadas, no consideradas.

No más cuerpos patologizados.

No más cuerpos estigmatizados.

No más discursos de saber que someten nuestros cuerpos.

No más esterilizaciones forzadas.

No más corporalidades habladas a partir de un discurso de saber sin

consultarnos.

No más des-atención y expulsión del sistema sanitario.

No más megaminería, agrotóxicos, megafactorías, negocios inmobiliarios sobre los territorios de Abya Yala y el mundo.

Texto de la Campaña Otra Salud es Posible (y la estamos haciendo).

Los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos en Argentina: apuntes sobre su surgimiento y trayectoria

Ana Lea Blaustein Kappelmacher,
Paola Rubinsztain, Shirly Said, Juan Wahren
(Grupo de Estudio de Movimientos Sociales
y Educación Popular - GEMSEP)

Desde finales del siglo XX, se desarrollan en América Latina experiencias educativas diversas impulsadas por movimientos sociales y organizaciones populares, como parte de la construcción de alternativas políticas a partir de las resistencias a las reformas neoliberales. Ese ciclo de protesta en la región conjuga movilizaciones en demanda de la desmercantilización de lo público junto a iniciativas que ensayan y recrean modos de organización de lo común en los territorios, a partir de un renovado ideario asociado a la autogestión, la horizontalidad y la autonomía. En efecto, se promueven proyectos alternativos a las matrices hegemónicas vinculados con la producción y el trabajo, la salud, la cultura, entre otros, que se conciben *prefigurativos*, en la medida que anticipan, en el presente, el escenario utópico futuro que se pretende alcanzar. Asimismo, lo educativo constituye un asunto que los movimientos “toman en sus manos” con especial atención (Zibechi, 2017), configurándose, en algunos casos, ellos mismos como sujetos pedagógicos, como contextos formativos.

En la Argentina, los Bachilleratos Populares (en adelante, BP), escuelas de nivel secundario para jóvenes, adultas y adultos, se inscriben, sin duda, en los procesos señalados. Impulsados por movimientos territoriales, de trabajadores/as desocupados/as y fábricas recuperadas, sindicatos, cooperativas y colectivos de educadoras y educadores, desde los BP se comprenden las actividades educativas como parte de las acciones tendientes a la transformación de las relaciones de dominación, con protagonismo de *las y los de abajo*, en la línea de otras experiencias de la región⁸.

En el marco del Grupo de Estudios sobre Movimientos So-

⁸ Al respecto, resultan referencias ineludibles las amplias trayectorias educativas del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) en Brasil (red de escuelas, formación política, etc.), el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y la Universidad de la Tierra, en Chiapas y Oaxaca, respectivamente, en México, la Universidad Intercultural

ciales y Educación Popular (GEMSEP), venimos desarrollando indagaciones en torno a los BP desde el año 2008, con el objetivo de contribuir a su caracterización, tanto en términos cualitativos como cuantitativos. En este sentido, procuramos orientar la producción de corte académico a las necesidades de las organizaciones populares de sistematización de sus experiencias en lo referido a sus prácticas político-pedagógicas, sus procesos de territorialización, de organización y autonomía, sus construcciones en perspectivas de género, sus acciones colectivas de protesta y su relación con el Estado. Desde el itinerario colectivo inspirado en la Investigación Acción Participativa (Fals Borda, 1993) y valiéndonos, a la vez, de la propia participación de las y los miembros del GEMSEP como educadoras o educadores en Bachis, podemos señalar ciertos *rasgos comunes entre las experiencias*, sin desconocer la importante heterogeneidad existente entre ellas.

En relación con los *actores que las impulsan*, constituyen iniciativas que, en su amplia mayoría, se desarrollan en articulación con o desde organizaciones sociales y políticas, que cuentan con diferentes recorridos, posicionamientos político-ideológicos y formas de relación con la política institucional. Desde la apertura de los primeros BP, sus colectivos promotores adoptan la decisión estratégica de comenzar a funcionar como escuelas de hecho y, luego, accionar por el reconocimiento oficial.

En cuanto a las *herencias pedagógicas que se reivindican*, los primeros BP se inscriben en la tradición de la educación pública y popular latinoamericana (Freire, 1997; Puiggrós, 1993), mientras que otros asumen una perspectiva de educación popular comunitaria. En cualquier caso, esto reaviva un debate histórico que vale la pena recuperar. En los años sesenta y setenta, cuando la “pedagogía de la liberación” se asociaba a procesos de radicalización política, la articulación entre educación popular y sistema escolar oficial era descartada -especialmente en contextos de gobiernos autoritarios-. Recién a partir de la década del ochenta se empieza a matizar aquel divorcio, y se convoca a la educación popular para transformar la escuela en términos crítico-democráticos. No obstante, la polémica per-

impulsada por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), entre otros. También en Argentina existen iniciativas de envergadura: sin pretensión de exhaustividad, es posible mencionar la experiencia del Movimiento Campesino de Santiago del Estero Vía Campesina (Escuela de Agroecología, Universidad Campesina, Brigadas de escolarización), la Universidad Trashumante que se origina en la provincia de San Luis, o el colectivo Pañuelos en Rebelión, que ha promovido la formación de educadoras y educadores populares a lo largo de estos años.

dura y se actualiza con los proyectos de los BP.

En línea con las perspectivas asumidas por los BP, de manera mayoritaria, estos reivindican las luchas por la defensa de la educación pública estatal en todos sus niveles. Proponen, sin embargo, la democratización sustantiva de la gestión institucional y la tarea pedagógica: aunque hay variantes en su implementación, ejemplos de ellos son la responsabilidad colectiva por las tareas administrativas, la intervención en la selección docente, el trabajo en parejas pedagógicas y la conformación de asambleas y otros espacios de deliberación.

En términos *cuantitativos*, un Relevamiento Nacional que realizamos desde el GEMSEP en 2015⁹ daba cuenta de la existencia, en ese momento, de 93 BP. Si bien requiere ser actualizada, la información que provee este estudio sigue siendo relevante para valorar algunos datos de conjunto. A partir de los 86 casos sobre los que se obtuvo información, advertimos que casi el 40% del total de BP se ubicaba en la Ciudad de Buenos Aires (CABA), un 56% en la Provincia de Buenos Aires, y también se han registrado experiencias que se identifican como BP en las provincias de Mendoza, Tucumán, Jujuy, Santa Fe, Ushuaia y Río Negro, aunque no todas funcionan en la actualidad. En relación con el reconocimiento estatal, observamos que el 45% estaba oficializado, es decir, habilitado para emitir títulos de estudios secundarios; mientras que el 55% restante permanecía sin respuestas satisfactorias por parte del Estado respecto de su regularización.

Los datos del relevamiento también permiten identificar que, si bien la apertura de los primeros BP se liga a los procesos de organización social de la década de los noventa, su multiplicación se verifica a partir del año 2004, en un contexto de reflujo de las acciones de protesta y resistencia al neoliberalismo, signado por la recomposición institucional del país bajo los gobiernos kirchneristas (Aguiló y Wahren, 2014; Blaustein Kappelmacher, Rubinsztain y Said, 2018). En efecto, desde fines de la década del noventa hasta el 2003 el país vivió un periodo de inestabilidad económica e institucional –con las rebeliones de diciembre de 2001 como momento cúlmine de esta crisis política y económica– y, con la llegada del kirchnerismo se inicia una paulatina recomposición de la legitimidad de las instituciones hegemónicas, así como cierta estabilidad y crecimiento económico (Svampa, 2008). Así, la tensión entre la au-

⁹ Disponible en <http://gemsep.blogspot.com.ar/2016/11/informe-2015-relevamiento-nacional-de.html>.

tonomía de los movimientos sociales y la heteronomía estatal será uno de los clivajes principales para comprender la acción colectiva de los BP (Wahren, 2020).

Ahora bien, nuestras indagaciones en torno a la *trayectoria del conjunto de los BP* nos permiten arribar a algunas consideraciones. A la par del desarrollo de cada experiencia en el territorio, la construcción de una instancia de coordinación entre BP se asume desde la etapa de surgimiento de estas escuelas, cuya primera instancia de articulación se denomina “Coordinadora de BP en Lucha”. A su vez, el aumento numérico de los BP, con distintas filiaciones político-ideológicas y lecturas respecto del ciclo kirchnerista, da lugar a divisiones internas: a partir de los desprendimientos se conforman dos espacios “Coordinadora por la Batalla Educativa”, y la “Red de BP comunitarios”, hoy Bachilleratos Populares del MP Nuestramérica.

No obstante, la capacidad organizativa de la Coordinadora de BP en lucha se fue incrementando (a partir del armado de comisiones de trabajo, la circulación de información referida a diversos distritos, la construcción de lecturas de las diferentes coyunturas); se sostuvieron acciones para obtener visibilización pública (movilizaciones, escraches, festivales, clases públicas); se logró presionar a las autoridades por reivindicaciones comunes; y, finalmente, se obtuvieron conquistas significativas en torno a los *cinco puntos que se consolidan como acuerdo en la lucha de los BP*: emisión de títulos, salarios para los/as educadores/as, becas para los/as estudiantes, financiamiento integral, y marco normativo propio.

Las y los representantes del Estado, en sus distintos niveles, accedieron a recibir a los BP como interlocutores, tanto en CABA como en la Provincia de Buenos Aires y en otras provincias donde tuvieron o tienen presencia, y sus reclamos han sido atendidos, desde entonces, por las carteras educativas de las distintas jurisdicciones. La incorporación al sistema educativo, no obstante, revela un proceso con marchas y contramarchas, que se traduce en la inscripción de los BP en distintas normativas oficiales para regular sus prácticas de escolarización, aspecto también ligado a la capacidad de presión de los propios BP variable en el tiempo.

Al analizar la trayectoria de estos espacios organizativos es posible afirmar que la voluntad de articulación ha sorteado la dispersión como escuelas aisladas, potenciando estas experiencias y haciendo posible que el “movimiento de BP” perdure en el tiempo. A lo largo del “ciclo progresista” argentino, el con-

junto de BP se ha configurado como un actor que pugna por intervenir en el campo educativo y, en particular, en la Educación de Jóvenes y Adultes, promoviendo disputas en la construcción de los sentidos de lo público, tanto en el nivel de la política estatal como de la construcción cotidiana de las escuelas (Gluz, 2013). Como colectivos organizados, motorizan demandas populares por el acceso a la escolarización que van más allá de la presión por la ampliación de la oferta o la demanda de apertura de establecimientos educativos, procesos que históricamente se promovieron en los barrios obreros periféricos, en asentamientos y villas, donde la oferta estatal no se hacía presente (Michi, 2011). Los BP, sin dejar de exigir el financiamiento integral por parte del Estado, entendido como garante del derecho a la educación, también demandan autonomía en términos de autodeterminación para definir lo que ocurre en el espacio público escolar con la participación de docentes y estudiantes.

Cabe resaltar que, en ningún caso, el Estado ha reconocido de manera integral la autonomía político-pedagógica de estas escuelas populares. Esto implicaría, según hemos podido reconstruir a través de nuestras investigaciones, el reconocimiento de las siguientes dimensiones: currícula y didácticas propias, en base a la perspectiva de la educación popular; parejas o equipos pedagógicos por curso con sus salarios correspondientes; nombramientos y reconocimiento salarial de educadoras y educadores populares más allá de los títulos habilitantes; financiamiento regular e integral (infraestructura, becas, equipamiento, etc.); formas de validación pedagógica en los términos de las propias experiencias y su marco de acción territorial; espacios colectivos de coordinación político-pedagógica que realiza las tareas que ordinariamente cumplen los equipos directivos de las escuelas tradicionales; asambleas de estudiantes y docentes como ámbitos de decisión de las escuelas populares autogestionadas (Wahren, 2020: 102).

Es posible señalar que los BP conservan su condición de escuelas *movilizadas* por sus propias demandas específicas, pero también con la perspectiva de construir solidaridades mayores como parte de los aprendizajes fundamentales que se promueven. Esto se evidencia en diversos escenarios, desde la militancia sindical en defensa de la educación pública estatal a la activa participación en el movimiento de mujeres, feminismos y disidencias; así como en acciones por la defensa del derecho a la salud, a la vivienda y a la tierra, y la intervención en conflictos socioambientales. En la línea planteada, tienen lugar

procesos de territorialización de los BP en sus entornos más próximos, ya sean barrios populares, fábricas recuperadas, o áreas rurales, lo que representa un “continuum territorial” en el que escuela y territorio circundante se imbrican mutuamente (Aguiló y Wahren, 2014).

Al mismo tiempo, contra las inercias jerárquicas y burocratizadas, propias de la matriz escolar fundante, los BP procuran ejercitarse como escuelas *en movimiento*, imprimiendo dinamismo y creatividad a las prácticas cotidianas y los dispositivos pedagógicos que ensayan (Blaustein Kappelmacher, Rubinsztain y Said, 2018). En este sentido, a partir de nuestra investigación en Bachis identificamos algunos desafíos que han enfrentado, especialmente a partir del último gobierno de Cristina Kirchner (2011-2015), en torno al cambio de la población estudiantil. En ese contexto, advertimos que la promoción de políticas educativas de corte “inclusivo” convivió, en alguna medida, con la ausencia de propuestas más sustanciales por parte del Estado para hacer efectiva la continuidad escolar en el nivel secundario. Así, los BP se encontraron en una encrucijada: por un lado, la intención de garantizar el acceso a la educación de adolescentes de sectores populares con conflictividad social en ascenso, no alojados por el sistema educativo, y, en simultáneo, el interrogante sobre las posibilidades reales de compatibilizar el mandato de la “inclusión”, que no pasan por alto, con su propuesta político-pedagógica inicial. En consecuencia, esto llevó a la generación de diversas discusiones y problematizaciones acerca de las posibilidades y limitaciones de la educación popular -tradicionalmente orientada a personas adultas- para el trabajo junto a sujetos cada vez más jóvenes.

En el contexto actual, tras el ajuste neoliberal de los años del gobierno macrista, agudizado por las dramáticas consecuencias para las amplias mayorías derivadas de la gestión de la pandemia, los BP renuevan la vigencia de su apuesta político-pedagógica de cara a las conflictividades presentes y a las que se avecinan, contribuyendo, desde la educación, a mantener un horizonte transformador. Cabe pensar que, los BP, ya son parte del legado y la acumulación “desde abajo” de distintas experiencias históricas que han dado los pueblos en nuestro continente, en sus luchas por una vida digna y en la construcción de poder popular.

Experiencias en Salud de los Bachilleratos Populares

Empezando...

*Diana Victoria González y Estefanía Doyen,
Bachillerato Popular La Grieta.*

Somos un Bachillerato Popular de la ciudad de Pergamino. Nos encontramos en el barrio Kennedy (hace rato que venimos pensando que sería bueno cambiarle el nombre) en la zona sur de la ciudad, entre el “segundo cruce”, el parque industrial y el arroyo.

Nuestra historia se remonta a finales del año 2010, cuando en una reunión convocada por talleristas del centro cultural “Galpón del Arte”, comenzó a tomar forma la idea de crear una escuela a la que pudiera asistir la gente del barrio que no había terminado la secundaria. Fruto de este encuentro y de las inquietudes de un conjunto de docentes, estudiantes y referentes barriales, en mayo de 2011 abrimos las puertas y comenzamos a dictar las primeras clases. El “Bachi”, como lo reconocemos coloquialmente quienes lo transitamos día a día, es un proyecto político pedagógico que tiene como horizonte la transformación social y que centra su práctica en la educación popular.

La búsqueda de un espacio de diálogo y acción política colectiva en nuestra especificidad nos llevó a acercarnos a la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha, espacio del que formamos parte desde el año 2011. Las inquietudes con las que nos encontramos en la práctica nos condujeron también a ponernos en contacto con la organización Pañuelos en Rebeldía y participar de sus formaciones y encuentros. Al mismo tiempo, durante todos estos años participamos de luchas que tienen lugar en nuestra ciudad, acompañando a otras organizaciones que le hacen frente a problemáticas tales como el gatillo fácil, la represión estatal, la violencia hacia las mujeres y disidencias, la fumigación con agrotóxicos y las inundaciones.

Luego de casi 10 años de lucha, en 2019 fuimos reconocidos por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires como el CENS¹⁰ N°454. Más allá del reconocimiento estatal, nuestra búsqueda sigue siendo la misma que cuando en asamblea decidimos llamarnos “La Grieta”: ser una fisura que se expande entre los muros de este sistema económico-político y cultural.

Vamos a compartir la experiencia del inicio de la materia Salud y Ambiente de primer año de nuestro Bachi, recuperando cómo fue la cursada de 2018. Ese fue un año en el que se estuvo

¹⁰ Los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) son escuelas de gestión pública estatal destinadas a acompañar a jóvenes, adultos y adultos mayores en la terminalización de sus estudios secundarios.

trabajando la ley de aborto¹¹, en el que se movieron muchas cosas, en el que luego trabajamos género y sexualidad (además de nutrición). Pero acá les vamos a contar el comienzo, lo que nos permitió después trabajar esos temas, tratando de transitar los pormenores, las idas y vueltas y lo que fue pasando al empezar.

La primera unidad de Salud y Ambiente, que duró más o menos dos meses, la pensamos como una doble introducción. Por un lado, una introducción a qué es la salud, a ciertas miradas de la salud, a quiénes se ocupan de la salud, la salud como derecho, los modelos de salud, el modelo médico hegemónico, los distintos actores, los distintos roles, incluyendo la posibilidad de considerarnos a nosotres como sujetos activos. Por otro, como una introducción al Bachi. Es una materia de primer año y, entonces, también nos atraviesa el encontrarnos, ir conociendo cómo es el Bachi, cómo trabajamos, qué es esto de la Educación Popular, qué implica poner el cuerpo. O sea que, si bien trabajamos en torno a salud, nos parece central abordar cómo vamos rompiendo con eso a lo que ellos pedagógicamente están acostumbrados, con esos modelos pedagógicos hegemónicos. Digamos, como que de pronto se encuentran con que no es una escuela convencional, donde no hay un profesor que está “bajando data”, en la que nos posicionamos de otro modo y esto también hay que encararlo. En relación con esto, también nos propusimos hacer un diagnóstico de por dónde estaba el grupo, dónde está cada uno, ver qué pasa dentro de ese grupo que se está armando, algo que cada año es distinto. Y vinculado con esto, otro de los objetivos de primer año y su comienzo es que se arme un grupo, trabajar la grupalidad.

Lo primero que charlamos en la materia fue qué es la salud, qué creen que es la salud. Para empezar a trabajar el concepto les propusimos que hagan un dibujo, individualmente. Así, nos encontramos más o menos con lo que esperábamos, la mayoría de las producciones tenían que ver con las instituciones de salud, con los hospitales, con las salitas, con la atención de la salud desde el sistema médico hegemónico, con fármacos, pastillas anticonceptivas, respiradores. O sea, la mayoría asociaba la salud a los médicos, a los laboratorios médicos, la ciencia médica, a la medicalización. Igualmente, algunos dibujaron también algunas otras cosas: un estudiante que jugaba mucho al fútbol, se dibujó jugando y escribió “Esto es salud” y otro asoció la salud directamente con un negocio y dibujó el signo pesos. En otros casos aparecieron los afectos, y dibujaron a su familia y una estudiante

¹¹ Se refiere a la Ley de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo (Ley 27610/21)

dibujó a su hija y escribió, “si ella está sanita, yo soy completamente feliz”.

Nos acordamos de esta primera clase y... *¿nos están pidiendo que dibujemos?* Se sentían un poco ridículos de dibujar, medio incómodos en el hecho de tener que hacer un dibujo para enfrentarse al concepto de salud. No es lo esperado y menos de la escuela de Adultes. Después de eso les dimos algunas definiciones de salud que eran más amplias, que consideraban la salud no sólo desde lo médico, desde el bienestar físico, pero buscamos problematizar un poco más profundamente en la clase siguiente.

En función a esa primera mirada de a qué estaban asociando la salud, con qué lugares, con qué espacios, con qué situaciones, en una segunda instancia les llevamos la propuesta de salir un poco, de empezar a hablar de en manos de quiénes está la salud y cómo atendemos nuestra salud. Entonces les llevamos algunas situaciones cortitas para que pensarán qué hacían ellos en esos casos. Por ejemplo: estaba ordenando el galpón y me corté con una chapa oxidada. Mi hermanito tiene 39 de fiebre y no para de llorar. Hace varios días que me cuesta levantarme para ir a trabajar. Estoy cansado todo el día y ante cualquier requerimiento, respondo de forma violenta. O sea, como pequeñas situaciones que ellos en grupitos de a tres tenían que trabajar. La propuesta, en un principio, era poner el cuerpo, actuar, dramatizar cómo reaccionarían frente a esas situaciones. Lo que sucedió, a diferencia de otros años, fue que nadie quiso actuar. Lo que hicieron fue escribir y entregarnos lo que habían respondido. Hubo como un intento de actuación, pero no, costaba mucho, mucha vergüenza y mucha resistencia también a este tipo de propuestas que implicaban poner tanto el cuerpo, exponerse tanto. Bueno, también surgió un poco la risa, por un lado, la vergüenza y, por otro, la risa. O sea, costó mucho que eso se plasmara como lo habíamos pensado. Se logró problematizar un poco esta cuestión de que la salud no era solo cosa de médicos, sino que todos los días y cotidianamente nosotros nos encargamos de estar bien. Pudimos problematizar algo de eso. Pero bueno, no de la forma que esperábamos o que teníamos ganas de que pasara.

Entonces, buscando entender y leer un poco cómo era este grupo, les llevamos apuntes escritos con preguntas, tratando de que trabajaran de una forma más tradicional. Les preparamos un apunte de lo que era el modelo médico hegemónico, sus características, como también para diagnosticar cómo era el tema de la comprensión lectora. Todo siempre en un marco en el que teníamos la intencionalidad de ir problematizando la relación médico

paciente, el autocuidado, el modelo hegemónico, durante todas las clases eso estuvo ahí, siempre vigente, trabajándose a lo largo de todo el año. Pero en ese momento, fuimos al papel, a llevar lecturas y tratar de ir hablando sobre eso. Como nos imaginábamos, con el texto también nos encontrábamos con dificultades. Ya la palabra hegemonía, del propio concepto de modelo médico hegemónico, era difícil y era como que no sonaba nada, algo re abstracto.

Entonces, bueno, ahí estábamos, en esas tensiones, entre dos polos, nuestra propuesta inicial de ir hilvanando, bajándolo, pero que para eso necesitábamos que se coparan un poco con contar o poner el cuerpo y la otra, la de leer, que también costaba.

Después de esto les propusimos que llevaran remedios caseiros, como para hablar de otras formas de entender la salud y de atenderla. Lo que pasó fue que las personalidades que más participaban o más hablaban (que solían hacerlo como desde un lado más teórico, más tradicional), justamente en esta actividad fueron las que menos participaron, como que se plantaron y sintieron que no tenían nada para aportar. Esto se asoció a que en esa misma actividad empezamos a conocer más a otros compañeros, otros estudiantes que en las clases anteriores no habían hablado o no habían participado. Una compa, que viene de familia en Misiones, trajo muchos saberes, muchos conocimientos asociados a su familia, qué yuyos se usaban o qué yuyos ella sigue usando en este contexto. Después otro chico, que también tiene familia en Chaco y no había participado mucho hasta el momento, se re copó, llevó yuyos, llevó plantas. Y ahí también empezaron a conocerse entre ellos. Estaba costando eso y nos parece que esto aportó a eso de ir construyendo grupalidad. Hasta ese momento la dinámica venía siendo difícil, de remar un poco en el tema de la grupalidad, la escucha, estaba todo como bastante fragmentado, no se podían comunicar bien todes, había grupitos más pequeños, un poco desconectades entre sí.

La siguiente actividad que hicimos fue ver un video acerca de la violencia obstétrica. Este tema lo habíamos traído para hablar un poco de la relación médico-paciente, de cómo era eso en el modelo médico hegemónico. Primero vimos un vídeo de humor, de la serie *Cualca, y nada*, “cri-cri” con ese video. No causó ni risa, ni empatía, ni nada. Y luego pasamos uno que era directamente testimonial, hablaban madres sobre cómo había sido la experiencia de su parto y distintas situaciones de violencia que habían sufrido en este momento del parto. Eso generó el efecto totalmente contrario al anterior, se generó una catarata de hablar, activó

un montón de memorias y de recuerdos de cómo había sido la situación del parto de varias de las chicas y ahí contaron cosas re fuertes. Con esa propuesta ahí ya las pibas, que compartieron sus vivencias, empezaron a hablar desde la experiencia propia y se empezó a ver otra unidad grupal. Se fue quebrando esa distancia y logramos identificar un momento de ruptura, a partir de este tema, de este disparador, porque se dio, la palabra fluyó de otra manera, se dio escucha, se dio contarse, se empezaron a romper un poquito los mini grupitos y se formó un grupo más general y con otra escucha, con diálogo. Sucedió esto de hablar de lo vivido y lo experimentado, que no habíamos llegado hasta ese entonces a poder generar un poco de eso, lo cual nos permitió a nosotres empezar a trabajar, digamos, mucho más de lleno, desde otro lugar.

Así se dio en este grupo en este año en particular, lo identificamos como un momento de quiebre y, especialmente, como un momento de aprendizaje, digamos, porque ahí, en estos momentos pensamos que se dan esos aprendizajes, esta cosa de poder construir entre todes el conocimiento. Encontraron que tenían algo re concreto que contar y que aportar en esta clase, desde lo que les había pasado. Fue un momento en el que, a partir de poder contar sus experiencias, empezó a haber otra dinámica de escucha y de diálogo.

También nos permitió a nosotras seguir problematizando: ¿Cómo fue tu relación con el médico? ¿Cómo te hablaba? ¿Cómo estabas vos? ¿Qué sabés vos de parir? ¿Quién te ayudó? ¿Quién estuvo? Nos permitió relacionar todo lo que salió con lo que veníamos intentando trabajar.

Lo último que hicimos en esta primera unidad fue buscar integrar todo lo que habíamos trabajado, el modelo médico hegemónico, las distintas formas de atender a la salud, con pensar a la salud como un derecho y la relación con el Estado, qué cosas reclamar, el acceso a la salud como un derecho y la posibilidad de cruzar esto con la interculturalidad. La idea fue trabajar a partir de dos casos que habíamos encontrado en algunas noticias y la propuesta era que, a partir de la lectura de esas noticias, que armaran un programa de televisión. Un programa de esos con panelistas donde iba a estar por un lado el o la presentador/a y por el otro lado les distintos participantes, los distintos actores que entraban en juego.

Una noticia era una entrevista a mujeres indígenas que contaban las dificultades que tenían de acceso a la salud, los problemas de discriminación que encontraban y también contaban

su propia forma de autoatenderse. El otro caso también era muy parecido y también cruzaba salud, atención e interculturalidad: una experiencia de un hospital intercultural que se estaba inaugurando y una de las personas que hablaba era quien curaba en esa comunidad, un chamán.

Armamos dos grupos y fueron elaborando sus escenas y eligiendo sus roles, uno hacía de médico, otro participaba como representante del Ministerio de Salud, teníamos también enfermeras, ginecólogas, autoridades de las comunidades indígenas, un abogado. El abogado no participó y entregó por escrito lo que él había considerado que era su rol. O sea, que seguimos encontrándonos con resistencias, claro. Pero pasaron un montón de cosas, fue un momento de quiebre total, pasó de todo.

Había algunos alumnos que se habían estudiado su papel, digamos como muy de memoria, y que encima eran las personalidades que más hablaban, las que más participaban. O sea, se habían preparado a modo de lección y estaban en pánico, miedo, *no, que yo no voy a poder hablar, que a mí no me va a salir*. Se encontraron con esa exposición y con tener que hacer las cosas bien, como si fuera una prueba (algo que de a poco tuvieron que empezar a romper).

Después nos sorprendió mucho también que hubo otros, incluso los más tímidos, que lo tomaron de forma muy lúdica. Recordamos que las dos que hicieron de médicas, que son mamás, representaron el papel de médica de una forma muy natural, *dale, tomate un ibuprofeno*, tomando los saberes de su experiencia, lo que encuentran habitualmente con la atención de los médicos. Algo muy sorprendente fue que una estudiante, que es muy callada y le cuesta bastante hablar, de pronto ise apareció pintada! Ella iba a ser la presentadora, estaba súper metida en el rol.

Y así fue, de repente aquellos que hablaban menos fueron quienes llevaron la actividad adelante, poniendo el cuerpo y tomándolo de forma lúdica. Sacaron unas cosas impresionantes y eso, de nuevo, cambió los roles de todo lo que estaba pasando en el grupo. Pero pasó algo más, porque empezaron a apoyarse como grupo para lograr hacerlo. Desplegaron diferentes estrategias para ayudarse, quien hacía de presentadora, por ejemplo, era impresionante la forma en que habilitaba la palabra o preguntaba para que el compañero que estaba más nervioso pudiera hablar. Se dio realmente un trabajo de grupo, de solidaridad, de construcción colectiva, que hasta el momento no habíamos podido generar.

A partir de estas escenas se pudieron poner en tensión el lugar de los médicos, el lugar de la medicina y la posibilidad de dis-

tintas maneras de pensar a la salud y a la atención. Lo que habilitó la propuesta fue que aparecieron voces, distintas voces hablando de salud, como por ejemplo un curandero, que podía defender su postura desde donde él trabajaba la salud. O sea, se encontraron con otras experiencias que por ahí no iban a salir tan fácilmente, miradas de la salud como algo más holístico, de la salud como la salud de la comunidad, a partir de esos saberes y estas perspectivas de salud de pueblos originarios.

A su vez, no solo pudimos hablar de lo que surgió de esta teatralización de lo que habíamos propuesto, sino que también pudimos hablar de qué era lo que esperábamos nosotras de esta instancia y romper también con lo que se esperaba por instancia de evaluación. O sea, seguir hablando, seguir presentando lo que es el Bachi.

También pudimos trabajar y se fue empezando a entender el lugar que teníamos cada una de nosotras, no sólo en el reclamo de ir y que funcione bien la salita o que la médica me atienda bien, sino en qué cuestiones se pueden empezar a tejer o qué otras herramientas se pueden construir para atender a la salud. Eso se fue desarrollando más adelante en el año, esto fue una primera aproximación. Es que la materia fue un constante fluir, un ir y venir entre estos temas y otros. De hecho, creemos que recién a fin de año realmente decantó lo que es más o menos el modelo hegemónico.

O sea que, como decíamos, todo esto fue un empezar, un andar, en el que se fue construyendo un poco la confianza que hace falta, para después poder tratar otros temas también. Conocerse, empezar a entender qué esperábamos, qué es el Bachi, conocernos a nosotras, conocerse entre elles, que también es algo que cuesta un montón. Y en ese proceso, al mismo tiempo, trabajar la salud, problematizar, aportando miradas críticas y otros posibles enfoques.

Esta fue la primera parte, en la que empezaron a hablar, empezaron a contar cosas personales y empezaron también a trabajar como grupo, a confiar en el grupo. Lo cual después permitió que se diera el proceso que tuvimos más adelante, cuando empezamos a trabajar cuestiones de sexualidad, que ahí salieron un montón de cosas muy fuertes, que no podrían haber aparecido sin este trabajo inicial. Este proceso empezando el año fue construyendo las bases para que después pudieran estrechar los lazos de confianza tan necesarios para después pensar la propia vida. Y bueno, con ganas de transformarla, con todo lo que propone la Educación Popular.

Síntesis de la experiencia relatada

Momento del año	Inicio del curso anual
Curso y materia	1º año- Salud y Ambiente
Contenidos transversales	¿Cómo trabajamos en la Educación Popular? ¿En qué situación está cada persona? Construcción de grupalidad

Actividades	Contenidos					
	¿Qué es la salud?	¿En manos de quiénes está la salud y cómo atendemos nuestra salud?	Modelo Médico Hegemónico	Otras formas de entender y atender la salud	Relación médico-paciente en el MHM y violencia obstétrica	Salud como derecho, rol del Estado e interculturalidad
Análisis colectivo de aspectos emergentes de las producciones	Dibujo individual	Análisis en pequeños grupos de situaciones concretas	Lectura de apuntes sobre definición y características	Aporte individual de recetas y remedios caseros	Presentación de un video de la serie <i>Cualca</i>	Presentación de dos noticias respecto de casos reales referidos al cruce entre salud, atención e interculturalidad
	Análisis colectivo de definiciones amplias de salud	Elaboración de dramatizaciones/ textos grupales respecto de cómo actuarían en cada situación	Respuesta a cuestionario	Puesta en común de aportes	Presentación de video documental con testimonios sobre violencia obstétrica	Elaboración grupal de una puesta en escena de programa de televisión, con roles y argumentos para cada personaje

Relación paciente-médique y teatro de los oprimidos

*Fernando Garelli, Bachillerato Popular Simón Rodríguez
(Frente Arde Rojo)*

El Bachillerato Popular Simón Rodríguez (BPSR) comienza a funcionar en el año 2004 y nace de la necesidad de forjar experiencias educativas llevadas adelante por organizaciones territoriales en el barrio Las Tunas, localidad de Gral. Pacheco, Tigre, en la Zona Norte del Gran Buenos Aires. Es impulsado por la Organización Popular Fogoneeros que, desde el año 1996, desarrolla un trabajo barrial en Las Tunas mediante distintas actividades: Comedor Comunitario y Merendero, Talleres con niños/as, Espacio de Mujeres, Cooperativas y Emprendimientos Productivos, Grupo de Jóvenes y el Bachillerato. Fogoneeros está integrado por militantes, vecines, docentes, estudiantes, que trabajan en forma independiente (independientes del Estado, de las Iglesias y de cualquier partido político) en pos de un proyecto colectivo de participación y organización popular de base, buscando así contribuir al fortalecimiento de los lazos sociales en base a valores tales como: solidaridad, justicia, compromiso y lucha por los derechos negados a las mayorías oprimidas (acceso a una educación, salud, trabajo, alimentación y cultura dignos, a la igualdad de géneros, etc.). A su vez, desde el año 2015, nuestra organización se unió con otras 2, con las que comparte similares recorridos y los mismos valores. Una de ellas es Casa Joven (del barrio La cayena en Beccar) y la otra es el Centro Cultural de Los Trabajadores (de Troncos de Talar de Pacheco). Con estas dos organizaciones hermanas conformamos el Frente Arde Rojo, que es una organización piquetera feminista, presente en diferentes barrios de zona norte: Gral. Pacheco, Los Troncos del Talar y Rincón de Milberg.

En el BPSR se viene trabajando una orientación en promoción de salud. Un grupo interdisciplinario de educadores/as populares en el área de Naturales con un sólo objetivo, cultivar el concepto de “promoción de salud”, para salir a las calles. Dar uso a las herramientas construidas colectivamente en la vida cotidiana, con la familia, les vecines, con todes les vulnerades desde las instituciones de salud. Teníamos la convicción de que aprender a educar desde la atención primaria a la salud era un primer gran paso, para empoderar a nuestres estudiantes.

Lo que pasó en esta experiencia quedó en nuestros recuerdos. Ocurrió hace casi 10 años, durante la primera cursada de la materia Salud en el Bachi. En el Simón Rodríguez no existía un espacio curricular en el que se trabajara Salud y, a partir del

diálogo con estudiantes del año anterior, como área de Naturales decidimos encarar el tema como una materia nueva para los estudiantes de tercero.

La materia la armamos entre 3 biólogos con algo de experiencia en el campo tanto de la salud como de la Educación Popular, pero era la primera vez que lo hacíamos y además no encontramos mucho antecedente en el cual apoyarnos, por lo que todo lo fuimos inventando, primero juntándonos para planificar durante el verano y luego ya con la materia en marcha, a partir de lo que iba pasando.

El comienzo de la materia fue sucediéndose de una manera que nos dejó muy conformes. Empezamos con un clásico: ¿qué es la salud? Construimos una definición propia a partir de elaboraciones en grupos y en plenario y el análisis de algunas definiciones hechas por diferentes grupos u organismos. La que más nos gustó fue la nuestra, la de Salud de Tercero.

Como profes nos fuimos contentes con una definición colectiva, compleja, multidimensional de la salud. En las clases siguientes trabajamos sobre las determinaciones de la salud, profundizando el marco multidimensional (la salud atravesada por lo biológico, lo social, lo político, lo económico, lo ambiental, lo interpersonal, lo individual). Luego analizamos al sistema de salud argentino, siempre desde una mirada que entendíamos crítica al Modelo Médico Hegemónico y analítica, intentando comprender las diferentes partes del sistema de salud. Esto lo hicimos a partir de algunos textos y de ver la película *Sicko* de Michael Moore, para comparar con otros sistemas de salud. Fue interesante que, principalmente a partir de lo que proponían los estudiantes, además de los subsistemas público, privado y de las obras sociales, incluimos a lo colectivo y a los lazos afectivos como parte del sistema de salud en el que cada quien está inmerso/a. Esto lo hacíamos invitando en forma constante al diálogo, al análisis colectivo y volviendo sobre lo que entendíamos por salud y sus determinaciones. En fin, estábamos contentes con lo que venía pasando, casi como suponiendo a un Paulo Freire feliz si viera lo que estábamos armando.

Nos estimulaban los debates que se generaban y nos parecía que la temática y la modalidad interpelaba al grupo. Algo que apareció en más de una oportunidad en estas primeras clases fue una crítica de parte de los estudiantes al sistema médico al que accedían en el barrio, aparecían diversas historias muy lamentables y una crítica hacia los médicos muy sentida a partir de diversas experiencias negativas. Lo que emergía era

una fuerte sensación de descuido, de desamparo, de maltrato y de imposibilidad de cambiar eso. Decidimos entonces explorar ese tema a continuación.

Para ello, al cierre de la cuarta o quinta clase les pedimos que en grupos pensaran cuáles les parecían las principales características de los médicos y de los pacientes. ¡Por suerte tenemos un registro de estas clases! En plenario anotamos los acuerdos en el pizarrón:

Médico	Paciente
Pregunta los síntomas	Busca una solución, sentirse mejor
El "Chanta"	Impaciente
Sabelotodo	Neurótico
Irresponsables	
Son personas	

En general hubo bastante acuerdo entre los grupos y, como puede verse, surgieron características generales tanto para médicos como para pacientes y diferentes tipos. En el caso de los médicos surgieron características muy negativas: el "chanta", el que quería sacarse al paciente de encima y el sabelotodo, el que hablaba en un idioma inentendible (siempre los médicos eran caracterizados como varones, aunque en aquella época no teníamos muy problematizado el lenguaje). Por supuesto, ninguno con capacidad de diálogo alguna. Como profesores sentíamos un tanto ambivalentes hacia la crítica, compartíamos la parte sistémica, pero buscábamos rescatar a los médicos también como trabajadores/as en muchos casos precarizados y con malas condiciones de trabajo. A partir de esto, hacia el final consensuamos anotar que también los médicos eran personas.

En fin, estas caracterizaciones fueron las que utilizamos para ponerle cuerpo al asunto. La estrategia fue trabajar desde el Teatro de los Oprimidos (TO). Por si no lo conocen, el TO es una perspectiva teatral desarrollada por un brasileño, Augusto Boal, a partir de la década del 70 y que se llama así en honor a la obra de Paulo Freire. La idea de esta forma de teatro -de la que existen varias técnicas distintas- es que sea participativo y político, que incluya una perspectiva emancipadora, de búsqueda

de desarticular las opresiones, y que rompa con la diferencia entre los espectadores/as y actores/actrices, podríamos decir. En este caso trabajamos con la técnica más conocida del TO, el teatro foro. Lo que les propusimos a los estudiantes es que, en grupos, armaran una escena en la que mostrarán la relación paciente-médico, aprovechando las caracterizaciones de la clase anterior. La idea era que luego las actuaran, para analizarlas colectivamente y que eligiéramos una, para intervenirla.

La propuesta generó cierto revuelo, pero al grupo le gustó, le interesó y nos divertimos un montón. Era un tercer año del Bachi, por lo que ya venían con cierto recorrido, haciendo variadas cosas, digamos. Por supuesto, quienes tuvieran vergüenza o no quisieran actuar, podían no hacerlo, pero al fin pasaron casi todos. Se armaron 3 grupos, de unos 5 o 6 compas. Se tomaron un buen tiempo para escribir o puntear sus guiones y luego pasamos a la acción. Entre risas, aplausos, grandes actuaciones, silencios, comentarios y análisis, cada grupo presentó lo suyo. En los tres casos mostraron una visita a un consultorio asociada a alguna enfermedad en la que los pacientes aparecían avasallados, no escuchados y sumamente insatisfechos por la consulta, que además no les resolvía los problemas. En una de las escenas el médico era del tipo chanta, cosa que se mostraba a partir de la interacción con su secretaria y sus intenciones de lucrar principalmente; en otra, el médico hablaba de una manera incomprensible, le recetaba cosas a la paciente, pero no resolvía su problema y la dejaba sin entender más de su situación. Decidimos elegir para intervenir una tercera escena, dado que mostraba una consulta a la que iba una paciente, acompañada por una amiga, o sea que daba más posibilidades para intervenir. En este caso el médico nuevamente actuaba de manera muy autoritaria y, luego de preguntar los síntomas, le daba una receta. A su vez, reaccionaba de forma muy antipática (y podríamos decir a favor de la patronal) dado que no le permitía a la paciente dejar de ir a trabajar, a pesar de que se sentía mal. La paciente y su amiga intentaban cuestionar esa decisión, pero el médico les decía que él era el que sabía y se negaba a darles un certificado.

Luego de ver las escenas y analizarlas colectivamente, explicamos la segunda parte de la propuesta del teatro foro: la idea era buscar estrategias alternativas para ver si se podían desarticular los problemas que encontrábamos en la escena original. Pero *mejor que decir es hacer* y la propuesta no era decir la estrategia sino actuarla, reemplazando a la paciente o su

amiga dentro de la escena, que se interpretaría de nuevo (ahora, en parte, improvisada), pero modificada. Esta parte también estuvo muy divertida e interesante y fueron pasando, interviniendo y fuimos discutiendo lo que pasaba.

Pero lo que más grabado me quedó, fue lo que pasó luego de que un estudiante propusiera que cambiáramos al médico, que viéramos qué pasaba si poníamos a un médico *bueno* (en general en las experiencias de TO no se reemplaza al opresor, pero nos pareció buena idea igualmente). Así, volvieron la paciente inicial y su amiga, pero ahora el médico era distinto. El médico bueno la trató mejor y le dijo que no se preocupara, que le daba una medicación y que él la iba a cuidar, que le iba a hacer un certificado y que no tenía que volver a trabajar por dos semanas. A pesar de los aplausos del público, lo loco fue que la estudiante le dijo que no, que a ella *le gustaba trabajar*, que no quería eso, que con unos días era suficiente. El médico la miró y le dijo *no te preocupes, yo soy el médico, yo sé lo que está bien*. Hubo más aplausos, risas y el pedido de hacer un recreo.

Durante ese intervalo nos quedamos charlando entre el equipo pedagógico sobre lo que había pasado y al volver les preguntamos sobre esta última experiencia: ¿Y? ¿qué les pareció? ¿El médico fue bueno nomás? ¿Tomó en cuenta todo lo que vinimos discutiendo? Hubo varias respuestas afirmativas, dentro de un clima muy distendido, claro. Luego les comentamos que a nosotres nos parecía que no, que al final había sido tan autoritario como el resto y que no había tomado en cuenta lo que le decía la paciente. Ahí se hizo un fuerte silencio.

¿Qué opinan, qué pasó? Y ahí de a poco empezamos a analizar lo sucedido, a pensarlo, a charlarlo. De a poco nos fuimos dando cuenta de que todo lo que habíamos dicho en clases anteriores, todas esas declaraciones de principios, esas miradas tan copadas (que, como dije, entre profes suponíamos multidimensionales, anticapitalistas, revolucionarias, todo lo que quieras) no se habían hecho carne. Nos faltaban algunas vueltas de tuerca, pero lo ocurrido nos iba a impulsar a seguir caminando. Fue muuuy interesante y movilizador; a partir de ahí le dimos un vuelco a la materia y empezamos, por un lado, a construirla más en conjunto con los estudiantes y, por el otro, a buscar salirnos de lo exclusivamente teórico, para ir y volver más entre el análisis crítico de la realidad y la acción sobre nuestra propia salud y la del barrio.

Es impresionante cómo el teatro puede aportar a las clases desde la Educación Popular; cuando ponés el cuerpo pasan otras cosas,

emergen otros sentipensares, más completos, sale todo y se pone en juego. Eso fue lo que nos pasó creo.

Ah, también a la clase siguiente volvimos a reflexionar sobre la experiencia y llegamos a algunas ideas sobre cómo mejorar la relación con los médicos a partir de la experiencia. Anotamos en el pizarrón las siguientes ideas:

Insistir (bien) por atención adecuada
 Entender lo que dice el médico (investigar, informarnos)
 No casarse con la opinión del médico (buscar alternativas)
 ¡Pero los médicos también son personas y sufren al sistema!

Estuvimos de acuerdo en que no iban a cambiar todo, pero podían ser aportes para cuando hiciera falta hacer alguna consulta.

Esta experiencia fue una de las más destacadas hacia fin de año por los estudiantes y algunas filmaciones de las escenas también estuvieron presentes en el video de fin de año, de cuando egresaron.

Esos eran mis primeros pasos dentro de la Educación Popular y recuerdo con mucho cariño ese silencio tan locuaz, que nos unió a profes y estudiantes y tanto nos permitió aprender.

Síntesis del proceso relatado

Cursos	3° año
Contenidos transversales	Relación paciente-médico y teatro de los oprimidos
Actividades	Construcción de definición propia de salud a partir de elaboraciones colectivas y del análisis de algunas definiciones hechas por diferentes grupos u organismos.
	Abordaje sobre las determinaciones de la salud, profundizando el marco multidimensional
	Análisis del sistema de salud argentino desde una mirada crítica al Modelo Médico Hegemónico y analítica (lectura de textos, película <i>Sicko</i> para comparar con otros sistemas de salud)
	Reconocimiento, a partir de lo propuesto por los estudiantes, de lo colectivo y los lazos afectivos como parte del sistema de salud en el que cada quien está inmerso/a
	Definición colectiva de las principales características de médicos y de pacientes
	Problematización y reflexión a partir del Teatro de los Oprimidos Reflexión sobre la experiencia: cómo mejorar la relación con los médicos

Las bolsas de reciclado, la problemática del Arroyo y el colectivo del Bachi

Romina Scomazzon, Movimiento Justicia y Libertad

El Movimiento Justicia y Libertad y su propuesta pedagógica para adultos, el Bachillerato Popular Letra Libre, nacen en los barrios históricamente olvidados de la ciudad de La Plata. Fue así que, en 2011, como organización social decidimos conformar un Bachillerato Popular para atender las problemáticas en los barrios, pensando respuestas/propuestas que se enmarquen en la organización colectiva del territorio. Consideramos al Bachillerato Popular Letra Libre como una organización colectiva que se piensa más allá del momento del acto pedagógico en sí. Es, más bien, un entramado territorial mucho más amplio, que entiende la educación popular y la organización social en vinculación dialéctica.

Nuestra propuesta educativa se construye partiendo de la situación en la que viven las personas en cada barrio, sus dificultades, sus necesidades, sus deseos, sus cosmovisiones; y apuesta a desarrollar una mirada crítica de cómo se vive, que permita pensar en cómo transformar(nos) colectivamente. Este proyecto propone una mirada liberadora y participativa basada en valores de compromiso, solidaridad y respeto, con el desafío permanente de vincular los conocimientos con la vida de la comunidad donde BP Letra Libre se desarrolla. La compleja realidad social nos desafía a una formación constante y dinámica, donde las distintas problemáticas del territorio interpelan nuestras relaciones cotidianas. De esta manera, construimos nuestro proyecto político pedagógico buscando desmercantilizar, descolonizar y despatriarcalizar nuestra práctica docente y demás relaciones creadas en nuestros espacios.

Las experiencias que queríamos compartir, si bien pueden parecer aisladas, tienen un hilo conductor, las características del territorio. Nosotres desde la Educación Popular, pensamos o concebimos a la enseñanza situada: a partir de las características del territorio es que pensamos el abordaje de los contenidos. El caso de Arroyito, particularmente, es un espacio que en sus comienzos arrancó siendo unos chapones. Empezamos así, es una de las primeras sedes del Bachi. El barrio está rodeado de quintas, están todos los quinteros atrás de lo que es el Bachi. Físicamente está atravesado por un arroyito. De ahí el nombre. Y de ahí también la necesidad de esto de “bueno, qué podemos hacer, cuáles son las problemáticas que se plantean en el territorio, cómo las podemos abordar en el Bachi desde los contenidos y los materiales”, pero para que también sean funcionales

a los compañeros que están ahí viviendo. Entonces ahí está su hilo conductor, elegimos estas experiencias, pero también son parte de todo el trabajo previo de años en la sede.

En el caso de las bolsas de reciclado, comienza desde la problemática del arroyo, de verlo cada vez con más basura, como cada vez más contaminado, y a sabiendas de que este es un barrio donde no hay un interés municipal por cuidarlo y en el que la recolección de basura no existe. Para tirar la basura en ciertos puntos tenés que caminar bastante, entonces se termina tirando... algo que fue formando un poco parte de la idiosincrasia del barrio. Entonces, una de las cuestiones que notábamos era la acumulación de basura, de residuos... En todo el barrio se tira basura, pero al arroyito como que se tiraba cualquier cosa. Nosotres hemos elevado carta a la municipalidad para que actúe, porque se está agrandando y no tiene los cuidados que necesita. Pero, por supuesto, no hay respuesta.

¿Cómo poder abordarlo nosotres desde el espacio del Bachi sin tener las herramientas para poder zanjearlo, para poder entubarlo? ¿Cómo poder trabajarlo? Entonces pensamos “bueno, abordamos la problemática en el sentido de visualizarla”. Porque sabíamos que nosotres no tenemos las herramientas para poder limpiar el zanjón, pero sí al menos visibilizarla y tratar de concientizar un poco sobre esta problemática y sobre las consecuencias que trae. Por otra parte, también sabemos que es un tema que va más allá de las intenciones de cada uno, hay también una responsabilidad estatal, provincial y municipal en cuanto a cómo se sostiene ese espacio. Entonces, también sabiendo esas cuestiones, cómo podemos hacer para visibilizar esa problemática, desde el Bachi, con las herramientas que contamos, desde lo pedagógico.

Lo de las bolsas en realidad surgió un poco de escuchar, de la escucha de los compañeros que van al espacio del Bachi, que lo transitan. La escucha comprometida, porque nos están comentando que no hay recolección de basura, y bueno, no es que seguimos con el contenido que está estipulado dentro del diseño curricular, no. Es a partir de la escucha comprometida y consciente de que, si nos están contando esa problemática, es porque la están atravesando y es necesario abordarla como una problemática, más allá de nuestras posibles soluciones, trabajarla y abordarla en el Bachi. Con una bolsa de tela no se va a solucionar el problema del zanjón, eso está claro, y los compañeros ya lo saben, pero es hacerse parte o apropiarse de esa problemática para poder trabajarla y transformarla de

algún modo posible. En el espacio del Bachi no consideramos que sean herramientas limitadas para nada. El caso de las bolsas fue eso, fue escuchar a los compañeros que se hacían eco y hacían parte de la no recolección de la basura. Y en el caso del espacio de Olmos, las asambleas están muy presentes. Así que fue un poco escuchar cuál era la problemática, ver cómo la podíamos abordar desde los contenidos, qué posibilidades concretas teníamos de hacer las bolsas. Pero fue en realidad una idea colectiva, todes algo aportamos.

Empezó siendo una propuesta para un solo curso, pero en el espacio del Bachi hay ventanas, hay pasillo, “¿qué están haciendo?” “¿puedo estar?” Y ahí empezaron a trabajar todos los cursos juntos. Estuvo genial. Así que empezamos cortando las telas, nos organizamos entre todes, cortamos la tela, confeccionamos ahí en el espacio del Bachi.

A su vez, a medida que lo fuimos pensando y lo fuimos practicando, la idea se fue complejizando un poquito más, quisimos incorporar otras cosas. Nos comunicamos con la Brújula Mágica, que es un taller itinerante de grabado (que después las chicas que dan el taller se sumaron como profesoras y como educadoras en el Bachi) y eso sumó en muchos sentidos. Las chicas de la Brújula Mágica llevan los materiales para el taller, te explican cómo es la técnica de grabado, y van a los lugares donde se las convoca. Entonces, para estampar las bolsas, hicimos matrices en madera, dibujos en madera tallados, que están buenísimos porque además ya te quedan, al momento que necesitemos hacer de vuelta ya está la matriz. Así que fue aprender todo el proceso de tallado en madera, todo el proceso del grabado y del estampado y la confección de las bolsas.

La cuestión es que lo que pensábamos que iba a ser en un solo encuentro, fueron cuatro. La técnica misma de la prensa, de tallar la madera fue distinta a lo que veníamos trabajando y eso tuvo repercusiones. Hay registro de los compañeros grabándose. Iban con sus hijos. Fue lindo. Ya a la última, estábamos remeras, terminaba todo con el dibujo del zanjón.

Cuando estuvieron listas las bolsas recorrimos el barrio, repartiendo y dejando bolsas en los locales y además cada una se llevó su bolsa, obviamente. Hermosas quedaron. También se dieron cuando hacíamos Intersedes (todos los años hacemos dos Intersedes, que es cuando nos juntamos todas las sedes del Bachi).

Entonces, a partir de esa experiencia, que lo que quería en última instancia era visibilizar la problemática de la basura, de

salud y de la acumulación de basura en el arroyo, se terminó juntando recursos, sumándose educadoras al espacio de Bachi, aprendiendo una técnica nueva que es grabado, que se puede aplicar en cualquier otra instancia... Fue muy gratificante. También estuvo genial porque empezamos siendo un grupo súper pequeño donde abordamos la actividad, para que después se fueran sumando otros compañeros que podían aportar con los dibujos, con el tallado, estando, cebando mate. Desde lo vincular fue muy lindo porque nos reforzó mucho como grupo. En este sentido, es interesante que somos las mujeres las que ocupamos mayormente estos espacios, hay muy pocos varones, creo que es una característica general del Bachillerato. La mayoría somos mujeres y otro de los ejes que atraviesa el Bachi es abordar el contenido desde una perspectiva de género. Creo que cuando hicimos las bolsas no sé si en todo el Bachi eran dos o tres varones.

Fue muy interesante la unión de los cursos que se dio. Cuando pensamos la salud en su integridad, no es sólo abordarlo desde lo físico, con las cuestiones biológicas y demás, sino también desde lo sano, y eso incluye lo vincular. En este caso, que se quieran unir primero a segundo y tercero (porque no es que no hay problemas o conflictos de convivencia) fue algo muy bueno para nosotres. En la construcción colectiva tiene que haber respeto. Sí o sí. Es en ese respeto que trabajamos y en esas relaciones vinculares que se dan, porque, aunque nos dividamos en tres grupos, no quiere decir que no sigamos siendo compañeros que habitamos el Bachi. Eso también es salud.

Fue una cadena de conocimientos y acciones zarpada, que salió así, entre todes, y que trajo muchas sorpresas. Incluso, en base a uno de esos dibujos hicimos unos pins para fin de año, para tener todes en el Bachi. Y lo hicimos a través de algo que creíamos, y sostenemos, le hacía bien a la cotidianidad del barrio. Nos unimos, nos vinculó, reforzó nuestros lazos sanamente y se dio esa cosa del acercamiento, un acercamiento que se da al encontrarse en y con les otros, estando en la misma, abordando la misma problemática.

Síntesis de la experiencia relatada

Cursos	1º, 2º y 3º años	
Contenidos transversales	<p>Problemáticas territoriales</p> <p>Visibilización de la problemática de la basura en el arroyo, la falta de su recolección y sus consecuencias sobre la salud</p> <p>Producción de bolsas reutilizables</p> <p>Fortalecimiento de vínculos intergrupales</p>	
Actividades	Diseño, corte y confección de bolsas de tela	
	Estampado de bolsas por medio de la técnica de grabado en madera	Elaboración de dibujos de "El zanjón" en madera
		Tallado de matrices en madera
		Estampado sobre telas
	Estampado de remeras	
	Reparto de bolsas reutilizables a integrantes del Bachi, a comercios del barrio y en el "Encuentro intersedes del Bachillerato"	
Elaboración de "pins" para entregar al finalizar el año		

La Huerta del Bachi Popular Letra libre “Arroyito” Olmos

Fernanda Vazquez, Movimiento Justicia y Libertad

Esta experiencia la hicimos en uno de los Bachis del Movimiento, en Olmos, donde también funciona un comedor y el oficio es la Gastronomía (porque en ese lugar había un horno pizzero, implementos de cocina, ollas y el espacio que lo permitía). El oficio es Gastronomía pero nosotres lo abordamos desde la Soberanía Alimentaria, así que además de cocinar, trabajamos en la producción de alimentos. La Huerta la trabajamos en el espacio del oficio para primero y segundo año, éramos como 50 compañeres a lo largo del año y, sumado a eso, unes 15 niños entre los del barrio y les que acompañaban a las compas.

Lo que encuentro muy valioso del Bachi es que nos permite encontrarnos, nos entrelaza. Nosotres, que venimos de la urbanidad, la mayoría de profes formades en la universidad, con les compas que están en los barrios. Yo, que vengo de un contexto urbano y nunca tuve un pedacito de tierra para plantar, aunque venía trabajando en una huerta agroecológica, cuando llegué a Olmos, vi la tierra y dije: *guau, acá vamos a hacer huerta, compost, de todo*, para mí tener 5 x 4 metros cuadrados de tierra ya era la gloria. Mientras que les estudiantes, les compas, no tenían ganas realmente de trabajar la tierra porque vienen de un contexto de trabajar en quintas, en condiciones muy malas. La mayoría llegaron del norte, de Paraguay y el primer laburo al que pudieron acceder fue en plantaciones convencionales, aplicando veneno, con jornadas explotadoras, con patrones autoritarios, con un contexto medio hostil respecto al laburo de la tierra. Yo, por el contrario, tengo toda una historia de poco contacto y acceso a la tierra y de encontrarme de más grande con esta magia de trabajar la tierra. Bueno, nos encontramos esas diferentes historias de vida y también siento que fue un laburo deconstruir y desarmar el modelo que traían les compas y decir: también existe esta otra forma de agricultura, se puede hacer huerta sin veneno.

Las primeras semanas les compañeres decían: *no, pero no se puede, ¿usté me va a decir? si yo siempre trabajé de esa manera, aplicando venenos*. En las primeras clases llevé imágenes de diferentes tipos de agricultura, de monocultivo, agricultura fa-

miliar, intensiva, etc. Entonces ahí generamos un debate. Esto luego fue cambiando y se dio que les compas empezaron a compartir sus saberes más ancestrales, que tampoco trabajaban con venenos. Ahí hubo un cruce de saberes muy lindo donde yo aprendí y todes aprendimos mucho. Donde yo generaba un pulso, con esta manija, y después tuve toda la vuelta de les compas.

Algo que me di cuenta y fue fundamental es que no tenía que obligar a nadie. Quien no se quería parar de su silla, no se paraba, listo, algún día se parará a cosechar un tomate. Me di cuenta de eso porque les compas en sus trabajos siempre lo tuvieron que hacer por obligación, entonces esta experiencia no podía pasar por ahí (y mucha gente no se quiso parar medio año por lo menos). Por supuesto, desde el comienzo hubo aliades: *dale profe*, se paraban, la pala, hacían el surco. Al principio acompañaron 5 más o menos realmente ahí a meter pala y abrir la tierra. Dejamos preparados los canteros y, entre medio, aprendimos algunas cosas, recetas de gastronomía, trabajamos teoría, tipos de agricultura, diferencias, por qué algunos le ponen veneno y otros no, qué habían visto ellos.

Después tuvimos una actividad muy linda que fue hacer plantines, que es algo simple, fácil pero que tiene un impacto grande, porque hacés una bandeja y son 200 o 300 plantines. Entonces se coparon en poner una semillita (que las conseguimos del INTA y del Grupo de Semillas Locales de la Facultad de Agronomía), llenaron las bandejas, las regamos y empezaron a crecer las plantitas. Yo accedía muy fácilmente a las semillas, mientras que les compas compartían que no llegaba la semilla al barrio. A raíz de eso, otra cosa que me puse como propuesta fue llevar siempre algunas semillitas y ponerlas a disposición. Ellos empezaban a hacerse sus paquetitos y a apropiarse del espacio, incluso les profes de diferentes materias, se copaban llevando semillas y sembrándolas en su casa.

Cuando empiezan a crecer las plantas, también te cambia algo adentro. Yo sentía como que no necesitaba hacer demasiado pero que la tierra decía mucho. La huerta es una herramienta educativa porque la tierra dice y hace mucho, porque está viva, te está respondiendo todo el tiempo. Si vos pones una semilla, crece la planta, no la regás, se muere, la regás, vive. Ahí en el barrio te da muchas herramientas porque es trabajo comunitario, es experiencia educativa, aprendemos sobre el cuidado y sostener algo colectivamente, entre otras cosas. Es movilizador ver crecer una planta, te mueve, incluso a quienes

no movió al comienzo, cuando había que cosechar, cuando ya estaba la acelga lista, las habas, en ese momento, había también algo que se despertaba en les compas.

Sólo 4 o 5 no se quisieron mover en todo el año, y nos preguntamos cómo hacer para incluirles, entonces les propusimos que hicieran los relatos de las jornadas de huerta. Entonces ahí, *hoy les compas trabajaron la tierra y sembraron, ¿qué sembraron? Papa, lechuga, tomate*, y hacían el relato de ese día. De alguna manera, logramos involucrar incluso a quien no quiso trabajar la tierra. Y esos relatos son algo que nos quedó, plasmado y escrito por les mismos compas.

También incluimos a les niñes, tenemos niñes del barrio muy violentades, muy destructives y se enganchaban, nos pedían regar y era genial, les podíamos dar tareas también, lo que nos facilitaba a todes la estadía en el espacio. Y, mientras papás y mamás estaban estudiando, les niñes estaban regando o sembrando en la huerta. Les decía a estes niñes de 3 a 8 años, que con las semillas eran momentos muy importantes porque las tienen que cuidar, la semilla es como un bebé. Les daba una semilla a cada une y se quedaban ahí, cuidando la semilla, entraban en una paz, esperando el momento para sembrarla... Esto fue muy poderoso, niñes que eran un remolino se quedaban tranquilites con su semilla en la mano para después regarlas también.

Otra cosa que siento importante es que el trabajar la huerta tiene que ser desde el disfrute. Yo no voy a obligar a nadie, pero que quien sí lo quiera hacer, que sea desde el goce, el disfrute, que estén charlando mientras están trabajando, que se estén tomando sus mates, que se caguen de la risa, que sea un momento distendido. Así, mientras algunes trabajaban, otes cocinaban una olla popular, otes el relato y les niñes regaban. Entonces desde muchos frentes teníamos material para seguir trabajando.

Así, las plantas fueron creciendo. Decidimos empezar a teparlas, a trabajar el manejo de la huerta con el frío, porque venía el invierno y la helada y ... *bueno, profe* y empezaron a buscar palos, cañas, todo lo que hubiera tirado ahí y armamos un invernáculo.

A raíz de todo esto impulsamos que el Bachi sea parte de la Red de huertas e invitamos a gente de la red y vinieron desde diferentes huertas de La Plata y ahí también fue hermoso. Esa jornada fue para sembrar todo lo de primavera-verano, y fue trascendental porque ahí desaparecí y eran les compas del

Bachi haciéndoles preguntas a quienes vinieron y les invitades preguntándoles a les compas sus experiencias. Yo ahí estaba trabajando la tierra, pero ya no era la que estaba conduciendo la experiencia.

Me acuerdo que cuando empezaron a crecer los tomates fue una compa la primera que dijo: *profe, estos tomates hay que despuntarlos y encañarlos*. Más allá de la teoría, yo sólo había tenido una huertita chica en mi casa y les compas habían producido tomate por años. ¿Quién va a saber más? Obvio que ellos. Así que tuvimos tutores de la huerta, que eran les mismas compas, que saben un montón de la tierra e iban marcando los tiempos y las actividades a realizar. Realmente aprendí de tomates en el Bachi. *Profe, los cherrys no se despuntan, el tomate platense sí, cuando tiene tantos centímetros hay que preparar para encañar*. Cuando un compa te comparte cómo se hacen las cosas, siento que en ese momento ocurre algo muy poderoso, en cuanto al empoderamiento de ese/esa compa. Realmente se dan cuenta que los conocimientos que tienen son valiosos, son un aporte al colectivo, que los tienen que compartir porque así todes vamos a saber más. Cuando pasa eso, siento que ahí realmente tiene sentido todo. Y así anduvimos y sacamos de todo, brócolis, tomates, calabaza.

Entonces, los conocimientos técnicos, teóricos de la huerta, creo que no fueron tan importantes; lo realmente importante fue la recuperación del conocimiento, traerlo a la conversación y decir: *en realidad vos sabes más que yo sobre esto, contanos. Ay, pero profe, no sé qué. ¡Ay la profe no sabe!* Y no, no sé. Siento que la Educación Popular, cuando va por ese camino de poder recordar los conocimientos que les compas ya tienen y compartir y generar nuevos conocimientos, creo que ahí ocurre algo que es trascendental.

Después empezamos a hablar de plantas medicinales, que también las plantamos en la huerta. Les compas del Bachi son casi todes de Paraguay, su lengua es el guaraní, y tienen un conocimiento profundo sobre plantas medicinales. Entonces era re lindo, yo traía libros de plantas, preparados, métodos de extracción, los ponía sobre la mesa y antes de agarrarlos, ronda de conocimiento, ronda de saberes. *La ruda, profe, es abortera, ¿y qué más? Sirve para la digestión*. Y después abríamos el libro, veíamos y decíamos *imirá, el libro dice lo mismo!* O también suma esto (o no estaba otra cosa). Yo ahí vi mucha magia, sobre todo porque son compas que les han taladrado la cabeza de que son ignorantes, muchos no entienden el castellano rápidamente o la

expresión de su lenguaje es diferente, porque no es su primera lengua. Son compas que han sido maltratadas, desvalorizadas, discriminadas, mismo por la gente del mismo barrio que nació, en Argentina. Y les cuesta valorizar sus saberes. La huerta permitió eso.

El término agroecología es nuevo, nosotros lo adoptamos porque les campesines lo adoptaron como estrategia, pero yo hablo de recuperación, o traer al presente o recordar saberes de les compas. Pasó mucho que las mismas compas después les cuenten a sus familiares en Paraguay y que también reciban de allá, *mirá profe, ésta es la huerta de mi mamá allá en Paraguay, o cosas así.*

Les compas de Paraguay -también en otros Bachis nos pasa con compas de Bolivia- tienen una cercanía super zarpada con estas prácticas, muchas las dejaron de hacer solo por estar acá en este país y no tener tierra, pero se criaron con eso. Es recordar algo que ya hicieron. Lo que yo veo con compas de Argentina es que vienen con generaciones y generaciones de empobrecimiento y ya no recuerdan sobre esto, si bien seguramente estuvo en su genealogía. Para les compas de Paraguay o Bolivia es mucho más inmediata su historia con la tierra, tienen un amor más cercano. A las compas de Argentina les cuenta mucho más. La tierra es como una mala palabra casi. Eso es difícil de trabajar, realmente. Les compas que no se paraban de la silla, la mayoría de Argentina. Pero la estrategia es ésa, llevar diez actividades. No querés una, tenés otra. Incluso hicimos como actividad de la huerta, sacar fotos. Y ahí sí, les compas de Argentina la mayoría con celular moderno. *Bueno, ¿te gustaría registrar este momento? Bueno, dale profe.* En ese sentido logramos involucrar a todes.

Otra cosa que pasó es que trascendió el espacio del Bachi hacia el barrio y se crearon por lo menos 10 huertas por fuera de la huerta del Bachi, o sea que iniciaron huertas en sus casas. Y después mandaban fotos de sus plantas. También recuerdo a un niño del barrio que se enganchó un montón y se llevaba plantines y los cuidaba en su casa y estaba alucinado con sus morrones, un niño como de 12 años.

Como herramienta pedagógica, la huerta es sensacional, una belleza. El barrio por ahí tiene muchas hostilidades y te parte al medio de tanta violencia y, a la vez, tener esta experiencia donde estabas sembrando una semilla, de alguna manera, alimentaba el corazón a todes.

Algo que me sorprendió es que yo dejé de ir el 10 de diciem-

bre y dejamos duplas para ir a regar. Duplas por afinidad dijimos, para que vayan y se caguen de la risa. No como una obligación, sino como juntarse en el verano e ir a regar. Entonces, se anotaron de a 2 o 3 para un día de la semana ir a la huerta. Entonces yo ya solté la huerta a esa altura, pero seguía recibiendo noticias, fotos. Lo que fue muy mágico es que era periodo de cosechar semillas y las compas cosecharon las semillas y ese proceso ya fue totalmente autónomo de mí, la decisión la tomaron entre ellos, fue algo que ni tratamos teóricamente, no llegamos a trabajarlo desde la palabra, aunque es un tema importante. Recibir fotos de que habían cosechado semillas y había una bolsa llena de semillas de caléndula fue increíble, habla de un compromiso con el espacio. Hermoso.... Incluso este mismo año que, por la pandemia, no pudimos seguir trabajando la huerta y, en algunas jornadas de vacunación o de ollas populares, en el comedor, siguen cosechando de la huerta.

A su vez, el proyecto de oficio es central en la currícula del Bachi, entonces en todas las materias se aborda. O sea, que se trabajó la huerta en todas las materias. Desde Biología, las plantas medicinales hicimos un herbario digitalizado, desde Historia la historia de los alimentos, el maíz, la papa, de dónde vienen. La soberanía alimentaria como hilo conductor del Bachi. En Matemática, cuántos metros de alambre necesitamos para poner en el borde de la huerta o cuántas plantas entran en un surco. Entonces trabajaron perímetro y área. En Biología prepararon ungüentos y con eso también trabajaron porcentajes, reglas de tres. Lo trabajaron primero intentando, resolviéndolo ellos mismos como siempre lo hacen al porcentaje (que podían hacerlo) y luego les pasamos la regla de tres como método que puede hacer más fácil la cuenta. También desde Arte hicieron carteles para las plantas.

Y todo esto, claro, vinculado a la salud, con el trabajo colectivo, la alimentación sana, con condiciones sanas de vida. No sólo las plantas medicinales, la huerta es salud, o sea esto nos mantiene vivas, saludables, despiertas, atentas, más conectadas con los ciclos. Yo estoy muy metida en la temática, la vivo con pasión y creo que eso se transmite y eso va encendiendo otras llamas.

Síntesis de la experiencia relatada

Momento del año	A lo largo del curso anual			
Cursos	1º y 2º años - Espacio del oficio: Gastronomía			
Contenidos transversales	Soberanía alimentaria Huerta agroecológica Trabajo comunitario, prácticas de cuidado y sostenimiento colectivo Recuperación de saberes ancestrales Fortalecimiento de autoestima			
Articulación entre materias	Biología	Historia	Matemática	Arte
	-Herbario digitalizado de plantas medicinales -Preparación de ungüentos	Historia de los alimentos	-Cálculo de área y perímetro -Regla de tres simple y porcentaje	Construcción de cartelería para los cultivos
Proceso de trabajo	Actividades de registro a lo largo del proceso	-Construcción de relatos sobre jornadas de huerta -Registro fotográfico		
	Sobre tipos de agricultura	-Análisis de imágenes con diferentes tipos de agricultura -Debate general -Diálogo de saberes con conocimientos ancestrales sobre agricultura sin venenos		
	Preparación de canteros			
	Preparación de plantines y reparto de semillas			
	Construcción de invernáculo			
	Jornada de intercambio con Red de Huertas			
	Despunte y encañado de tomates			
	Plantas medicinales	-Ronda de saberes -Lectura y discusión de textos teóricos		
	Construcción de huertas caseras			
	Riego y mantenimiento de la huerta del Bachi			
Cosecha y recolección de semillas				

De estudiante a profe y promotora de salud

Iris Achar, Movimiento Justicia y Libertad

La experiencia que voy a compartir comenzó siendo estudiante, cursando el tercer año. Yo además era promotora de salud, formada dentro del movimiento, e hicimos una vinculación entre el espacio del Bachi junto con mis compañeras promotoras.

Cuando una es estudiante quizá no se da cuenta cuando les educadores/a vienen y proponen algo, de la implicancia que tiene, pero en ese momento se pregunta, ¿qué habla, qué dice, qué quiere, a dónde quiere llegar? Y se dio de dialogar y así fue surgiendo la idea. Fue como orientar todo ese conocimiento que yo iba adquiriendo en los cursos de capacitaciones para promotora hacia dentro del aula. ¿Y qué podemos trabajar, qué podemos hacer? ¿Entonces podríamos hacer esto? Nosotras proponíamos y nuestros profesores/as en ese entonces nos dieron el lugar y fomentaron que lo hiciéramos.

Junto con mis compañeras promotoras habíamos hecho un mapeo de problemáticas del barrio y, a partir de esto, nos pareció interesante trabajar el tema de la Hepatitis A. Primero surgió la idea de vincularnos con estudiantes de primer año. Preparamos un taller y un folleto como para una campaña, para poder repartir, acerca de qué era lo que podíamos hacer respecto a este tema. Con muchos nervios por supuesto porque eran nuestros primeros pasos desde otro rol.

Al final fuimos ganando en entusiasmo y al taller se sumaron también estudiantes de segundo y tercero e invitaciones a vecinos del barrio. Y bueno, hablamos de la hepatitis A, que era una problemática por ahí no conocida en el barrio, pero que abarcaba un montón de temas, como sobre el zanjón, la contaminación y los problemas de higiene que había en el lugar y todas esas cuestiones. Les estudiantes eran vecinos del barrio y yo también, era como trabajar con una problemática que nos rodeaba, digamos.

Después pensamos una entrevista para armar un material audiovisual, el video está subido en la página del Bachillerato de la sede de Arroyito. Convocamos a una de las vecinas del lugar que nos iba cantando la problemática que tenía el barrio y también mostramos el zanjón, la basura.

Luego llevamos la campaña a una jornada abierta que se hizo en el bosque. Nos invitaron y llevamos todo lo que había-

mos armado y fotos y todo lo que pudimos para visualizar esta problemática.

Fue zarpado, porque nosotras por ahí teníamos miedo de que nos saliera mal, pero por suerte seguimos hasta hoy en día. Eso fue en el 2017 y hasta el día de hoy seguimos haciendo así talleres de promoción y prevención de la salud.

En ese sentido, en ese momento nos parecía algo poco, pero fue un montón lo que hicimos. A la larga nos fuimos dando cuenta que fue bastante lo que hicimos porque empezamos a visibilizar las problemáticas del barrio y en vinculación con los alumnos que estaban en el Bachi.

A nivel personal fue muy lindo, porque quería terminar la secundaria, pero no fue sólo eso, fue llevar a cabo un montón de proyectos acompañada por docentes, compañeras. Nos abrieron las puertas, nadie te dice no podés hacer esto, al contrario, sí, vamos a hacerlo y, si se puede, avanzar mucho más todavía. Yo de pronto me encontré en un triple rol de estudiante, promotora y también como educadora dentro del Bachi, fue muy formativo para mí.

Entonces se fue dando que después yo sea profe del Bachi. Cuando terminé tercer año me llaman y me dicen *¿te animás a dar talleres de Educación Sexual Integral con perspectiva de género?* No lo dudé, les dije que sí. A todo esto, se venían un montón de desafíos personales porque imagínense, yo soy una mujer trans y pararme enfrente de los estudiantes en un barrio en el que eso no es nada fácil fue complejo, todo un desafío fue, la verdad. Un verdadero proyecto de vida. Pero los Bachis permiten eso, ¿no?

Al comienzo fue muy difícil que me respetaran, pero con el apoyo del colectivo empezamos a buscarle la vuelta. Y se la empezamos a encontrar con una dinámica que llamamos El test del prejuicio. La idea fue proponer que antes de empezar una clase nos paremos, caminemos y al encontrarse con alguien, darle un abrazo. Entonces darnos abrazos y que tratáramos de registrar qué nos pasaba, si teníamos resistencias, si no, si disfrutábamos del abrazo. Ese fue un gran primer paso, pero esa ya es otra historia...

Síntesis de la experiencia relatada

Desde los roles simultáneos de promotora de salud y estudiante de 3º año del Bachi	Actividades y contenidos	
	Mapeo de problemáticas barriales	
	Elección de la problemática de la Hepatitis A, la contaminación del arroyo (zanjón) y los problemas de salud asociados	
	Preparación de taller y folleto sobre la problemática como campaña para estudiantes de 1º año del Bachi	
	Invitación al taller a estudiantes de 2º año y vecinos del barrio	
	Elaboración de una entrevista sobre las problemáticas barriales a una vecina	
	Producción de un video con la entrevista	
	Participación en una jornada abierta en el Bosque, con presentación de fotografías y materiales elaborados sobre las problemáticas barriales	
Realización de talleres de prevención y promoción de la salud		
Como docente del Bachi	Realización de talleres de Educación Sexual con perspectiva de género	Diseño del "Test del prejuicio"

Construyendo colectivamente un recetario popular

Agustina Varela, Bachillerato Popular Alberto Chejolán (Somos Fuego, CTA Autónoma)

El Bachillerato popular Alberto Chejolán - “Huellas del Barrio 31” está ubicado en la Villa 31 de Retiro. Su primera camada de estudiantes fue durante el año 2013 y a partir de ese año comenzó a recibir a la población del barrio que deseaba terminar la secundaria, siendo reconocido como Unidad de Gestión Educativa Experimental (UGEE) en el año 2015.

La comunidad estudiantil del Alberto Chejolán está conformada mayoritariamente por mujeres con hijes, muchas de ellas migrantes tanto internas como de otros países, con toda la problemática que eso conlleva en una ciudad de crisis habitacional y presión patriarcal. Ante esto, el Bachi ha generado espacios de militancia que trascienden el mismo espacio educativo, entre ellos se encuentran la casa cultura, comedor y merendero “Feminismo al palo - La olla combativa” de la organización Somos Fuego CTA Autónoma, la cual nuclea también al Bachillerato Popular Alberto Chejolán del Barrio 31 y al Bachillerato Popular Miguelito Pepe de San Telmo.

En el Bachi siempre nos proponemos trabajar la salud colectiva y uno de los aspectos que nos resultan importantes son los saberes que tienen las personas encima, los saberes del barrio, de les compas, estudiantes, familiares. Por eso, esta es la historia de un proceso que hicimos desde Salud en conjunto con otra materia, Procesos de Construcción del Conocimiento, con el objetivo de hacer un cuadernillo de recetas populares.

Esto fue para primer año hacia el final de la cursada. Entonces les estudiantes ya venían con todo un proceso de grupalidad conjunta. Ya habían empezado a pasar cosas como que les más tímidos se animaran a participar. A lo largo del año notamos que casi siempre muchas de las informaciones que traían venían de Internet y, como siempre, la forma de hablar, de estructurar su discurso venía “de afuera”.

Entonces pensamos ¿cómo construimos desde adentro, desde lo que traemos? Y para eso vino esta propuesta, para crear algo también y para que la grupalidad se expresara como tal en una producción colectiva, que además tiene un sentido muy fuerte para la Salud. Porque también estábamos hablando

en Salud sobre los medicamentos, para qué sirven, de dónde salen y en la otra materia se trabajaba que los saberes vienen de los colectivos. Entonces esta propuesta puso en juego todo eso.

La consigna no fue muy compleja ni muy rebuscada, simplemente les propusimos que trajeran recetas caseras que hubieran usado ellos o en su familia, que contaran de dónde las trajeron y compartieran un poco de la explicación de cómo se preparaba el remedio o la técnica y para qué servía. Tiramos la propuesta y para la clase siguiente, les estus se re coparon, trajeron un montón de recetas que conocían, o que les habían preguntado a sus madres o sus abuelas.

La mayoría de les estudiantes (serían unes 20 en total) de ese curso tendría más de treinta años, la mayoría mujeres que tuvieron hijos jóvenes y volvieron al Bachi a los treinta y pico. Había también algunas de veintipico y algunos varones, que también se animaban a terminar el secundario. Pero la mayoría siempre mujeres, y fue muy interesante porque también trajeron de dónde venían todas estas historias y saberes, que venían de las abuelas y las madres. Eso se dio en un ámbito muy lindo en lo grupal, en lo colectivo. Por ejemplo, había una familia en este curso, dos hijas y una madre. “Esta receta me la pasó mi mamá” “y sí, es una receta que te doy desde que eras chiquita”.

Respecto de todos estos saberes, vale aclarar que el Bachillerato funciona en la Villa 31, en Retiro y la mayoría de las personas son oriundas del Noroeste Argentino o de países limítrofes y en estos casos aún mantienen muchos conocimientos de otras culturas y de pueblos originarios, que por ahí quienes vivimos en la Capital no conocemos o hemos perdido y son cosas muy valiosas que no nos enseñan en las instituciones hegemónicas.

Con todo esto hicimos una jornada entera para el pegado y ensamblado de todas esas recetas. Recetas que trajeron en papeles, escritas de su puño y letra. Las recetas las pusimos todas juntas, las repartimos, las socializamos.

Nosotras conseguimos algunas cartulinas, algunos colores, hojas en blanco y ese tipo de cosas. Fue como un ejercicio plástico también; la idea era que no sea solamente traer las cosas escritas y pasar a la compu, sino que tenga, digamos, la propia identidad de les estus. Cada quien trajo sus recetas, las compartían y las iban pegando, armando ahí, colectivamente, el cuadernillo. Entonces cada persona con la receta que trajo hizo una página, de la manera que quisiera y pegando lo que trajo en

las cartulinas (que estaban cortadas y dobladas en 2, como en tamaño A4).

Ahí siempre salta el que no quiere hacer nada y después con un poco de insistencia termina haciendo arte, aunque inicialmente ni se animaba a hacer un firulete. Suelen ser los varones, pero en este caso se animaron. Entonces juntamos todas las hojas y volvimos a revisar las recetas y las compilamos. Luego nos llevamos el cuadernillo les profes, lo digitalizamos, lo emprolijamos un poco y lo imprimimos para poder repartirlo. Se repartió en la fiesta de fin de año del Bachi, fue un bello cierre, y también quedó a disposición para repartirlo virtualmente.

Algo muy interesante fue que nosotres habíamos dicho: “El listado estaría bueno que tenga un índice”, ya que eran un montón de recetas. Y entonces ahí empezamos a pensar entre todes cómo se podía armar, cómo clasificar a las recetas. ¿Por sistemas, sistema digestivo o sistema respiratorio? No, así no. Bueno, ¿según la causa de la enfermedad? No, lo vamos a separar en malestares y dolores. Entre todes les estus estaban de acuerdo que no es lo mismo algo que te molesta y algo que te duele y que esa debía ser la separación. O sea que la separación se hizo a partir de cómo se siente uno. Fue super interesante porque fue algo que no esperábamos y que quizás por nuestra formación como profes nunca hubiésemos propuesto. Y fue genial porque nos hizo pensar, reflexionar sobre y aprender con ellos.

Entonces se dio esto que tiene la Educación Popular, de que el saber lo construimos entre todes, fue algo que en este caso se expresó muy claramente. Eso es algo que a les estus les impacta mucho. A principio del año, en el primer encuentro con los grupos preguntamos cuáles son sus expectativas, por qué vienen al Bachi y muchos nos ponían “porque quiero ser alguien”. Como si no fueran nadie, como si fueran ese concepto del alumne de tabla rasa, de hoja en blanco. Y está muy bueno cuando pasa esto y ellos pueden ver, empiezan a ver, y a participar y a darse cuenta que tienen un montón para aportar, que nos enseñan mucho a les profes y entre compañeres. Ese intercambio de saberes es de lo más lindo que tiene la experiencia de los Bachis.

Síntesis de la experiencia relatada

Cursos	1º año (hacia el final)	
Contenidos transversales	¿Cómo construimos desde adentro, desde lo que traemos? Recetario popular	
Materias	Salud - Procesos de construcción del Conocimiento	
Actividades	Trabajo previo sobre medicamentos, para qué sirven, de dónde salen (Salud) y saberes que vienen de los colectivos (Construcción del Conocimiento).	
	Trabajo de recuperación de saberes: <i>¿Cómo construimos desde adentro, desde lo que traemos?</i>	
	Armado de cuadernillo de recetas caseras	Recopilación de recetas caseras que hubieran usado los estudiantes o en su familia: de dónde las trajeron, cómo se prepara el remedio o técnica; para qué sirve
		Realización de una jornada para el pegado y ensamblado de todas las recetas, que trajeron en papeles, escritas a mano.
	Construcción del índice (implicó acuerdos acerca de cómo agrupar las recetas)	
	Socialización de las producciones	

Vínculos en pandemia: de la “Caja Bartolina” a la clase pública frente al Ministerio

Soledad Lacalle, Tomás Scheverin Aliatta,
Christian Camilo Orozco, Bachillerato Popular Bartolina Sisa
(Frente Popular Darío Santillán - Corriente Plurinacional)

En el 2003/2004 diversas expresiones del campo popular: organizaciones estudiantiles, sindicales, de mujeres, culturales y disidencias, y el movimiento de trabajadores desocupados confluyen en la organización política y social Frente Popular Darío Santillán (FPDS). Esta experiencia y el desarrollo social y comunitario en los territorios visibiliza la demanda educativa y la falta de respuestas estatales, lo que promueve en la organización un proceso de lucha y de construcción por una educación popular, pública y con calidad afectiva. En este contexto, cuatro años después, surge el Bachillerato Popular Bartolina Sisa con una apuesta político/pedagógica pionera en esta modalidad educativa en la ciudad de La Plata. Si bien el lugar de funcionamiento se nuclea en el centro de la ciudad, el desarrollo de asambleas barriales por parte de la organización posibilita la apertura de dos sedes en los comedores ubicados en la periferia de la ciudad: Barrio Islas Malvinas en el 2010 y Barrio Puente de Fierro en el 2013. Desde entonces y hasta el 2019 el Bachillerato Popular Bartolina Sisa sostuvo en ambas sedes los espacios áulicos, en los tres años del secundario para adultes y con titulación otorgada por el Plan FinEs¹¹. Asimismo, contaba con un Secundario con Oficios/Formación Profesional ubicado en el Centro Social y Cultural Olga Vázquez con modalidad textil. Durante la pandemia, 2020 y 2021, las aperturas para el Secundario con Oficios/Formación profesional se vieron detenidas desde la Dirección de Adultes, forzando a la sede Olga a retomar la modalidad FinEs y garantizar la escolaridad de su población educativa en contexto de virtualidad educativa. En 2022, y luego de la lucha por la firma del convenio, el Bachillerato Popular Bartolina Sisa está oficializado como Centro Educativo de Nivel Secundario N°476 con su Especialización en Perspectivas de Género y con Orientación en Ciencias Sociales.

¹¹ El FinEs es un Programa de Finalización de Estudios primarios (FinEs 1) y secundarios (FinEs 2) llevado adelante desde 2008 en todo el país. Se orienta a personas mayores de 18 años que no hayan iniciado o finalizado el nivel primario o secundario, y para quienes cursaran el último año de la secundaria y adeudaran materias. Si bien otorga certificaciones oficiales, el Programa no considera el sostenimiento de establecimientos (funcionan en diversos ámbitos como comedores comunitarios, centros culturales, etc.) y la modalidad de contratación de docentes implica una precarización laboral.

En marzo de 2020, cuando empezó la cuarentena por el COVID, todo era muy incierto. Como a todes, nos agarró desprevenides y no sabíamos si podíamos iniciar las clases o no. Una de las cosas en las que nos pusimos a pensar fue en qué tipo de actividades llevar a cabo para, sobre todo, sostener el vínculo con les estudiantes.

Como primera acción armamos unos folletos sobre el coronavirus y el dengue, dado que entendimos que eran dos temas centrales en ese momento. Lo primero fue el tema del COVID y los protocolos de cuidado, porque había una saturación de información, además de un pánico en torno a cómo encarar esta crisis. Pero, por otro lado, vimos que algo se estaba olvidando, el dengue, que en los barrios es un conflicto bastante real por todo el emplazamiento de aguas y las características infraestructurales que tienen los territorios donde trabajamos. Entonces, lo primero que hicimos fue reunirnos un par de docentes, armamos unos carteles con información y los llevamos al barrio. Con la misma información hicimos también unos flyers para hacer difusión a través de las redes virtuales que hemos construido para estar en contacto con les estudiantes y los comedores de la organización. Después, obviamente, nos dimos cuenta de que no bastaba con hacer carteles y flyers, porque parte de la población en los barrios no habla castellano y algunas tampoco lo leen. A partir de esto hicimos difusión, tanto en castellano como en las lenguas que habitan los territorios, así que se desarrolló una actividad en conjunto con las compañeras que trabajan en la radio para hacer una especie de podcast en lenguas. Para esto pedimos colaboración a les estudiantes que hablaban qom, guaraní y quechua para que nos ayudaran a traducir y transmitir el mensaje.

Pasado un mes más o menos, tipo abril, mientras veíamos que la cuarentena se extendía y la incertidumbre continuaba, pensamos en una actividad que nos permitiera conectar con les estudiantes para saber cómo estaban, cómo estaban viviendo el cotidiano y qué les estaba pasando. Nos pareció oportuno trabajar desde el mundo emocional para generar empatía entre todes de cómo nos estábamos relacionando con la crisis sanitaria, con la comida, con su familia, con el cotidiano. Hicimos dos cosas: la primera fue relevar qué tipo de dispositivos virtuales tenían, si tenían o no celulares y qué tipo de celular tenían, si podían o no hacer fotografías, por ejemplo, porque eso ya lo estábamos viendo como una herramienta importante para nuestras futuras instancias educativas; y luego les propusimos

hacer una actividad a través de cinco fotografías donde nos relataran sus estados de ánimo para que nos compartieran cómo la estaban pasando, qué era lo que veían, qué era lo que comían, qué cosas les gustaban. Fue súper lindo porque participamos todes, docentes y estudiantes por igual porque a todes nos estaban pasando cosas.

Si bien nuestra relación con el barrio y les estudiantes no se restringe al calendario académico, por lo general los inicios de clase año a año tienen cierta regularidad. Obviamente había cierta expectativa con el inicio de clases, y aparecía esto de asociar la realización de actividades con la calificación para aprobar la cursada, pero la realidad es que aún no teníamos novedades por parte del Ministerio de Educación para iniciar nuestros procesos educativos. En algún momento, algunos estudiantes comenzaron a sentir resistencia: ¿por qué vamos a hacer esto si no nos van a calificar? Igualmente vimos que la actividad había funcionado, pero tampoco les queríamos sobrecargar y no queríamos generar expectativa, dado que todavía no íbamos a empezar con las clases.

Sin embargo y pasados algunos días, nos vimos motivades por el trabajo realizado por les compas de otro Bachi, Mansión Obrera, y llegamos a la idea de armar una actividad que llamamos “La Cajita Bartolina”. La propuesta era armar actividades en papel y otros materiales para llevarlas al barrio y repartirlas directamente por las casas de les estudiantes. De este modo no solo les compartimos una propuesta educativa, sino también generamos un acercamiento directo y pudimos ver cómo estaban.

La cajita terminó siendo un sobre, que fue el medio encontrado para seguir vinculándonos. Desde ahí propusimos trabajar algunos temas vinculados al área de Salud y Ambiente para pensar una propuesta más integral, pero al mismo tiempo contextual. En esta primera cajita armamos una actividad de huerta para cultivar alimentos en la casa o en los espacios libres que tuvieran. Armamos un archivo con información sobre algunas plantas que se podían cultivar en esa época, pues iniciaba el otoño e hicimos unos sobrecitos con semillas que teníamos y otras que conseguimos. En el archivo se podían encontrar ideas sobre dónde sembrar, cómo reciclar recipientes para usar de maceta y cómo preparar la tierra. Pero en el sobre no solo incluimos actividades de huerta y semillas, sino también juegos y ejercicios de lectura para diversificar la propuesta, ya que éramos varies docentes y de diversas materias.

Esto fue importante, porque hay que remarcar que la mayoría de los compas del barrio no cuentan con buen acceso a la conectividad, o bien compartían el teléfono con los hijos que tenían clases virtuales, o lo compartían con otros familiares o directamente no tenían celular. Notamos que se hacía muy difícil llegar a tener un diálogo fluido a raíz de las carencias de internet o de dispositivos en los barrios, porque no todos tenían celular, menos aún computadora, así que solo el whatsapp fue nuestra vía de acceso más económica y la menos excluyente de todas. El contexto de la pandemia sobrepasaba la propuesta de los Bachis Populares, que consiste en la presencialidad y la contención a los estu para crear otros vínculos y fomentar una comunidad afectiva. Esto fue algo muy complejo que nos ponía en una posición difícil de manejar a lo largo del año.

¿Y qué pasó con esto? Si bien toda la información de las fotocopias era súper linda y súper valiosa y generaba cosas, lo que encontramos fue una mayor receptividad respecto al trabajo de cultivo. La huerta, la tierra, las plantas se convirtieron en un lugar de fuga y todos los estudiantes nos mandaron fotos de ellos sembrando, de las plantitas germinando, o bien de los lugares y recipientes que eligieron para poner las semillas. ¡Ver sus huertas fue muy bonito y renovador para todos nosotros! A los 15 días comenzamos a recibir las primeras fotos de los primeros brotes y esto se mantuvo, incluso hasta septiembre. Cada mensaje motivó la llegada de otro y así se fue generando una cadena de conexiones y una alegría interna que llenó a los docentes para continuar con otro semblante ante la incertidumbre educativa y laboral.

Entonces, la actividad nos permitió trazar una continuidad en el tiempo; no era una actividad solamente para el momento, dio esa posibilidad de seguir haciendo cosas que además se socializaban por el grupo de docentes y estudiantes y eso permitía que algunos comentaran y dialogaran al respecto.

El tema de la huerta, pensando en la soberanía alimentaria, es siempre un tema interesante para abordar desde la Educación Popular, y justo en la situación de cuarentena era una actividad que nos pareció posible y potente. Posible, pensando además que todos podemos hacerlo en nuestras casas, porque se puede usar hasta un bidón cortado como maceta y no hace falta tener un patio. O sea, se pudo hacer con pocos recursos y generó muchos aprendizajes una sola actividad, porque podemos hacer referencia a la salud y los alimentos que consumimos, a los tiempos y las características de los cultivos, a la

autonomía de cultivar, aunque sea una lechuga, que no ocupa nada, pero que le ponen mucho veneno en la agricultura hegemónica. Así que era como la actividad perfecta para la cuarentena. Estas cuestiones las retomamos y las trabajamos en el segundo cuatrimestre con más desarrollo durante las clases.

Así comenzamos y avanzamos el 2020 para terminar con algo totalmente distinto a como iniciamos: con una clase pública a fin de año frente al Ministerio de Educación exigiendo la oficialización de los Bachilleratos Populares y el pago de sueldos adeudados desde septiembre. Esto para nosotros fue un gran desafío, fue volver al espacio público de manera educativa y con más de cien compañeres en la calle. El tema de la clase pública fueron los vínculos: ¿qué nos vincula entre nosotros, con nosotros mismos?; ¿qué nos vincula a nosotros con la/s persona/s que está/n al lado nuestro, familiares o de la organización?; ¿qué relación establecemos con la educación y con nosotros como mediadores de ese espacio educativo?; ¿qué tipo de vínculos consideramos sanos?, ¿cuáles creemos que no lo son y por qué?

Para la clase pública hicimos una intervención artística, donde trabajamos con tizas y pintamos toda la calle de 13 e/56 y 57, dejándole un mensaje al Ministerio de Educación:

NOSOTRES SEGUIMOS DANDO CLASE, SEGUIMOS ESTANDO PRESENTES EN LAS AULAS Y SOSTENIENDO NUESTRA LABOR TERRITORIAL, LLEGANDO A PERSONAS A LAS QUE USTEDES NO ESTÁN LLEGANDO.

Fue el cierre de año, dándole fin a muchas cosas que veníamos trabajando a nivel vincular. Porque si algo se trabajó durante el 2020 fue no sólo el mundo individual, sino las relaciones con el mundo que te rodea, con tus amigues, con tus parejas, con tus relaciones sexoafectivas y los vínculos laborales y entre compas.

Ese día fue también una instancia de lucha que fue hermosa porque además se coparon todes a participar, después de un año re complicado y muy planchado de alguna manera, porque no se podía salir a manifestar. Fue una reivindicación de la herramienta de lucha y educativa, que además es una herramienta colectiva y cómo eso permite también conquistar derechos.

La teoría siempre es súper linda, pero es clave acompañarla de prácticas políticas y nuestras prácticas de lucha. Pensar y llevar a les estudiantes a un espacio público en el cual somos

nosotres la herramienta emisora y receptora de toda esa información, es el mejor ejemplo para decirles: ustedes también pueden ser visibles a través de un trabajo colectivo. Estos espacios de lucha son fundamentales, son formativos y, particularmente en este caso, llamó a la participación, a encontrarse, a no sentirnos soles y más aún después de un año como el 2020.

Nos quedamos además con la impresión de haber hecho un buen aporte a la movilización en sí porque no fue sólo estar ahí, sino que nos encontramos, hubo participación, se movieron algunas ideas, se movió algo adentro de todes. O sea, también fue generar entre todes una manera diferente de relacionarnos en una movilización, con todo lo que significa, vinculándonos de otro modo en ese espacio de lucha que estábamos generando.

Esto fue llevar la Educación Popular a la calle, fue decir: esto es lo que estamos haciendo en los territorios, este tipo de intervenciones son las que estamos generando en los espacios. Fue una forma de mostrar lo que estamos desarrollando a nivel pedagógico, porque nosotres estamos conscientes de lo que estamos haciendo y que nos gusta y por eso estamos ahí/aquí apostándole. Pero muchas cosas se quedan al interior de las aulas, en esas cuatro paredes o en el comedor, o en sus casas. El hecho de que la clase sea pública da la posibilidad de mostrarlo, convirtiendo al aula en un espacio completamente abierto, en el cual intervinimos todes. Todo esto en un marco de lucha, mostrándonos a profes, estudiantes, a nuestros compañeros y a la gente qué es lo que estamos haciendo, por qué lo estamos haciendo y por qué durante un año tan complejo lo seguimos sosteniendo.

Por otro lado, consideramos que socializar con otres, vernos, escucharnos, sentirnos, es parte fundamental de nuestro bienestar individual y colectivo, es una cuestión de salud y la posibilidad de encontrarnos estuvo y está condicionada desde la pandemia. La clase pública, el aula en la calle, reencontrarnos cara a cara, cuerpo a cuerpo, en estos contextos se resignifica y oportunamente nos recuerda el valor y la necesidad de lo colectivo.

Síntesis de la experiencia relatada

Momento del año	Durante todo el 2020, en pandemia por Covid-19				
Cursos	Todo el Bachillerato				
Contenidos transversales	Sostenimiento de vínculos en el Bachillerato Salud desde una concepción integral				
Contenidos	Covid y dengue (Marzo)	M u n d o emocional durante la cuarentena (en abril)	La “cajita Bartolina”: Huerta en casa (en abril)	Soberanía alimentaria (en el segundo cuatrimestre)	Los vínculos y la movilización colectiva como herramienta de lucha (a fin de año)
	Actividades	Folletos informativos	Relevamiento sobre disponibilidad de dispositivos virtuales de cada estudiante	Entrega en las casas de sobre con semillas y fotocopias con ideas acerca de dónde sembrar, cómo reciclar recipientes para usar de maceta, cómo preparar tierra, etc.	Reflexión colectiva sobre la salud y los alimentos que consumimos, tiempos y características de los cultivos, la autonomía de cultivar, diferencias con la agricultura hegemónica
Cartelería pública en el barrio elaborada por docentes		Toma y envío por celular de cinco fotografías que relataran sus estados de ánimo y mostrarán cómo estaban, qué veían, qué comían, qué cosas les gustaban	Socialización a través de fotografías de los procesos y productos de la huerta en casa		
	Difusión de audios en las lenguas que se hablan en el barrio: qom, quichua y guaraní, desarrollada por docentes y estudiantes				

La otredad en tiempos de pandemia

*Profes y estudiantes del 2020,
Bachillerato Popular El Llamador de Tolosa
(Frente de Organizaciones en Lucha)*

El Bachillerato Popular de Adultes “El Llamador” comienza a funcionar en la ciudad de La Plata, en el año 2011, en El Galpón de Tolosa (edificio abandonado por el sistema ferroviario, posteriormente recuperado). Luego de años de funcionamiento como espacio cultural barrial, escenario de diversas actividades y enlace entre diversos actores sociales, el mapeo barrial y los debates entre docentes y militantes gesta la posibilidad de construir una escuela. Una escuela que atendiera las particularidades del territorio y que fuese un espacio donde construir colectivamente una educación crítica, problematizadora y de calidad.

“El Llamador” forma parte del FOL (Frente de Organizaciones en Lucha), organización que comenzó a habitar el galpón por los mismos años, construyendo sus primeras asambleas en los barrios de la zona. De esta forma, entendiendo a la escuela como un nodo que conecta y atraviesa su contexto, este espacio es el resultado de iniciativas de trabajo autogestivo que fructifican en un proceso de organización popular, donde el recorrido pedagógico de las personas que lo transitan crea otros posibles caminos en la historia de la educación popular, horizontal y colectiva.

Empezamos este extraño 2020 con clases virtuales en junio. No ha sido fácil, pero decidimos encarar el tema como Bachi siempre desde la creatividad en forma constructiva. Y más en estos momentos en los que se nos iba el aula, el espacio de contingencia más fuerte que tenemos y que más queremos y que más cuidamos. Entonces se tuvieron que crear nuevos lazos, nuevas formas.

Primero nos contactamos con los alumnos para ver quién estaba, quién no estaba, qué situación, en qué situaciones estaban. Bueno, teníamos que ordenar todo, encontrarle la vuelta a poder trabajar en este contexto. Entonces lo que hicimos para luchar un poco contra la virtualidad fue personalizar aún más la relación entre profes y estudiantes. Para cada persona había alguna docente que se encargaba de acompañar, de mantener el contacto más cercano. No fue fácil, había gente que no respondía o que le costaba mucho. Pero fuimos avanzando y digamos que se armó un grupo.

Y nos fuimos acompañando, incluso ayudando, como se pudiera, a quienes iban a necesitar saldo para entrar en el celular. Empezamos a probar por WhatsApp, intentamos con otras plataformas, pero no funcionó. Por WhatsApp solamente se pueden hacer reuniones de 8 personas, así que tuvimos que dividir la clase en 2 grupos con una pareja pedagógica en cada grupo. También hubo personas que no podían conectarse a la clase sincrónica, entonces también trabajamos enviando y recibiendo tareas en esos casos. Además, tuvimos un par de asambleas para definir qué temarios y junto con les estudiantes salió que queríamos hablar de COVID y de la problemática que era lo que nos estaba ocurriendo.

Al principio costó, pero nos fuimos acostumbrando y nos pasábamos las tareas, compartíamos las videollamadas, les profes estuvieron siempre disponibles y podíamos charlar, intercambiar, preguntar si no entendíamos algo y así, estuvieron siempre, apoyando a les estudiantes de una u otra forma.

De algún modo, el tema central que terminamos trabajando fue la otredad. La otredad en vínculo con la salud, claro. Esto lo hicimos a partir de tres casos diferentes: la situación de las compañeras trans, la de las personas discriminadas por tener HIV y la de las personas discriminadas por COVID. Entonces el tema de la otredad nos atravesó la clase y el estudio de diferentes cuestiones vinculadas a la Salud.

La definición de este concepto la fuimos trabajando y finalmente la construimos entre todes y es que básicamente existe un otre, que es distinto, es diverse, que es digne de respeto, de comprensión y a quien no hay que avasallar. Entender que convivimos con otras personas y que existen otras realidades. Y lo que más buscamos trabajar es desde dentro, es decir, a través de casos de personas que atraviesan situaciones de discriminación.

A su vez, trabajamos buscando no sustituir a ese otre. Por ejemplo, una compañera había vivido el tener COVID, había vivido esa situación. Entonces fue ella quien comenzó explicando la clase, ella inició el debate.

Respecto de la situación de las compañeras trans empezamos haciendo una investigación sobre la revuelta de Stonewall¹² y luego empezamos a investigar cómo era la situación

¹² La Revuelta de Stonewall consistió en una serie de manifestaciones espontáneas en protesta contra la violencia policial que tuvo lugar en la madrugada del 28 de junio de 1969, en el pub conocido como Stonewall Inn, ubicado en el barrio neoyorquino de Greenwich Village. Esta revuelta es considerada como la primera ocasión, en la historia de Estados Unidos, en que la comunidad LGTBIQ+ luchó contra un sistema

en nuestro contexto en la actualidad. ¿Cuántas organizaciones de LGBTQI+ hay acá en La Plata? ¿Cómo están sufriendo esta pandemia? ¿Qué situaciones están pasando? Pensamos que serían pocas, pero descubrimos que acá en La Plata hay un montón de organizaciones. Antes ellas eran perseguidas, rechazadas y no podían caminar o encontrarse, pero ahora se están organizando y se pueden ayudar entre sí, a la vez que nosotros también podemos ayudar. Eso fue muy importante porque investigamos y vimos que, en el marco de la pandemia, estas poblaciones se encontraron frente al aislamiento obligatorio, el control callejero, las violencias intrafamiliares, la discriminación de las fuerzas de seguridad, entre otras cosas. Hablamos también con compas del Bachi que son mujeres trans y nos contaron todo esto en primera persona. “Si ese árbol hablara” nos decían ¿y por qué? Porque a ese árbol se subían para escapar de la policía cuando las perseguían.

Y así empezamos a ver el tema de la otredad, de la discriminación. Algo parecido pasa con el COVID. Por ejemplo, si vos te agarrás el COVID, sos como un bicho para todas las personas que se te alejan y te miran como si fueras extraña. Esto nos ha pasado en nuestro propio barrio.

Después estudiamos las dos enfermedades, SIDA y COVID, estudiamos los virus, la problemática y las comparamos. Siempre tomando en cuenta la otredad, la estigmatización. Esto que vimos que aparece de ver al otro como peligro. Siempre cruzando con estudiar también lo biológico o lo médico, como cuando estudiamos qué es un virus y luego hicimos un collage.

Entre otras cosas, trabajamos también respecto de qué es la ciencia y la salud y la legitimidad que tienen a nivel social y cómo un tipo con bata te dice lo que tenés que hacer o el medicamento que tenés que tomar. Todo esto lo vamos definiendo, vamos abordando los temas de salud según los intereses que hay en el aula, según el contexto también.

Trabajamos con textos, con cuestionarios, bastante de este modo, pero es que se nos hizo un poco limitado desde la virtualidad. Por supuesto que también utilizamos audios. Empezamos, de hecho, trabajando con audios sobre cómo nos sentíamos en el contexto de pandemia. También utilizamos videos, pero siempre se siente como que no es lo mismo que el encuentro presencial.

Para sintetizar todo esto, empezamos a encarar un proyec-

que perseguía a personas no normativas (LGTBIQ+, personas racializadas...) con el beneplácito del gobierno, y es generalmente reconocida como el catalizador del movimiento moderno pro-derechos LGTBIQ+ en Estados Unidos y en todo el mundo.

to que fue realizar un *fanzine* con todas las temáticas que fuimos hablando durante el año y que ese *fanzine* sirviera como herramienta para el barrio y para la comunidad en general, que contara tanto la experiencia personal de cómo nosotres fuimos transitando toda esta pandemia, como lo que fuimos trabajando. Incluimos data objetiva de muertes e infectades, cómo se distribuyó, como también un poco la parte biológica del virus, todo eso, además de los temas que ya fuimos mencionando. Todo esto lo definimos colectivamente, qué textos queríamos que aparecieran, qué fotos, etcétera.

Fue un año difícil, pero tanto profes como estudiantes hicimos un gran esfuerzo, tuvimos que encontrarle la vuelta, inventar. No fue como el Bachi presencial, extrañamos los mates, salir al recreo, charlar, compartir algo para comer, pero creemos que salió bien, valió la pena, no nos pudimos juntar, pero igual nos sentimos cerca.

Síntesis de la experiencia relatada

Cursos	1º, 2º y 3º años
Contenidos transversales	La otredad en vínculo con la salud. Análisis de tres casos: la situación de compañeras trans, la de personas discriminadas por HIV y las personas discriminadas por COVID
Actividades	Contacto con alumnos, indagación sobre sus situaciones en ASPO; selección de vías y modalidades (sincrónica, asincrónica) de comunicación
	Definición de temario en asamblea
	Construcción colectiva de concepto de otredad
	Indagación de situación de compañeras trans en La Plata
	Abordaje de SIDA y COVID de manera comparativa
	Trabajo sobre qué es la ciencia y la salud y la legitimidad social
	Elaboración colectiva de un <i>fanzine</i> de síntesis de lo trabajado para socializar en el barrio y la comunidad

Mapeo Colectivo

Rocío Rosso y Andrés Flouch,
Bachillerato Popular Carlos Fuentealba
(Movimiento Popular Patria Grande)

Nuestra experiencia se inserta en Ameghino de Luján, un barrio popular de la localidad con notables marcas de muchos años de falta de políticas públicas. Pero también con el avance de procesos organizativos como la sociedad de fomento, comedores de organizaciones sociales, y el Bachillerato Carlos Fuentealba del cual somos parte. El Bachi nace en 2009 como apuesta para garantizar el acceso a la educación a jóvenes y adultos. Hoy, a 11 años del comienzo de este proyecto político y pedagógico y 9 años de su oficialización como Centro Educativo de Nivel Secundario N°452, el Bachi es un espacio de referencia para la comunidad en lo que refiere a la finalización de estudios y como institución compañera de los procesos de reclamos por injusticias y búsqueda de cumplimiento de los derechos. Sostenemos una educación que esté situada en los territorios que producen, habitan y transitan les estudiantes. Al aula tienen que ingresar sus historias, trayectorias, haceres, sentires, identidades, los problemas que atraviesan y las alternativas que construyen. Hacer dialogar todo este cúmulo de vida y experiencia con aquellos conocimientos que permitan enriquecernos en términos de poder leer con mayor complejidad la realidad, de poder situarnos en la denuncia y la rebeldía frente a los mecanismos de poder que generan injusticias. Una forma entrañable de aportar(nos) a la liberación, el empoderamiento y desamarre de las estructuras alienantes y cosificantes. Razón por lo cual nuestras búsquedas de consolidar un colectivo de sujetos partícipes y protagonistas de transformación social están inmersas en la perspectiva de Educación Popular Latinoamericana y la Pedagogía Feminista. Constituyéndose así, un frente de batalla contra las hegemonías de nuestras culturas y sociedad. El patriarcado, como uno de los sistemas ordenadores de esta sociedad, impone lógicas de organización social en función de las cuales las mujeres, niñas y disidencias son subordinadas al orden que legitima la superioridad de varones cis y heterosexuales. Las instituciones son reproductoras de este orden y desnaturalizar estas lógicas es parte de la cotidianidad y de los procesos pedagógicos de nuestro espacio.

Desde las materias Salud, Ambiente y Biología y Cooperativismo encaramos un mapeo colectivo sobre representaciones en torno a la salud de les estudiantes en el territorio. Desde Salud se aportarían los saberes sobre el tema y desde Cooperativismo,

toda esta cuestión del trabajo cooperativo y colaborativo que implica hacer un mapeo colectivo. Esto fue al arrancar la segunda mitad del año y para les estudiantes de primero, fue la manera de empezar a trabajar Salud.

Nos empezamos a reunir para ponernos de acuerdo en algunas cuestiones, para ver qué queríamos, cómo entendíamos la salud. Nos apareció esta cuestión de ver la salud en un sentido amplio, no en el sentido mecanicista, y poder problematizar esto de que la salud no es solamente una cuestión del cuerpo, que lo trato con un médico y el médico me da una receta y listo, sino que es algo más amplio, político, ambiental, territorial. Decíamos que en una primera secuencia de clase podríamos trabajar esto, las representaciones que hay acerca de la salud, que se puede ver como un derecho social, que se la puede ver desde el punto más biomédico, que se la pueda ver también como un problema ambiental. También lo que nos parecía interesante era ver si relacionaban la salud con prácticas, con lugares, sitios, vivienda. Si aparecían los saberes populares, si identificaban a la Doña que cura el empacho o lugares donde se cosechan yuyos.

Así, en la primera clase, empezamos con una lluvia de ideas sobre Salud. Después de eso, lo que hicimos fue preguntarles qué entendían por problema de salud. Con esto hicimos un afiche para luego seguir trabajándolo. Después les dimos algunas imágenes, por ejemplo, una quema, calles anegadas, el hospital de Luján, un feed-lot, del agronegocio, una escuela donde se notaba que el aula era muy fría, violencia de género, una fábrica, una amplia variedad. Entonces ahí preguntábamos, si identificaban problemas y si estaban vinculados a la salud. Así fuimos ampliando un poco la mirada. Finalmente, en esa primera clase les preguntamos qué cosas saludables reconocían en el barrio o en los espacios que habitaban. Esto nos pareció piola para cerrar ese día y que no sea todo un bajón, porque a veces pasa eso cuando uno se pone a problematizar. Rescatar, pues, lo que en nuestro círculo conocemos, aquello que nos aporta a mejorar la salud.

Para elaborar el mapeo nos costó un poquito ponernos de acuerdo. Uno de los primeros debates era si nosotros les tirábamos el tema, lo trabajábamos un poco y después salían a buscar en el barrio, o si salíamos a buscar cosas en el barrio y después construiríamos los temas en el aula. Finalmente, decidimos empezar el mapeo saliendo, de manera bien abierta, saliendo a relevar “cosas”: problemas, situaciones que llamaran la atención, situaciones que les estudiantes creyeran necesario registrar. Y la propuesta era anotar en un papel o registrar con una foto o filmar

con una cámara. A su vez, decidimos empezar proponiendo que salgan por su cuenta. Entonces, en primera instancia, la consigna fue que, en grupos de estudiantes, salieran a recorrer el barrio solamente unas cuadras alrededor de sus viviendas. Y sólo eso, que registraran “cosas” que les llamaran la atención y que registraran también qué sentían y qué pensaban con relación a eso.

A la siguiente clase, en el espacio de Bachi, socializamos lo que pudieron relevar, por dónde circularon y comenzamos a sistematizar categorías, ideas, sensaciones sobre el mapeo. Luego, seleccionamos zonas que quisiéramos indagar y que nos habían faltado y salimos a mapearlas en grupo.

Después de relevar toda esa información tuvimos unas tres clases consecutivas en las que trabajamos cómo ordenarla, cómo construir nuestro mapa, cómo ubicar lo relevado, qué símbolos ponerle a cada cosa. Fueron clases muy piolas, porque nadie estaba sentado en su lugar, todes dábamos vueltas por ahí. Les estudiantes con toda la información, con sus mapas marcados, las hojas donde habían anotado las cosas que habían registrado, algunas fotos. Así, colectivamente fuimos sistematizando una serie de problemas y de cosas positivas. No fue fácil clasificar, ordenar lo relevado en cajas. Sentimos que costó pero dos cosas quedaron claras, que les estudiantes conocen bastante el barrio y que en su mayoría destacaron problemas: los baches, la falta de luz en algunas cuadras, la basura que se acumula en la calle o vecines que tiran basura, un predio que está cercado y que aparece como una zona privada, la falta del trazado de las calles, las zanjas que no hay o las zonas por donde no circula el agua, les niños desprotegidos. En fin, un montón de cosas. Aunque también aparecieron algunas cosas positivas, como los espacios públicos, el Bachi, la plaza, las salitas, las escuelas, la venta de tortilla asada.

Luego de construir el mapa, la discusión empezó a girar en torno al tema de las responsabilidades individuales y la falta de cuidado del espacio, o si es que en realidad había un abandono más estructural, por parte del Estado. Y resultaba re difícil de problematizar esa mirada respecto de les otros, bueno, hay responsabilidad del Estado, pero aparte les vecines son unes cro-tos, ¿no? O bueno, si había una cuestión de retroalimentación. Esto salía mucho con relación a los espacios comunes, la calle, los espacios públicos. Lo que también salió mucho fue el potencial peligro o riesgo, la falta de luz, los baches de las calles, pero esto surgió especialmente por mujeres, que identificaban lugares donde no se sentían seguras para circular.

También pudimos reflexionar acerca de lo que se veía como po-

sitivo y cómo eso tenía que ver con el encuentro, con el potencial de lo comunitario, con la búsqueda del bien común que también se hacía presente en el mapa.

Lo que no salió mucho fue la salud entendida desde lo popular, los espacios de promoción de salud que aparecieron fueron los institucionales, la salita, la escuela. Probablemente esto haya ocurrido porque fue de lo primero que trabajamos sobre Salud y porque los temas que habíamos visto hasta el momento de Biología ponían en juego más que nada saberes científicos. O sea que quedó como un tema para seguir problematizando más adelante. De hecho, después trabajamos sobre plantas medicinales, y muchas mujeres sabían muchísimo sobre el tema.

Entre medio de todo esto, nos tomamos un tiempo para seguir pensando qué era la Salud. Para ello recurrimos a algunas definiciones y textos: uno de Floreal Ferrara que hablaba de entender a la salud como una forma de solución de conflicto, uno de Gudynas sobre Salud y el Buen vivir y otro con una concepción más ecológica. Lo que hicimos fue con todo lo que quedaba resonando, discutirlo, charlarlo e intervenir el afiche que habíamos hecho con la lluvia de ideas y a partir de esto armar nuestra propia definición de Salud. A su vez, al final anotamos, con otras flechitas, qué habíamos aprendido por salir a registrar, a partir de hacer el mapeo.

Para cerrar hicimos unas consignas para reconstruir lo que sucedió: ¿Para qué creen que hicimos lo que hicimos? ¿Qué sensaciones les generó mientras lo hacían? ¿Qué sensaciones les generó después? ¿Qué aprendieron? Si estaban de acuerdo con la actividad, si le cambiarían algo. Salieron cosas que nos sorprendieron, como una intervención que decía que veían al barrio de otra manera, como que podían mirarlo desde otro lugar que antes no lo veían. Salió también la indignación, la bronca y nuevamente la parte más tensionante, la de la culpabilidad individual. También rescataron el valor de salir colectivamente a hacer el trabajo, de cómo trabajando colectivamente se pudo hacer el mapeo y visibilizar algunas cosas.

Creemos entonces que fue bien interesante, que aportó mucho a la grupalidad al encarar una tarea colectiva, salir del aula, construir conocimiento fuera de esas cuatro paredes. O sea, poder ir movilizándolo sus saberes sobre el barrio, el lugar que habitan, valorizándolos, entrelazándolos para, en conjunto, ir generando conocimientos situados y plasmándolos en una producción concreta como el mapa. Fueron un montón de clases donde lo único externo que llegó fueron tres definiciones que tuvieron un lugar bastante marginal y encaramos una investigación territorial en la que lo que pesaba eran sus saberes y lo que ellos podían ver, sin ningún tipo de

marco teórico académico que lo vaya delimitando. Este salir y poner en juego sus saberes también aporta a cuestionar los roles, a empezar a romper esa asimetría entre profes y estudiantes. El mapeo lo construyeron los estudiantes con alguna guía y coordinación nuestra, pero los protagonistas adentro y afuera del aula fueron ellos.

Síntesis de la experiencia relatada

	Momento del año	Segunda mitad del año			
	Curso y materias	1º año – “Salud, Ambiente y Biología” y “Cooperativismo”			
	Contenidos transversales	Representaciones sobre Salud Trabajo cooperativo y colaborativo			
Contenidos	Primeras ideas de salud	Mapeo colectivo		Nuevas ideas de salud	Evaluación de la propuesta y de los aprendizajes
	Actividades	Lluvia de ideas sobre Salud	En grupos de estudiantes recorrer el barrio unas cuadras alrededor de sus viviendas y registrar “cosas” que les llamen la atención y qué sentían y qué pensaban con relación a eso	Cómo ordenar la información, cómo construir nuestro mapa, cómo ubicar lo relevado, qué símbolos ponerle a cada cosa	Presentación de definiciones de salud de Floreal Ferrara, Gudynas y ecológica
Elaboración de afiche sobre “problemas de salud”		Socialización de lo relevado, por dónde circularon	Sistematización de “problemas” y de “cosas positivas”	Discusión y reflexión a partir de las definiciones	
Análisis de imágenes diversas para identificar problemas y su relación con la salud		Sistematización de categorías, ideas y sensaciones sobre el mapeo realizado	Análisis de responsabilidades individuales y del Estado respecto de los problemas	Intervención del afiche realizado en la primera clase a partir de las nuevas ideas	
Problematicación acerca de qué cosas reconocemos como saludables en nuestro barrio o en los espacios que habitamos		Selección de nuevas zonas del barrio a indagar	Análisis de los potenciales peligros o riesgos y de las potencialidades positivas del encuentro, lo comunitario y el bien común	y de aprendizajes logrados a través del mapeo colectivo	
		Salida del curso para realizar nuevo mapeo en grupo			

Consumos Problemáticos

Cecilia Gentile, Bachillerato Popular La Dignidad

El Bachillerato Popular La Dignidad se encuentra en el barrio porteño de Villa Soldati. Fue el primero fundado dentro del movimiento del mismo nombre (en el año 2007) y se decidió conformarlo como respuesta directa a las necesidades de los compañeros del cabildo y la cooperativa, que necesitaban terminar sus estudios secundarios. El espacio está compartido con un cabildo, una cooperativa y un jardín popular, y varios de los compañeros del cabildo han pasado -como estudiantes y/o coordinadores/as- por el Bachi. Además, fue el primero de los seis Bachilleratos que conformaron, hasta 2020, los Baches del Movimiento Popular La Dignidad, y que actualmente se encuentran en el Movimiento Popular Nuestra América.

Uno de los temas que más nos costó abordar a lo largo del recorrido de la materia Salud en estos últimos años en Soldati fue el de consumos problemáticos. Recién el año pasado (antes de la pandemia), luego de un par de años de no quedar conformes, pudimos lograr un abordaje que nos cerrara un poco más. Siempre nos pareció un eje súper importante, sobre todo porque muchos de los estudiantes efectivamente tienen consumos problemáticos o conocen a alguien y suelen venir consultas, nos las comparten como una preocupación dentro de sus vidas.

El primer año que lo trabajamos, lo hicimos de una manera lúdica, a través de canciones. Mi pareja pedagógica de aquel momento tocaba la guitarra y buscábamos canciones que mencionaran distintas sustancias, para luego charlar qué sabían de cada una. Siempre nos quedó la sensación de que le faltaba una vuelta de tuerca a ese primer año de abordar el tema. Aún más considerando que había un estudiante que estaba con un consumo problemático activo. En fin, esto fue como un primer acercamiento.

Sentía que me faltaban saberes para abordar este tema y al siguiente año convocamos a gente de Puentes (que son centros de día del Movimiento para gente con consumo problemático y en situación de calle) para que vinieran a dar una clase abierta a todo el Bachi. Pero esto tampoco nos gustó para nada. Fue una charla que dió una compañera, que contó qué hacían en el espacio y qué era un consumo problemático, pero sin ponerlo en diálogo, o sea era un abordaje que tenía muy poco de Educación Popular.

Recién al tercer año de intentar empezamos a encontrar un poco más el camino. Le pedí a un montón de gente conocida de Salud de otros Bachis que me pasaran sus estrategias y sus formas de trabajar este tema, porque sentía que necesitaba hacerlo de una manera lúdica, constructiva y respetuosa para las personas que, o bien tenían un consumo que consideraban problemático, o tenían parientes en esa situación.

Lo primero que hicimos fue trabajarlo colectivamente desde qué se considera un consumo, cuándo se convierte en problemático. Lo que buscamos fue problematizar para construir el conocimiento de que no es sólo la sustancia, sino que va por otro lado, que es más general, que hay un montón de consumos que no implican sustancias, como puede ser comprar cosas o una ludopatía, y que pueden volverse problemáticos. Entonces tratamos de elaborar este concepto en grupo y fue sorprendente porque además uno de los estudiantes era militante y entonces habló mucho del consumo de objetos, del consumo capitalista, de la sociedad en la que consumimos para ser. O sea, no hicimos hincapié en ninguna sustancia particular, aunque si salía, bienvenido era.

Fuimos elaborando colectivamente y problematizando: ¿por qué tenemos tal consumo? ¿En qué momentos se considera que se nos va de las manos? Esa fue la pregunta que tomamos al final de la clase, o sea ¿cuándo pensamos que es problemático un consumo? La reflexión final que elaboraron les estudiantes fue que se vuelve problemático cuando cortás todas las redes de contención. O sea que el consumo problemático para ellos tuvo que ver con cuando vos ya no te podés vincular con un otre, y que ése es el gran problema y que por eso cuando un ve a alguien cercano consumiendo, está bueno que te hagas cargo y vayas y lo ayudes. Esta es una reflexión que tiene que ver con su experiencia, con sus vivencias sobre consumos y cercenar vínculos de amistad, de familia, de pareja. Es muy interesante porque además como profes no lo pensábamos por ahí sino más desde la imposibilidad de lo cotidiano.

Después, a la siguiente clase, lo que hicimos fue considerar las sustancias que les estudiantes decían que conocían por nombre o que más o menos manejaban (salieron un montón y de todo tipo), siempre sin señalar o preguntar excesivamente, ni nada, manteniendo cierto respeto de lo que quisieran contar y también habilitando por si querían contar. Este fue el caso de una compañera -que después fue a Puentes- que era muy abierta sobre su consumo. A partir de esto, mi pareja pedagógi-

ca, que era bioquímico, armó toda una clase sobre cómo afecta cada una de las sustancias y qué efecto tienen sobre el cerebro y explicó los receptores y ese tipo de cosas. Eso les re enganchó, les encantó que les contáramos eso. Y una búsqueda que teníamos era que entendieran que no es que se te retira la sustancia y vos tenés el bajón porque sí, o porque sos débil, o porque no podés. No es que otra persona pudo porque es más fuerte, sino que tiene que ver con algo químico, con que el cerebro te lo pide, porque hay ciertos receptores que de repente están con la carencia. O sea, ese abordaje fue mucho más desde el conocimiento más hegemónico si se quiere, pero estuvo re bueno, generó interés y que siguieran hablando y compartiendo sus experiencias. Es interesante entonces cómo les llegó ese conocimiento que está socialmente más legitimado y que hayamos podido entrelazarlo con otros saberes y otras disciplinas.

Finalmente, ese año vino otra chica de Puentes, pero armó otro tipo de actividad, propuso que armemos todes un mapi-ta sobre qué hicimos en el fin de semana, adónde fuimos, qué actividades, para identificar qué consumos había. Casi todes habíamos consumido alcohol y entonces planteó la pregunta: ¿por qué el alcohol, que puede ser problemático, es legal y está en venta? O sea, lo planteamos desde la legalidad y la ilegalidad de ciertas sustancias, ¿por qué si algunas son más dañinas que otras, como la marihuana frente al tabaco, algunas son legales y otras no? ¿Qué intereses hay en el medio? Entonces terminamos como dándole esta vuelta desde lo personal y desde lo legal.

Luego ella también presentó Puentes como opción, lo cual era importante, porque impulsamos esta actividad en ese momento porque una de las compañeras tenía un hermano en una situación complicada y de hecho terminó yendo a Puentes también. Es muy potente la posibilidad de articular con Puentes, porque permite ir mucho más allá de la palabra o del aula. Además, ahí tienen lógicas de trabajo que tienen mucho acuerdo con lo que hacemos en el Bachí. Se apunta a que la gente que trabaja ahí y está con las personas que asisten (hacen un pequeño curso para ello) sea gente que ya pasó por Puentes. Entonces, por ejemplo, si dejás de consumir, sentís un montón de cosas y yo puedo venir a decirte otro montón de cosas, pero si yo no atravesé una situación en la cual dejé de consumir una determinada sustancia, no sé del todo qué te está pasando en el cuerpo. Esto es algo que funciona muy bien y que está bueno para pensar el abordaje del tema en cualquier contexto, está

bueno tener esa visión, porque a veces es un poco difícil transmitir algo si no lo conocés tanto desde el lugar más experiencial. Hace mucha más mella en las personas que están acompañando una situación así o están atravesando una situación así. Otra cosa de Puentes es que, además, se arman grupos fuertes. Por ejemplo, cuando se egresó esta estudiante que mencionaba, vinieron todes les compas de ahí. O sea, se trabaja para que se armen grupos que se contengan entre ellos también. Entonces es muy interesante esta articulación, de hecho, en algunas sedes de Puentes funcionan Bachis del movimiento, y muchos de les que asisten a Puentes van también al Bachi.

En la clase siguiente, para redondear, retomamos todos estos conocimientos y trabajamos acerca de qué consumimos, por qué consumimos lo que consumimos, qué queremos hacer cuando consumimos algo. Y se dio un diálogo muy interesante, especialmente por esta compa tan abierta, sobre su consumo y el otro que traía siempre una mirada muy política. Como docentes en lo que quisimos hacer hincapié, y que nos parece sumamente importante después de los años de recorrido, es justamente no estigmatizar el consumo, no tratarlo desde la culpa o desde la autculpa de no poder superarlo, menos aún de pensarlo como cosa de pobres. El otro punto central nos parece que es separar la idea de consumo de la idea de sustancia, hay otros consumos, hay consumos que están socialmente avalados. No quiere decir que sean menos graves si te representan un problema en tu vida privada. También hay consumos no problemáticos.

Entonces, trabajarlo de esa manera interpela mucho desde lo cotidiano, que es algo que es parte de lo que funciona tanto al abordar la Salud desde la Educación Popular. En el caso particular de los consumos, nos atraviesa a todes y les estudiantes mismos, muchos habían consumido o tenían familiares en situaciones con consumos graves. Entonces o les estaba pasando por el cuerpo o se lo estaban viendo pasar a una persona que tenían al lado.

Síntesis de la experiencia relatada



2017 Primer año de implementación
Trabajo a través de canciones que mencionaban alguna sustancia y diálogo colectivo acerca de lo que sabían sobre dicha sustancia



2018 Segundo año de implementación
Clase abierta a todo el Bachi dada por una persona de un Centro de día del Movimiento para gente con consumo problemático y en situación de calle, sobre qué hacen en el espacio y qué es un consumo problemático



2019 Tercer año de implementación
Experiencia más satisfactoria, trabajada a partir de aportes de otros Bachis, de manera lúdica, constructiva y respetuosa para las personas que, o bien tenían un consumo que consideraban problemático, o tenían parientes en esa situación

Materia	Salud			
Contenidos transversales	Consumos problemáticos			
Contenidos	Qué consideramos consumo problemático	Efectos	Lo personal y lo legal. Alternativas.	Para no estigmatizar ni culpabilizar
Actividades	Elaboración grupal del concepto	A partir de las sustancias que les estudiantes decían que conocían, presentación de cómo afecta cada una de las sustancias y qué efecto tienen sobre el cerebro y su abstinencia	Participación de una integrante de Centro de día del Movimiento para gente con consumo problemático y en situación de calle	Reflexión colectiva acerca de qué consumimos, por qué consumimos, qué queremos hacer cuando consumimos algo
	Problematización respecto de: ¿por qué tenemos tal consumo? ¿En qué momentos se considera que se nos va de las manos?	Socialización de saberes y experiencias	Elaboración de un “mapa” de actividades del fin de semana y consumos realizados	
	Pregunta de cierre: ¿cuándo pensamos que es problemático un consumo?		Análisis de la legalidad o ilegalidad de los consumos	
			Presentación del Centro de día como opción para las personas con consumos problemáticos, con orientación de personas que han pasado por esa situación y abordaje grupal	

Salir del aula

*Liliana Ruth Sabanes,
Bachillerato Popular Alberto Chejolán
(Somos Fuego, CTA Autónoma)*

Muchas veces las clases en el aula empiezan de algún modo por “Bueno, vamos a hablar de este tema”. “¿Saben qué quiere decir esto? ¿Qué saben de esto?”. Debates iniciales para empezar a construir colectivamente el tema que fuera. En ese diálogo, podemos quedarnos adentro del aula y compartir los saberes que tenemos, debatir, investigar, construir ideas nuevas, pero también podemos tratar de salir y abrir otras cuestiones. Compartiremos tres experiencias vinculadas a esto.

Un año, cuando trabajamos anticoncepción, luego de ese momento en el que pusimos en juego saberes, dudas, etcétera, organizamos una encuesta. Para que pudieran hacerla en sus familias, en el barrio, a sus compañeros del Bachi, como para ver qué conocemos de métodos anticonceptivos, qué no, qué se usa. La consigna fue armar la encuesta entre todes. Una fue anotando en el pizarrón, fuimos aportando y ordenando y luego cada quien se llevó la encuesta y tenía que hacérsela al menos a cuatro personas.

Esto te permite que la cosa no sea tan teórica, tan en el aire ¿no? Bueno, estos son los métodos. Se usan así, así. Pero ¿cuál es la realidad? En este territorio, ¿qué usan las chicas? Ese salir te permite vincularte de otra manera con el tema y empiezan a aparecer otras cosas. Porque la mayoría de las mujeres no usan pastillas, van al centro de salud y les dan el inyectable una vez por mes, van, se lo aplican y se olvidan de las pastillas. Y ahí salta otra y dice “bueno, porque mi pareja no quiere que yo me cuide”. Entonces es una manera de cuidarse sin decírselo ¿no? Así se empiezan a abrir puertas para trabajar otras cosas, no sólo “la anticoncepción”, sino su vínculo con la sexualidad en general, las violencias de género.

Este fue un segundo muy difícil, un grupo bastante complejo, donde costaba mucho la participación, la grupalidad. Bien diferente a esos grupos que te tiran para arriba, que te demandan más de lo que hayas planificado. Acá había que remar. Pero ese fue un trabajo que pudimos hacer y nos pareció que estaba bueno porque abarcamos varias cosas, pudimos aprender qué recursos había en el barrio, no quedarnos sólo en un listado de métodos y que pase de largo. Incluso, esto fue cerca de fin

de año, pudimos vincular con otros temas ya trabajados, como identidad de género.

Al analizar las encuestas también pudimos sacar conclusiones. Ver las diferencias respecto del género sobre qué métodos conocían más. También respecto de las edades, recuerdo que veíamos que las personas más jóvenes tenían más conocimiento de los diferentes métodos anticonceptivos y los usaban más habitualmente, digamos. Mientras que, para las personas más grandes, de más de 40 años, era mucho más complejo el tema. La resistencia al uso de preservativo en la gran mayoría de los varones encuestados y el desconocimiento, sobre todo en los varones, de la gran mayoría de los métodos.

En el Bachi hacia fin de año se suelen plantear proyectos o trabajos integradores. Con otro segundo también nos planteamos salir del aula para seguir trabajando las violencias de género. Entonces, además de ir viendo los distintos tipos de violencia, qué dice la ley y todas esas cuestiones, lo que nos planteamos fue hacer un laburo más territorial e investigar qué recursos había en el barrio. Nos dividimos en grupos y cada grupo tenía que investigar algún recurso del barrio, investigar si hay una situación de violencia de género, ¿adónde puedo recurrir? Qué hay en este CeSAC¹³, qué hay en este otro, qué pasa en la comisaría, qué pasa con los números de teléfono que existen, la Secretaría de Integración Urbana, la Defensoría del Pueblo, el Centro de Acceso a la Justicia. O sea, todos los organismos a los que podría recurrir una persona que esté sufriendo violencia de género en el barrio.

Cada grupo tenía que traer esa información y a la siguiente clase armar un afiche. Les pedimos que traigan revistas y nosotras también llevamos. La idea fue armar un afiche donde mostraran algunos tipos de violencia de género, uno o dos, y que además compartieran algún recurso del barrio, poner un número de teléfono, alguna frase.

Estuvo bueno porque efectivamente salieron del aula, caminaron el barrio y aprendimos qué había, qué pasaba, adónde se podía recurrir, con sus complejidades, por supuesto. Estas temáticas son siempre necesarias e inevitablemente aparecen las situaciones personales. Ese día una estudiante empezó a contar una situación de una persona con la que estaba saliendo y a mostrar los mensajes por teléfono, los planteos que le hacía, de celos, de dónde fuiste, dónde viniste. Y termina preguntando

¹³ Centro de Salud de Acción Comunitaria, se trata de un centro de atención primaria de la salud.

“¿Esto es violencia? A mí me parece que esto es violencia, ¿no profe?”

Cuántas cosas que habilita darle esa mirada territorial al trabajo, conocer el barrio, qué recursos hay, no es sólo algo que tengo que saberme para que la profe se quede contenta, sino que es un recurso real que lo tengo para mí, para mis compañeras, para mi familia, para mi vecina.

Los afiches los expusimos en la fiesta de fin de año del Bachi y además sumamos toda la información recabada al recursoro de la comisión de géneros, que tiene teléfonos, personas, organismos del Estado y que no forman parte de él, así como otras organizaciones sociales que también tienen sus consejerías, con las que interactuamos y hacemos intercambio siempre.

Otro ejemplo de salir del aula, incluso como Bachi, es la propia comisión de géneros. En Salud siempre trabajamos estos temas, pero es imposible que eso solo alcance. Desde la comisión se viene trabajando hace mucho tiempo desde el acompañamiento, en violencia de género y en interrupción legal del embarazo (ILE).

La comisión en un principio era algo muy para estudiantes del Bachi, pero desde ahí creamos un espacio abierto para mujeres y disidencias, que llamamos *las mateadas de los sábados*, donde llevábamos diferentes disparadores y trabajábamos diferentes temas por la mañana y a la tarde hacíamos cosas más lúdicas, a veces era maquillarnos, a veces venía una compañera y enseñaba a bordar, a veces pintar remeras, cosas así.

De esta forma, la comisión fue metiéndose en el territorio, ampliándose con la llegada de otras personas. A su vez, en ese espacio nos salíamos de la relación profe-estu, la cosa se volvía más horizontal aún, porque estábamos todas ahí, compartiendo nuestras experiencias.

Durante este año de pandemia, no pudimos hacer las mateadas, pero seguimos participando en los acompañamientos. Una egresada del Bachi y yo seguimos yendo presencial durante todo el año y todos los lunes, haciendo entrevistas y encuentros con las personas que se acercaran, que no necesariamente eran del Bachi. Porque las situaciones de violencia de género explotaron y realmente fue una necesidad. Había que ir, éramos esenciales, porque estaban todos los organismos del Estado cerrados y las compañeras realmente encerradas en sus casas con el violento.

Estas tres experiencias nos muestran que todo está cru-

zado por lo que pasa en el territorio y que, entonces, creemos que tenemos que trabajar la Salud anclados en ese territorio, si no es una cosa neutra, que andá a saber para qué sirve. Esto es algo propio de la Educación Popular, que suena tan diferente a la escuela hegemónica, la primaria o secundaria que muchas hicimos, donde parecía que todo lo que se veía en la escuela estaba tan lejos de la vida cotidiana, todo tan lejos del territorio. Y acá está todo el tiempo atravesado y se cruza y se junta y se mezcla. Y enriquece, y transforma.

Síntesis de la experiencia relatada

Cursos	2º año	
Contenidos transversales	Anticoncepción y sexualidad Violencia de género Realización de encuestas y relevamiento de recursos del barrio	
Actividades	Anticoncepción y sexualidad	Inicio con una pregunta disparadora: <i>¿Qué métodos anticonceptivos usan las chicas en este territorio?</i> Discusión en clase.
		Elaboración de una encuesta para relevar las prácticas para evitar embarazos no deseados en el barrio.
		Realización de la encuesta. Análisis (métodos conocidos y utilizados según género de las personas y edad).
	Violencia de género	Trabajo previo sobre violencias de género (tipos, contenido de la ley).
		Salir del aula: <i>¿Qué recursos hay en el barrio?</i> Relevamiento grupal
		Sistematización y divulgación de la información (dentro y fuera del bachi)
		Apertura de la comisión de género del bachi al barrio a través de “mateadas de los sábados”

Destapando la olla I: Educación Sexual Integral y conflictos en el Bachi

Soledad Calderón, Clara Noceti,
Euge Campano, Christian Camilo Díaz-Barríos,
Bachillerato Popular Chilavert
(Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares)

El Bachillerato Popular Chilavert es una organización social y político-educativa que se inscribe en los marcos de la educación popular de y con jóvenes y adultos. Formamos parte de la organización CEIP (Cooperativa de Educadores/as e Investigadores/as Populares) y desde su gestación formamos parte de la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha. Funcionamos en las instalaciones de la Cooperativa Imprenta Chilavert, fábrica recuperada por sus trabajadores/as en el año 2002, quienes impulsaron la propuesta de una escuela abierta al barrio de Nueva Pompeya (CABA). De tal manera, en esta articulación entre la fábrica, la CEIP y el barrio, se dio inicio en el año 2007 a la experiencia del Bachillerato Popular Chilavert-CEIP.

El reconocimiento de los títulos oficiales del BP Chilavert se consigue tras diferentes instancias de lucha colectiva con otros Bachilleratos Populares en 2008 y el reconocimiento de los salarios docentes (Planta Orgánica Funcional) en octubre de 2011. En cuanto a su funcionamiento y organización, el BP Chilavert tiene una duración de tres años, y su orientación es en Cooperativismo. La cursada es diaria en el turno vespertino, con especial énfasis en los viernes que se desarrolla un esquema de recuperatorios para atender las dificultades en las trayectorias educativas (tomando en cuenta situaciones de personas gestantes, laborales, académicas y personales, entre otras). En el marco de la organización autogestiva y democrática de nuestra escuela pública y popular, decidimos realizar todas las tareas (pedagógicas, políticas, lúdicas y administrativas) en distintas comisiones de trabajo, por lo cual definimos no tener cuerpos o cargos directivos, administrativos o políticos.

Como espacio social y educativo, buscamos construir una formación integral que articule, construya y problematice los saberes académicos, populares, del trabajo y de lucha con los valores del cooperativismo y la autogestión. Asumiendo la no neutralidad de la educación, nuestro proyecto político pedagógico busca construir poder popular para contribuir a la transformación social a través de la apropiación y la resignificación de los saberes por parte de los sujetos tradicionalmente excluides u oprimidos del sistema educativo y sus trayectorias; ampliando el espacio de participación, haciendo transparentes los

mecanismos de gestión; desburocratizando la toma de decisiones y la organización de las tareas y responsabilidades; generando un vínculo de diálogo en la producción de experiencias y conocimientos; poniendo el valor, las potencialidades y dificultades de la construcción democrática, asamblearia y autogestiva, asumiendo el carácter político de nuestras acciones pedagógicas y desde allí configurando y prefigurando acciones educativas que propendan por la transformación de las realidades.

La materia de Educación para la Salud en nuestro Bachi está en segundo año. Siempre arrancábamos en la segunda mitad del año con el trabajo sobre Educación Sexual Integral con perspectiva de género (porque consideramos que no siempre que se trabaja la ESI se hace con perspectiva de género). Partíamos de preguntarnos el concepto de género, ya que es una construcción histórica, y desde allí cómo la deconstruimos. Entonces, tratábamos de realizar actividades que no sólo problematizaran teóricamente, sino que también buscábamos llevarlo por el cuerpo. Eso implicaba que abríamos cosas que teníamos que estar dispuestas después a trabajarlas y a hacernos cargo como educadoras ¿no?

En una oportunidad realizamos una actividad en la parte de arriba del edificio de la fábrica¹⁴. Ese espacio es más abierto y amplio que el de las aulas que quedan abajo. Les pedimos que se pusieran en pareja, más allá de si eran varones o mujeres, y que representaran situaciones en la casa: de discusión, peleas o con algún conflicto familiar.

Lo primero que resultó fue que en un grupo tuvieron que ponerse tres varones juntos. La gastada de todo el grupo fue “ah, ellos son tres chicos”. A uno de los pibes le costó muchísimo, estaba con todo el cuerpo bordó, dijimos “ahora acá, nos pegan”. Recordamos que todas las cosas que habían teatralizado o ejemplificado, eran situaciones de violencia hacia la mujer en el hogar. Pone la piel de gallina. Después, cuando fuimos al aula, empezamos a ver y preguntar “¿qué hicieron? ¿qué representaron?”. Ellos contestaban, por ejemplo: “Una situación donde el marido llega de trabajar, y la insulta porque la mujer no tiene hecha la comida”. Todas situaciones así, entonces ahí arrancábamos a trabajar las características de la violencia de género y muchos se quedaban sorprendidos, como si no se hubiesen preguntado antes: “ah, esto es violencia de género, pero

¹⁴ El Bachillerato Popular Chilavert funciona desde el 2007 en la fábrica recuperada por sus trabajadores Cooperativa Imprenta Chilavert, ubicada en el barrio de Nueva Pompeya - CABA.

¿cómo?”. Y después en la clase siguiente cuando seguías profundizando (porque con el tema de la perspectiva de género hay que estar un tiempo, problematizando género, roles e identidad) te decían “¿otra vez estamos con esto?”. Costaba, había mucha resistencia.

Estas resistencias muchas veces se convertían en conflictos. Al trabajar así, se generan choques, tenemos muchos ejemplos de eso. Por lo general, era más a los varones a quienes les hacía más ruido todo esto. Hay mucha estructura patriarcal en nuestras sociedades, entonces los pibes se sienten como tocados en lugares muy nodales. Aunque incluso también ha pasado con compañeras, por ejemplo, nos pasó con una estudiante que vino a hablar con otros compañeros a decir qué pasaba, cómo podía ser que no se respetara su posicionamiento religioso y por qué teníamos que ver esas cosas. Modificar ciertas estructuras es fuerte. Entonces, ¿cómo aproximarnos sin que se sintieran bardeados o que los estábamos negando?

Sin embargo, en este tipo de actividades, también había ocasiones en donde los pibes se sentían interpelados. En una ocasión, un estudiante (que era la segunda vez que hacía 2do año) habló aparte con una de nosotras y se largó a llorar; decía que él le había pegado a su novia, como sus tíos les pegaban a las mujeres en sus familias, y que él no quería ser así. En otra ocasión, cuando laburábamos el cuento “El marica” de Abelardo Castillo, un estudiante dijo “No entiendo para qué querés que haga esta actividad, si vos sabés que yo soy ése que va señalando por la calle y le grita puto al otro”. Pero este pibe no vino más al Bachi después de esa actividad, y por ahí fue un error nuestro en haber planteado la actividad de esa manera. Hay muchas susceptibilidades en relación a esto, mucha historia en cada familia, muchas anécdotas, muchas emociones. Vos le estás diciendo que eso que mamó de su casa está mal, mata gente. El estudiante era re buen pibe, pero tenía toda una estructura muy pesada, que nos imaginamos por ahí en esa edad era muy fuerte para él. Él no volvió más, nos sentimos re culpables, por ahí lo resolvió en otro Bachi, o en otro lugar o tal vez no. No lo sabemos. Lo que le decíamos a él era que no queríamos que cambiara su forma de ser, que lo que queríamos era que analizáramos, que reflexionáramos. Ver qué cosas se podían mover, pero él decía “ustedes quieren que yo cambie” y se alteraba. Le decíamos “tranquilo, es para que lo pensemos, trabajar en vínculos más sanos, en cuestiones de cuidado”, y no vino más. Y tal vez sí, queríamos que cambiara, que se movie-

ran cosas, y no supimos cómo abordarlo. Es re difícil. Hay que adecuar o acompañar también esos procesos. Estas experiencias nos atraviesan muy fuerte por el cuerpo, tanto a estudiantes como a nosotras docentes.

En ese sentido, muchas cosas de las que trabajamos en el Bachi nos hacen preguntarnos por las relaciones de poder que establecemos entre estudiantes y docentes. Frente a algunas temáticas tenemos posicionamientos éticos diferentes y cuesta entender el posicionamiento ético de les otros, el lugar de quien lo dice y sus recorridos. Esto genera muchas reacciones por parte de estudiantes, e incluso por parte nuestra, y ahí es donde una empieza a preguntarse cómo manejarlo para no pretender direccionar el posicionamiento de les otros, sino abrir espacios para reflexionar colectivamente la situación, atendiendo a contextos, subjetividades y emociones. Es cuando se tienen que desplegar un montón de estrategias para no ahuyentar e intentar interpelar, no salirse de las casillas y negociar ciertas cosas sin vender los principios.

Creemos que la búsqueda de estrategias y alternativas es una necesidad de la reflexión sobre la práctica que hacemos desde la Educación Popular.

Destapando la olla II: Educación Sexual Integral y la necesidad del acompañamiento

*Soledad Calderón, Euge Campano,
Christian Camilo Díaz-Barrios,
Bachillerato Popular Chilavert
(Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares)*

En el Bachi el trabajo de la ESI desde una perspectiva de género nos ha abierto la posibilidad a que muchos estudiantes se acerquen a comentar experiencias sobre temáticas relacionadas con el género, con la violencia que se ejerce desde ahí, con las violencias que han vivido. Hace unos años sentíamos que teníamos más onda con los estudiantes varones, porque las estudiantes mujeres miraban con una cara de “esta pelotuda qué se piensa”. Pero con el transcurso del tiempo, y puede ser que también por las mismas luchas históricas que estamos dando en la calle que han puesto en escena otras discusiones, otras hermandades, cambió la situación. Las chicas empezaron a acercarse más y comenzamos a tener como cierta complicidad.

De estos acercamientos a comentar experiencias por parte de los estudiantes, existen muchísimos ejemplos. Hubo cosas fuertes, situaciones difíciles. Por ejemplo, intentar abortar en su casa con una aguja, no llegar al extremo de morirse, pero momentos de desesperaciones muy complejas. Por eso hay que estar atente cuando se habla de determinados temas. A veces sentimos que es como soplar para abrir una ventana. Sabemos que no es solamente eso, pero la sensación es que se acomodan cosas tan chiquititas y que ellas después con el tiempo pueden llegar a resolver o que se resuelven de otros modos.

Recordamos un caso en que estábamos en una clase laburando violencia desde la materia de Educación para la Salud. Trabajábamos Educación Sexual Integral en la segunda parte del año y los temas de violencia y aborto eran los últimos temas. Esta decisión pedagógica tenía que ver con que en esta parte del año habíamos llegado a un nivel de confianza, ya habíamos transitado por determinados temas y existía la posibilidad de que se abrieran otras cosas. Un día una estudiante, de unos 38 años, se larga a llorar y cuenta que el marido le pega. Ella estaba muy triste y entonces empezaron otras mujeres de la misma edad, o sea no tan pibas, a contar sus situaciones y cómo habían salido de ahí, incluso mujeres más grandes que

ella. Una contó que la ayudó mucho la iglesia, que comenzó a hacer muchos grupos y que empezó a tomar distancia, a darse cuenta que así no estaba bueno que la trataran. Otra contó que el marido la fajaba, se mamaba y se iba de gira y a veces en las giras tardaba un mes en volver. En esos meses ella empezó a darse cuenta que podía sostener la casa, que podía sostener al hijo, que podía estirar la plata, que podía. Entonces tomó coraje y logró no abrirle más la puerta. Después de un tiempo él intentó forcejear la puerta, volver, le pegó, pero ella no sé cómo hizo, ella decía “no sé cómo hice, que le cerré la puerta y no volvió más”. Lo interesante es que hablaron del proceso, y las dos dijeron que hubo algo en el orden del tiempo que pudieron identificar que algo no estaba bien y que ellas podían. Una lo hizo a través de una red y la otra lo hizo sola, digamos. Y lo más interesante de todo es que ella venía a las clases con sus hijes. Nosotres le dijimos que cuando quisiera la íbamos a ayudar. Ella nunca se acercó, pero como sus hijes venían a la clase, a veces ellas se ponían rojas, porque estaban les chiques. Resultó que al año siguiente nos cuentan que el pibito había grabado al papá fajando a la madre y se lo mostró a la docente en primaria y la docente hizo la denuncia. Entonces, ella no pudo actuar, pero el pibe a partir de toda la información, sí lo pudo hacer.

Frente a todos estos casos de violencia que aparecen a partir de trabajar el tema es que surge la necesidad de responder desde el acompañamiento. Así surgió la necesidad de constituir en el Bachi una Comisión de acompañamiento. Esta comisión se conforma a partir de lo que era la Comisión de seguimiento, que apuntaba a seguir de forma más personalizada los casos de estudiantes que faltaban mucho a clase (la idea era poder contactarles, ver cuáles eran los motivos de ausencia y poder dialogar al respecto, intentar que no abandonaran la cursada, pensar planificaciones adaptadas con módulos de trabajo, por ejemplo, para las estudiantes embarazadas). Luego, a través de estos contactos y diálogos personales e íntimos, se fue dando un viraje y la comisión empezó a realizar un trabajo más enfocado a lo emocional, como un espacio de escucha y acción frente a situaciones complejas.

Entonces armamos esta comisión para darle lugar a problemáticas puntuales que traían les estudiantes y como una manera de trabajar colectivamente esa característica que tiene el Bachi, propia de la Educación Popular, de generar y consolidar vínculos con les estudiantes, un vínculo más personal, en el que se construye un espacio para compartir esas problemá-

ticas. Esto siempre se da en base a afinidades puntuales. En esta comisión de acompañamiento participamos mayormente profesoras mujeres. Sólo había un compañero, abogado, que realizaba asesoramientos y acompañamiento en las cuestiones legales. Una tarea muy importante. La comisión primero se habilitaba como espacio de escucha. Por ejemplo, si había alguna estudiante que venía y le contaba a alguna o algún profe algún problema o que tenía una situación de violencia en su casa (no necesariamente el contacto era con una profe dentro de la comisión, porque sabemos que los vínculos se establecen contactos y afinidades de docente y estudiante), entonces la comisión activaba el organizarse por un lado para estar disponible para escuchar. Por otro, se encargaba de hacer red, de buscar instituciones o alguna psicóloga para poder tratar estas problemáticas o estas cuestiones. Este trabajo no era solo de la comisión, sino que en los plenarios del Bachillerato y en otros espacios más informales de diálogo, buscábamos aunar esfuerzos para que esa red se potenciara, o que se buscaran alternativas de solución colectivas a las problemáticas que se presentaban.

Hubo casos específicos de violencia de género, algunos de ellos muy complejos, que se acompañaron exhaustivamente desde el Bachi en su conjunto: desde acompañar a realizar la denuncia en las instituciones a poner el cuerpo impulsando estas redes de contención.

Actualmente, en la pandemia, para poder realizar comunicaciones de forma más organizada con les estudiantes, nos organizamos en un principio como comisión y más tarde, incluyendo el acompañamiento pedagógico y administrativo, algo que hemos asumido como conjunto de docentes del Bachillerato distribuyendo las tareas. De todas formas, el trabajo no es lineal, ya que les estudiantes son quienes hacen la elección de sus profes referentes, por determinadas afinidades u otras cuestiones.

Lo que tal vez fue mutando en el tiempo, fue el hecho de empezar a darnos cuenta de que necesitábamos nosotres, les profesores, acompañamiento para poder acompañar. Porque hubo cosas muy fuertes que pasaron y que quedabas medio turuleque. Ahí está la fuerza de lo colectivo, poder socializar problemáticas que traían les estudiantes y ver cómo resolverlas de manera colectiva, acompañándonos entre nosotras que acompañábamos. Entonces, por ejemplo, una profe que hubiera estado hablando con una estudiante, que le contara algo

fuerte, después podía venir a la comisión o en otros diálogos entre docentes fuera de la comisión, a hacer catarsis y sobre todo pensar y accionar en conjunto. Sin contar particularidades del caso, porque tenemos una regla básica del acompañamiento y el cuidado de no revelar información que se brinda en un espacio íntimo.

En definitiva, podríamos decir que un espacio grande de acompañamiento en el Bachi, además del acompañamiento pedagógico y el administrativo-burocrático -ese acompañamiento necesario para relacionarse y entender “al Estado y sus papeles”-, está relacionado con el acompañamiento en Salud, un acompañamiento que incluye y excede a la materia de Educación para la Salud. Es bastante difícil este acompañamiento, por muchas cuestiones, entre ellas, que algunas temáticas y problemáticas siempre parecen ser más grandes que las posibilidades de accionar, incluso en las acciones que tenemos como colectivo o las que desarrollamos con las mismas redes. Sin embargo, seguimos buscando las estrategias, cómo posicionarnos sin caer en pesimismo o voluntarismos; pensando el cómo hacerlo como Bachi, como colectivo; dialogando y discutiendo (porque hay muchas posturas y algunas contrarias, posiciones que no son del todo armónicas), procurando entender y sobre todo aprender nuestras limitaciones y nuestras potencialidades.

El placer

*Soledad Calderón, Ju Repetto,
Euge Campano, Bachillerato Popular Chilavert
(Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares)*

Hace unos años, decidimos incluir en la planificación de la materia Educación para la salud una experiencia pedagógica sobre placer. La idea tenía como antecedentes otras experiencias didácticas donde trabajábamos con extractos de cuentos. Uno era sobre el despertar sexual de una pareja de adolescentes y el otro era sobre el deseo por el chocolate que sentía una niña. Al trabajar estos cuentos, llevábamos a clase barras de chocolate para compartir y experimentar ese sabor mientras leíamos. Algunos estudiantes se sorprendían con la propuesta de saborear chocolate. Trabajar esto ya nos resultaba bien interesante ¿Qué nos conecta con el placer? ¿Qué nos hace sentir placer? A algunos les costaba responder. Por lo general percibíamos esta dificultad mayormente en adultos mayores, pero había una recurrencia general que era asociar la palabra placer a algo específicamente sexual. Cuando les invitábamos a pensar el placer no sólo como algo sexual, sino algo que puede ir más allá, se animaban a hablar más. Recordamos que en una clase, una estudiante luego de pensarlo mucho, finalmente pudo poner en palabras qué le generaba placer: “cuando llego a casa, luego de todo un día de trabajo en la calle o haciendo compras, trámites, y me saco los zapatos y camino descalza, siento placer, siento que se me relaja todo el cuerpo”.

Partiendo de estas actividades, con el tiempo se nos ocurrió proponerles una experiencia más sensorial y vivencial. Una experiencia inspirada en la educación inicial. Una de nosotras tenía una perspectiva didáctica más lúdica y la otra se apoyaba más en los textos, en la poesía, en los relatos eróticos. En ese sentido nos complementábamos muy bien.

El día de la actividad, primero dividimos a los estudiantes en dos grupos: los que iban a recibir el placer y los que iban a dar el placer. Si bien lo entendíamos así, no lo decíamos de esta manera, por temor a que sonara un tanto pornográfico, digamos. Les dijimos “les queremos invitar a jugar: se van a dividir, algunos van a ir a esperar afuera y otros se van a quedar en el aula; quédense tranquilos que la vamos a pasar bien”. Se generó mucha curiosidad e inquietud, por no saber qué iba a pasar, pero siempre con buena onda. Entonces, al grupo de afuera le dijimos “vamos a trabajar con texturas”, “vos vas a tener una lija, vos un chuf-chuf de agua, vos vas a tener una pluma”. Así llevamos como con diez cosas distintas, con diferentes texturas. Al grupo que estaba

en el aula le propusimos que se sentaran en semicírculo y que se vendaran los ojos. Entonces, cada una de las que estaban afuera iban pasando con el elemento que les había tocado. Se generó una situación muy divertida y expectante, disruptiva. Se reían, decían cosas como “no, a mí no” o “ay ¿qué es eso profe?”, se iban soltando y permitiendo jugar. Una vez que pasaron todas, no invertimos los grupos porque ya había perdido el efecto sorpresa, entonces comenzamos a realizar una puesta en común y una reflexión colectiva. Trabajamos mucho en relación con las sensaciones ¿Qué habían sentido en el cuerpo? ¿Qué le pasaba al cuerpo cuando les tiraban agua? ¿Y con la pluma? ¿Sintieron piel de gallina? El objetivo del ejercicio era registrar las emociones que habían sentido en el cuerpo. Quizá parezca algo sencillo o rápido, pero nos llevó casi las dos horas de clase.

Creemos y sentimos que fue una actividad muy enriquecedora, porque hubo complicidad y predisposición por parte de las estudiantes. En la materia intentábamos generar la posibilidad de hablar de un montón de cosas, habilitando las risas y la vergüenza, también los silencios. No obstante, una de las estudiantes no quiso participar y, por supuesto, respetamos su decisión. Tiempo después nos enteramos que no quiso hacerlo porque parecía que su hija había sufrido una situación de abuso sexual. Pero a pesar de no haber participado, lo bueno fue que luego de finalizar sus estudios en el Bachillerato, ella comenzó un recorrido como mujer (que una de nosotras fue acompañando, por fuera del Bachi). Fueron muy interesantes los efectos de ese acompañamiento, ella pudo encontrar nuevamente el amor, encontrarse nuevamente con su sexualidad. Creemos que la potencia que tiene la materia Salud es que se van acomodando algunas cosas mínimas. Por ahí en el momento no las ves, no te das cuenta, pero en el devenir hay algo, hay efectos de apertura.

Incluso, recordamos también, a un estudiante que luego de la experiencia “salió del closet”. Probablemente por todo el vínculo llevado a lo largo del año, pero fue después de esa actividad que vino y nos contó. Fue como una bisagra. Tiempo después, para el día del estudiante en primavera, el curso quería hacer una juntada recreativa entre todas. En clase, se empezó a armar el plan y las invitaciones. Sus compañeros le dijeron “bueno, puedes venir con tu novia, no hay problema”, y ahí, en ese momento, es que él termina contando que no tiene novia sino que tiene un novio y, la verdad, la repercusión fue muy buena, no sufrió ningún tipo de agresión, al contrario, el clima general fue de escucha.

Esta actividad fue pensada lejos de la perspectiva hegemónica de prevención (que aún sigue vigente a pesar de todo el marco legal que hemos conseguido con la lucha y con el que contamos actualmente). El paradigma médico tutelar, moralista, en general es adultocéntrico y

clasista, propio de una sociedad patriarcal, capitalista, racista y colonial, y con una clara mirada violenta sobre ciertos cuerpos que no son blancos, hegemónicos y entendidos como varones. La hicimos desde un paradigma de ESI diversa desde el cual fomentar el placer, el cuidado y la autonomía de los cuerpos. Les estudiantes como sujetos de derecho, merecen poder encontrarse con las vivencias desde el disfrute. Así seguimos intentando trabajar, recuperando las percepciones subjetivas, conectando con el placer, con los deseos, con los cuidados, construyendo conocimientos en salud de forma dialógica en la experiencia colectiva del aula.

Síntesis de las experiencias relatadas¹⁵

Momento del año	Segundo cuatrimestre		
Cursos	2º año. Educación para la Salud		
Contenidos transversales	ESI con perspectiva de género		
Actividades	Partimos de preguntarnos el concepto de género y de allí cómo lo deconstruimos, problematizando teóricamente y llevándolo al cuerpo.		
	Violencia de género		El placer
	Trabajo en talleres	Acompañamientos	Formación de dos grupos: invitación a jugar.
	En parejas: representar situaciones en la casa: de discusión, peleas o algún conflicto familiar. En plenario: “¿qué hicieron? ¿qué representaron?”. Trabajamos las características de la violencia de género. Preguntas que nos surgen, dado que los pibes se sienten tocados en lugares muy nodales:	Frente a los casos de violencia explicitadas por les estudiantes, se definió una comisión para responder a problemáticas puntuales. La comisión primero se habilitaba como espacio de escucha. Luego se encargaba de hacer red, buscar instituciones, psicólogos o asesoramientos y acompañamiento en cuestiones legales.	Un grupo queda en el aula, en semicírculo y con los ojos vendados: “quédense tranquilos que la vamos a pasar bien”. Otro grupo sale: “vamos a trabajar con texturas”; se entregan diferentes elementos (lija, rociador de agua, pluma) Cada uno de les que estaban afuera iban pasando con el elemento que les había tocado. Registro de las emociones ¿Qué sintieron en el cuerpo? ¿Qué le pasaba al cuerpo cuando les tiraban agua? ¿Y con la pluma? ¿Sintieron piel de gallina?

¹⁵ Este recorrido didáctico sintetiza las tres experiencias relatadas por les integrantes del Bachillerato Popular Chilavert.

¿cómo aproximarnos sin que se sientan bardeados o que les estamos negando? ¿cómo manejarnos para no pretender direccionar el posicionamiento de le otre, sino abrir espacios para reflexionar colectivamente la situación, atendiendo a contextos, subjetividades y emociones?

Luego nos dimos cuenta de que necesitábamos acompañamiento para poder acompañar; socializar problemáticas de les estudiantes y cómo resolverlas de manera colectiva.

El Bachi, el clítoris, la Educación Sexual Integral y les estudiantes como promotores y promotoras de Salud en la plaza

*Noelia Rimbau, Carolina de la Fuente,
Bachillerato Popular Simón Rodríguez
(Frente Arde Rojo)*

La experiencia que vamos a compartir es del 2019 pero, en realidad, comienza en el 2018. Ese año abordamos el trabajo sobre Educación Sexual Integral principalmente en el marco de la materia Salud (de segundo año del Bachi) de una forma más que nada introductoria, trabajando qué es la sexualidad, sexo, género, orientaciones sexuales. Les fuimos guiando, entusiasmando a les estudiantes y, en conjunto, decidimos armar una jornada abierta para sus compañeres y la comunidad. Les resultó un poco frustrante porque vinieron tres familiares nada más. Pero para nosotres, y después para ellos, también resultó algo de lo que pudimos nutrirnos.

Ese año habíamos trabajado también en primero, que se ve más la anatomía, el aparato reproductor, pero haciendo énfasis en el clítoris y la vulva, porque sabemos que es algo de lo que no se suele hablar. En general se trabaja desde una perspectiva biológica médica, haciendo hincapié en la reproducción y no en el placer.

Entonces empezamos a tratar de familiarizarnos con esto de qué es el clítoris, dónde está, cómo es. Y lo que hicimos fue llevarlo a un modelo. Lo hicieron con unas cajitas y distintos materiales reciclados. Esto también fue como una forma de abrir la puerta a hablar de cuestiones más profundas o más íntimas. Se generó un vínculo más cercano con les estudiantes y se abrieron a hablar de muchas cosas que tenían que ver con la genitalidad que en otras circunstancias aparecían con resistencias.

Muchas no sabían ni cómo se llamaba ese órgano, no lo reconocían como una parte del cuerpo. O sea, entender que esta montañita que tengo por arriba de los labios vaginales, es parte de un órgano que sólo le veo la punta y que es el único órgano para el placer, les voló la cabeza. El grupo de WhatsApp en los días posteriores fue terrible porque se mandaban cualquiera, sin anestesia, mandaban de todo. Y esto era satisfactorio porque quería decir que había llegado a sus relaciones sexuales

individuales y de pareja. Este aprendizaje había llegado a sus prácticas sexuales. Alguna decía “entonces a mí no me lo tocaron nunca, yo le voy a decir a mi marido”. Y estas cosas disruptivas eran las que abrían al diálogo, a empezar a hablar y a sintetizar cuestiones importantísimas.

Después, en el 2019, ya le entramos de lleno, confiades en que esto se podía hacer, arengando desde un inicio que lo íbamos a hacer a puertas abiertas. Entendiéndolo como un proceso, claro. Entonces trabajamos muchísimo y lo tomamos como Bachi, para todas las áreas y años.

Comenzamos haciendo una actividad común para todos los años, para poner en juego saberes, dudas y empezar así a ponernos en sintonía. Un “Verdadero, Falso y No sé” con un montón de afirmaciones que tenían que ver con una gran variedad de aspectos estructurantes de la ESI, como el género, los órganos, su función, la orientación sexual, las disidencias, el placer, la genitalidad. Luego hicimos una dinámica para que intercambiaran las respuestas. Siempre valorizando mucho el “No sé”, como un acto de sinceramiento, de valentía, de esta cuestión de decir “bueno, no, esto no lo sé”.

Y a partir de eso habilitamos un buzón de preguntas anónimas. Pasamos por los cursos, contando para qué lo hacíamos y que luego se iban a ir trabajando esas preguntas y sus posibles respuestas. Las principales preguntas que dejaron fueron: ¿qué hago si se rompe el preservativo? ¿Cómo sé si tengo una infección sexual? ¿Ser gay es lo mismo que ser trans? ¿Puedo quedar embarazada sin penetración? ¿La pastilla del día después es abortiva?

Después vino el trabajo por áreas. En Sociales trabajaron sobre la problematización entre roles de varones y mujeres, hicieron unas siluetas y trabajaron con los estereotipos como, por ejemplo, que la mujer hace las tareas de la casa y el hombre sale a trabajar. En Naturales, en primero, parecido a lo que ya contamos, trabajaron la ubicación de los órganos, la fisiología de esos órganos, siempre haciendo hincapié en visibilizar la vulva y el clítoris y haciendo la diferencia entre sexo, género, genitalidad. En segundo año, trabajamos más sobre las infecciones de transmisión sexual y los métodos anticonceptivos y profilácticos. Estos temas quizá son los que tradicionalmente se trabajan en la ESI, pero no por eso dejan de ser importantes e incluso urgentes. En Lengua identificaron las visiones predominantes de las instituciones más influyentes, como la Iglesia y el Estado, sobre temas de sexualidad, y lo hicieron a partir

de titulares de diarios. En Matemática trabajaron las estadísticas de violencia, de femicidios y el violentómetro, que es como un termómetro que va subiendo en las situaciones y vínculos más violentos que tenemos, de acuerdo al riesgo en que está cada persona (esto pudieron vincularlo también a los gráficos de tortas y porcentajes). Por ejemplo, que te controlara si estabas con tus amigas o no, era una situación violenta pero que te ponía en poco riesgo y en cambio que te gritara y te pegara era una situación muy violenta y te ponía mucho en riesgo.

Antes de la actividad en la plaza también hicimos otra salida ese año. Con segundo acompañamos al centro de Salud (que en ese momento tenía una mirada piola, de puertas abiertas, de salir a caminar el barrio, fortalecer el lazo con la comunidad) y nos sumamos para colaborar en entregar preservativos, hablando alguito de cómo hay que usarlo y demás. Fue una experiencia buenísima para les estudiantes, de mucho empoderamiento. De aprender haciendo y desde otro rol. Estuvo bueno. Al principio nadie se acercaba al lugar donde estábamos y entonces tomamos un manojito de preservativos cada uno y nos acercábamos a la gente y le preguntábamos si conocían qué era un preservativo, si necesitaban llevarse, si se habían hecho el test de HIV. De hecho, muchos se lo hicieron en el momento y nos quedamos haciéndole compañía.

Pero volviendo a la experiencia, ¿por qué salir a la plaza? Desde el colectivo de profes siempre tratamos de trabajar esto de la soberanía del conocimiento y romper con los saberes hegemónicos. Entonces lo que empezó siendo un proyecto transversal en el Bachi se demostró que era pertinente llevarlo a la comunidad para poner en tensión estos saberes hegemónicos y hacerlo con les estudiantes, y que ellos mismos pudieran llevarles esto a sus familiares, a sus vecines. Es algo muy importante sacarlo del Bachi, que estos temas no sean algo que sólo se trabaja ahí, sino que tiene que ir para afuera, porque lo que estamos construyendo tiene un horizonte. Y esto hay que hacerlo con la certeza de que ni les profes ni les profesionales tienen la verdad absoluta y que entre todes podemos ir construyendo conocimiento y rompiendo con ciertos discursos que se presentan como verdades absolutas, sobre todo desde la ciencia, el modelo médico hegemónico o la religión.

Estuvo muy bueno porque el proceso generó una confianza total en les estudiantes y ellos mismos tenían mucho entusiasmo por llevar sus conocimientos a la comunidad. Se empoderaron y fueron dejando su impronta, sus ganas: “yo ahora quiero

contarles a mis nietas, cuáles son los métodos anticonceptivos, o les quiero contar a mis nietas por qué se tienen que cuidar”. O sea, llevarlo a la plaza fue el resultado de un proceso de construcción colectiva y eso es lo más rico de esta experiencia. Llevamos todo lo que habíamos trabajado en el año, la intención era mostrarle al barrio lo que habíamos hecho y definirlo en conjunto. “Llevemos esto”. “No, profe, esto está horrible, hay que hacerlo de vuelta”. “¿Se acuerdan que hicimos esto y se nos rompió, por qué no lo armamos de vuelta?” Entonces les estudiantes iban decidiendo y nosotres acompañando.

Y llevamos sillas, llevamos mesas, todes juntas. No importaba si eras profe o estudiante “¿Y qué te parece, ponemos acá, ponemos allá? Conseguí esta tela, vamos a ponerlo acá”. Alguien trajo el equipo de audio y fuimos armando diferentes postas o lugarcitos. En un sector pusimos juegos y entonces se acercó todo el piberío que estaba ahí en la plaza porque todavía había luz. Armamos dos o tres mesitas con los modelos de clítoris y de vulva. Llevamos láminas de los métodos anticonceptivos y algunos que nos habían dado en el centro de salud para mostrar en vivo y en directo. Había fotos de las infecciones de transmisión sexual (a ellos les había impresionado mucho el día que las vieron, al principio les dio asco, pero después ya identificaban y las quisieron llevar. “Ah, está bien, el bordecito blanco es cándida y las burbujitas son herpes”). Después también los textos que hicieron en Prácticas del Lenguaje, los titulares que trabajaron. Éramos una banda, un montón de profes, compas, la gente que se acercaba y como 40 estudiantes en la plaza!

Siempre acompañando ahí y con los estudiantes dispuestos a explicar lo que estaban mostrando. Esto también es parte de otra historia pero que es central para este relato: nosotres encaramos la Salud en el Bachi pensando en formarles como promotores/as de Salud. La impronta de promotores/as de Salud tiene que ver con desarrollar habilidades para ello, que quizá son más que nada lingüísticas y que las trabajamos a través de teatro foro, dramatizaciones, técnicas teatrales. Trabajar respecto de construir herramientas para poder acompañar y poder hablar con una persona que incluso pueda estar transitando una crisis. A varies les llegó mucho esa cuestión, ese rol nuevo de promotores/as de salud y, de hecho, sabemos que con esta pandemia hubo varies que la desplegaron.

Entonces esta fue una instancia en que pudimos constituirnos como promotores/as de Salud en la práctica, habiéndonos preparado para ello y trabajado colectivamente cómo me

voy a acercar a la gente, qué le voy a decir. No es que estuvimos les profes ahí todo el tiempo hablando: les estudiantes iban, tomaban las maquetas o tomaban las láminas y le contaban a sus conocidas, o a quien fuera llegando, de qué se trataba, cómo habíamos llegado a aquella reunión en la plaza. Eso salió muy bien. Incluso hubo profes que se les acercaban a estudiantes a preguntar porque tenían dudas sobre alguno de los temas. Hubo muchas preguntas de profes y compas. Fue un aprendizaje de ida y vuelta realmente.

Aprovechamos también ese vínculo con el Centro de Salud y después de toda una primera parte en la que estuvimos jugando, mostrando y charlando, se armó una ronda de diálogo. Les médicas del Centro de Salud hablaron sobre todo de despenalización y legalización del aborto, interrupción legal del embarazo; que es un tema muy álgido, que cuesta mucho abordarlo, entonces hay que ser muy amoroso, muy respetuoso cuando nos acercamos a ese tema. En otra instancia hubiesen sido seguramente situaciones de conflicto, pero, muy por el contrario, a partir de todo el bagaje del año, se generó un debate muy fluido, con reflexiones, con preguntas, con opiniones muy variadas, aunque siempre en el respeto y el tratar de entendernos entre todes.

Finalmente cerramos con una obra de teatro que preparó Nerina, una compa profe del Bachi, que hizo una dramatización que se llamó “El Deseo de Rosa”. Estuvo muy, muy movilizante, era sobre una señora que la habían invitado a un cumpleaños y no quería ir porque no sabía qué ponerse. Que quiero ir, que no quiero ir, toda esta cosa de estar ahí, en tensión con su propio deseo. Finalmente decide no ir, pero mandar unas empanadas, hacer unas empanadas, unas cuantas docenas de empanadas. Y bueno, así, mataba su deseo. Era un unipersonal con nuestras luces, nuestro audio, nuestro vestuario, nuestra escenografía. Ustedes podrán imaginarse a esta Nerina que iba y venía y hacía de doña Rosa y hacía de su deseo. Es que ella era muy actriz y el planteo era a la vez muy simple pero hecho de una manera muy cómica y profunda, que nos movilizó mucho. A la tarde Nerina le pidió a una de nosotras que le hiciera la segunda y ayudara para el debate posterior, quien respondió re canchera que sí, obvio, no había problema. Pero cuando llegó el momento estaba sin palabras porque nos había pegado a todes.

Y nos preguntábamos: cuánto de esto llegará, ¿no? Pero en seguida, María, una estudiante que no tenía muchos problemas para hablar, al cierre de la obra grita: “che, piba, ino hagan em-

panadas porque no garchan más!” Jajaja, y listo, ya está, ¡entendieron todo! Ahora podemos debatir...

Pero estuvo muy bueno porque no hubo necesidad de armar ningún debate, el debate se armó solo. Se hizo en una noche bellísima de noviembre con luna. Estuvo hermoso.

El debate se armó solo y fue mucho más allá de lo que habíamos pensado. En la Educación Popular, muchas veces nosotros planificamos todo, nos dividimos las tareas, somos quienes proponemos, pero lo que se termina dando es algo que surge en el momento, porque siempre le damos lugar a las voces de los demás y se termina construyendo entre todos y cuando pasa eso, desborda lo planificado.

En esa plaza se generó un espacio de reflexión basado en la confianza. Recordamos que a principio de año había mucha resistencia para tratar todo lo que tuviese que ver con la sexualidad o el deseo. Pero a lo largo de todo el proceso, y con esa plaza como momento cúlmine, terminamos todos aportando nuestras voces, respetándonos, no pensando todos de la misma manera, pero sí aceptando el pensamiento de los otros, logrando escucharnos sin invadirnos.

Creemos que fueron puntos fundamentales del proceso la empatía, vincularse siempre desde el diálogo y sin juzgar las experiencias de los otros, y considerando esa ida y vuelta de saberes como un acto político. Entonces como que los estudiantes se fueron dando cuenta de que cada decisión que toman es un acto político. Empezar a empoderarse de su cuerpo, de cómo puedo cuidarlo, de cómo puedo vincularme con esos otros. Eso es un montón, y trabajarlo en el día a día, desde muchas perspectivas, desde todas las áreas, generó un gran proceso que se tradujo en ese fin de la experiencia.

Síntesis de la experiencia relatada

Cursos	1º y 2º año. Áreas Sociales, Naturales, Salud, Lengua, Matemática	
Contenidos transversales	ESI Prácticas de Promoción de la Salud	
Actividades	Recuperación y revalorización de la experiencia del año anterior en relación a anatomía, aparato reproductor con énfasis en clítoris y vulva (con 1º) y de la jornada abierta (con 2º)	
	“Verdadero, Falso y No sé” sobre aspectos estructurantes de la ESI para poner en juego saberes, dudas y ponernos en sintonía.	
	Habilitación de un buzón de preguntas anónimas (para pasar por los cursos).	
	Trabajo por áreas	Sociales: problematización de roles de varones y mujeres a partir de siluetas
		Naturales: ubicación de los órganos, su fisiología (haciendo hincapié en visibilizar vulva y clítoris); diferencia entre sexo, género, genitalidad.
		Salud: infecciones de transmisión sexual; métodos anticonceptivos y profilácticos.
		Lengua: análisis de visiones predominantes de las instituciones influyentes (Iglesia, Estado) sobre temas de sexualidad a partir de titulares de diarios.
		Matemática: estadísticas de violencia, de femicidios y “violentómetro”.
	Salida al centro de Salud del barrio: participación en entrega de preservativos, charla sobre su uso.	
	Salida a la plaza	Socialización de lo trabajado en el año: modelos de clítoris y de vulva; láminas de métodos anticonceptivos; fotos de infecciones de transmisión sexual (Salud); textos elaborados y titulares trabajados (Prácticas del Lenguaje).
Charlas y rondas de diálogo con profesionales del centro de salud sobre interrupción legal del embarazo.		
Cierre con una obra de teatro unipersonal “El Deseo de Rosa” y posterior debate.		

A modo de cierre

Llegamos al final de este libro, gestado al calor de un proceso de construcción colectiva como el Encuentro de Bachilleratos Populares y Salud que llevó varios años. A lo largo del camino nos encontramos presencialmente, virtualmente, entre muchos, entre pocos, pero siempre de una manera muy amorosa y alegre. Ojalá su lectura pueda aportar a nuevos encuentros y nuevas praxis con esas características, a nuevos inéditos viables, a nuevas preguntas.

¿Qué aspectos pedagógicos comunes podemos destacar para el abordaje de la Educación en Salud (ES)? De la lectura de los relatos compartidos nos quedaron resonando muchos aspectos comunes, que aparecieron como sustrato de las experiencias. Entre ellos: la constante interpelación a lo hegemónico (principalmente al Modelo Médico Hegemónico-MMH- y al patriarcado); una mirada crítica sobre el territorio y la coyuntura; la consideración de las vivencias, subjetividades y emociones; la búsqueda de una transformación que apunta a salir del aula e incidir en el barrio y en las propias vidas de los estudiantes; la escucha comprometida y consciente, que pretende no invadir ni juzgar; la construcción de la grupalidad, del espacio necesario para el intercambio, el compartir saberes y experiencias; el acompañamiento como herramienta central para el abordaje en salud y la educación en salud; la revisión crítica de las propias prácticas en tanto educadores/as populares.

¿Qué herramientas se desplegaron para abordar la Salud desde la Educación Popular (EP)? Muchas fueron las estrategias y recursos utilizados y relatados por los Bachis en sus experiencias. Partiendo de las intencionalidades pedagógico-didácticas fundamentales de habilitar el diálogo como proceso y la perspectiva de transformación de la realidad, en los diversos relatos encontramos: la subversión de los roles tradicionales en el aula, por asumir los estudiantes la responsabilidad del desarrollo de actividades y temas; la puesta en juego del cuerpo y los sentimientos a través de lo lúdico y el teatro; la elaboración de producciones comunicacionales para el barrio (carteles, podcasts radiales en lenguas diversas); la producción colectiva de materiales para la socialización de saberes populares, como un cuadernillo de recetas con plantas medicinales; la indagación de los territorios propios a través de mapeos colectivos y entrevistas en el barrio; el desarrollo de la huerta del Bachi y en

las casas como fuentes de aprendizajes y de vínculos; la implementación de clases públicas y actividades abiertas a la comunidad como espacios de aprendizaje y reconocimiento mutuo; el concebir los procesos de ES como instancias de formación de promotores/as de Salud.

¿Qué temáticas se abordaron? Para pensar otras experiencias, cursos, currículas de ES, nos parecía interesante recuperar las temáticas trabajadas a lo largo de los relatos: qué es la salud; la salud colectiva; la promoción de la salud; qué pasa con la salud en el territorio específico; cómo es el MMH; la relación paciente-médico; la alimentación en vinculación con la huerta; las plantas medicinales; el agua; la basura; los consumos problemáticos; las enfermedades infecciosas; el cuerpo; la Educación Sexual Integral y los métodos anticonceptivos; la violencia de género; el placer; la otredad; el respeto a la diversidad, la discriminación y estigmatización de les otros.

Revisitar los relatos de experiencias también nos permitió recuperar los sentidos de la EP que los Bachis otorgaron explícitamente a sus prácticas de ES. Su lectura nos hizo reencontrar con los puntos de partida de la EP sintetizados en capítulos previos, como la construcción colectiva del saber, la interpelación de lo cotidiano, la territorialización de la práctica, la transformación de la realidad, la necesidad de conocimiento del contexto, el valor de los vínculos, la atención a lo emergente, la pluralidad de voces, entre otros. Algunas de sus afirmaciones fueron:

"...se dio esto que tiene la Educación Popular, de que el saber lo construimos entre todes"

"...pensar la propia vida. Y bueno, con ganas de transformarla, con todo lo que propone la Educación Popular"

"trabajar colectivamente esa característica que tiene el Bachi, propia de la Educación Popular, de generar y consolidar vínculos con les estudiantes, un vínculo más personal, en el que se genera un espacio para compartir estas problemáticas"

"En la Educación Popular, muchas veces nosotres planificamos todo, nos dividimos las tareas, somos quienes proponemos todo, pero lo que se termina dando es algo que surge en el momento, porque siempre le damos lugar a las voces de les demás y se termina construyendo entre todes y cuando pasa eso, desborda lo planificado"

"la búsqueda de estrategias y alternativas es una necesidad de la reflexión sobre la práctica que hacemos desde la Educación Popular"

“trabajarlo de esa manera interpela mucho desde lo cotidiano, que es algo que es parte de lo que funciona tanto de abordar la Salud desde la Educación Popular”

“creemos que tenemos que trabajar la Salud ancladas en ese territorio, sino es una cosa neutra, que andá a saber para qué sirve. Esto es algo propio de la Educación Popular, que suena tan diferente a la escuela hegemónica, la primaria o secundaria que muchos hicimos, donde parecía que todo lo que se veía en la escuela estaba tan lejos de la vida cotidiana, todo tan lejos del territorio. Y acá está todo el tiempo atravesado y se cruza y se junta y se mezcla. Y enriquece, y transforma”

Fuente: Elaboración propia.

La construcción participativa de este libro fue valorada por los Bachis como acertada y necesaria para visibilizar el trabajo que realizan en lo que a Salud refiere; porque refleja una perspectiva sobre la salud que parte de concebirla desde la sanación, el bienestar, la prevención, más que desde la dolencia o la enfermedad como se hace comúnmente, la hemos aprendido en los espacios de educación tradicional que recorrimos o recorreremos. También resultó enriquecedor materializar en un libro diversos aprendizajes que parten de la práctica misma de los distintos espacios de educación popular de los cuales formamos parte de este proyecto; y conocer otras realidades y su abordaje político/pedagógico nos contextualiza como Bachilleratos Populares, a la vez que nos lleva a problematizar las formas de abordaje en el territorio. El proceso de revisión conjunto llevó a valorizar la recuperación de herramientas históricas, despertar empatía al momento de leer, relacionar con las vivencias, reconocer afinidades y “sentir que estaban ordenadas algunas de las ideas que compartíamos”. Como producción colectiva, este material ya comenzó a ser utilizado por los Bachis en sus formaciones internas.

“La sistematización de experiencias de los Bachilleratos Populares en materia Salud Integral, posibilita un insumo teórico/político/pedagógico desde el cual poder pensarnos críticamente como sociedad, como sujetos y sujetas de derechos, como actores sociales en pugna por el respeto sobre nuestros cuerpos y cuerpos. En suma, es generar herramientas teórico/prácticas que nos permitan transformarnos colectivamente.” (Bachillerato Popular Letra Libre)

“... plasmarlo en papel, para nosotros y los demás, significa dar un paso adelante para que los conocimientos y saberes tengan un mayor alcance y roten como la palabra en nuestras aulas. Recordarnos en un libro y en cada instancia en la que participamos fue volver sobre las semillas que habíamos dejado y que hoy florecen en la memoria.”

(Bachillerato Popular Bartolina Sisa)

Encender otras llamas, transformarnos colectivamente,
de eso se trata.

Referencias bibliográficas

- Aguiló, V. y Wahren, J. (2014). Los bachilleratos populares de Argentina como “campos de experimentación social”. *Argumentos (México, D.F.)*, 27(74), 97-114. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952014000100005&lng=es&tln_g=es
- Blaustein Kappelmacher, A.L., Rubinsztain, P. y Said, S. (2018). Las disputas por los sentidos de la educación. Los bachilleratos populares en el ciclo kirchnerista en la Argentina. En: *Las disputas por lo público en América Latina y el Caribe* (pp. 125–158). CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales). Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/pdf/j.ctvnp0k8v.7.pdf>
- Breilh, J. (2013). La determinación social de la salud como herramienta de ruptura hacia la nueva salud pública (salud colectiva). *Epidemiología crítica latinoamericana: raíces, desarrollos recientes y ruptura metodológica. Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública, Medellín*, 31(1), 13-27. Disponible en: https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/3524/1/CON-107-Breilh, J.-La_determinacion.pdf
- Breilh, J. (2020). COVID-19: determinación social de la catástrofe, el eterno presente de las políticas y la oportunidad de repensarnos. Disponible en: <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7396/1/03-EN-Breilh.pdf>
- Cammarota, A. (2016). Saberes médicos y medicalización en el ámbito escolar (1920-1940). *Revista Pilquen*, 19(3), 33-51. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/spilquen/v19n3/v19n3a04.pdf>

- Ceceña, A. E. (2012). “Dominar la naturaleza o vivir bien: disyuntiva sistémica”. *Debates Urgentes*, 1, 117-129. Disponible en: <https://geopolitica.iiec.unam.mx/sites/geopolitica.iiec.unam.mx/files/2017-08/vivirbienodominarlanaturaleza.pdf>
- CMCTF. (2017). *Mapeando el cuerpo-territorio. Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios*. Ecuador: Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo-Red Latinoamericana de Defensoras de Derechos Sociales y Ambientales-Instituto de Estudios Ecologistas del Tercer Mundo-CLACSO. Disponible en: <https://miradascriticadelterritoriodesdeelfeminismo.files.wordpress.com/2017/11/mapeando-el-cuerpo-territorio.pdf>
- Cordero, S., Dumrauf, A. G., Mengascini, A. y Sanmartino, M. (2011). Entre la Didáctica de las Ciencias Naturales y la Educación Popular en Ciencias Naturales, Ambiente y Salud: relatos y reflexiones de un camino en construcción. *Praxis Educativa (Arg)*, 15(15), 71-79. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153122414009.pdf>
- Declaración de la Región Autónoma Moisés Gandhi. (1997). Primer Foro de Promotores y Agentes de Salud Centro de Documentación sobre el Zapatismo.
- Di Leo, P. F. (2009). La promoción de la salud como política de subjetividad: constitución, límites y potencialidades de su institucionalización en las escuelas. *Salud Colectiva*, 5(3), 377-389. Disponible en: https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/scol/v5n3/v5n3a06.pdf
- Dumrauf, A. y Garelli, F. (2020) Biomedicina-Tecnología-Sociedad y COVID-19: miradas críticas, esperanzas y Educación en Salud. Boletín de la Asociación Ibero-

Americana de Ciencia-Tecnología-Sociedad, 13, 21-28.
Disponible en: http://aia-cts.web.ua.pt/wp-content/uploads/2020/09/AIA_CTS_Boletim13.pdf

Fainsod, P., Busca, M. (2016). *Educación para la salud y género. Escenas del curriculum en acción*. Rosario: Homo Sapiens Editora.

Fals Borda, O. (1993). La investigación participativa y la intervención social. *Documentación social*, (92), 9-22.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *Política y educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Garelli, F., Cordero, S., Mengascini, A. y Dumrauf, A. (2019). Tensões e reflexões diante do diálogo de saberes na Educação em Saúde em Bachilleratos Populares (Argentina). *XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)*.

Garelli, F. M., Cordero, S., Mengascini, A. y Dumrauf, A. G. (2019). Caminos para la educación en salud desde la educación popular: experiencias en bachilleratos populares de Argentina. *Ciência & Educação (Bauru)*, 25, 5-24. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/dYZhBngfMJG7N4Xc775HJGH/?format=pdf&lang=es>

Garelli, F. M. y Dumrauf, A. G. (2021). Una mirada al campo de la educación en salud: hegemonía, pandemia y alternativas. *Espacio Abierto*, 30. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/122/12267447006/12267447006.pdf>

Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. - 1a ed. -

Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. *Actas del IV Training Seminar del Foro de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales (FJDI) del Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona (CIDOB)*.

Disponible en: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Ramon%20Grosfoguel%20CIDOB_2011.PDF

Huergo, J. (2001). Del modelo hegemónico a la intervención contrahegemónica en salud. En: *Relectura de la formación docente en salud. Volvamos a soñar lo imposible*. <http://fordocsalud.blogspot.com/2009/06/del-modelo-hegemonico-la-intervencion.html>

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

Disponible en: <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematizacio%C3%8C%20n%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública: formar a los ciudadanos de la república (1870- 1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Machado Araoz, H. (2012). *Naturaleza mineral. Una ecología política del colonialismo minero*. Tesis de Doctorado.

Martins, L., Dionor, G. A., El-Hani, C. N. y Carvalho, G. S. D. (2015). Construtos teóricos e práticos da saúde: as abordagens biomédica e socioecológica. *X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)*. Disponible en: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/47059/1/ENPEC-AbordagensSaude.PDF>

- Menéndez, E. L. (1998). Modelo Médico Hegemónico y Atención Primaria. *Segundas Jornadas de Atención Primaria de la Salud*. Disponible en: https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/816_rol_psicologo/material/unidad2/obligatoria/modelo_medico.pdf
- Menéndez, E. L. (2005). El modelo médico y la salud de los trabajadores. *Salud colectiva*, 1, 9-32. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/731/73110102.pdf>
- Menéndez, E. L. (2020). Consecuencias, visibilizaciones y negaciones de una pandemia: los procesos de autoatención. *Salud Colectiva*. 16:e3149. Disponible en: <https://doi.org/10.18294/sc.2020.3149>
- Merçon, J., Camou-Guerrero A., Núñez Madrazo, C. y Escalona Aguilar, M. (2014). ¿Diálogo de saberes? La investigación acción participativa va más allá de lo que sabemos. *Decisio*, 38, 29-33. Disponible en: https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_38/decisio38_saber7.pdf
- Michi, N. (2011). Educación de adultos, educación popular, escuelas, alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros. En: Finnegan, F. (comp.) (2011). *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. Buenos Aires: Editorial AIQUE.
- Movimiento Nacional Campesino Indígena. (2012). *Derecho a la Salud Campesina Indígena*. Córdoba: Imprenta 29 de Mayo.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2008). *Social determinants of health*. WHO Regional Office for South-East Asia.
- Patiño, D. M. (2020). Apuntes sobre un feminismo comunitario: desde la experiencia de Lorena Cabnal.

Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/342215141_APUNTES_SOBRE_UN_FEMINISMO_COMUNITARIO_Desde_la_experiencia_de_Lorena_Cabnal

Porto-Gonçalves, C. W. (2012). A ecologia política na América Latina: reapropriação social da natureza e reinvenção dos territórios. *Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis*, 9(1), 16-50. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5175779>

Puiggrós, A. (1993). Historia y prospectiva. En: Gadotti, M.; Torres, A. (comp.) (1993). *Educación Popular. Crisis y Perspectivas*. Bs. As.: Miño y Dávila. 33-43.

Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Sirvent, M. T. (1998). *Poder, participación y múltiples pobreza: la formación del ciudadano en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza*. Valencia: Mimeo.

Svampa, M. (2008). *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Torres Carrillo, A. (2011). *Educación popular: trayectoria y actualidad*. Universidad Bolivariana de Venezuela.

Wahren, J. (2020). Bachilleratos populares en Argentina. Educación desde los Movimientos Sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 33(47). Disponible en: <https://doi.org/10.26489/rvs.v33i47.5>

Zibechi, R. (2017). *Movimientos sociales en América Latina: El «mundo otro» en movimiento*. Bogotá: Ediciones desde abajo.

Este libro surge luego de varios años de trabajo conjunto en el Encuentro de Bachilleratos Populares y Salud, un espacio cuyo objetivo es socializar y sistematizar prácticas de Educación en Salud, integrado por distintos Bachis y el Grupo de Didáctica de las Ciencias. Es el resultado de un proceso colectivo de investigación, gestado desde la Educación Popular, con una clara intencionalidad política, para saldar la necesidad de sistematizar lo hecho, poniendo el foco en la articulación de saberes y experiencias de las organizaciones y para las organizaciones. En su interior se encuentran algunas ideas generales y marcos para la Educación en Salud y 16 relatos de experiencias compartidos por 9 Bachilleratos Populares: La Grieta, Simón Rodríguez (Frente Arde Rojo), Letra Libre (Mov. Justicia y Libertad), Alberto Chejolán (Somos Fuego-CTA), Bartolina Sisa (Frente Popular Darío Santillán-CP), El Llamador (Frente de Organizaciones en Lucha), Carlos Fuentealba (Patria Grande), La Dignidad (MP La Dignidad), Chilavert (CEIP). Es un libro para quienes construyen a diario los Bachis, para quienes llevan adelante su praxis educativa desde la Educación Popular, para aquellos que sienten la urgencia de construir una Educación en Salud contrahegemónica, democrática, colectiva, diversa, respetuosa y una larga lista de otros adjetivos posibles. Para todes aquellos a quienes les interesa la Educación Popular y a quienes están en búsqueda de construir otra Salud, otra Educación, otro Mundo.

ISBN 978-987-88-5660-5



IFLYSIB

CONICET
UNLP


Grupo de Didáctica
de las Ciencias