

Revista chilena de historia social popular

# REVUELTAS

SANTIAGO, CHILE | NÚCLEO DE HISTORIA SOCIAL POPULAR

AÑO 06 | NÚMERO 12 | DICIEMBRE 2025 | ISSN 2452-5707


## ARTÍCULOS

### **“Trabajadores que asumen su propia educación”: conocimiento y concientización en el Centro Educativo de Nivel Secundario del sindicato bancario seccional Mendoza, Argentina (1973-1976)**

**“Workers who take charge of their own education”: knowledge and *conscientization* at the Secondary Level Educational Center of the bank workers’ union, Mendoza branch, Argentina (1973–1976)**

**Natalia Baraldo**

Consejo Nacional de Investigaciones  
Científicas y Técnicas (CONICET)  
– Instituto de Investigaciones en  
Ciencias de la Educación, Universidad  
Nacional de San Juan, Argentina

 [0000-0002-1181-0186](https://orcid.org/0000-0002-1181-0186)  
[nbaraldobet@yahoo.com.ar](mailto:nbaraldobet@yahoo.com.ar)

**Recibido:** 2025-11-12

**Aceptado:** 2025-12-16

**Publicado:** 2025-12-31

**Forma de citación sugerida:**

Baraldo, N. (2025). “Trabajadores que asumen su propia educación”: Conocimiento y concientización en el Centro Educativo de Nivel Secundario del sindicato bancario seccional Mendoza, Argentina (1973–1976). *Revueltas. Revista Chilena de Historia Social Popular*, (12), 86–115.



Los trabajos se distribuyen bajo la licencia Creative Commons  
4.0 International (Atribución-NoComercial-CompartirIgual)

**Resumen:** A partir de fuentes primarias, este trabajo explora la experiencia político-pedagógica del Centro Educativo de Nivel Secundario gestado en 1973 por la seccional Mendoza del sindicato bancario, en convenio con la Dirección Nacional de Educación del Adulto. Se analizan saberes y conocimientos que se ponían en juego en el marco de una práctica educativa autodefinida desde la perspectiva de la “concientización” freireana. En base al análisis, identificamos dos concepciones de concientización: una como *praxis*, la otra como *transmisión* de conocimientos. El despliegue de esta última se vincula no sólo con factores pedagógicos, sino también con las implicancias del contexto sociopolítico a partir de 1974.

**Palabras clave:** educación de adultos/as; sindicalismo; conocimiento escolar; concientización; DINEA; historia reciente

**Abstract:** Drawing on primary sources, this study explores the political-pedagogical experience of the Secondary Education Center established in 1973 by the Mendoza branch of the banking union, in agreement with the National Directorate of Adult Education. It analyzes the forms of knowledge within an educational practice self-defined through the lens of Freirean conscientization. Based on the analysis, we identify two conceptions of conscientization: one as *praxis*, the other as *transmission* of knowledge. The development of the latter is linked not only to pedagogical factors but also to the sociopolitical implications emerging after 1974.

**Key words:** adult education; trade unionism; school knowledge; conscientization; DINEA; recent history

## Introducción

En Argentina, a lo largo de su historia, los/as trabajadores/as han impulsado diversas formas de educación, incluso apelando al significativo *escuela* cuando buscaron dotar de mayor sistematicidad sus iniciativas de formación político-sindical o técnica. Al indagar en las propuestas orientadas a completar niveles de escolarización formal, la creación de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) en 1968, durante el gobierno militar presidido por el Gral. J. C. Onganía, marcó un punto de inflexión respecto de las ofertas estatales precedentes. A su alero se gestaron espacios educativos orientados a la finalización de los niveles primario y secundario, estableciendo vínculo –aunque instrumental y operativo– con el movimiento obrero organizado sindicalmente mediante una modalidad de co-gestión con los gremios, así como con empresas, organismos gubernamentales y de la sociedad civil. Bajo esa lógica se desarrollaron los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), objeto de nuestro interés, que tuvieron continuidad durante la gestión del tercer gobierno peronista (1973-1976), marco histórico-político en el que se inscribe este trabajo.

Una vasta literatura especializada ha abordado las políticas de la DINEA, con énfasis en sus lineamientos durante el interregno *liberacionista* del tercer peronismo (1973-1974), prestando especial atención a la operación de alfabetización de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR). En la comprensión de la propuesta de los CENS durante este período, han contribuido significativamente los trabajos de Canevari y Yagüe (2014); Canevari (2001); Roitenburd, Foglino y Abratte (2005) y Filmus (1992), este último interesado en la participación del movimiento obrero, aspecto que retomamos desde otras preguntas (Baraldo, 2020).

Al igual que autoras/es como Chaves (2022), Tosolini (2021) y Nardulli (2014), nuestra mirada se inscribe en un esfuerzo todavía incipiente que procura contemplar las materializaciones y recontextualizaciones de estas políticas nacionales en el plano provincial, local y de las prácticas. En línea directa con la historia social popular, una inquietud fundamental de nuestros estudios ha sido conocer qué hacían los/as trabajadores/as con las políticas educativas que los/as tenían como “destinatarios/as”.

En diálogo con aquella inquietud, aunque sin constituir el objetivo central, el presente trabajo focaliza en el Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS) N° 26 de Mendoza concretado a través del convenio entre la DINEA y el sindicato bancario, que denominó a su espacio Escuela Sindical Bancaria. Nos aproximamos a su propuesta político-pedagógica para explorar una dimensión específica de la misma: aquella vinculada al problema del conocimiento, en el marco de

una práctica educativa que se autodefinía desde la perspectiva de la “concientización” freireana. Nos interesa indagar en los saberes y conocimientos que se ponían en juego, y su relación con los procesos de organización y lucha de los/as trabajadores/as, particularmente bancarios/as, durante el período 1973–1976; esto es, desde la apertura de la escuela hasta el golpe de Estado de marzo de 1976.

Con un enfoque cualitativo, el estudio se sustentó en fuentes primarias como publicaciones periódicas, prensa sindical y testimonios orales. Se entrevistaron a diferentes actores de la experiencia de la Escuela Sindical Bancaria/CENS: delegados sindicales, trabajadores/as-estudiantes, docentes y directivos. Recuperando claves de indagación de la teoría y las pedagogías críticas de la región, la estrategia analítica articuló procedimientos de la historia oral y el análisis documental.

### **Cordobazo y DINEA: inflexiones**

Hacia mediados de la década de 1960, cuando la propuesta de la “Concientización” de Paulo Freire comenzaba a difundirse por América Latina, en Argentina se inauguraba por la fuerza un gobierno militar que se autodenominó “Revolución Argentina” (1966-1973). Con vocación de permanecer largo tiempo en el poder, el régimen profundizó las medidas institucionales tendientes a garantizar un mayor dinamismo del proceso de acumulación de capital, particularmente del monopolista, desplegando una intervención represiva en distintos ámbitos sociales: las universidades, los sindicatos combativos, las “villas miserias” y barrios populares.

Además de continuar la proscripción política del peronismo, vigente desde su derrocamiento en 1955, las políticas de modernización del capitalismo periférico implicaron para los/as trabajadores/as la pauperización creciente de sus condiciones de existencia, a las que respondieron con diversas formas de lucha.

Sin embargo, la rebelión de mayo de 1969 conocida como el *Cordobazo*, constituyó un punto de inflexión en el proceso de lucha y resistencia al régimen, marcando el inicio de un ciclo de ofensiva popular, de radicalización y politización de amplios sectores de la sociedad.

El *Cordobazo* corporeizó la unidad obrero-estudiantil que, con singularidades, se reeditó en los “azos” de distintas provincias y localidades del país. Estas rebeliones de masas pusieron en jaque a la dictadura<sup>1</sup>, a la vez que potenciaron las construcciones sindicales clasistas, combativas y *de liberación* (Andújar, 1998),

---

<sup>1</sup> Con el llamado Gran Acuerdo Nacional, el régimen militar terminará reencauzando la conflictividad sociopolítica mediante el llamado a elecciones, sin la proscripción del peronismo.

así como sus crecientes articulaciones con organizaciones políticas de la variorpinta *nueva izquierda*<sup>2</sup>. En sus manifestaciones partidarias, esta última se conformó por el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), el Peronismo de Base (PB), la Juventud Peronista-Montoneros (JP-M)<sup>3</sup>, el Partido Comunista Revolucionario (PCR), entre las más significativas para nuestro caso de estudio.

Más allá de las combativas irrupciones callejeras –los llamados “azos”–, observamos con Basualdo (2010) que, desde mediados de la década de 1960, el mismo escenario cotidiano del trabajo se convirtió en un terreno de disputas centrales también al interior del movimiento obrero. En paralelo a la política “integracionista” impulsada por la dirigencia sindical, señala la autora, comenzaron a emerger movimientos de oposición, muchos de ellos protagonizados por una “aristocracia obrera” vinculada con diversas corrientes de izquierda, incluida la peronista.

Basualdo (2010) advierte que en dichos procesos se daban dos intensos debates: cómo concebir la relación entre las clases –si en términos de complementariedad o de oposición– y acerca de las formas de organización dentro de la clase trabajadora. Este debate tomaba cuerpo en la discusión sobre los niveles de representatividad y democracia obrera en los gremios que, como problema a enfrentar, se sintetizaba en la lucha contra la “burocracia sindical”. Estos conflictos se agudizaron desde fines de la década del 60 y tuvieron como motor a las instancias de representación directa de los/as trabajadores/as en sus lugares de trabajo: las Comisiones Gremiales Internas (CGI) y los cuerpos delegados; siendo, ambos organismos, parte de la estructura sindical argentina.

Arribamos así al sector laboral objeto de estudio. La historia de la Asociación Bancaria –que desde la década de 1920 agrupa a los/as asalariados/as del sistema bancario– ha estado atravesada por un debate (y una disputa) en torno a la caracterización de su base social: ¿*trabajadores/as o clase media*? Sin embargo, de acuerdo con Acha (2008), a partir de las grandes huelgas de la década del cincuenta los/as bancarios/as se integraron plenamente a la clase obrera argentina.

---

2 Un estudio clásico que da cuenta de la amplitud y complejidad de la Nueva Izquierda argentina, sin reducirla a las organizaciones políticas revolucionarias, es el de Tortti (1999).

3 Producto de sus resistencias desde abajo, pero también atento a las revoluciones en el plano internacional, el peronismo atravesó profundas reconfiguraciones ideológicas. Esquemáticamente, puede reconocerse una tendencia de izquierda orientada hacia el socialismo (profundamente heterogénea, como lo evidencian la JP-M y el PB-FAP) y otra tendencia “ortodoxa”, proclive a reinstaurar el peronismo “clásico” de los años cuarenta como proyecto nacional de conciliación de clases. Estas diferencias se expresaron con nitidez a partir de 1973, cuando el peronismo retornó al gobierno, agudizándose una cruenta lucha interna al interior del movimiento que atravesó el aparato estatal y todos los escenarios, entre ellos el movimiento sindical.

En ese proceso, destaca el autor, fue consolidándose una tradición de lucha y organización caracterizada por el protagonismo de los organismos de base y un pluralismo ideológico –incluidas expresiones de izquierda– que, pese a sus tensiones, supo privilegiar la unidad.

Durante el régimen de la Revolución Argentina, tanto a nivel nacional como en Mendoza, la Asociación Bancaria (AB) transitó una etapa marcada por severas irregularidades institucionales que dificultaban la articulación de reclamos básicos. De modo que, en este período, la actividad de la AB se orientó a la búsqueda de la normalización institucional, que se concretaría a inicios de la década de 1970.

Por otra parte, la expansión del ecosistema financiero, producto de las políticas económicas desarrollistas, incrementaba la demanda de personal en nuevas sucursales bancarias. En ese marco, resurgirán aquellos debates y tensiones respecto a la caracterización de clase de los/as bancarios/as. Simultáneamente, comenzó a reactivarse la acción sindical de base a través de los cuerpos de delegados y de las Comisiones Internas.

Contrastando con la orientación de la conducción nacional de la AB, inscripta en la tendencia burocrática de la época, en la seccional Mendoza puede observarse que entre 1973 y 1975 –en un proceso fuertemente impulsado por el activismo de base desde tiempos del Cordobazo<sup>4</sup> y potenciado por el Mendozazo (1972)– comenzó a delinearse con mayor fuerza una estrategia de carácter más autónomo por parte de los/as bancarios/as.

Esta estrategia se caracterizó por la construcción/recreación de instrumentos y prácticas de organización, reflexión y educación que, utilizando las estructuras vigentes, buscaban explícitamente fortalecer la democracia interna, la solidaridad e identidad de trabajadores/as y la movilización permanente junto a otros sectores de la clase trabajadora. En este proceso se inscribirá el impulso de un espacio educativo, formalizado más tarde en los marcos de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA), sobre la que trataremos a continuación.

Al son de las orientaciones tecnocrático-desarrollistas, en 1968 se produjo un punto de inflexión en la institucionalización de la educación estatal dirigida a los/trabajadores: la dictadura creaba la DINEA en el Ministerio de Cultura y Educación. La DINEA y los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), de ella dependientes, se encuadraron en una política regional de calificación de la fuerza de trabajo útil a la modernización capitalista y de control ideológico de la

---

4 En Mangiantini (2018) se encuentra una significativa experiencia liderada por la izquierda trotskista en una sucursal del Banco Nación en la ciudad de Buenos Aires.

clase trabajadora, ante el creciente proceso de radicalización política del período señalado anteriormente. La apertura de los primeros CENS se concretó en 1970, al año siguiente del primer *Cordobazo* (1969).

Como en las escuelas dependientes y/o reconocidas por el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET)<sup>5</sup>, la oferta de nivel medio de la DINEA incluía capacitación técnico-profesional. Pero, a diferencia de aquellas, donde los estudios se prolongaban por seis años o más, en los CENS el trayecto se completaba en 3 años y estaban dirigidos a jóvenes y adultos/as que no habían finalizado la escolarización en la edad prevista por el sistema graduado oficial.

Además, en estos centros el proceso educativo debía trasladarse a los espacios laborales y organizativos, estableciendo convenios sindicatos y empresas (estatales y privadas), entre otras entidades, de quienes debía provenir la solicitud de apertura. Una característica relevante de los CENS refiere al diseño del plan de estudios, que reemplazaba la tradicional estructura de materias por *áreas de conocimiento*. La planificación curricular y la evaluación de los saberes pasaba a realizarse desde un equipo docente<sup>6</sup>.

Durante el tercer gobierno peronista, se dio continuidad a los CENS en sus lineamientos de co-gestión, funcionamiento y estructura curricular<sup>7</sup>. En el breve interregno que la heterogénea izquierda peronista ocupó secciones del Ministerio de Cultura y Educación (1974-1974), se redefinieron los objetivos sociopolíticos de las políticas de DINEA, orientándolos hacia la lucha contra la dependencia nacional, el colonialismo cultural y pedagógico, definiendo una concepción *liberadora* de la educación<sup>8</sup>.

---

5 Por un lado, se encontraban las escuelas técnicas estatales dependientes del CONET, abordadas por D’Ascanio (2021). Por otra parte, existían las Escuelas Nacionales de Educación Técnica Privada de Fábrica reconocidas oficialmente por el CONET, que funcionaban en las plantas de empresas como Fiat, Acindar o Mercedes-Benz, como ha estudiado Rodríguez (2011). Ambas modalidades expresaron las tendencias dominantes del desarrollismo en educación, siendo la segunda una estrategia directa del capital (Rodríguez, 2011). Combinaban terminalidad del nivel medio con una sólida formación técnica a lo largo de un trayecto de 6 a 7 años, sin establecer articulación sindical. Sobre el devenir de la educación técnica durante este período y hasta 1983, ver Pineau (1996).

6 Estos aspectos pueden profundizarse en Canevari y Yagüe (2014), así como en Roitenburd, Foglino y Abratte (2005).

7 No obstante, hay que mencionar que en 1974, tras la “Asamblea Educativa”, se elaboró un nuevo plan de estudios con modificaciones en el diseño de las áreas de conocimiento e incorporación de nuevas sub-áreas, temas y enfoques. Ver Baraldo (2016).

8 Junto con los trabajos referenciados en la nota N° 6, las concepciones político-pedagógicas de la DINEA en esta etapa se abordan en el —ya clásico— estudio de Lidia M. Rodríguez (1997).

Asimismo, los CENS experimentaron un notable crecimiento cuantitativo y territorial, con una marcada expansión en las provincias y una priorización de los convenios con sindicatos, que llegaron a representar más del 50 % del total de centros creados. Importa destacar que, al menos hasta 1974, los gremios más representativos del nuevo sindicalismo (clasista, combativo y *de liberación*) no abrieron CENS (Baraldo, 2020).

Por otra parte, la DINEA *liberacionista* puso en acto programas participativos con miras a la democratización del diseño de políticas educativas de adultos/as y a la recuperación-producción cultural en el ámbito comunitario (Rodríguez, 1997). Estas iniciativas tuvieron como principal protagonista a la comunidad de los CENS y de otros espacios escolares dependientes del organismo.

A partir de agosto de 1974 estos lineamientos comenzaron a desarticularse con la ofensiva del sector ortodoxo del peronismo, materializada en el Ministerio de Cultura y Educación a través de la recordada “Misión Ivanissevich”, de cuño ultra-conservador y acérrimamente antimarxista. No obstante, la única valoración positiva que esta gestión hizo de las políticas precedentes de DINEA fue la de servicios educativos en convenio con sindicatos, empresas, organismos públicos, así como las escuelas de adultos anexas a las Fuerzas Armadas (Ivanissevich y Frattini, 1975, p. 19). Desde nuestra óptica, tal valoración celebratoria se explica por la posición político-ideológica dominante en la conducción de la CGT –con gran peso en el movimiento obrero–, afín a la ortodoxia peronista que representaban el ministro Ivanissevich y su sucesor hasta el golpe de Estado de 1976.

### Una escuela desde abajo y “de los de abajo”<sup>9</sup>

La Asociación Bancaria (*La Bancaria*, en el habla cotidiana hasta el presente) otorgó mucha importancia a la educación en sus distintas formas y niveles. En el ámbito que nos ocupa, fue el gremio que más CENS abrió en todo el país durante el período 1970-1976 (Filmus, 1992; Baraldo, 2020). A partir de un convenio nacional firmado con DINEA en 1971 (*Democracia Sindical* N° 2, octubre de 1973, p. 79), cada seccional provincial podía ir concretando la apertura de centros cuando lo requiriera. Los primeros comenzaron en 1972, como el de Capital Federal.

En Mendoza el CENS de La Bancaria fue el primero de la provincia. Se inauguró en enero de 1973, todavía en dictadura, faltando dos meses para las elecciones.

---

9 Una expresión de los trabajadores bancarios mendocinos utilizada en la reflexión colectiva que realizaron a propósito de la educación a la que aspiraban, y que plasmaron en su órgano de prensa (*Democracia Sindical* N° 1, octubre de 1973, p. 65).

nes nacionales que dieron el triunfo al peronismo. Como anticipamos, *Escuela Sindical Bancaria* (ESB) fue el nombre que los trabajadores dieron a su Centro.

A diferencia de lo ocurrido en la seccional de Capital Federal –donde la apertura del CENS fue impulsada por la conducción gremial–, en Mendoza constituyó una iniciativa de un grupo de trabajadores que venía organizándose desde tiempos del Cordobazo, sin todavía existir una Comisión Gremial Interna. De hecho, encontraron en la figura de CENS la oportunidad de formalizar un espacio educativo autónomo, que habían iniciado en 1971<sup>10</sup> con dos objetivos simultáneos: que el sector de trabajadores de maestranza y ordenanza obtuviera el título secundario para promocionar laboralmente y que se incentivara la formación político-gremial, en la perspectiva del sindicalismo antiburocrático y antipatronal.

Los promotores de la escuela, todos varones, eran empleados administrativos jóvenes que cursaban carreras universitarias, o lo harían en breve. Al momento de ingresar al banco no contaban con experiencias previas de sindicalización ni de organización político-partidaria, pero sí habían experimentado procesos de politización, por distintas vías<sup>11</sup>, que recién a mediados de 1973 decantará en el ingreso a distintos partidos de izquierda, como los ya mencionados (PRT, PB) y el morenista Partido Socialista de los Trabajadores (PST), fundado en 1972. Al carecer de título universitario no pudieron integrarse como docentes en la escuela. Sin embargo, lo hicieron en puestos administrativos (preceptor, secretario) desde donde desempeñaron una significativa función político-pedagógica.

A la inauguración siguió un curso de nivelación exigido por DINEA, al cual el grupo impulsor de la ESB le otorgó una impronta propia para pensar una educa-

---

10 Incluso, existieron severas tensiones con la conducción provincial del gremio, que dilatava la apertura. Tal vez por ello hacia octubre del '73, ya en el marco de disputas políticas más amplias, la escuela/CENS se presentaba en la prensa del gremio como obra de la dirigencia: “La Asociación Bancaria entendió que cuenta con un elemento humano que aspira a superarse profesionalmente en beneficio del proceso de liberación nacional, de sí y del grupo familiar que integra. Tal situación motivó a sus dirigentes la puesta en marcha de los esfuerzos necesarios para concretar esta obra” (*Democracia Sindical* N° 2, octubre de 1973, p. 78, cursivas mías). En cambio, en el primer número de la revista, se había planteado a la ESB como resultado de la lucha colectiva y no cómo obra de los dirigentes. Las diferencias que existían con la conducción provincial se hicieron insalvables a partir de 1974; esto, aun cuando el secretario general provenía de las filas de una organización que luego se fusionó con Montoneros.

11 Reconocemos diversos “espacios-momentos formativos” (Di Matteo, Michi y Vila, 2012) que incluyeron, según los casos: experiencias ancladas en el cristianismo posconciliar y tercermundista; la universidad; aprendizajes políticos-organizativos en torno al sindicalismo clasista –especialmente cordobés– y a la propia práctica de lucha y organización. Además, destacar el carácter pedagógico de los “azos”, de la cultura contestataria y de las gestas revolucionarias en otros continentes.

ción que estuviera planteada de acuerdo con sus intereses. Las clases comenzaron a fines de mayo de 1973, en el nuevo contexto político dado por la asunción del peronismo al gobierno, marco en el que la DINEA comenzó a transitar un proceso de “refundación” desde enfoques y objetivos liberacionistas, como planteamos anteriormente.

Si bien la ESB/CENS contaba con una autorización oficial para su funcionamiento, no se había concretado la oficialización plena, de la que dependían dos cuestiones fundamentales: el pago de salarios a los/as docentes, hasta tanto solventados por La Bancaria<sup>12</sup>, y la obtención del título de los/as futuros/as egresados/as.

Luego de gestiones infructuosas ante las autoridades de la DINEA por esta demanda, hacia septiembre de 1973 la comunidad de la ESB comenzó un plan de lucha mediante acciones directas. Con gran protagonismo del estudiantado, tuvieron lugar manifestaciones céntricas, tomas de la escuela, “sentadas” y hasta una ocupación del edificio de la delegación provincial de DINEA. Al respecto, señala una egresada de esa primera promoción de estudiantes:

Sabíamos que éramos una escuela que tenía otra connotación diferente a las demás, *sabíamos también de que éramos los pioneros*, eso lo teníamos muy grabado, por lo menos yo. Yo y un grupito. *Sabíamos que no era una escuela común, que éramos una escuela sindical* y, que a partir de cómo nos moviéramos nosotros, eso iba a continuar o no<sup>13</sup>.

La lucha por la oficialización tuvo, en sí misma, un carácter pedagógico, sobre todo en la construcción de un sentido de pertenencia y en el fortalecimiento de una identidad colectiva. Junto con las acciones de ocupación del espacio público, se desarrollaron otras instancias que también devinieron dispositivos pedagógicos: las propias asambleas, las “charlas” y una obra de teatro de creación colectiva. Esta fue acompañada por Norman Briski, actor y director del grupo Octubre de Buenos Aires. En la representación, los/as estudiantes de la

---

12 De acuerdo a la normativa oficial, el convenio DINEA-Sindicato estipulaba que la primera era responsable del pago de los salarios docentes, así como de los asuntos académicos en general. El gremio garantizaba el lugar físico para el funcionamiento del CENS, material didáctico y participaba en el aspecto curricular recién al final, definiendo el tramo de la especialidad u orientación técnico-profesional. No obstante, una vez oficializada la ESB como CENS y abierta a trabajadores de otros sindicatos, la AB continuó solventando financieramente algunos cursos.

13 María, estudiante y empleada de comercio, familiar de bancario. Egresada de la primera promoción de la ESB (1973-1976). Sin militancia gremial ni partidaria. Entrevista por Natalia Baraldo, Mendoza, junio de 2011.

ESB tematizaron y representaron la lucha que llevaban adelante por el derecho a la educación.

Luis Ocaña, delegado sindical impulsor de la escuela, vinculó esta actividad con la pedagogía dialógica de Paulo Freire; el debate grupal en torno a la lucha se desarrollaba desde el proceso creativo hasta la representación: “el hecho mismo de teatralizarlo era en sí mismo una charla”<sup>14</sup>.

Sobre la etapa fundacional, con énfasis en la lucha por la oficialización, es interesante el testimonio de Luis Sánchez, quien asumió la dirección de la escuela una vez conquistada esa demanda:

ese proceso de movilización que tuvo yo no lo viví. Pero el proceso educativo de ese tiempo, creo que fue casi un año que estuvieron peleándola, fue *un proceso educativo que a lo mejor no sé si fue el más rico de la escuela, donde por sí mismos fueron dando las pautas de lo que buscaban como educación*<sup>15</sup>.

De tal manera, la lucha emprendida no sólo permitió oficializar el proyecto en términos administrativos, sino legitimar una propuesta educativa planteada en función de los propios anhelos e intereses, como se abordará.

La oficialización del CENS/ESB se logró entre fines de 1973 y comienzos de 1974. Una vez concretada, se abrieron nuevos cursos dirigidos no sólo a bancarios/as y sus familiares, sino a un público más amplio (amas de casa, empleados/as de comercio y trabajadores/as de sectores como petroleros/as, meretrices y mosaistas, entre otros). La matrícula creció exponencialmente: de los/as 240 estudiantes iniciales (Diario *Mendoza*, 28 de enero de 1973) pasó a alrededor de 800<sup>16</sup>.

En cuanto al proyecto educativo, el nuevo director<sup>17</sup> planteaba un contraste con la etapa anterior: “nosotros cuando llegamos tuvimos que adaptarnos a los planes que DINEA tenía y sobre eso se empezó a trabajar”<sup>18</sup>. No obstante, como veremos, los/as entrevistados/as coinciden en que la propuesta del organismo es-

---

14 Luis Ocaña, delegado de la Comisión Interna del Banco de Previsión Social. Militante del PB y luego del PRT. Entrevista por Natalia Baraldo, Mendoza, mayo de 2011.

15 Luis Sánchez. Tercer director de la ESB y profesor de Matemática entre 1974 y 1976. Militante del Peronismo de Base. Entrevista por Natalia Baraldo, Mendoza, agosto de 2010. Cursivas mías.

16 Luis Sánchez, director, entrevista.

17 Antes de él hubo dos directores en la ESB.

18 Luis Sánchez, entrevista.

tatal ofrecía un marco flexible que permitió a la comunidad de la ESB realizar su propia y singular construcción. Inclusive, docentes identificadas con la izquierda no peronista, consideraban a la DINEA de ese momento como “revolucionaria”<sup>19</sup>. Por otra parte, se adoptó una orientación profesional vinculada a las necesidades de capacitación del sector bancario, otorgando el título de Perito Mercantil/Comercial especializado en Técnicas Bancarias e Impositivas.

Si bien abordaremos más adelante otros aspectos de la propuesta y de la experiencia político-pedagógica, es importante detenernos un momento en el vínculo de los/as docentes con la organización sindical gestora de la escuela/CENS. En general, los/as profesores/as fueron convocados y se sumaron por afinidad ideológica con el proyecto. En la primera etapa su tarea tuvo una relación relativamente estrecha con los delegados sindicales que actuaban en la ESB, y/o con miembros del secretariado del gremio abocados a fortalecer el proyecto, como Pablo Marín<sup>20</sup>. Si bien nunca se generó una instancia *orgánica*, formal de trabajo conjunto, señala Maruja:

... era como que *teníamos el sindicato adentro*, era una relación directa, ellos [Pablo Marín y Luis Ocaña] eran parte de las reuniones que hacíamos, *era como el Consejo Asesor*. Justamente ellos eran el fuerte, los que *mantienen los objetivos de la escuela*<sup>21</sup>.

Tras la oficialización esa relación parece tornarse más difusa, desdibujándose inclusive la identidad *sindical* de la propuesta, reforzándose la denominación vinculada a la política educacional. En la memoria de algunas profesoras que se integraron a la ESB en 1974, lo anterior se expresa en la distinción que establecen entre lo que para ellas serían dos etapas diferentes: la de “la Escuela Sindical”, por un lado, y “la del CENS” o “DINEA”, por otro. En la entrevista, Analía decía:

cuando me incorporo ya estaba conformada la escuela... el CENS, yo me incorporo al CENS [remarca] *no a la escuela sindical*. Digamos, en esto teníamos claro que había, anteriormente había... *el antecedente inmediato del CENS era la escuela de capacitación sindical*. Y para la nueva experiencia,

---

19 Maruja Páez, docente de Lengua y literatura en la ESB entre 1973 y 1975. Militante del Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT). Entrevista por Milagros Molina Guiñazú. Mendoza, julio de 2010.

20 Pablo Alberto Marín era secretario de Prensa, coordinador del boletín *Democracia Sindical*, militante del PRT. Junto a L. Ocaña promovieron el proyecto escolar, dando clases a sus compañeros en el subsuelo del banco. Siendo parte del secretariado provincial de la AB, sostuvo una posición crítica con la conducción. Detenido-desaparecido a manos de la dictadura cívico-militar desde 1977.

21 Maruja Páez, entrevista. Cursivas mías.

más educativa, más dentro del sistema de educación de adultos, se estaba conformando este CENS, esta nueva experiencia<sup>22</sup>.

Graciela, docente de la misma área, resaltó el tipo de relación que existía con la Asociación Bancaria:

A mí me convocan cuando ya estaba DINEA, así que he sido como más... marginal no es la palabra, como más periférica. Esa es la palabra. No estuve en los inicios, que me imagino que ahí fue cuando se definieron más las cuestiones. Y *yo no tenía trato con el sindicato*. Si sé que Luis [director] sí lo tenía. He visto gente del sindicato en la sala de profesores, pero yo no he tenido trato con ellos; *ni nos hemos sentado a discutir asuntos académicos, ni de la escuela, ni nada por el estilo*<sup>23</sup>.

Como veremos, estas formas de (des)vinculación tendrán eco en proceso educativo. En este punto del análisis, conviene visualizar con mayor claridad algunas funciones importantes de cada rol en la organización cotidiana de la escuela, como se muestra en la Tabla 1.

---

22 Analia Pancini. Profesora de Ciencias Sociales en ESB entre 1974 y 1975. Militante del frente barrial de la Coordinadora Peronista/PB. Entrevista por Natalia Baraldo. Mendoza, mayo de 2010. Cursivas mías.

23 Graciela Cousinet. Profesora de Ciencias Sociales en ESB entre 1974 y 1976. Simpatizante del Peronismo de Base. Entrevista por Natalia Baraldo. Mendoza, marzo de 2012. Cursivas mías.

**TABLA 1 - ESTRUCTURA ORGANIZATIVA**  
**ESCUELA SINDICAL BANCARIA/CENS N° 26**

<b>Roles</b>	<b>Funciones</b>
Miembros del secretariado AB (secretarios de Prensa y de Acción Social) (primera etapa)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nexo formal escuela-sindicato (S. Acción social).</li> <li>• Actividades educativas extra curriculares.</li> <li>• Asesoramiento al cuerpo docente.</li> </ul>
Director (profesional titulado) (a partir de la oficialización)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinación político-pedagógica y administrativa.</li> <li>• Adecuar cambios internos del Plan de estudio a la normativa oficial.</li> <li>• Promover el debate político y la formación metodológica entre el profesorado.</li> <li>• Diálogo cercano y concientizador con el estudiantado.</li> <li>• Ordenar las sillas del salón de clases.</li> </ul>
Secretario (delegado sindical con estudios terciarios incompletos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión administrativa (documentación, inscripción de estudiantes, control de asistencia).</li> <li>• Apoyo a la dirección.</li> <li>• Actividades educativas extra curriculares.</li> </ul>
Preceptores/as (delegados sindicales con estudios terciarios incompletos; esposas de delegados)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asesoramiento y debate político junto al cuerpo docente (primera etapa).</li> <li>• Diálogo cercano y concientizador con el estudiantado. Mediación en situaciones cotidianas.</li> <li>• Actividades educativas extra curriculares (primera etapa).</li> <li>• Registro diario de asistencia del alumnado.</li> <li>• Ordenar las sillas del salón de clases.</li> </ul>
Docentes (profesionales titulados)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificar y evaluar contenidos por áreas de conocimiento (en equipo)</li> <li>• Impartir clases áulicas.</li> <li>• Vincular algunos contenidos del programa con actividades extracurriculares (primera etapa).</li> </ul>

Tabla 1: Estructura organizativa de la Escuela Sindical Bancaria/CENS N° 26. Fuente: elaboración propia.

### **Bancarios poco bancarios: la concepción político-pedagógica**

Dijimos antes que el grupo impulsor de la ESB transformó el “curso de nivelación y repaso” en una instancia para pensar una educación planteada de acuerdo a los intereses de los/as bancarios/as en tanto *trabajadores/as*. En esta experiencia importa destacar la amplia y central participación de los delegados sindicales como *educadores*. A través de una modalidad de trabajo con características similares al formato *taller*, estudiantes-trabajadores/as, militantes sindicales y docentes retomaron los postulados de la educación *liberadora* de Paulo Freire, debatiendo las diferencias con la “educación bancaria” en base a la reflexión sobre su propia realidad. En ese marco, definieron el sentido político-pedagógico y la metodología (dialógica) de su escuela. Concluyeron que la educación debía “ser sinónimo de liberación”. Esto porque:

Nos hace descubrir la realidad, nos hace tomar conciencia de las cosas y una de esas cosas es precisamente nuestra propia vida, la de todos los días; porque nos hace vivenciar nuestra real situación en el trabajo; nos ubica frente a la realidad nacional (*Democracia Sindical* N° 1, mayo de 1973, p. 65)

Sin embargo, la educación debía dar un paso más para cumplir con “los fines auténticamente populares”: formar una persona capaz de transformar la realidad circundante (*Democracia Sindical* N° 1, mayo de 1973, p. 65). En esa dirección, el profesorado asumía explícitamente su tarea en términos de “concientización”. En el siguiente segmento de entrevista, Miriam repone elementos claves de la concepción en la que se reconocían los/as educadores/as del Peronismo de Base, con fuerte presencia en este CENS:

[Concientizar] Era como un *caballito de batalla*. Era ir creando conci... era *concientizar para organizar*. No podías organizar si no concientizabas. Y fundamentalmente había un tema que era muy importante, que era *partir de la propia experiencia* de la gente<sup>24</sup>.

Por otra parte, para muchos/as, la concientización “apuntaba al socialismo”<sup>25</sup>; proyecto de sociedad al que también aspiraba el activismo y la misma conducción provincial del gremio (cfr. *Democracia Sindical* N° 2, octubre de 1973, p. 79), aunque desde perspectivas divergentes. Este aspecto conecta con otro nodal:

---

24 Miriam Berlak. Profesora de Ciencias Sociales en la ESB durante 1975. Militante del frente barrial del Peronismo de Base. Entrevista por Natalia Baraldo. Buenos Aires, octubre de 2011. *Cursivas mías*. Cabe aclarar que no está refiriéndose específicamente al CENS, sino a la militancia de base en general, especialmente en el ámbito barrial.

25 Luis Sánchez, docente y director, entrevista.

¿Cómo se planteaba la concientización en un centro educativo donde confluían diferentes tendencias político-ideológicas? Al poner foco en la mirada sindical, se ingresa a una zona de tensiones, pero también de acuerdos colectivos. En relación a las diferencias partidarias, expresaba el delegado de la Comisión Gremial Interna del Banco Mendoza:

Trabajábamos todos y cada uno, desde su perspectiva, concientizaba. Sí *había un término común*, que sería el trabajo de *concientización de los alumnos en función de que fuera más allá de la escuela reivindicativa, más allá del título secundario*. Que el tipo se diera cuenta que tenía una responsabilidad de *cambiar la sociedad*. Eso está como trasfondo común. Pero cada uno se respetaba en su posición<sup>26</sup>.

De tal modo, sin vedar la circulación de ideas partidarias, ese “término o trasfondo común” refería al acuerdo entre los activistas sindicales respecto a establecer límites a la imposición de *una línea* político-partidaria en la orientación de la ESB. Esto coincide con el testimonio de Luis O., cofundador de la escuela, cuya comisión gremial interna tuvo discrepancias –no menores en algunas coyunturas de lucha– con la comisión del Banco Mendoza.

Tal acuerdo, que puede extenderse a la acción gremial en general, es explicable desde la perspectiva de este delegado en los siguientes términos: “nos preocupaba la toma de conciencia de las cosas, pero no nos preocupaba mucho meterle el caset en la cabeza”<sup>27</sup>. En su narrativa emerge de manera constante la inquietud por la “conciencia política” de los/as estudiantes/trabajadores/as. Se esperaba, entonces, que la ESB, contribuyera a la formación sindical y política desde una concepción amplia de lo político, no anclada en la participación orgánica, partidaria (cuyo discurso se simboliza con el “caset”).

Otro componente relevante de esta concepción, consistía en que la formación sindical y política no se circunscribiese únicamente a la experiencia escolar: la toma de conciencia se producía en el proceso de organización y de lucha, “en el acto que provocábamos”<sup>28</sup> en tal dirección. Es importante señalar que, desde el punto de vista partidario, esta era también la concepción del PB. Sin embargo,

---

26 Héctor Orelogio, delegado de la Comisión Gremial Interna del Banco Mendoza, preceptor y secretario de la ESB. Militante del PB. Entrevista por Natalia Baraldo, Mendoza, abril de 2012. *Cursivas mías*.

27 Luis Ocaña, entrevista. Militante del Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT).

28 *Ibidem*. Luis está haciendo referencia a una serie de “hitos” del proceso organizativo del Banco de Previsión Social. Ver Baraldo (2022).

en el ámbito sindical bancario, el carácter formativo aparece enfatizado en las instancias de deliberación y toma de decisiones (asambleas, etc.).

“Concientización” y “toma de conciencia” suelen usarse indistintamente en los testimonios. Sin embargo, la primera puede considerarse, propiamente, una *categoría de la práctica docente*. La “concientización” asociada a Paulo Freire posibilitaba puentes entre educación de adultos/as de las clases subalternas y transformación social y, a estas alturas de los años setenta, circulaba ampliamente por la región, el país y la provincia.

Ahora, ¿cómo había llegado Paulo Freire a la seccional Mendoza del sindicato bancario y a su CENS? Una puerta de entrada se encuentra en la “proto teología de la liberación” (Di Matteo, Michi y Vila, 2012), que en Mendoza encarnaron nucleamientos cristianos posconciliares, especialmente el militante sector que daría origen al Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo (MSTM) a nivel local. Con dicho sector se vincularon estrechamente algunos trabajadores que habían sido seminaristas antes de ingresar al ámbito bancario.

Esta primera influencia se habría potenciado luego con la incorporación de docentes militantes o simpatizantes del Peronismo de Base (PB), organización que en Mendoza otorgó gran importancia la propuesta de Freire, posiblemente por la influencia ejercida por los sacerdotes tercermundistas que formaban parte de la conducción del PB. Al mismo tiempo, dos integrantes del MSTM se desempeñaron como docentes en la ESB.

La concepción político-pedagógica de este proyecto educativo se nutrió de aportes de múltiples experiencias (precedentes o simultáneas al mismo), de las que habían participado los trabajadores del núcleo promotor y gran parte del cuerpo docente. Incluso, podría decirse que la propuesta de Freire *llegaba media-da* por esas experiencias. Entre ellas, se destacaron:

1-Las tareas barriales y educativas del Movimiento Guías<sup>29</sup>, especialmente la experiencia del Secretariado comercial desarrollada en el Barrio San Martín, así como el trabajo formativo más amplio del MSTM en la provincia (Baraldo, 2023);

---

29 De acuerdo con Héctor, la Acción Católica (AC) era “bastante avanzada” y algunos, como él, consideraban sus planteos convergentes con el marxismo. Los curas vinculados al futuro MSTM impulsaron el “Movimiento Guías”, seleccionando jóvenes de la AC para formarlos con sólida base religiosa y donde “iba implícito el compromiso social, el compromiso y político”. Ese grupo sería parte del núcleo del Peronismo de Base. Héctor Orelogio, delegado de la Comisión Gremial Interna del Banco Mendoza, preceptor y secretario de la ESB. Militante del PB. Entrevista por Natalia Baraldo, Mendoza, abril de 2012.

2-Los aportes teóricos y metodológicos del Instituto de Acción Social y Familiar (IASYF) y del Instituto de Liberación y Promoción Humana (ILPH)<sup>30</sup>, instituciones que en la provincia fueron epicentros de una elaboración y formación intelectual crítica, como también lo fue la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo, principalmente entre 1973 y 1974.

3-La militancia y la formación política al interior de las organizaciones de la izquierda peronista (PB-FAP; JP-Montoneros) y no peronista (PRT, PST), cuya influencia puede advertirse en el análisis de clase que orientaba la perspectiva de varios docentes, fundamentalmente en el Área de Ciencias Sociales. Como tarea específica de algunas de estas organizaciones, aquí también puede incluirse la participación como alfabetizadores/as en la campaña nacional de alfabetización (CREAR), que para algunos/as constituyó su primer encuentro con la obra de Freire.

En varias de las experiencias reseñadas arriba la concepción freireana era integrada en acervos teóricos y políticos más amplios, como el nacionalismo popular pedagógico, la teología de la liberación, el marxismo y sus diásporas latinoamericanas, o en combinatorias de elementos de alguno(s) de ellos.

Como delegado gremial y secretario de la ESB, Héctor planteó una mutua imbricación de procesos y aportes, a partir de lo cual relativizó la idea de una influencia unilateral e individual de Paulo Freire en la escuela. Primeramente, nuestro entrevistado destacó el *proceso colectivo* que estuvo en la base de la elaboración intelectual del educador de Pernambuco, todo lo cual se expresaría también en la experiencia escolar de los/as bancarios/as. Señalaba:

Lo importante es cómo... no tanto la influencia que tuvo Paulo Freire, sino *la experiencia propia de un grupo de trabajadores* que asume su propia educación, que asume el sistema educativo por sí mismo y toma las determinaciones él, no la toman otros por él<sup>31</sup>.

En esa *experiencia propia*, la propuesta concientizadora freireana era recreada a la luz de otros aportes históricos, teóricos e ideológicos que intervenían

---

30 Sobre el IASYF se encuentra el trabajo de Nassif (2023), quien lo aborda desde el interés por reconstruir una genealogía feminista en la provincia. Acerca del ILPH, puede consultarse Baraldo (2023).

31 Héctor Orelogio, delegado de la Comisión Gremial Interna del Banco Mendoza, preceptor y secretario de la ESB. Militante del PB. Entrevista por Natalia Baraldo, Mendoza, abril de 2012. *Cursivas mías.*

fundamentalmente en el plano de la concepción de la sociedad, el origen de los conflictos sociales y la relación entre los grupos sociales.

Lejos de referenciarse en la teoría de la marginalidad y en la concepción de sociedad y de cambio social que le es propia (referencial teórico de las primeras obras del educador brasileño), la ESB tomaba partido por una educación *de clase y para la clase* trabajadora –o “los de abajo”<sup>32</sup>– con vistas a transformar estructuralmente la sociedad vigente, para la construcción de otra definida como *socialista*. En esta concepción el *análisis de la realidad*, otro componente de la propuesta freireana, aparece como un eje central de la formación que pretendía ofrecer la escuela. En lo que sigue, abordaremos algunos momentos significativos de la experiencia donde estas concepciones se pusieron en acto, no sin tensiones.

### Haciendo escuela “contra la educación bancaria”

Durante 1973 y 1974, delegados sindicales y docentes realizaron innovaciones en el plan de estudios. Por un lado, redefinieron su estructura incorporando la sub-área (similar a asignatura) de Lengua y literatura al Área de Ciencias Sociales; cambio que tuvo incidencia en el nuevo Plan de estudios que la DINEA elaboró en 1974 (Figura N° 1), tras el proceso de la Asamblea Educativa (Baraldo, 2016).

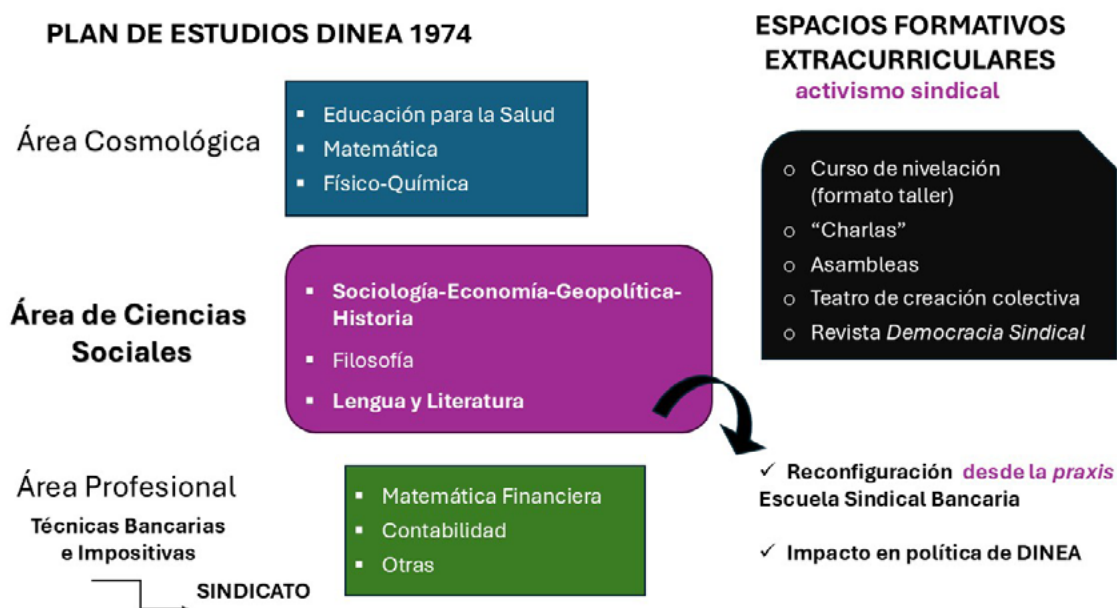
Por otra parte, el diseño curricular oficial de ambas gestiones gubernamentales (desarrollista-autoritaria y liberacionista) fue modificado en relación al tipo de conocimientos que se pondrían en circulación en el cotidiano escolar. Esta circulación se realizaba tanto a través de selecciones o adaptaciones para uso en aula, elaboradas por el profesorado, como –más ampliamente– mediante recursos que orientaban su práctica. Otra fuente de saberes era la acción de los delegados sindicales con funciones organizativo-pedagógicas en la escuela.

Por ejemplo, introdujeron en el área de C. Sociales materiales frecuentemente desconocidos por el formato escolar tradicional. Entre los más relevantes se encontraron los *Cuadernos de Educación Popular* elaborados por Marta Harnecker y Gabriela Uribe durante la Unidad Popular en Chile; libros y/o selecciones de la historiografía revisionista (de la izquierda nacional, del peronismo revolucionario), así como la interpretación de la historia nacional y sus próceres rea-

---

32 De los debates durante el curso nivelatorio, sintetizaron: “la *educación verdadera* tendrá que instrumentarse a partir de una primera inexcusable verdad y esta es escuchando *la voz de los de abajo, por los que están abajo*. Porque ellos son los más idóneos para proponer pautas liberadoras ya que son los que sufren las consecuencias del privilegio, todos los días de su vida” (*Democracia Sindical* N° 1, mayo de 1973, p. 65, cursivas mías).

**FIGURA 1. NUEVO PLAN DE ESTUDIOS OFICIAL (1974) Y ESPACIOS FORMATIVOS EXTRACURRICULARES EN LA ESCUELA SINDICAL BANCARIA (ESB) DE MENDOZA.**



Fuente: Elaboración propia a partir de documentación de la DINEA (1974) y de testimonios orales sobre la Escuela Sindical Bancaria de Mendoza.

lizada por el PRT-ERP en folletos o revistas<sup>33</sup>; discursos de J.D. Perón; literatura que reflejara compromiso social como la de Rodolfo Walsh y José Martí y otros aportes de la Revolución Cubana. Además, se han mencionado producciones del cine militante como *La Hora de Los Hornos*.

Un aspecto muy significativo en la configuración de una propuesta bautizada como *sindical*, refiere a la inclusión –en el área de Ciencias Sociales–, de saberes sociopolíticos producidos en procesos de lucha de la clase trabajadora, plasmados en programas del movimiento obrero como los emanados de los encuentros en La Falda y Huerta Grande (Córdoba), o el del 1° de Mayo de la combativa central obrera (CGTA<sup>34</sup>) alternativa y disidente a la conducida por la llamada “burocracia sindical”.

33 Hacemos referencia a *Estrella Roja*, órgano del Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP), mencionada en algunos testimonios como un material de autoformación (no de uso áulico) que, no obstante, también orientaba la práctica educativa. Para una aproximación a la lectura de la historia argentina en *Estrella Roja*, pueden consultarse los números 6, 24 y 29, entre otros.

34 Confederación General del Trabajo-Argentina, cuyo secretario general fue Raimundo Ongaro.

Otros conocimientos de este tipo se compartían a través de discursos y textos de dirigentes obreros con amplio reconocimiento entre las bases, como Agustín Tosco y Raimundo Ongaro, pero también desde la intervención pedagógica que realizaban delegados y militantes sindicales de la ESB. En las actividades extracurriculares que estos dinamizaban –asambleas, “charlas”, revista *Democracia Sindical*<sup>35</sup>– producían y/o socializaban saberes en torno a procesos históricos de la clase trabajadora –como el Cordobazo– y otros elaborados en la propia experiencia de lucha de los/as bancarios/as. Estos saberes eran frecuentemente puestos en relación desde una perspectiva que trascendía la identidad/conciencia corporativa, aunque interpelándola. Luis Ocaña ejemplifica aquello en una de las charlas:

Por ejemplo, esto: el nacimiento del movimiento sindical independiente. [hablábamos] de esta famosa definición de la clase obrera *columna vertebral* del movimiento peronista: ¿esta es la única opción? ¿hay otras? [...] Discusiones: ¿qué pasó en el Cordobazo, en qué nos toca esto? ¿nos sirve esta experiencia para afirmarnos más en lo que estábamos buscando?<sup>36</sup>.

Además de temáticas históricas, las “charlas” trababan la actualidad del movimiento obrero y otros aspectos de la coyuntura. Desde nuestra mirada, los conocimientos puestos en juego en esta actividad contribuían a dimensionar histórica, política y estructuralmente la propia praxis colectiva, a partir de una lógica que incorporaba e interrogaba la experiencia de los/as pares-educandos/as.

Remarca nuestro entrevistado que estas instancias eran discontinuas, no fueron institucionalizadas como parte de la enseñanza. Estaban orientadas al estudiantado y se extendía la invitación a los/as docentes, aunque la participación era voluntaria. En palabras del delegado: “no se trataba de decirle a los profes: ‘che, hablen de esto o si no, los echamos’”<sup>37</sup>.

Al mismo tiempo, hay que resaltar la relación entre *saberes del trabajo* y aprendizaje político, que indagamos a partir de contribuciones de Guelman y Palumbo (2018). La DINEA desarrollista-autoritaria había otorgado centralidad al trabajo –de allí el impulso de los CENS–, pero su función educativa era planteada desde un enfoque eficientista e instrumental, en línea con la teoría del capital humano. Este era el horizonte dominante al momento de la apertura de la ESB bajo el formato de CENS. Cuando los bancarios recrearon el curso de nivelación,

---

35 La revista gremial solo tuvo dos números, ambos en 1973. No hemos constatado su utilización como material formativo en el trabajo áulico.

36 Luis Ocaña, entrevista.

37 Luis Ocaña, entrevista.

transformándolo en una instancia formativa *propia*, recuperaron saberes del trabajo desde una perspectiva política, de totalidad.

Por ejemplo, en un encuentro-clase donde se abordaban las operaciones contables de caja u otras de mayor complejidad (saberes técnicos), el *delegado educador* propuso a los/as *trabajadores/as educandos/as* que calcularan las ganancias retenidas por el banco, contrastándolo, además, con su recibo de sueldo<sup>38</sup>. La reflexión se profundizó al analizar no sólo *quiénes se llevan las ganancias* sino *quiénes las producen* (*Democracia Sindical* N° 1, octubre de 1973, p. 65); de alguna manera, problematizando la lógica sistémica que produce el ocultamiento de estas relaciones. Así planteado, el “saber técnico” era parte de un “aprendizaje político” (Guelman y Palumbo, 2018) plenamente articulado a una perspectiva estructural.

A propósito de los *saberes del trabajo*, aunque sin poder constatar esta mirada estructural, tras la oficialización de la ESB se registran situaciones áulicas donde los estudiantes actuaban como *educadores*: “para las cuestiones de la contabilidad, los mismos bancarios hasta les explicaban los temas a los profes, porque ellos los vivían todos los días”<sup>39</sup>. Se trataba, particularmente, de trabajadores/as del área administrativa del banco.

En lo que concierne a los lineamientos de la DINEA *liberacionista*<sup>40</sup>, se consideraba al trabajo como un espacio de aprendizaje y al trabajador como sujeto político de transformación histórica, en los marcos de la “revolución justicialista”. La *educación en, por y para el trabajo* era planteada en la perspectiva de superar la separación entre trabajo manual e intelectual, y en clave de socialización de saberes de autogestión y co-gestión de empresas.

En el contexto de las “tomas” de edificios públicos y privados a lo largo del país (junio de 1973), los/as trabajadores bancarios/as mendocinos/as realizaron un ensayo significativo hacia la *cogestión*, a través de una *toma simbólica* del Banco de Previsión Social, entidad estatal donde se originó la escuela que aquí se estudia<sup>41</sup>. Si bien la ocupación y sus sentidos fueron recogidos y socializados a través de un instrumento formativo (revista *Democracia Sindical*), no hemos

---

38 Héctor Orelogio, entrevista.

39 Luis Sánchez. Director y docente de matemática, entrevista.

40 Dirección Nacional de Educación del Adulto (1973). *Bases para una política educativa del adulto*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina.

41 Sobre el proceso organizativo desde el Banco de Previsión Social en el que se inscribe la “toma” y la creación de la ESB, puede verse Baraldo (2022).

hallado huellas de esa experiencia en la escuela o, en general, de saberes de autogestión-cogestión como objeto de conocimiento escolar.

En cuanto a la metodología, en continuidad con los lineamientos oficiales, la ESB promovió el dispositivo grupal en todas las áreas de conocimiento del currículum, aunque, de acuerdo con algunos testimonios, su implementación causaba cierta perplejidad en los/as trabajadores/as-educandos/as: “era raro”<sup>42</sup>, reflexionaba el director. Con todo, entre las egresadas entrevistadas, entonces bastante más jóvenes que el promedio, el trabajo en grupo y el vínculo pedagógico con el profesorado, constituyen aspectos valorados muy positivamente, y en torno a los cuales elaboraron aprendizajes significativos. Paula, por ejemplo, destacaba el compañerismo y la solidaridad, caracterizando la experiencia escolar como “una comunidad de estudio muy linda, donde no te daban ganas de faltar”<sup>43</sup>. Coincidiendo, María valora además el compromiso del profesorado por enseñar con “el ejemplo” y el tipo de interacción (“tu profesor era un igual”). Destaca dos aprendizajes vivenciales: el de “la igualdad” y el de “un espíritu comunitario”<sup>44</sup>, que relaciona con la tarea educativa que realizaban los militantes sindicales.

Recapitulando, en su *hacer escuela* “contra la educación bancaria” (*Democracia Sindical* N° 1, octubre de 1973, p. 62), este CENS construía y/o socializaba determinados saberes y conocimientos díscolos al enfoque desarrollista de la formación de los/as trabajadores. Pero, además, tensionaba y desconocía algunos lineamientos de la DINEA *liberacionista*. Si bien, como esta última, la ESB otorgó centralidad a los conocimientos sociopolíticos, desconoció la subordinación a las bases doctrinarias del peronismo, que la política educativa de adultos definió como orientación general y contenido curricular<sup>45</sup>. En ese sentido, desde sus inicios y hasta el golpe del 76, en el plano político-pedagógico la experiencia escolar de los/as bancarios/as mendocinos logró mantener autonomía –siempre relativa– respecto de DINEA.

No obstante todo lo anterior, en el devenir de la acción educativa se plantearon tensiones entre diferentes formas de concebir y, sobre todo, de poner en práctica la *concientización*.

---

42 Luis Sánchez, entrevista.

43 Paula, seudónimo. Estudiante. Egresada de la primera promoción de la ESB (1973-1976). Sin militancia gremial ni partidaria. Entrevista por Natalia Baraldo, Mendoza, marzo de 2012.

44 María, entrevista.

45 Una reconstrucción de la propuesta curricular de la DINEA *liberacionista* se encuentra en Baraldo (2016).

## “Concientización”: idea-fuerza de la etapa

Durante las décadas de 1960 y 1970, la “educación liberadora” y “problematizadora” propuesta por el emblemático pedagogo brasileño se organizó en torno a la idea-fuerza de la “Concientización”, término adoptado por *el Freire* imbuido del ambiente intelectual del Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB). La impronta desarrollista de las primeras obras del pedagogo, previas a *la Pedagogía del oprimido* (Rodríguez, 2015), refuerzan una concepción de la concientización como un movimiento puramente *subjetivo*, escindido de la acción. Acción a la que, por otra parte, no le atribuía intencionalidad alguna de superar la contradicción de clase.

La evolución teórica, ideológica y política de Freire se manifestará en un desplazamiento desde un indeterminado sujeto “pueblo” al sujeto “clase” sin nunca desprenderse del primero, pero asumiendo una lectura progresivamente clasista del mismo. Esos elementos se encuentran embrionariamente en la obra que marcó un hito o, mejor, “un punto de inflexión en la historia larga de la educación latinoamericana” (Rodríguez, 2015, p. 17).

Entendemos a *Pedagogía del oprimido* (en adelante *La Pedagogía*) en un doble sentido, que sintoniza con lo planteado por Di Matteo, Michi y Vila (2012). En primer lugar, como *condensación* de prácticas militantes en desarrollo, nominadas por Freire como educativas, destacando con ese movimiento el carácter inescindible de lo político y lo pedagógico. En segundo lugar, como *inspiradora* y *potenciadora* de nuevas experiencias, configurándose como una suerte de *brújula* para quienes asumían la tarea educativa como una *militancia* al interior de diversas organizaciones, aunque también desde políticas estatales de educación de adultos/as, como en Chile, Perú y Argentina.

En ese sentido, pensamos, *La Pedagogía* da un giro copernicano producto del proceso de radicalización ideológica y de (re) educación político-intelectual que Freire vive durante su exilio en Chile, como puede revisarse en Cabaluz y Areyuna-Ibarra (2020). Desde esas nuevas coordenadas, la realidad y la desigualdad social pasan a ser explicadas sobre una base estructural, esquematizada en la contradicción *opresores-oprimidos*.

Según nuestro criterio, una tesis central de *La Pedagogía* puede resumirse en el entendimiento de la *concientización como praxis*. En otras palabras, la concientización *no* ocurre a través de la mera percepción subjetiva de la situación de opresión, sino *en y por* la acción-reflexión-acción<sup>46</sup>, en la lucha por transfor-

---

46 Esa triada, en la que sus componentes están articulados dialécticamente, hace a la concep-

mar tales relaciones opresivas que, al mismo tiempo, transforma en *sujetos de la historia* a los hombres [y las mujeres] que la llevan adelante (Freire, 1973, p. 209).

En una primera y sintética aproximación, podría decirse con Gajardo (1991) que la concientización constituye una metodología de trabajo pedagógico orientada al cambio de estructuras. Como acto cognoscitivo, hace de la opresión y sus causas objeto de conocimiento crítico (Freire, 1973). Supone “un esfuerzo dialéctico de comprensión” (Freire, 1975, p. 11) que es intrínseco a la praxis. La tarea educativa que asume esa lógica, dice el brasileño:

Se acerca a la concientización *no para repetir lo que se dice sino para re-crear; [...] sabiendo que no puede existir fuera de la praxis humana, fuera de la acción y de la reflexión de los hombres sobre el mundo que prohíbe que los hombres sean; recurre a la concientización porque sabe que es necesario transformar la realidad en la que no puede ser, y sabe que sólo se transforma la realidad en la praxis histórica y no en la conciencia de los hombres”* (Freire, 1975, p. 12. Cursivas mías)

Ahora bien, al momento de la puesta en acto del trabajo político-pedagógico: ¿cuándo pueden reconocerse las *marcas* de la concientización? Gajardo (1991) señala:

la práctica social reelaborada es la que permite medir el éxito o el fracaso de un proceso educativo, y en ella, los actores del proceso educativo convergen hacia un mismo fin: transformar la realidad, reformular la práctica. Objeto y objetivos pasan a ubicarse entonces en una misma perspectiva (p. 49).

A pesar de los *giros* de *La Pedagogía* y de los intentos del propio Freire de aclarar el sentido de su propuesta, Gajardo (1991) –como experta y cercana colaboradora del educador dialógico–, señala que a inicios de los 70 la primera concepción de la concientización ya había tenido considerable circulación y apropiación en América Latina, entre los más disímiles sectores. Uno de los principales eran grupos cristianos no necesariamente militantes. Según describiera críticamente el propio Freire (1975), estos grupos hacían de la concientización una suerte de hechicería con la que buscaban cambiar la conciencia de los sujetos dejando intacto al mundo, evadiendo la *lucha de clases*.

---

ción freireana de la praxis como “reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1973, p. 49).

## Balance analítico: conocimiento y concientización en la ESB

Como sugiere el apartado anterior, no es posible hablar de sentidos y prácticas unívocos de “concientización”. A partir del análisis realizado, en la experiencia de la ESB identificamos dos concepciones, que se corresponden con dos momentos de su historia durante el período abordado, a saber:

El primer momento, entre 1973 y 1974, de construcción del sentido político-pedagógico de la escuela y la lucha por la oficialización. El segundo momento, a partir de la oficialización y hasta el golpe de Estado de 1976.

Siguiendo a Rigal (2011), en ambas etapas está presente la referencia a un “proyecto utópico” (el socialismo), la “curiosidad epistémica” y la “búsqueda de un pensamiento de ruptura”<sup>47</sup>, lo que da cuenta de la intencionalidad de formar lo que el autor denomina “subjetividades políticas rebeldes”.

Sin embargo, en el primer momento prima la comprensión de la propia lucha y organización de los/as estudiantes-trabajadores/as, en torno a la oficialización, como experiencia formativa *concientizadora*, similar a lo planteado por Said y Kriger (2014) a propósito de la lucha de los actuales Bachilleratos Populares por la misma demanda. Lucha caracterizada por las autoras como una “experiencia disruptiva” que en sí misma constituye “un momento de aprendizaje y un acto pedagógico” (Said y Kriger, 2014, p. 417), resultado de la construcción de *lo común* que se genera en la dinámica de irrumpir *en* y ocupar el espacio público. En la ESB esa praxis es objeto de reflexión y conocimiento en el aula y en otros *dispositivos pedagógicos no escolares* que se despliegan al interior de la escuela (asamblea, “charlas”, obra de teatro de creación colectiva).

En la segunda etapa, el proceso educativo tiende a *escolarizarse* y *autonomizarse* de la organización y del activismo sindical que lo configuró en los inicios. Exceptuando el trabajo en grupo y la planificación de áreas por equipos docentes, no se registran prácticas de organización en la comunidad educativa de la ESB.

En ambas etapas está presente el análisis de clase (y de su lucha) junto a la consideración de la movilización y el poder (Freire en Torres, 1985). Pero mientras que en el primer momento de la ESB ese análisis incluye la situación y la praxis de los/as educandos/as como parte de *la clase* (social), en el segundo parece predo-

---

47 Esa curiosidad y búsqueda que destaca Rigal se reconocen como marcas en la experiencia de una egresada, quien destaca los contenidos académicos de historia y literatura con frases como “nos hicieron despertar a la realidad”, “nos enseñaron a pensar”, “a valorar positivamente las luchas, como la de luchar por una educación del adulto”, esta última vivenciada en la conquista de la oficialización. María, entrevista.

minar un análisis de clase *sin* la experiencia colectiva de los *sujetos de clase* que habitan la escuela. En efecto, en las fuentes orales la “concientización” aparece más como un objetivo que como una metodología de trabajo educativo basada en la concepción dialéctica del conocimiento. De esa manera, prevalece una concepción de la concientización –no formalizada como tal sino implícita en la práctica docente– entendida fundamentalmente como *transmisión* de conocimientos considerados adecuados para transformar la sociedad vigente.

¿Cuál es la diferencia sustancial entre la primera y la segunda concepción de concientización? Específicamente, lo decimos con Rigal (2021), que en el caso de la segunda el saber crítico pareciera *no* “estar relacionado dialécticamente con un actor organizado” (p. 6), con su praxis.

### A modo de cierre

Los/as trabajadores/as bancarios/as mendocinos/as configuraron su experiencia escolar a partir de una iniciativa previa y relativamente autónoma, realizando una apropiación crítica de la política educativa de la DINEA tanto de cuño desarrollista como liberacionista. En ese proceso, delegados educadores, estudiantes-trabajadores/as y docentes recontextualizaron saberes y los dotaron de una orientación político-ideológica que cuestionó la ortodoxia peronista asentada en los principios de “comunidad organizada” y “tercera posición”. La ESB fue también el primer CENS de la provincia. Tal vez eso explique, al menos en parte, la gran creatividad de sus protagonistas, los *hitos* del proceso aquí apenas bosquejado.

Es pertinente retomar una de las tensiones que advertimos en la experiencia, con ánimo de presentar algunas claves interpretativas. Nos referimos a la tendencia a la *concientización sin praxis*, expresada en la paulatina distancia y *autonomización* de la escuela respecto de los procesos de organización y de lucha. Esta concepción comenzó a desplegarse a partir de la oficialización (1974) –aunque no la consideramos necesariamente un elemento explicativo– y era sostenida, implícitamente, en la práctica docente. El profesorado no participaba en ninguna instancia de la vida del sindicato, lo que podría constituir un factor explicativo. Igualmente, debe tenerse en cuenta que, tras la oficialización, el estudiantado se diversifica: ya no se trata solamente de trabajadores bancarios sindicalizados.

Un segundo factor podría relacionarse con un enfoque de la formación política y de la “toma de conciencia” de corte enciclopedista, que ha sido frecuente en ciertas corrientes de la tradición de izquierdas. Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico sería condición anterior y *sine qua non* para emprender la

acción, la lucha. También cabe preguntarse por la dimensión metodológica. La *ausencia* de la experiencia organizativa y de lucha de los sujetos en el conocimiento escolar ¿podría deberse a ciertas limitaciones en la puesta en acto del método de la concientización, a su incipiente utilización?

Sin embargo, incluso ponderando los factores anteriores, la realidad sociopolítica del momento obliga a evitar una lectura *pedagógica* y simplista que depositaría la responsabilidad de la *concientización sin praxis* en los/as docentes. Es imperativo reponer elementos contextuales para intentar comprender dicha tendencia.

En 1974 la conducción gremial de La Bancaria comenzaba a desactivar los procesos de lucha –especialmente los de las bases (CGI)– para resguardar el “Pacto Social”<sup>48</sup>, disciplinando a los/as disidentes, varios de ellos promotores de la ESB. En simultáneo, se agudizaba la represión parapolicial y estatal que condujo al alejamiento de activistas sindicales que actuaban pedagógicamente en la escuela. Algunos fueron detenidos ilegalmente, torturados y tomados prisioneros en pleno gobierno constitucional, hechos que alcanzaron a algunos/as docentes.

Si bien existen otros factores a considerar, situándonos en este adverso escenario cabe preguntarse si la desvinculación entre conocimiento escolar crítico y praxis no obedecía, también, al desconcierto y a la parálisis que producía entre educadores/as y educandos/as un accionar paraestatal y estatal orientado, precisamente, a reprimir y desarticular toda acción y reflexión de los/as trabajadores/as sobre un mundo que ya estaban transformando.

## Referencias bibliográficas

- Acha, O. (2008). *Las huelgas bancarias de Perón a Frondizi (1945-1962). Contribución a la historia de las clases sociales en la Argentina*: Buenos Aires: Ediciones del CCC.
- Andújar, A. (1998). *Combates y experiencias: las luchas obreras en Villa Constitución (1974-1975)*. En Taller (Nº 6), 93-156.
- Baraldo, N. (2023). *Formando subjetividades militantes. La función educativa del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo en Mendoza, Argentina*. En Sociohistórica (Nº 51), 1-24.
- Baraldo, N. (2022). *El Mendozazo y los trabajadores/as bancarios/as: lucha, organización sindical y experiencia de clase*. En Estudios del Ishir (Nº 3), 1-35.

---

48 Acuerdo propulsado por el ministro de economía en 1973, sellado entre la CGT y la entidad representativa del capital nacional, por el cual, entre otras medidas, se establecía el congelamiento de los salarios.

- Baraldo, N. (2020). *Movimiento obrero y educación. Sentidos y estrategias en torno a los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS). Argentina, 1970-1974*. En Trabajo y Sociedad (N° 34), 179-198.
- Baraldo, N. (2016). *Escuela media, conocimiento y trabajadores. Los CENS de la DINEA en los '70s*. En Polifonías Revista de Educación (N° 9), 178-202.
- Basualdo, V. (2010). *Los delegados y las comisiones internas en la Historia Argentina: 1943-2007*. En Azpiazu, D. et al, *La industria y el sindicalismo de base en la Argentina* (p. 81-157). Buenos Aires: Cara o Ceca.
- Cabaluz, F. y Areyuna-Ibarra, B. (2020). *La ruta de Paulo Freire en Chile (1964-1969): alfabetización popular e influencias del marxismo heterodoxo*. En Revista Colombiana de Educación (N° 80), 291-312.
- Canevari, M. S. y Yagüe, J. (2014). *Historia de la educación secundaria de adultos (1968-1983)*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de Luján.
- Chaves, P. (2022). *Historia de las militancias en la educación de jóvenes y adultos en Mendoza entre 1968 y 1976. La experiencia de la DINEA-CREAR*. [Avance de Tesis doctoral]. Universidad de Buenos Aires.
- D'Ascanio, Gabriela A. (2021). *El CONET: educación técnica y formación de obreros calificados durante la Dictadura (Argentina, 1976-1983)*. En Travesía (N° 2), 153-175.
- Di Matteo, Á. J.; Michi, N. y Vila, D. (2012). *Recuperar y recrear. Una mirada sobre algunos debates en la Educación Popular*. En Debate Público. Reflexión de Trabajo Social (N° 3), 83-96.
- Filmus, D. (1992). *Demandas populares por educación. El caso del movimiento obrero argentino*. Buenos Aires: AIQUE.
- Freire, P. (1975) [1971]. *La Desmitificación de la concientización y otros escritos*. Bogotá: Editorial América Latina.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gajardo, M. (1991). *La concientización en América Latina: una revisión crítica*. México: PRE-DE-OEA-CREFAL.
- Guelman, A. y Palumbo, M. (Coord.). (2018). *Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos populares*. Buenos Aires: El Colectivo & CLACSO.
- Ivanissevich, O. y Frattini, C. (1975). *La escuela argentina en 1975*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, Presidencia de la Nación Argentina.
- Mangiantini, M. (2018). *Una experiencia clasista en el Banco Nación. Derrotero y alcance de la agrupación Avanzada Bancaria (1968-1974)*. En Colección (N°29), p. 107-13.
- Nardulli, J. P. (2014). *Militancia y educación de adultos. Los alcances y los límites de la experiencia de la DINEA (1969-1976)* [Tesis de maestría]. Universidad de Buenos Aires.
- Naciff, N. (2023). *Las experiencias políticas feministas de las mujeres del Instituto de Acción Social Familiar – IASYF (Mendoza, 1968–1975)*. En Testimonios (N° 12), 170-194.

- Paredes, S. M. y Pochulu, M. D. (2005). *La institucionalización de la Educación de Adultos en la Argentina*. En Revista Iberoamericana de Educación (N°8), 1-12.
- Pineau, P. (1996). *La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la educación técnica entre 1955 y 1983*. En Puiggrós, A. (Dir.). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Tomo VIII. Buenos Aires: Galerna.
- Rigal, L. (2021). *Educación popular hoy. Abordaje en perspectiva histórica*. En Kriger, M. y Said, Sh. *Pedagogías críticas y educación popular: Herramientas para la investigación socioeducativa en América Latina* (pp. 1-20). Buenos Aires: IDES.
- Rigal, L. (2011). *Lo implícito y lo explícito en los componentes pedagógicos de las teorías críticas en educación*. En Hillert, F., Ameijeiras, M. J. y Graziano, N. (comp.). *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro* (pp. 40-50). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Rodríguez, L. (2015). *Paulo Freire. Una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Colihue.
- Rodríguez, L. (1997). *Pedagogía de la Liberación y educación de adultos*. En Puiggrós, A. (Dir.). *Dictadura y utopías en la historia reciente de la educación argentina. (1955-1983)* (289-319). Buenos Aires: Galerna.
- Rodríguez, F. (2011). *Las escuelas privadas de empresa. Notas iniciales sobre una estrategia del capital en las décadas del '60 y '70*. En Elisalde, R.; Ampudia, M.; Nardulli, J. y Galvagno, J. (comps.). *Trabajadores y Educación en Argentina. De las estrategias sindicales a la acción de los movimientos sociales* (153-164). Buenos Aires: Buenos Libros.
- Roitenburd, S., Foglino, A. M. y Abratte, J. P. (2005). *Los centros educativos de nivel secundario de la DINEA: Pasado y presente de experiencias pedagógicas alternativas para alumnos adultos*. Córdoba: Brujas.
- Said, Sh. y Kriger, M. (2014). *Subjetivación política y educación popular: la noción del diálogo en Rancière y Freire como aporte a la reflexión teórico-metodológica sobre Bachilleratos populares*. En *Questión* (N° 42), 405-420.
- Torres, R. M. (1985). *Sobre Educación Popular. Entrevista con Paulo Freire*. México, Biblioteca Digital CREFAL.
- Tosolini, M. (2021). *La Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción en Córdoba (1973-1975)*. En Rebolledo, E. y Lamelas, G. (Comp.). *Tramas en la historia de la educación desde Córdoba* (pp. 309-321). Buenos Aires: CLACSO y CIFYH.
- Tortti, M. C. 1999). *Protesta Social y "Nueva Izquierda" en la Argentina del Gran Acuerdo Nacional*. En Pucciarelli, A. (comp.). *La Primacía de la política. Lanusse, Perón y la Nueva Izquierda en tiempos del GAN*. Buenos Aires: Eudeba.