
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 26 Número 86

23 de julho 2018

ISSN 1068-2341

Pedagogias do Sul e Subjetivação Política: Os Bachilleratos Populares¹ na Argentina como Marte dos “Movimentos Pedagógicos Latino-Americanos”*

Shirly Said

CIS-CONICET/IDES² – GEMSEP/UBA

Argentina

Citação: Said, S. (2018). Pedagogias do Sul e subjetivação política: Os Bachilleratos Populares na Argentina como parte dos “movimentos pedagógicos latino-americanos.” *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(86). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3506>

Resumo: Neste artigo, recuperamos a abordagem da sociologia das emergências e vinculamos a proposta do pensamento decolonial às pedagogias críticas latino-americanas. Com esse quadro conceitual, e cruzando diversas concepções sobre a subjetividade política, propomo-nos a abordar a experiência dos Bachilleratos Populares de Jovens e Adultos na Argentina (BPJA) como parte dos movimentos pedagógicos latino-americanos orientados à reconstrução crítica do saber pedagógico. Os BPJA são escolas secundárias para jovens e adultos que trabalham de modo autogerido, no âmbito das organizações territoriais e das fábricas recuperadas, e adotam um projeto político-pedagógico ligado à educação popular de caráter emancipatório. Exigem que o Estado garanta o direito à educação para todos os setores sociais, ao mesmo tempo em que

¹ Ao contrário do que a tradução literal faria supor, os Bachilleratos Populares não são iniciativas de educação superior, e sim em nível secundário. Por não possuírem um correlato no Brasil, optamos por manter a grafia original em espanhol. (N. do T.)

*Tradução: José de Souza Muniz Jr.

² Este artigo foi elaborado no âmbito do Projeto PUE 22920160100005CO (Dir. Sergio Visacovsky).

defendem a autonomia política e pedagógica de seu currículo. Como parte das novas formas de construção social, política e, portanto, pedagógica de vários movimentos sociais latino-americanos, propomos que os BPJA são uma expressão significativa da gestação de alternativas emergentes que, com grande potencial criativo e autorreflexivo, conseguiram pôr em questão certas formas tradicionais de educação, orientando-se à formação de sujeitos políticos e críticos, e transformando-se, eles próprios, em sujeitos pedagógicos coletivos.

Palavras-chave: Pedagogias do Sul; Pensamento decolonial; Subjetivação política; Bachilleratos Populares

Pedagogies of the South and political subjectivation: People's High Schools in Argentina as part of "Latin American pedagogical movements"

Abstract: In this article we recover the perspective of the sociology of emergencies and link the proposal of decolonial thinking with critical Latin American pedagogies. With this conceptual framework, and going through different conceptions of political subjectivation, we propose to approach the experience of People's High Schools for Young People and Adults in Argentina (BPJA, for its acronym in Spanish) as part of the Latin American pedagogical movements oriented to the critical reconstruction of pedagogical knowledge. The BPJA are high schools for young people and adults that work in a self-managed way within the framework of territorial organizations and recovered factories, and carry out a political-pedagogical project linked to popular education with an emancipatory horizon. They demand that the State guarantees the right to education for all social sectors, while defending the political and pedagogical autonomy of their curriculum. Within the new social, political and -therefore- pedagogical ways of construction of various Latin American social movements, we propose that the BPJA are a significant expression of the gestation of emerging alternatives, which with great creative and self-reflective potential have managed to stress certain traditional forms of education, orienting themselves to the formation of political and critical subjects, and transforming themselves into collective pedagogical subjects.

Keywords: Pedagogies of the South; Decolonial Thinking; Political Subjectivation; People's High Schools

Pedagogías del Sur y subjetivación política: Los Bachilleratos Populares en Argentina como parte de los "movimientos pedagógicos latinoamericanos"

Resumen: En el presente artículo recuperamos el enfoque de la sociología de las emergencias y vinculamos la propuesta del pensamiento decolonial con las pedagogías críticas latinoamericanas. Con ese armazón conceptual, y recorriendo diversas concepciones sobre la subjetivación política, proponemos abordar la experiencia de los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos en Argentina (BPJA) como parte de los movimientos pedagógicos latinoamericanos orientados a la reconstrucción crítica del saber pedagógico. Los BPJA son escuelas secundarias para jóvenes y adultos que funcionan de modo autogestionado en el marco de organizaciones territoriales y fábricas recuperadas, y llevan adelante un proyecto político-pedagógico ligado a la educación popular de impronta emancipatoria. Exigen que el Estado garantice el derecho a la educación para todos los sectores sociales, a la vez que defienden la autonomía política y pedagógica de su currícula. En el marco de las nuevas formas de construcción social, política y -por tanto- pedagógica, de diversos movimientos sociales latinoamericanos, proponemos que los BPJA son una expresión significativa de la gestación de alternativas emergentes, que con gran potencialidad creativa y auto-reflexiva han logrado tensionar ciertas formas tradicionales de la educación, orientándose a la formación de sujetos políticos y críticos, y transformándose ellos mismos en sujetos pedagógicos colectivos.

Palabras-clave: Pedagogías del Sur; Pensamiento decolonial; Subjetivación Política; Bachilleratos Populares

Introdução

Desprender-se, romper o ciclo, sair do jogo de espelhos, sair do automático. Em última instância, “deixar de ser o que não somos”, como diz Quijano (2003, p. 242), é parte da proposta do pensamento decolonial, que denuncia o esgotamento da modernidade como matriz de conhecimento do mundo e nos convoca a construir alternativas que desvelem o caráter histórico da dominação e da desigualdade, que recuperem as lutas e resistências que o relato oficial fez calar e, fundamentalmente, que instaurem novos vínculos intersubjetivos, não mais orientados pela sujeição, mas pela subjetivação.

A partir da rejeição dos essencialismos e das receitas de raiz eurocêntrica, a proposta de Boaventura de Sousa Santos (2003, 2009) de refundar as ciências sociais a partir do sul – não como lugar geográfico, mas como posição epistêmica (Lander, 2003; Quijano, 2003) – implica a busca de novas formas de conhecer. Assim, é com a premissa de que o paradigma dominante provou sua originária incapacidade para alavancar saídas libertadoras (Santos, 2003) que uma série de pensadores propõe alternativas nas quais convivem a teoria e a experiência situadas com vistas a distanciar-se do círculo regulador da modernidade e conceber práxis sociais emancipadoras fora dela.

Neste artigo, recuperamos o enfoque da sociologia das emergências proposta por Santos (2011) como “pesquisa das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas (...) (que) ampliam o presente, unindo ao real amplo as possibilidades e expectativas futuras que implica” (Santos, 2011, p. 18), e o vinculamos à fértil imbricação entre o pensamento decolonial e as pedagogias críticas latino-americanas. A partir disso, buscamos discutir a experiência dos Bachilleratos Populares de Jovens e Adultos (BPJA) na Argentina como uma expressão dos “movimentos pedagógicos latino-americanos orientados à reconstrução crítica do saber pedagógico” (Suárez, 2015). Nesse trânsito, serão explicitadas diversas concepções sobre a subjetividade, e trataremos de avaliar a importância das pedagogias críticas latino-americanas no processo de construção de alternativas emancipatórias.

O Pensamento Decolonial: O Conteúdo e as Formas

Marcando a diferença entre as necessidades locais das regiões ex-colonizadas e o processo histórico – que também é local porém globalizado – dos estados-nação europeus, Walter Dignolo afirma que, na atualidade, a urgência da descolonização não implica, como já o foi para a burguesia europeia, o desprendimento com relação à Igreja e à monarquia, mas sim “a emancipação da razão imperial da modernidade” (2009, p. 155) como universal abstrato aplicado indiscriminadamente. Segundo esse autor, a libertação já está em curso na abordagem pluriversal do conhecimento do mundo, ou, como propõe Edgardo Lander, na “perspectiva pluralista que aceita a fragmentação e as múltiplas combinações entre tradição, modernidade e pós-modernidade” (2003: 27).

Disso se deduz que a chave para sair do padrão totalizador da modernidade não supõe recusá-la como inútil, mas “colocar em questão sua razão genocida e apropriar-se de seus ideais libertadores” (Dignolo, 2009, p. 155), ou seja, assumir o caráter situado que deverá ter esse êxodo para que a libertação responda às identidades locais silenciadas e avance no sentido de gerar novos sujeitos.

Assim, as promessas não cumpridas da modernidade, que Santos (2011) identifica como sendo a igualdade, a liberdade, a paz e a dominação da natureza – esta última cumprida, ainda que de

modo perverso—, aparecem como vetores de uma nova era que assume a destotalização/desuniversalização como única maneira de concretizá-las.

Como um apêndice dessas promessas, é também significativo o conceito de desenvolvimento, que Gustavo Esteva marca como pilar legitimador da imposição global da “genealogia da história puramente ocidental” (2000, p. 73). De acordo com seu relato – não isento de ironia –, em 1949 essa noção privou dois terços do planeta da possibilidade de escolher sua forma de vida, quando, de um dia para o outro, “deixaram de ser o que eram, em toda a sua diversidade” – note-se a inversão da frase de Quijano (2003) – e se viram automaticamente metamorfoseados em uma massa uniforme de aspirantes ao sucesso³.

Contra essa homogeneização, que significou a aplicação de receitas externas, o pensamento decolonial propõe o desmantelamento das “formas canônicas de apreender–construir–ser no mundo” (Lander, 2003, p. 28). O caminho para isso é a libertação pela práxis, noção que diversos autores (Lander, 2003; Mignolo, 2009; Montero, 1998; Walsh, 2009) recuperam dos principais propulsores da tradição crítica na América Latina, de Simón Rodríguez e José Martí a Carlos Mariátegui, Paulo Freire e Orlando Fals Borda, entre outros.

Desse modo, desarticular o discurso totalizador implica nomear o impensável, dizer o indizível e fazer aquilo que é supostamente impossível (como veremos na proposta de Rancière), e é nessa irrupção de novas práticas que se localiza uma das apostas mais fortes do paradigma emergente.

A Tensão Regulação–Emancipação

Situando sua análise num contexto de transição paradigmática, Santos (2009, 2011) defende a construção de uma teoria pós-moderna de oposição, que avance em direção à democracia radical como um futuro entre outros futuros possíveis, e seja diferente tanto da sociologia funcionalista e da sociologia crítica modernas – que, segundo ele, impulsionam o conhecimento totalizador do mundo – como da teoria pós-moderna – que, para Santos, consegue desintegrar essas totalidades fictícias mas se perde na desnaturalização e na desfamiliarização, sem buscar um novo elemento aglutinador das sociedades.

Nesse cenário, ele denomina “conhecimento-regulação” (Santos, 2003, p. 30) à consideração do saber como ferramenta para passar do caos à ordem, concepção que está inexoravelmente ligada à modernidade. Em oposição, a alternativa proposta é a do “conhecimento-emancipação” (idem), cujo trajeto se estende do colonialismo, como o extremo da ignorância, à solidariedade, como momento de saber. Essa passagem implica um deslocamento radical na forma de conceber o Outro: se no ponto de partida aqueles que não correspondem aos arquétipos identitários europeus são vistos como objetos, na chegada existe o re-conhecimento desse outro como um par, ou seja, como um sujeito. E, certamente, esse ponto de chegada tampouco resulta definitivo; de todo modo, estabelece a solidariedade como um contrato a ser atualizado e renovado de forma permanente entre os indivíduos.

Colocar-se no plano da igualdade aparece, assim, como pedra fundamental a partir da qual se concebe a emancipação, proposta que serve de base a uma parte significativa das contribuições teóricas relacionadas ao tema. Nesse sentido, os aportes de Rancière (2010) são bastante significativos, porque colocam a distorsão como forma de subjetivação política, que prova a capacidade de fala do outro e, por meio dela, sua existência.

³ No plano educacional, esse processo pode ser relacionado às concepções meritocráticas da educação (Dubet, 2015), que se expressam atualmente nas exigências de validação da qualidade educacional a partir de padrões e avaliações internacionais, e que têm uma marcada incidência nas expectativas dos jovens sobre a escolaridade, como veremos mais adiante ao analisar os Bachilleratos Populares.

Na proposta de Santos, o conhecimento-emancipação não se encontra ao final do caminho, mas sim como parte de uma tarefa em processo, em tempos de “transição paradigmática” (2003, p. 14). Portanto, para avançar na passagem da colonialidade à solidariedade, o autor coloca uma série de desafios, nos quais se reconhece uma estreita vinculação com as propostas pedagógicas emancipatórias que integram a tradição crítica em educação (Suárez, 2015). Esses desafios aparecem, sem dúvida, vinculados à práxis de construção de uma Pedagogia do Sul.

O primeiro deles é o multiculturalismo: como superação de sua versão *mono*, este desafio implica o surgimento de um enorme campo de conhecimento que durante séculos permaneceu negado e, em muitos casos, tendeu a desaparecer. Ao reconhecer o Outro como produtor de saber, torna-se possível avançar na análise de tudo aquilo de que a colonialidade tirou o nome e a voz, reduzindo ao silêncio da inexistência. Um exemplo de como algumas dessas ausências começaram a ser esquivadas aparece nas observações de Zibechi (2003) sobre a capacidade dos novos movimentos sociais de formar intelectuais próprios, que sejam reconhecidos como tais tanto dentro como fora de suas comunidades.

Em segunda instância, a crítica de Santos à pós-modernidade pode ser sintetizada como um chamado a reconhecer o contexto e as implicações éticas da produção do conhecimento, de modo a não conformar-se com a pura desconstrução e avançar com vistas à criação de um novo sentido comum, uma nova familiaridade que se coadune à reinvenção da política a partir de espaços não estatais, rompendo a hierarquia moderna que associa política e Estado, representação e delegação de soberania, nos termos de Raquel Gutiérrez (2001).

Por último, no terceiro desafio, convida-se à construção social da rebeldia, formando subjetividades inconformistas e capazes de uma indignação (Santos, 2009) que não exista somente na aparência, mas que parta de uma base sólida de formação e questionamento. A partir disso, Santos convoca a transformar a espera em esperança através da criação de “campos de experimentação social onde seja possível resistir localmente às evidências da inevitabilidade, promovendo exitosamente alternativas que parecem utópicas em todos os tempos e lugares, exceto naqueles onde efetivamente se deram” (2001, p. 38)⁴.

Como Formar “Subjetividades Inconformistas”: Pedagogias Críticas e Processos de Subjetivação Política

Antes de adentrarmos as experiências situadas nas quais o pensamento decolonial e as pedagogias críticas se fazem práxis, queremos introduzir uma breve seção para refletir sobre a dimensão subjetiva dos processos de emancipação social, capaz de oferecer ferramentas para a análise das transformações que ocorrem não somente no plano individual, mas também, fundamentalmente, no plano coletivo. Essa dimensão nos permite analisar a emergência de “movimentos pedagógicos latino-americanos orientados à reconstrução crítica do saber pedagógico” (Suárez, 2015, p. 47).

Ao historicizar o conceito de subjetivação, Danilo Martuccelli apresenta uma série de deslocamentos que, não sendo definitivos, expressam as diversas conotações que tal conceito adquiriu em diferentes contextos sociais, políticos e epistêmicos. Se, a princípio, o termo esteve associado, na esteira do marxismo, ao proletariado como “sujeito coletivo portador da subjetivação emancipadora de todo o gênero humano” (2007, p. 26), o desencanto revolucionário do final da década de 1960 na Europa teve sua expressão mais contundente na irrupção de Foucault, cuja

⁴ Retomaremos o conceito de “campos de experimentação social” mais adiante, a partir da análise que Aguiló e Wahren (2014) realizaram sobre as experiências dos Bachilleratos Populares.

fórmula sujeito individual–sujeição lançava por terra as possibilidades de emancipação, instalando a imagem de sujeitos-assujeitados a instituições e pautas de comportamento das quais dificilmente poderiam livrar-se.

A partir dos anos 1980, contudo, a aparição dos chamados novos movimentos sociais abre uma nova brecha de possibilidades para a subjetivação a partir de uma perspectiva crítica. Diante da iminente aparição do indivíduo no marco das ações coletivas de protesto, e em processos de organização social cuja maior força residia na socialização do descontentamento, o individual e o coletivo entram em diálogo. Para Martuccelli, nesse contexto se criam “novas formas pessoais de fabricação de si induzidas pelo processo de subjetivação coletiva” (2007, p. 29), que, por sua vez, expressam a tensão entre emancipação e sujeição como um jogo permanente que estrutura a experiência dos indivíduos nas sociedades contemporâneas.

Com relação a isso, partindo de uma concepção da subjetivação política ligada a uma construção de tipo cultural e não evolutiva, segundo a qual os seres humanos sempre são sujeitos sociais mas não necessariamente chegam a ser sujeitos políticos plenos (Kriger, 2014), em um trabalho anterior (Said & Kriger, 2014) colocamos Freire e Rancière em diálogo a partir de duas de suas obras fundamentais: *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1970) e *O descentendimento* (Rancière, [1996] 2010). Ali, propusemos que – a partir de épocas, enfoques e campos disciplinares distintos –, ambos os trabalhos dão conta das tensões sujeição–emancipação, individual–coletivo no processo de subjetivação política e entram em consonância em dois pontos centrais: 1) a subjetivação política implica verificar a igualdade dos seres humanos; 2) ela se conquista num ato comunicativo.

Quanto ao primeiro ponto, tomamos de Rancière a expressão “efeito de igualdade” e a consideramos equiparável àquilo que Freire define como humanização. Isso porque ambos os conceitos se referem à forma como os oprimidos, os incontados, se constituem como sujeitos à medida em que conseguem fazer-se presentes, para os outros e para si próprios, como seres com iguais capacidades e condição de humanidade que aqueles que, até aquele momento, os negavam. Esse processo não é outra coisa que não a subjetivação, a afirmação do *nos sumus, nos existimus* cartesiano no plural (Rancière, 2010, p. 52), na qual o campo da experiência se reconfigura por completo, em termos coletivos e individuais. É a partir disso que Rancière associa o efeito de igualdade à emancipação (2010, p. 51), assim como Freire vincula a humanização à “busca do ser mais” (2009, p. 41), e a ela a luta pela libertação.

A segunda concordância reside no espaço simbólico em que acontece a subjetivação: ambos sugerem que o encontro não só está mediado pela palavra, mas que não ocorre sem ela. Isso não significa, contudo, que se esteja falando de um terreno abstrato, desvinculado da prática, mas sim o contrário. Para Freire, os homens ganham significação como tais no diálogo e, nessa perspectiva, diálogo e palavra são apenas uma coisa: “a união inquebrantável entre ação e reflexão”, ou seja, a práxis que transforma o mundo (Freire, 2009, p. 97). Na proposta de Rancière, a palavra introduz a distorção da lógica policial em lógica política, um acontecimento verbal que leva os indivíduos a subjetivar-se quando provam “a distância entre sua condição de animais dotados de voz e o encontro violento da igualdade do *logos*” (Rancière, 2010, p. 54).

Onde os Pés Pisam: Experiências Situadas na América Latina

Consideramos que o vínculo sugerido na seção anterior abre um terreno fértil para a reflexão acerca da atualidade das pedagogias no contexto político latino-americano, dado que diversos movimentos sociais “participam e intervêm no campo educativo mediante uma série dispersa e heterogênea de saberes, experiências e discursos pedagógicos que produzem enquanto se organizam, resistem e lutam no terreno social, comunitário, territorial e político” (Suárez, 2015, p. 47). Ao

mesmo tempo, esses movimentos “produzem saber pedagógico a partir dessas experiências, assim como disputam hegemonias e sentidos, posições e interesses político-pedagógicos no campo da educação” (2015, p. 48).

Como evidência disso, as palavras de Raúl Zibechi em 2005 refletem o clima de época dos inícios do milênio na região: “os movimentos sociais estão tomando em suas mãos a formação de seus membros e a educação dos filhos das famílias que os integram” (Zibechi, 2005, p. 1). Ele se referia a ações que, num primeiro momento, buscaram se contrapor à retirada de encargos sociais por parte dos estados nacionais, mas que logo começaram a ter como horizonte a “construção de um mundo novo” (idem).

No marco desses movimentos latino-americanos e de suas novas formas de construção social e política, vastas experiências dissolvem na prática a separação entre educação e política, entre escola e território, incumbindo-se da tarefa de criar e tornar reais novas pedagogias. Essa trajetória possui, entre suas principais referências contemporâneas, as escolas do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), no Brasil, e o Sistema Educativo Rebelde Autônomo Zapatista de Libertação Nacional dos Altos de Chiapas (SERAZLN-ZACH), dos quais os Bachilleratos Populares são tributários urbanos.

“Abrindo escolas para lutar, bachilleratos de educação popular”⁵

Os Bachilleratos Populares (BP ou BPJA, daqui em diante) são escolas secundárias para jovens e adultos que começaram a surgir em 2004, no marco das organizações territoriais e fábricas recuperadas que haviam cobrado maior visibilidade no contexto de resistência e participação social que teve como epicentro a crise de 2001 na Argentina. Após o colapso social produzido pela desarticulação do Estado nos anos 1990, e com o início, nos primeiros anos do novo milênio, de um período de maior intervenção estatal (Svampa, 2007), grande parte das organizações sociais e políticas começaram a integrar suas lutas reivindicatórias à construção cotidiana do mundo por-*vir* em termos de educação, trabalho, moradia, saúde etc.

Atualmente existem, pelo menos, 93 BPJA em todo o país (Gemsep, 2016), que se definem a si próprios como autogestionados e populares, com autonomia política e pedagógica com relação ao Estado, e levam adiante um projeto político-pedagógico ligado à educação popular de caráter emancipatório, que tende a promover formas de cidadania ativa e política entre os estudantes, bem como a formação de pessoas conscientes da realidade em que vivem (Rubinsztain, 2012) e capazes de constituir-se como sujeitos políticos com direitos plenos (Elisalde, 2008).

Desde sua gênese, essas escolas se propuseram a avançar em duas vias simultâneas. Por um lado, tratava-se de construir o poder popular no território a partir da adoção da educação popular como perspectiva pedagógica. Por outro, denunciava-se a situação de emergência que atravessava o sistema educacional argentino e exigia-se uma resposta do Estado como garante do direito à educação, num marco de “recomposição da institucionalidade dada pela chegada ao governo de Néstor Kirchner sob um discurso crítico à década neoliberal prévia” (Aguiló e Wahren, 2014: 99).

Nas escolas populares, o par político-pedagógico se afiança como indivisível. Assim o sintetiza Elisalde (2010, p. 111):

Paulo Freire (1980) propunha que a educação popular devia ser parte da reinvenção do poder popular. Essa afirmação implica pensar a escola e a educação a partir de uma nova relação: as escolas e os movimentos sociais; em suma, as escolas como organizações sociais questionadoras dos saberes instituídos, sem falsos neutralismos, buscando transcender os limites do dentro/fora escolar e, portanto, desfeticizando

⁵ A frase é parte de uma canção que se utiliza nas manifestações da Coordenadoria de Bachilleratos Populares em Luta (CBPL).

suas fronteiras e constituindo-as como espaços em puro movimento, ação coletiva e em permanente circulação.

É nessa dualidade da experiência que acreditamos que se tornam pertinentes as ferramentas conceituais que construímos em torno da noção de diálogo para Freire e Rancière, dado que, relacionadas entre si, permitem abordar de maneira integral as formas específicas de subjetivação política que esses espaços de construção e de luta promovem.

Propomos, na esteira de Aguiló e Wahren (2014), que é possível pensar esses espaços como campos de experimentação social, tal como sugere Santos (2001), na medida em que buscam concretizar alternativas (Tapia, 2002) pedagógicas e políticas, e têm a perspectiva de “uma escola nova para um mundo novo (...) a partir de uma perspectiva emancipatória enraizada em territórios praticados e habitados pelos próprios sujeitos” (Aguiló & Wahren, 2014, p. 111).

Dentro e Fora da Escola: Politização da Pedagogia, Pedagogização da Política

Nos BP constatamos que a educação dialógica freiriana é considerada um vetor para a prática cotidiana, como vemos no breve exemplo deste documento:

Entendemos que as ideias e as metodologias de trabalho da educação popular permitem colocar os conhecimentos em circulação. O diálogo pedagógico entre educador e educando, a ênfase nos saberes prévios dos estudantes, a valorização do ensino entre pares, o respeito e a aceitação de ideias diferentes são estratégias que usamos nos processos de ensino-aprendizagem. (Bachillerato Popular Simón Rodríguez, 2009)

Nesse sentido, a partir da matriz dialógica, configuram-se tanto o tratamento dos conteúdos e as dinâmicas de aula como as modalidades de tomada de decisão com respeito ao funcionamento da escola. As assembleias, como espaços de deliberação característicos dos BP, têm por objetivos “a construção de acordos a respeitar, mas também passíveis de modificar. Reflexão permanente sobre a prática, sistematização e trabalho de formação também seriam parte dessas intenções” (García, 2013, p. 9). E é nesse espaço, projetado especialmente para a tomada da palavra, onde se espera que a participação se torne efetiva, que o diálogo se estabeleça entre aqueles que ali se fazem presentes para que tomem as rédeas de sua própria educação e das decisões relacionadas a ela, que estropeiam o marco do BP propriamente dito e constroem pontes para fora: o bairro em que se encontra, as organizações e instituições com as quais mantém relação, o Estado ao qual se demanda reconhecimento etc.

Põe-se em evidência a plasticidade das fronteiras entre dentro e fora, bem como o terreno no qual a noção de diálogo ligada ao litígio cobra particular relevância, dado que as estratégias de visibilização e de luta na cena pública tornam-se ferramentas para exigir o reconhecimento da legitimidade dessas escolas e, por consequência, a confirmação de que aqueles que fazem a reivindicação são interlocutores válidos. Tais ferramentas têm sido muito significativas na história dos BP em geral e nas trajetórias pessoais daqueles que o constituem, em particular.

Desse modo, começou-se a estabelecer “uma interlocução – não isenta de conflito” (Brikman, Chirom & Wahren, 2012, p. 5) com funcionários públicos dos Ministérios de Educação da cidade e da província de Buenos Aires⁶. Após um amplo conjunto de ações que incluiu a interrupção do tráfego em ruas, mobilizações, escrachos e aulas públicas, entre outras, conformou-se

⁶ A cidade de Buenos Aires, capital da Argentina, possui um governo autônomo, não ligado, portanto, ao da Província de Buenos Aires. (N. do T.)

como tal a Coordenadoria de Bachilleratos Populares em Luta, que retomava o espaço da Interbachilleratos, “desta vez orientados à dimensão da visibilidade e da irrupção no espaço público” (2012, p. 6).

Parece-nos central recuperar a referência a essa irrupção como um fator de distorção, que surge tão somente para exigir o reconhecimento dessas experiências, ou seja, seu valor como escolas. Para além disso, busca-se o reconhecimento dos manifestantes como interlocutores válidos, ou seja, como sujeitos dotados de *logos* e não meramente da *phoné* (Rancière, 2010) que expressam seus tambores e suas canções. Podemos ler essa experiência disruptiva como um momento de aprendizagem e um ato pedagógico em si mesmo, cuja natureza provém de uma penetração no terreno público, geradora de um espaço comum.

Além disso, o fato de que, com o decorrer de vários ciclos de protestos, vários BP tenham conseguido oficializar seus títulos secundários, além de obter bolsas e o pagamento de salários, denota uma capacidade de pressão que, evidentemente, não é de menor importância para a experiência individual e coletiva dos estudantes. Trata-se de uma potencialidade para gerar cenários polêmicos, litigiosos, que constituem acontecimentos de comunicação e de ação que influenciam a subjetividade daqueles que ali estão imersos.

Complementarmente, os espaços de deliberação sobre as ações de protesto a serem realizadas, nos quais frequentemente os estudantes interagem com os de outros BP, são, via de regra, instâncias inéditas na vida dos estudantes. Seguindo a linha de argumento deste trabalho, a participação nesses espaços pode ser considerada uma experiência dialógica e, portanto, com alta potencialidade subjetivante, tanto na esteira de Freire como na de Rancière. Ali, os sujeitos têm a possibilidade de constituir-se *com* outros, de encontrar-se com seus pares na vontade humana de ser mais e lutar para tomar as rédeas de sua própria vida e de humanizar-se. Ao mesmo tempo, eles se fazem sujeitos *contra* aquele ator – estatal, neste caso – que os nega e do qual se faz necessário exigir reconhecimento, não apenas para as escolas, mas principalmente para aqueles que as habitam.

Em síntese, podemos observar que a noção freiriana de educação libertadora e a proposta de Rancière com respeito ao litígio, colocados em relação a partir do conceito de diálogo, aprofundam a análise sobre as experiências de subjetivação política que os BP promovem, na medida em que permitem analisar esse processo de maneira dual, ou seja, sem separar as dimensões interna e externa dessas escolas e, logo, sem dissociar o político do pedagógico.

Como espaços de diálogo nos quais se promove e permite a tomada da palavra como práxis – ação e reflexão –, levamos em consideração tanto o “dentro” da escola (dinâmicas de aula, atividades especiais, oficinas) como o “fora” (aulas públicas, mobilizações, irrupções na cena pública). Levamos em conta, ademais, o papel central das assembleias como âmbitos de mediação entre essas duas dimensões, dado que são espaços para a deliberação e decisão tanto com relação a questões relativas à escola como à discussão da conjuntura política e a proposição de planos de ação para alavancar as demandas com relação ao Estado.

Cumpramos esclarecer que esses espaços adotam formas muito variadas de um BP para outro, dada a grande heterogeneidade de propostas, dinâmicas e estruturas organizacionais existentes, e de nenhum modo representam uma garantia de apropriação efetiva por parte dos/das estudantes. Muito pelo contrário, sua presença deixa patente o grande desafio que essas organizações enfrentam ao promover a tomada da palavra e o exercício da discussão e do pensamento crítico, com a missão de democratizar uma escola secundária cujo funcionamento hierárquico e autoritário tem sido mais frequentemente sacralizado do que questionado.

Reflexões Finais

Ao longo deste trabalho, recuperamos a proposta do pensamento decolonial e destacamos suas principais articulações com as pedagogias críticas latino-americanas – ou, dito de outro modo, com a tradição crítica em educação (Suárez, 2015). O objetivo foi traçar coordenadas para a construção de uma Pedagogia do Sul, um posicionamento político-pedagógico próprio do sul global (Santos, 2011) que habitamos, que não seja nem um decalque, nem uma cópia das propostas educacionais de outras latitudes (simbólicas, hegemônicas). Que esse posicionamento seja, em vez disso, uma expressão cabal da urgência – e da possibilidade – de construir inéditos viáveis (Freire, 1993) a partir da des-ocultação da riqueza existente nas correntes pedagógicas da região, da busca das ausências para expandir o presente e da concentração nas emergências para contrair o futuro. Como propõe Hillert (2015), trata-se de “ampliar o campo das experiências críveis neste mundo e neste tempo, e transformar o impossível em possível” (2015, p. 58).

Assim, o foco da atenção deve deslocar-se para as alternativas vigentes, ativas, em movimento, que criam hoje a educação – o mundo – em que desejam viver. Trata-se de dirigir o olhar àquelas experiências que concretizam, materializam, tornam práxis seus posicionamentos político-ideológicos e tornam o horizonte tangível, sacrificando, talvez, sua beleza ideal e inalcançável, com a finalidade de uma construção falha porém sincera, situada, enraizada nas potencialidades e desafios de seu lugar e de seu tempo.

É nesses marcos que consideramos os Bachilleratos Populares uma expressão significativa – dentre as múltiplas iniciativas, propostas, espaços e projetos existentes na região – da gestação de alternativas emergentes, que com uma grande potencialidade criativa e um constante exercício de autorreflexão têm logrado tensionar certas formas tradicionais de educação, em especial aquelas vinculadas à distribuição do saber e do poder. Assim, os BP orientam suas práticas à formação de sujeitos políticos e críticos, transformados, eles próprios, em “sujeitos pedagógicos coletivos” (Suárez, 2015, p. 49), que articulam suas demandas, críticas e intervenções político-pedagógicas em sintonia com o “conhecimento-emancipação” (Santos, 2003, p. 30), com vistas a antagonizar os objetivos de sujeição para os quais aponta a “racionalidade tecnocrática, etnocêntrica e indolente da política de conhecimento dominante” (Suárez, 2015, p. 49).

Assim, argumentamos que essas escolas integram ativamente as amplas fileiras de movimentos pedagógicos latino-americanos, movimentos que recuperam, lutam, defendem e constroem um saber pedagógico crítico, que não é um saber fixo, definido e acabado, mas sim, parafraseando Mariátegui, uma porta aberta à criação heroica, um projeto de emancipação em constante nascimento.

Referências

- Aguiló, V., & Wahren, J. (2014). Los bachilleratos populares de Argentina como “campos de experimentación social”. *Argumentos (México, DF)*, 27(74), 97-114.
- Bachillerato Popular Simón Rodríguez. (2009). Del barrio a los libros y de los libros al barrio. Reflexiones desde la experiencia del Bachillerato Popular Simón Rodríguez. *mimeo*.
- Brikman, D., Chirom, M., & Wahren, J. (2012). Acciones colectivas y articulación política-pedagógica de los movimientos sociales: El caso de la Coordinadora de Bachilleratos Populares (2003-2012). III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo.
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Bs. As.: Ediciones Siglo Veintiuno.

- Elisalde, R. (2008). Bachilleratos Populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. En *Revista Novedades Educativas* (Ed. 2009). Bs. As.: Noveduc.
- Elisalde, R., (2010). Movimientos sociales y estrategias socioeducativas: experiencias en empresas recuperadas y organizaciones sociales. En *Trabalho associado, economia solidária e mudança social na América Latina/Neusa, M. Dal Ri (Org.), Associação das Universidades Grupo Montevideu. São Paulo, Cultura Acadêmica, Marília, Oficina Universitária Montevideu, PROCOAS*
- Esteva, G. (2000). Desarrollo/ En V. Andreu, *Antropología del desarrollo*. Bs. As.: Paidós.
- Freire, P. (1970/2009). *Pedagogía del oprimido*. Bs. As.: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Bs. As.: Siglo XXI.
- García, J. (2013). Enfoque etnográfico y 'bachilleratos populares': Negociaciones entre el tiempo escolar y la autogestión de los aprendizajes. En *X Jornadas de Sociología*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Gemsep. (2016). *Informe preliminar del 1º Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares*. mimeo. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B9WAEryqfZ5MUd4OHRQM2NPMFk/view>
- Gutiérrez, R. (2001). Forma comunal y liberal de la política: de la soberanía social a la irresponsabilidad civil. En *COMUNA Pluriverso. Teoría política boliviana*. La Paz: Comuna, Muela del Diablo.
- Hillert, F. (2015). Educación democrática y popular en la escuela pública. En D. H. Suárez, F. Hillert, H. Ouviaña & L. Rigal, *Pedagogías críticas. Experiencias alternativas en América Latina* (pp. 55-98). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Kruger, M. (2014). Politización juvenil en las naciones contemporáneas. El caso argentino. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(2), 583-596.
- Lander, E. (2003). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO.
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Sgo. de Chile: LOM.
- Mignolo, W. (2009). La colonialidad en cuestión. Entrevista a Walter Mignolo, por Norma Fernández. *Revista Sociedad*, (28), Prometeo, Buenos Aires.
- Montero, M. (1998). Paradigmas, conceptos y relaciones para una nueva era. Cómo pensar las Ciencias Sociales dese América Latina. *Seminario Las ciencias económicas y sociales: Reflexiones de fin de siglo*. Dirección de Estudios de Postgrado, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Bs. As.: Paidós.
- Quijano, A. (2003). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO.
- Rancière, J. (1996/ 2010). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Bs. As.: Ediciones Nueva Visión.
- Rubinsztain, P. (2012). Los vínculos de la praxis freireana con una cultura política emergente en Argentina de 2001. *Polifonías Revista de Educación*, 1(1), 95-111.
- Said, S., & Kruger, M. (2014). Subjetivación política y educación popular: La noción de diálogo en Rancière y Freire como aporte a la reflexión teórico-metodológica sobre Bachilleratos Populares. *Questión*, 1(42), 405-420.
- Santos, B. D. S (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI y CLACSO.
- Santos, B .D. S. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39.

- Santos, B. D. S. (2003). Prefacio general e Introducción. *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*, Editorial Desclée de Brouwer: Bilbao.
- Suárez, D. H. (2015). Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: Redes pedagógicas y colectivos de docentes que investigan sus prácticas. En D. H. Suárez, F. Hillert, H. Ouviaña & L. Rigal, *Pedagogías críticas. Experiencias alternativas en América Latina* (pp. 15-54). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Svampa, M. (2007). Las fronteras del gobierno de Kirchner: entre la consolidación de lo viejo y las aspiraciones de lo nuevo. *Cuadernos de CENDES*, 24(65), 39-61.
- Tapia, L. (2002). Movimientos sociales, movimiento societal y los no lugares de la política. en *Democratizaciones plebeyas*. La Paz: Muela del diablo.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *UMSA Revista (entre palabras)*, 3.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. En C. Walsh, *Pedagogías decoloniales*. Quito: Abya-Yala
- Zibechi, R. (2003). Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos" en *Revista OSAL- Observatorio Social de América Latina N°9*, CLACSO, Buenos Aires.
- Zibechi, R. (2005). *La educación en los movimientos sociales*. Programa de las Américas, Silver City NM: International Relations Center.

Sobre a Autora

Shirly Said

CIS-CONICET/IDES (Centro de Pesquisas Sociais - Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Tecnológicas / Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social)

GEMSEP-UBA (Grupo de Estudos sobre Movimentos Sociais e Educação Popular - Universidade de Buenos Aires) <http://gemsep.blogspot.com.ar/>

shirlysaid@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-7937-8772>

Licenciada em Sociologia e doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de Buenos Aires (UBA), bolsista doutoral no Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Tecnológicas (CONICET), com sede no CIS/IDES (Centro de Pesquisas Sociais/Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social), integrante do programa de pesquisa sobre subjetividades políticas e identidades sociais juvenis em contextos nacionais contemporâneos liderado pela Dra. Miriam Kriger. Membro do Grupo de Estudos sobre Movimentos Sociais e Educação Popular (GEMSEP) na Universidade de Buenos Aires (UBA) y do grupo de pesquisa sobre Pedagogias Críticas e Educação Popular do CLACSO (Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais). Professora assistente no tema “Educação Popular e Movimentos Sociais na América Latina” na Universidade de Buenos Aires (UBA) y educadora popular.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 26 Número 86

23 de julho 2018

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez Romero** (Universidad Autónoma de Sonora, México), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro

Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel

DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo

Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra

Universidad de
Granada, España

Mónica Pini

Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé

Universidad
de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev, Israel

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University