

# La producción cultural del *sujeto crítico*

## Construcciones de conocimientos en "Bachilleratos Populares"

Autor:

García, Javier Alejandro

Tutor:

Neufeld, María Rosa

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Antropología

Posgrado

**Universidad de Buenos Aires**

**Facultad de Filosofía y Letras**

**Programa de Doctorado**

**Área Antropología**

**La producción cultural del *sujeto crítico*: construcciones de  
conocimientos en “Bachilleratos Populares”**

**Tesista: Javier Alejandro García**

**Directora: María Rosa Neufeld**

**Abril de 2018**

## Agradecimientos

Quisiera agradecer a quienes hicieron posible la realización de este trabajo, para el que conté con el apoyo económico de una beca de doctorado de la Universidad de Buenos Aires.

En primer lugar, a María Rosa Neufeld quien dirigió esta tesis, aportando con sus lecturas, comentarios, sugerencias, críticas y reflexiones siempre cariñosas.

Quiero agradecer también a todas/os aquellas/os compañeras/os y amigas/os con los que vengo compartiendo momentos de investigación, docencia, extensión, como así también cumpleaños, asados, nacimientos, etc... y pertenecen al proyecto UBACyT, a la cátedra de Didáctica Especial o al Programa de Antropología y Educación. Especialmente a los que me aportaron con sus lecturas e intercambios a lo largo de estos años y me “cubrieron” en la materia o el ubacyt para que pudiera terminar: Maximiliano Rúa, Laura Cerletti, Mercedes Hirsch, Horacio Paoletta, María Paula Montesinos, Cecilia Diez, Laura Santillán, Soledad Gallardo, Laura Ruggiero, Lucía Petrelli, Victoria Gessaghi y Ariel Thisted. Además muchos de ellos me facilitaron sus tesis y artículos, que hicieron posible la realización de este trabajo al enriquecer mi perspectiva.

A las amigas de investigación, Lucía Caisso y Marilín López Fittipaldi con la que intercambiamos siempre nuestros avances y fuimos andando juntos este camino de conocer a los “bachis”.

A Mariana y Tomás que acompañaron y bancaron con amor y paciencia los tiempos del trabajo de campo y de la escritura. A mis padres, Adela y Antonio, y a mis suegros Estela y Carlos, siempre dispuestos a cuidar a Tomás para que yo pudiera trabajar.

También agradezco a los miembros de los dos bachilleratos, tanto a las/os militantes y docentes como a las/os estudiantes. Ellos fueron guiándome en este trabajo, y así pude acercarme a sus convicciones, expectativas, deseos, dudas, aciertos, sentimientos de desánimo, luchas, alegrías. Dar cuenta de estas realizaciones, junto con mis reflexiones sobre estos sucesos apunta a continuar estos diálogos y reflexionar sobre los procesos educativos.

Este trabajo hubiese estado mejor con las contribuciones y recomendaciones de Liliana Sinisi, a ella también va un especial agradecimiento.

## ÍNDICE

<b>Introducción.....</b>	<b>6</b>
I. Presentación.....	6
II. Enfoque teórico-metodológico.....	12
II. 1) Posicionamientos desde el campo de la “antropología y educación”.....	15
II. 2) Posicionamientos desde los estudios de “antropología de la política”.....	18
II. 3) Posicionamientos desde “historia de la educación”.....	19
II. 4) Conocimientos, saberes y contenidos.....	21
III. Organización de la escritura.....	26
<b>Capítulo 1. Antecedentes y problema de investigación.....</b>	<b>29</b>
I. Abordajes acerca de los “movimientos sociales”.....	29
II. Antecedentes de la relación entre “movimientos sociales y la educación”.....	33
III. Antecedentes en torno a la “política pedagógica” de los “Bachilleratos Populares”.....	36
III. 1) La “escuela tradicional”: distanciamientos y dicotomías.....	36
III. 2) “Educación popular” en los “Bachilleratos Populares”.....	38
IV. Trabajo de campo y “Bachilleratos Populares”.....	41
V. Problema de investigación y argumentos centrales.....	42
<b>Capítulo 2. Hacer política, hacer Bachilleratos Populares.....</b>	<b>44</b>
I. Transformaciones estatales, reforma educativa y renovadas formas de militancia.....	44
I. 1) Políticas neoliberales y reforma del Estado: la “transformación” educativa.....	44
I. 2) Nuevos/viejos términos en torno al “gobierno de la educación”: <i>autogestión y autonomía; comunidad y participación</i> .....	46
I. 3) Movimientos sociales y militancia universitaria.....	49
II. Gobiernos kirchneristas, nueva ley de educación y la creación de Bachilleratos Populares.....	53
III. Obligatoriedad de la escolarización secundaria y los jóvenes de sectores subalternos.....	58
IV. Pasado reciente y presente en Villa Esperanza: hacia la creación de Bachilleratos Populares en este territorio.....	61
IV. 1) De la demanda por escuelas a “darnos la educación que queremos”: el Bachi A.....	62
IV. 2) De los reclamos piqueteros a la “prefiguración de la sociedad que queremos”: el Bachi B.....	66
IV. 3) Los pobladores de Villa Esperanza en tanto estudiantes de estos bachilleratos.....	68

V. Reflexiones de este capítulo.....	72
--------------------------------------	----

**Capítulo 3. El desarrollo de “Bachilleratos Populares”: experiencias de *lucha, negociación y resistencia*.....74**

I. Organizaciones sociales y Estado: tensiones en torno al monopolio de la educación y la “gestión escolar” .....	75
II. El proceso de <i>oficialización</i> de los BP.....	81
II. 1) Antecedentes en el análisis de las relaciones entre Bachilleratos Populares y Estado.....	82
II. 1) a) Las interpretaciones acerca de la “ausencia”, “corrimiento” o “retiro” del Estado.....	82
II. 1) b) El “avance” del Estado y la pérdida de “autonomía” .....	83
II. 1) c) “Autonomía” y la fragilidad del “adentro” y el “afuera”: los intentos de clasificación.....	84
II. 1) d) Bachilleratos Populares y Estado en sus relaciones cotidianas.....	85
II. 2) De la “gestión privada” al “reconocimiento” en el ámbito estatal.....	86
II. 3) Las “relaciones con el Estado” y la división del Bachi A.....	92
II. 4) El camino hacia la <i>oficialización</i> : <i>negociar, acordar, resistir</i> .....	95
III. La construcción cotidiana de procesos de escolarización.....	101
III. 1) La documentación escolar.....	101
III. 2) Prácticas y sentidos en torno a la asistencia de los estudiantes.....	103
III. 3) Prácticas y sentidos de la evaluación a los estudiantes.....	106
IV. Reflexiones de este capítulo.....	110

**Capítulo 4. La *formación* del “sujeto crítico”. Las/os jóvenes estudiantes y su “responsabilidad”: acerca de “lo pedagógico” y “lo disciplinar” .....114**

I. Las/os estudiantes en su tránsito por el Bachi A.....	116
I. 1) <i>Volver y continuar</i> estudiando para los grupos de edades: el sentido de ir al “bachi” y los usos del título secundario.....	120
I. 2) “Otra forma de enseñanza” .....	122
II. “¿Cómo enganchar a todos?”: la llegada de las/os jóvenes estudiantes y los propósitos del bachillerato....	125
III. Los sujetos con los que trabajan a los sujetos que quieren formar.....	135
III. 1) Intercambios en las asambleas: la formación de los sujetos y los debates.....	137
III. 1) a) Las asambleas como parte del proyecto colectivo.....	138
III. 1) b) Las inasistencias de los estudiantes y el “avance” de los “contenidos” .....	138
III. 1) c) El trabajo en clases y las ausencias de los “profes” a las asambleas.....	141
III. 2) La “educación popular” y la “construcción de conocimientos”: las/os jóvenes en las clases.....	143
IV. Las reuniones de los “profes” y las tensiones por la formación del “sujeto crítico” .....	150

IV. 1) La militancia territorial, el bachillerato y la Mesa por la Urbanización.....	151
IV. 2) Las/os estudiantes y el “proyecto político pedagógico”: problemáticas con las/os más jóvenes.....	153
IV. 3) Inasistencia, abandono y evaluación de las/os estudiantes: la revisión de la propia práctica y nueva ruptura del bachillerato.....	156
V. Reflexiones de este capítulo.....	161
<b>Capítulo 5. La <i>formación</i> del “sujeto crítico”. Educación y escolarización en torno a la “prefiguración de la nueva sociedad” y la oposición a la “escuela tradicional” .....</b>	<b>163</b>
I. Educación, escolarización y asambleas.....	164
I. 1) Tiempos y espacios en el Bachi B frente a la “escuela tradicional” .....	164
I. 2) Las dinámicas de clase, los contenidos y la asistencia frente a la “escuela tradicional” .....	174
II. Educación y escolarización en las aulas.....	178
II. 1) ¿“Interrupciones” en el desarrollo de los contenidos curriculares?.....	180
II. 2) El énfasis de los “profes” en la “evaluación” .....	188
II. 3) El trabajo con los contenidos disciplinares y su evaluación.....	192
II. 4) Procesos de impugnación y de reivindicación de la experiencia escolar: la ausencia del aula.....	207
III. Reflexiones de este capítulo.....	209
<b>Reflexiones finales.....</b>	<b>212</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>224</b>
<b>Normativa y estadística.....</b>	<b>252</b>

# Introducción

## I. Presentación

A mediados de abril de 2010, con la intención de comenzar los primeros acercamientos al trabajo de campo, me contacté con Victoria<sup>1</sup>, compañera de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, que se estaba desempeñando en un “Bachillerato Popular”<sup>2</sup>. Los “Bachilleratos Populares de jóvenes y adultos”<sup>3</sup> son espacios de escolarización de nivel secundario destinados a jóvenes y adultos que generalmente abandonaron, fueron excluidos o nunca pudieron comenzar la escolaridad secundaria. Son impulsados por diversas organizaciones sociales: agrupaciones de estudiantes universitarios, cooperativas de docentes, organizaciones territoriales, sindicatos de trabajadores. Sus “militantes” suelen desempeñarse como docentes o “educadores” en estos espacios que se desarrollan en ámbitos variados como fábricas “recuperadas” por sus trabajadores, escuelas, locales de las organizaciones en predios alquilados, cedidos o “tomados”, o en centros culturales. Tras la creación de un bachillerato, se inicia un proceso que busca el reconocimiento estatal de esta acción educativa, lo cual les permitirá a su vez otorgar títulos que certifiquen el cumplimiento de la escolarización secundaria de sus estudiantes. Asimilándose a otras ofertas destinadas a jóvenes y adultos, organizan una graduación dividida en tres ciclos. Estos bachilleratos presentan su propuesta centrada en la “educación popular” recuperando principalmente los aportes del pedagogo brasileño Paulo Freire. En la Ciudad de Buenos Aires, donde realicé el trabajo de investigación, la primera de estas experiencias comenzó a gestarse en el año 2003, iniciando el ciclo escolar en 2004.

Volviendo al año 2010, reconstruyendo aquellas primeras notas de campo, quedamos en encontrarnos con Victoria personalmente, pero esto se demoraba porque según su relato estaba “muy complicado el tema en el bachillerato”, hablaba de “conflictos internos”, y que era mejor esperar. Mientras tanto, me llegaba la noticia de un “Encuentro de Educación Popular” organizado por un grupo de reconocida trayectoria en el tema. Decidí asistir ya que, se anunciaba una mesa de discusión dedicada a los BP. Este evento duró tres días, asistiendo gran cantidad organizaciones sociales y sujetos que se presentaban como militantes y educadores de diversos lugares de la Argentina como de otros países de Latinoamérica. Como pude recuperar en las notas de

---

<sup>1</sup> Los nombres de todas las personas que aparecen a lo largo del trabajo fueron cambiados preservando su anonimato.

<sup>2</sup> Previamente, en el año 2008, como tutor de la materia Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de Antropología, acompañé a tres estudiantes en ese bachillerato en sus prácticas pedagógicas.

<sup>3</sup> En adelante para simplificar los llamaré BP.

campo de esos días, se abordaron numerosos temas que, centrados en la “educación popular”, se ponían allí en discusión. La mesa específica destinada a los BP no se concretó, dado que los representantes de estas experiencias educativas querían también asistir a otros grupos de trabajo y llevar allí sus discusiones. Fue así que participé de diferentes espacios donde había educadores de los bachilleratos y surgían interesantes debates, como por ejemplo: sobre si era posible la “educación popular” en la “escuela pública” o sólo en el marco de organizaciones que pensarán en una lógica distinta a la “escuela tradicional”. En muchas ocasiones la llamada “escuela tradicional” fue caracterizada a lo largo del evento como “reproductora del orden dominante y aparato ideológico del Estado”. Varios de los que participaban en estos intercambios trabajaban como docentes en el ámbito estatal por lo que recibían un sueldo en un espacio y militaban en otro –también dando clases- en forma voluntaria y entonces, sostenían, que más allá de las dificultades sí era posible la “educación popular” en el terreno del Estado. En cambio otros, que sólo se desempeñaban desde la “militancia” argumentaban que era imposible por el “carácter de clase del Estado” y sus estrategias de “conservación del statu quo”. Así se conformaban una serie de oposiciones por momentos irreconciliables, de modo que más allá de que la “educación popular” se definía como “liberadora, transformadora de las relaciones sociales”, y muchos otros sentidos todos positivos, éstos eran tantos y, aplicables a tal diversidad de situaciones que se llegaba al punto de volver a la pregunta: “¿entonces qué es educación popular?” (Notas de campo, 07/05/2010).

Los miembros de los bachilleratos, decidieron armar hacia la noche del segundo día de aquel encuentro una reunión para exponer sus problemáticas. Allí se habló de un “Registro” que estaría elaborando el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, como algo en que tenían que inscribirse para poder ser aprobado su funcionamiento. Esto traía una serie de interpretaciones y suposiciones acerca de lo que haría “el Estado” y lo que podrían hacer desde los bachilleratos según la “correlación de fuerzas”. Este contexto era entendido como de “mayor regulación” hacia las organizaciones y la forma de enseñanza, mientras que ellos buscaban continuar con su trabajo manteniendo su “autonomía” y así propiciar la “formación de un sujeto crítico”. De esta manera, se decía que si bien se podría conseguir el cobro de salarios de los, como contrapartida, “iban a empezar a controlar quiénes eran”, o “si tenían título habilitante”. En torno a otros conflictos, se mencionaban bachilleratos que habían dejado la organización que los reunía, la Coordinadora<sup>4</sup>, debido a los desacuerdos con la posición de la CEIP<sup>5</sup>. A su vez, se presentaban nuevos “bachis” que comenzaban a funcionar y se enteraban de estas “disputas con el Estado” y entre las distintas organizaciones.

---

<sup>4</sup> “Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha”. Así llaman al espacio de encuentro de numerosos BP. Desde un espacio asambleario se debaten diversas cuestiones en torno a estas experiencias.

<sup>5</sup> “Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares”. Organización que desarrolla varios “Bachilleratos Populares” que participan de las discusiones en el ámbito de la “Coordinadora de Bachilleratos Populares”

La semana siguiente, logré encontrarme con Victoria en un bar de la zona sur de la Ciudad y me explicó un poco más de qué se trataba el conflicto en su bachillerato. Se conformaron dos grupos de “profes” a partir de discusiones generadas por la formación que quieren brindar a los estudiantes, y las negociaciones a establecer con “el Estado” en su intento de oficialización. Con relación al trabajo a desarrollar con las/os estudiantes, por un lado aparecía la necesidad de formar militantes, por otro, una perspectiva que apuntaba a la “formación del sujeto crítico”. A su vez, el sector en el que se inscribe Victoria, con una historia de trabajo en el territorio, acusan al otro grupo de no conocer el barrio y que “sólo van a dar clases”. Por diferencias en torno a estos aspectos, decidieron separarse y abrir a partir de ese año una nueva orientación en el “bachi”, es decir, una oferta de materias y formación distinta para los estudiantes que se suman a partir de primer año.

De este modo, en aquel encuentro de militantes y educadores, pude identificar múltiples sentidos y prácticas en torno a la “educación popular”; concepciones problematizadoras y otras reificadas de la “escuela tradicional”; tensiones en cuanto a las negociaciones que se entablaban con el ámbito estatal; diferenciaciones entre las organizaciones y movimientos sociales que desarrollan BP; y una preocupación por las propuestas educativas que llevaban adelante con relación a la formación de los sujetos. En el bachillerato de Victoria, todo esto se complejizaba con una división interna, que obedecía también a discusiones ligadas al trabajo con los estudiantes, a los vínculos que se iban tejiendo (o no) con el barrio, con la Coordinadora, y con los funcionarios del Ministerio de Educación, a la vez que con la elaboración de nuevas materias y programas de estudio.

Para abordar la noción de *sujeto crítico* con relación a proyectos educativos, aspecto definido como central en las propuestas de los BP, podría remontarme a Marx, los aportes de Gramsci y los estudios de exponentes de la denominada Escuela de Frankfurt como Horkheimer, Adorno y Marcuse, por mencionar algunos autores notorios de esta temática. Excede a esta tesis hacer este extenso recorrido, sólo quiero recuperar en esta presentación algunas referencias conceptuales, ya que, desde las primeras notas de campo y luego profundizando en la investigación, pude relevar sentidos ligados a la perspectiva gramsciana de las relaciones de poder y la hegemonía como a intentos de inscribirse en la tradición freireana.

En primer lugar, siguiendo el estudio de Kate Crehan (2004) sobre la obra de Antonio Gramsci, la autora señala que en sus argumentaciones acerca de la cultura de los sectores subalternos, el filósofo italiano plantea la necesidad de estudiar el *folklore* como una vía para descubrir el modo en que estos viven y entienden el mundo. Una dimensión decisiva de la desigualdad, para Gramsci, es la incapacidad de los subalternos para producir una interpretación coherente del mundo susceptible de cuestionar las interpretaciones hegemónicas existentes. No niega que los dominados tuvieran sus propias concepciones del mundo, sólo que no son efectivas, dado su carácter fragmentario, incoherente y contradictorio, lo que les impediría convertirse en

contrahegemónicas. De este modo, el folklore es algo a combatir pero no a ser extirpado totalmente, ya que reconoce en él aspectos positivos para propiciar la emergencia de una nueva cultura entre las clases populares.

Otra de las nociones que Crehan analiza es la de *sentido común*. En Gramsci, el sentido común sería una posición intermedia entre el folklore y el conocimiento producido por especialistas. No es algo rígido e inmóvil sino en constante transformación a partir de las ideas científicas que penetran y son utilizadas en la vida cotidiana, como diría Gramsci, “el sentido común es el folklore de la filosofía”. Así en el caso de las masas populares es precisamente el mundo del sentido común el que hay que superar:

“Lo que la gente necesita es comprender autoconsciente y *críticamente* la incoherencia y la inadecuación de los postulados establecidos del sentido común que sencillamente han absorbido acrítica y mecánicamente...” (Cursiva de la autora. Crehan, 2004, 135).

Gramsci plantea la necesidad de adquirir un conocimiento crítico de las relaciones en las que se vive. Entonces, para lograr un cambio social radical, el sentido común –resguardando su núcleo de “buen sentido”– es algo a combatir y que todo discurso contrahegemónico emergente debe superar (Crehan, 2004). En el trasfondo de estas formulaciones se encuentra la noción gramsciana de cultura. La cual no implica solamente algo que persiste en el tiempo y se transmite de generación en generación, como destaca Crehan, para él, estará vinculada a las relaciones económicas básicas pero sobre todo es algo que hay que crear activamente en especial si determinado grupo o clase aspira a la hegemonía<sup>6</sup>.

Luego, la autora analiza la importancia del papel de los intelectuales. Gramsci los considera cruciales para el proceso de creación de una nueva cultura que represente los intereses y la visión del mundo de la clase emergente logrando una coherencia en las formas de pensamiento. Las tareas de los intelectuales que propugnan la transformación de la sociedad serían: producir conocimiento basado en la comprensión de las condiciones de vida de los subordinados y transmitir ese conocimiento a otros desandando lo “espontáneo” a partir de una actividad pedagógica sistemática. Desde la perspectiva de Gramsci, todos los hombres son intelectuales en la medida que piensan, pero no todos cumplen con las funciones asociadas a la dirección, organización, producción y transmisión de conocimientos. Así, amplía los sentidos convencionales del término ya que incluye a aquellos quienes realizan tareas organizativas, debilidad apuntada como propia de las clases subalternas. De tal modo, la organización es un aspecto de la producción de conocimientos para actuar frente al mundo. A su vez, no se trata de intelectual como individuo, sino desplaza la mirada a las instituciones y

---

<sup>6</sup> En vinculación con esto, el politólogo y miembro de un BP Hernán Oviña, siguiendo a Gramsci señala que a diferencia de tradiciones ortodoxas del marxismo, la praxis emancipatoria no debía realizarse luego de la “toma del poder” sino que comenzaba a ser ensayada en espacios de autoeducación proletaria gestados por las masas populares durante su lucha. A esta propuesta Oviña la denomina “prefigurativa” en tanto se realiza “desde ahora” y no una vez conquistado el poder político.

prácticas que producen un conocimiento socialmente reconocido, así intelectual puede ser el grupo y no sólo una persona. Gramsci va entender las relaciones entre intelectuales y medio social como algo activo y recíproco entre el maestro y el alumno, así sostiene que “todo maestro es siempre alumno y todo alumno es maestro” y donde toda relación de hegemonía también es una relación pedagógica (Crehan, 2004, 177).

Desde esta concepción, no sólo los sectores dominantes movilizan fuerzas para establecerse y otorgan concesiones buscando consensos, sino que como resalta Sebastián Gómez (2017), los subalternos en la visión de Gramsci, deberán desplegar relaciones pedagógicas capaces de dinamizar otra concepción del mundo y así agrietar los aparatos de hegemonía. Como argumenta este autor, esta asunción de la hegemonía como una relación necesariamente pedagógica, posibilitó a Gramsci, divisar las disputas en el seno de la sociedad civil y sus aparatos de hegemonía (entre ellos, la escuela). De este modo, tempranamente percibió la reproducción escolar en términos históricos y conflictivos, distanciándose de una visión de la escuela en términos ahistóricos o mecanicistas.

Gómez a su vez destaca una tensión presente en Gramsci en relación con promover una autoorganización popular y/o la centralización política en torno a la conformación de un partido. Dando un ejemplo donde se establece como horizonte del proyecto político-pedagógico la autonomía de las masas populares, recurre a este pasaje:

“Criticar la propia concepción del mundo es tornarla consciente y elevarla hasta el punto que ha llegado el pensamiento mundial más avanzado. (...) El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, un “conócete a ti mismo” como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado en ti una infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario. Es preciso, efectuar, inicialmente, ese inventario.” (Gómez, 2017: 25)<sup>7</sup>.

Pero también, siguiendo preceptos leninistas, Gramsci enfatizaba la centralidad del partido en la estrategia política. Esta tensión permitió desarrollar tradiciones pedagógicas inspiradas en la herencia teórica gramsciana para estructurar propuestas pedagógicas. Mientras que por un lado, enfatiza la centralidad del partido (docente) a fin de viabilizar un bagaje cultural universal como camino para que la clase obrera alcance el momento hegemónico, por otro, centrado en las masas populares (estudiantes) jerarquiza los contextos y saberes populares en pos del empoderamiento educativo de la clase trabajadora, donde el docente es un acompañante democrático de la autoeducación del pueblo (Gómez, 2017).

---

<sup>7</sup> Cita extraída de GRAMSCI, A. *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003b [1948].

Por último, Gómez señala que si bien el filósofo italiano reconocía que en su juventud tuvo simpatías por la pedagogía rousseauiana, posteriormente sus reflexiones educativas se centraron en la lucha contra el espontaneísmo y el decisivo papel del intelectual en la organización del ambiente educativo. En una vertiente de estos legados gramscianos, la pedagoga Sara Morgenstern propone una *pedagogía de la exigencia*, donde el elemento coercitivo no implica arbitrariedad o autoritarismo sino apunta a lograr una disciplina interior en los educandos/as en pos de su autonomía y así, sugiere una escolarización conservadora para un objetivo emancipatorio. Más conocidas y que circulan entre las/os militantes y docentes de diversas organizaciones, son las articulaciones entre la obra de Gramsci y Freire, se puede ver por ejemplo, el trabajo de Luis Rigal (2011) o el ya mencionado Hernán Ouviaña (2011).

Señalo aquí algunos elementos de la vinculación que analiza Rigal (2011). En primer lugar, la coincidencia entre Gramsci y Freire de que la naturaleza de la práctica educativa es política en sí misma. Gramsci liga el concepto de libertad a autonomía, como capacidad de autocontrol, de autodeterminación individual, o sea como el resultado más importante de la educación. A su vez, libertad va unida a disciplina que apunta a la internalización de una dirección consciente que libera, que permite superar la resultante de la coerción. Sintetiza Rigal como principio pedagógico: sólo se es libre si se es autónomo, y la autonomía supone el pensamiento crítico –propio de la filosofía de la praxis- dialécticamente engarzado con la búsqueda de transformación de la realidad. El proceso educativo en la concepción gramsciana se daría en una tensión permanente entre espontaneidad y dirección consciente, no coactiva.

Esta perspectiva también la asume Freire, y para él la noción de dirección consciente supondrá intencionalidad, conciencia crítica y sobre todo organización política. Sostendrá que sólo se es libre cuando el comportamiento se orienta en el sentido de la liberación, y así, la verdadera libertad, es la que sirve para la liberación del hombre y de todos los hombres, para posibilitarles adquirir una conciencia crítica que les permita captar el sentido de la historia y su lugar dentro de ella. L. Rigal, subraya una fuerte coincidencia de Freire con Gramsci sobre el acto educativo y el lugar del intelectual como educador. La condición fundamental de la educación debe ser la relación dialógica educador – educando, en términos de una relación activa, de vínculos recíprocos, y por lo tanto, cada maestro es siempre un alumno y cada alumno, maestro, pero con cierta directividad por parte del docente. En esta relación, el educador juega un papel activo y crítico desde la diferencia de saberes, no desde la jerarquía: saber – no saber. De este modo, para Rigal, Freire tampoco es espontaneísta, ya que propone partir siempre de los niveles de conocimiento y comprensión del educando, para desde ahí producir una superación. De esta manera, articulando espontaneidad y dirección consciente, se busca partir del sentido común del pueblo para llevarlo a entender críticamente la realidad y actuar sobre ella.

Como mencioné anteriormente, en la concepción gramsciana del intelectual está la idea de que es quien devuelve en forma organizada, sistematizada, precisa y acrecentada al pueblo lo que éste entrega en

forma confusa e inestructurada. En esto coincidirá también Freire, al sostener que la tarea del intelectual es potenciar el núcleo de buen sentido, articulándolo, aclarándolo, maximizando su racionalidad. La nueva cultura que propone Gramsci consiste en lograr que una concepción del mundo críticamente elaborada se difunda en un grupo social y así se convierta en base de acción, de organización social y de orden intelectual y moral, en suma en la base para alcanzar la nueva hegemonía (Rigal, 2011).

A lo largo de este trabajo me centraré en las apropiaciones y usos de estos postulados. Estos antecedentes conforman la base de muchas de las argumentaciones presentes en las propuestas de desarrollo de los BP en torno a la “formación del sujeto crítico”. Una pregunta que recorrerá el análisis de la construcción cotidiana de los BP al elaborar determinada documentación solicitada por instancias estatales, establecer y diseñar materias y contenidos disciplinares, realizar asambleas, “actividades comunitarias”, asistir a marchas o jornadas de protesta, será: ¿qué concesiones y/o qué violencias se ponen en juego en aquellas prácticas orientadas a producir “sujetos críticos”.

## **II. Enfoque teórico-metodológico**

En el enfoque que busco inscribirme, la realidad social es abordada desde una intención totalizadora, en términos dialécticos, como relaciones entre distintos hechos o procesos (Kosik, 1963). Esta perspectiva es relacional, ya que no implica focalizar sólo en las interacciones entre los sujetos, sino en las relaciones entre procesos de diferentes órdenes (Achilli, 2005). Se busca recuperar las prácticas y sentidos otorgados producidos por diferentes sujetos (en este caso serán militantes y docentes, estudiantes, funcionarios estatales) que intervienen en los desenvolvimientos de problemáticas específicas. Considerando así que cada uno de aquellos actores, sólo puede comprenderse atendiendo a las relaciones que establecen con los otros que intervienen en el campo específico donde transaccionan la realidad (Menéndez, 2002 y 2006a). A su vez, la perspectiva relacional requiere un trabajo de relevar las diferenciaciones internas al interior de los conjuntos sociales, más que la búsqueda de la homogeneidad (Menéndez, 2002). Como también, las articulaciones entre niveles denominados microgrupal y macrosocial, entendidos desde aquí como complementarios y no excluyentes (Menendez, 2006a), o como mencioné anteriormente relaciones entre distintas escalas (Achilli, 2005; 2017). De modo que, se aspira a documentar la dialéctica de las relaciones de hegemonía/subalternidad así como al lugar ocupado por los diferentes actores en dichas relaciones (Menéndez, 2006)

Para el abordaje de los procesos y relaciones sociales recupero aportes en torno a la concepción de “etnografía” (Rockwell, 2009), perspectiva “histórico-antropológica” (Neufeld, 1996/1997) y “enfoque antropológico” (Achilli, 2005). La antropóloga Elena Achilli, define las características principales del “enfoque

antropológico". En primer lugar, destaca el carácter relacional dialéctico de los procesos de investigación, y así el esfuerzo por articular distintas dimensiones de una problemática reconociendo su carga histórica y contextual. A su vez, las prácticas y relaciones sociales que están siempre en movimiento portan las huellas de tiempos pasados y presentes dinámicos donde se configuran proyectos por venir. Además, la autora resalta el carácter contradictorio y conflictivo de los procesos sociales cuyos contenidos no pueden ser definidos a priori, de ahí que cobra gran importancia la noción de sujeto reconociendo sus prácticas, experiencias, formación de espacios y relaciones. (Achilli, 2005).

De manera que, desde los desarrollos y posicionamientos anteriores, se hace énfasis en un proceso de trabajo que se propone "documentar lo no documentado" de la realidad social, y a su vez, la incorporación del conocimiento local de los actores sobre sus producciones y relaciones. De ahí que sea central la descripción, análisis e interpretación de la vida cotidiana. Desde este enfoque, los procesos y las relaciones sociales siempre son producidos por sujetos, poniendo en primer plano, no sólo su capacidad de agencia, sino las tensiones históricas que la conforman.

Ampliando los conceptos anteriores, lo no documentado, es "lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente. Es la historia de los que han logrado la resistencia a la dominación y la construcción de movimientos alternativos. Pero también es el entramado real de los intereses y poderes de quienes dominan, es aquella parte de su realidad que nunca ponen por escrito." (Rockwell, 2009: 21). Esta estrategia teórico-metodológica apunta a describir, analizar e interpretar, buscando así "entender" los significados producidos por los sujetos en sus contextos particulares, como diría C. Geertz, el sentido de los conocimientos locales, "el mundo conceptual en el que viven los sujetos" (Geertz, 1987). La vida cotidiana: "es la vida del hombre *entero* (...). En ella se 'ponen en obra' todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías" (Heller, 1972: 39). Esta autora sostiene que también es en gran medida heterogénea, al considerar tanto el contenido y la significación de las acciones que se desarrollan; y por tanto, es también jerárquica: "a diferencia del hecho mismo de la heterogeneidad, la forma concreta de la jerarquía no es eterna e inmutable, sino que se modifica de modo específico según las diferentes estructuras económico-sociales" (Heller, 1972: 40). Es importante señalar, que la vida cotidiana no constituye una dimensión por "fuera" de la historia, sino es el "centro del acontecer histórico: es la verdadera 'esencia' de la sustancia social." (Heller, 1972: 42). De este modo, en la estructura de la vida cotidiana perviven elementos que hacen a la "*espontaneidad, pragmatismo, economicismo, analogía, precedentes, juicio provisional, ultrageneralización, mimesis y entonación.*" (Heller, 1972: 64). Y por todo esto, la que "*más se presta a la extrañación*"<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Las cursivas son de la autora.

Al analizar estos procesos en la vida cotidiana adquiere relevancia el sujeto social particular, sus saberes y sus prácticas en el marco de relaciones sociohistóricas (Ezpeleta y Rockwell, 1985). Es decir, en la articulación que se produce entre las limitaciones estructurales en las cuales los sujetos se encuentran insertos y las posibilidades y márgenes de acción: “la realidad (estructura) no es sólo estructura, sino orden transaccionado entre los sujetos, y la cuestión es determinar cuál es la capacidad de los sujetos para negociar dicho ‘orden’ independientemente de lo que ellos piensen/representen.” (Menéndez, 2000: 96). Al poner el énfasis en documentar las prácticas, al decir de E. Menéndez:

“emerge en consecuencia un sujeto pensado como activo, simultáneamente productor/reproductor, que afirma la realidad al realizarla, que incluye las coacciones ideológicas y materiales como parte de su propia intencionalidad, redefinida continuamente en sus prácticas.” (Menéndez, 2000: 96).

En este accionar de los sujetos cargado de motivaciones, contradicciones, heterogeneidades, se caracteriza también por compromisos emotivos en torno a lo que están haciendo y reflexionando.

La complejidad que conlleva el análisis de las situaciones cotidianas sólo puede ser percibida a través de su historización y desnaturalización (Neufeld, 1996/97: 153). Los estudios antropológicos han aportado a comprender lo distinto en su inmensa variedad, al tiempo que posibilitan que sometamos a lo propio, a lo cotidiano, a un ejercicio de des-cotidianización por un lado, de des-naturalización por otro (Neufeld, 2010a; 28). Esta propuesta de des-naturalización, hace hincapié en desarrollar el peso de la historia en estos procesos, entenderlos en términos de un “presente historizado” (Ezpeleta y Rockwell, 1985; Neufeld 1996/97; Pallma y Sinisi, 2004; Rockwell, 2007a).

De acuerdo con lo anterior, el enfoque antropológico permite mantener la complejidad de “lo real” al reconstruir los sentidos que los protagonistas construyen sobre las prácticas cotidianas, al tiempo que posibilita insertarlos dentro de las estructuras sociohistóricas de las que forman parte, producto del accionar de los sujetos de acuerdo a límites y condiciones de su época (Achilli, 2005). En el proceso de documentación etnográfica, en el estudio de las prácticas, se destacan aspectos como las “estrategias” y los “usos sociales” que ponen en marcha los sujetos más allá de su sujeción a las “reglas” (Bourdieu, 1988). Con ello, se busca reconstruir no sólo la producción de sujetos sociales por medio de prácticas en el mundo, sino la producción del mundo por medio de dichas prácticas (Ortner, 2016), de manera que, como apunta esta autora, la transformación también será cultural.

D’Aloisio, García Bastán, Sarachú Laje(2010) consideran a los “sentidos”, en tanto construcciones sociales mediante las cuales los sujetos significan y comprenden sus experiencias cotidianas. Dicho proceso, encuadrado en marcos intersubjetivos, no es homogéneo, ni fijo, e implica contradicciones e incoherencias no

transparentes para los sujetos. De esta manera, los sentidos, se constituyen en el interjuego entre lo que se dice (y lo que no se dice), lo que se hace (y no se hace), y lo que se dice sobre lo que se hace, es decir, a través de múltiples procesos de selección, oposición, ruptura y recreación realizados en las prácticas cotidianas. Es posible pensar estos procesos como articulaciones entre el pasado y el futuro porque están, al mismo tiempo, inscriptos en un movimiento social e histórico, anclados en un bagaje previo de “significados” socialmente construidos. Los significados son producto, del orden de lo institucionalizado, consensuado, objetivado en luchas por su enunciación, y así también parte de la herencia social. Significados y sentidos, aluden a dos dimensiones diferentes pero intrínsecamente relacionadas y constitutivas de la realidad entendida como construcción social. (D’Aloisio, García Bastán, Sarachú Laje, 2010).

A esto Paul Willis agrega algo importante: estos procesos activos que se suceden en la vida cotidiana y son producto de la elaboración, reelaboración y creación por parte de los sujetos y los grupos son parte de un proceso conjunto, que él denomina “producción cultural”:

“... designa, al menos en parte, el uso creativo de los discursos, los significados, los materiales, las prácticas y los procesos de grupo, para explorar, comprender y ocupar creativamente posiciones particulares en los conjuntos de posibilidades materiales que, en general, se hallan disponibles. Cuando se trata de grupos oprimidos, esta definición ha de incluir probablemente formas de oposición y penetraciones culturales en lugares o terrenos concretos y particulares.” (Willis, 1993: 449).

Al momento de documentar esta producción cultural que hace al desarrollo de los BP, considero centrales los estudios realizados desde campos subdisciplinares como “antropología y educación”, los de la “antropología de la política” y los de “historia de la educación”. Concepciones claves como las de *vida cotidiana* (Heller, 1972), *formación y experiencia* (Thompson, 1989 y 1984), *hegemonía* (Gramsci, 1985; Williams, 1980; Roseberry, 2007), *Estado ampliado* (Gramsci, 1985; Pereyra, 1988; Rockwell, 1987; Crehan, 2004), entre otros se articulan en estas tradiciones. Dichos acercamientos posibilitan una compleja vinculación entre Estado, movimientos sociales, escolarización y educación. Además, recupero para los fines de este estudio, antecedentes en torno a los siguientes conceptos: saberes, conocimientos y contenidos escolares.

## II. 1) Posicionamientos desde el campo de la “antropología y educación”

No es la intención presentar una recuperación de todos los aportes, sólo destaco algunos desarrollos que considero relevantes y a tener en cuenta para el análisis de los BP.

La antropología, a partir de describir y analizar diversas formas de incorporación de las jóvenes generaciones a distintas sociedades, ha mostrado que la escuela en tanto instancia socializadora corresponde a un proceso acontecido en occidente y no generalizable a otros contextos socioculturales. De esta manera, se distinguió entre educación y escolaridad abordando las definiciones culturalmente específicas y relativas de la *persona educada* (Levinson y Holland, 1996). Estos autores destacan los aportes de investigaciones antropológicas que mostraron que aunque podía variar el grado en el cual se formalizaba el entrenamiento cultural, el tipo de actividades para las cuales se pretendía ese entrenamiento, y su extensión a una escala masiva, todas las sociedades proveen algún tipo de entrenamiento y algún conjunto de criterios mediante los cuales sus miembros pueden ser identificados como más o menos entendidos. Desde aquí, se estudió cómo en distintas sociedades se elaboran prácticas culturales mediante conjuntos particulares de habilidades, conocimientos y discursos que definen a la persona completamente educada. Más allá de estar legitimadas por instituciones formales, las prácticas y sentidos atribuidos localmente a la educación –no exentas de conflictos– disputan significados hegemónicos de la persona educada<sup>9</sup>. Siguiendo el trabajo de Montesinos y Pagano (2010) me referiré a procesos de escolarización, en lugar de “escolaridad” significada como un estado, como un producto al que se arriba de manera homogénea y a través de un camino único.

La antropóloga mexicana E. Rockwell, refiriéndose a la teoría de la reproducción, señala que privilegió la formalización teórica al análisis empírico, y sostiene que la noción de *reproducción*, fue la categoría privilegiada para explicar procesos de la “educación formal”. Esta categoría si bien enfrentó la idea liberal que suponía a la escolarización capaz de revertir los efectos de la desigualdad social, “desligada de la investigación empírica sobre realidades sociales, también se ha convertido en obstáculo epistemológico.” (Rockwell, 2009: 127). Como dice esta investigadora, no siempre es fácil saber qué se reproduce, pero más difícil aún es construir categorías que nos permitan documentar otros procesos sociales que ocurren en las escuelas. La vida cotidiana escolar involucra complejos procesos de control como así también de apropiación, negociación, resistencia, entre otros.

De este modo, un concepto clave en la obra de E. Rockwell será apropiación. Recuperando las aproximaciones realizadas por A. Heller, sostiene que:

“a diferencia del término producción, apropiación simultáneamente conlleva el sentido de la naturaleza activa/transformadora de la acción humana, y el carácter constrictivo/permisivo de la cultura. El término sitúa sin ambigüedad la acción en la persona, en tanto él/ella toman posesión sobre y hacen uso de los recursos culturales disponibles. Al mismo tiempo, alude al

---

<sup>9</sup> Entre los muchos trabajos que remiten a estas cuestiones se pueden mencionar: Neufeld y Thisted (2010), Padawer (2010), Santillán (2012), Cerletti (2014), Rúa (2014).

tipo de cultura fijada en la vida cotidiana; en objetos, herramientas, prácticas, palabras y gustos, tal como son experimentados por las personas” (Rockwell, 1996: 2).

A su vez, sigue las ideas de Roger Chartier, quien vincula a la apropiación dentro de los conflictos sociales que ocurren en torno a clasificación, jerarquización, consagración o descalificación de los bienes. Así, apropiación siempre transforma, reformula y excede lo que es recibido (Rockwell, 1996).

Desde un enfoque gramsciano de estado ampliado, definido como la inclusión de la sociedad civil en la vida estatal, otra de las cuestiones que para el estudio de las problemáticas socioeducativas es importante destacar –y en particular para los BP-, es la imposibilidad de establecer una demarcación nítida entre *escuela y comunidad* (Rockwell, 1987). Al mismo tiempo, dicha concepción permite evitar el establecimiento de dicotomías abstractas entre *Estado y Sociedad* (Rockwell, 2007b). En síntesis, para pensar en las relaciones entre la sociedad civil y el Estado, E. Rockwell (1987) desde una lectura de Gramsci, permite vincular –superando visiones funcionalistas- las divisiones tajantes entre estos aspectos, al mostrar cómo Estado y sociedad civil permean la vida cotidiana institucional. Desde la perspectiva planteada, la relación entre sistema escolar y sociedad no se puede ver exclusivamente en términos de “aparato ideológico de Estado” cuya función es la reproducción de las relaciones de producción. Por el contrario, se enfatiza el carácter histórico de la escuela, ligada a procesos de construcción de hegemonía. Prácticas y representaciones de cada comunidad con relación al modo de enseñar y aprender, se pondrán en juego a través de procesos de control, apropiación, negociación y resistencia (Ezpeleta y Rockwell, 1985). Realidades y significados entre el contexto particular preexistente, así como también las tradiciones que las distintas formas de escolarización conllevan, sumadas la agencia de dirigentes, docentes y estudiantes con relación a las prescripciones estatales, dan forma a la construcción cotidiana escolar (Rockwell, 1996).

Otra de las discusiones importantes a retomar gira en torno a los usos del concepto de “cultura escolar”. En el año 1993, con motivo de la clausura de la XV reunión de la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), el historiador Dominique Julia detalló cultura escolar como:

“un conjunto de *normas* que definen los saberes a enseñar y conductas a inculcar, y un conjunto de *prácticas* que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de esos comportamientos; normas y prácticas subordinadas a unas finalidades que pueden variar según las épocas” (Cursivas son del autor. Julia, 1995: 131).

En esa presentación, Julia instaba a considerar el estudio de las prácticas escolares por sobre el excesivo énfasis puesto en el estudio de las normas, indicando que de los textos normativos siempre debemos remitirnos al conocimiento de las prácticas. De esta manera, critica a las investigaciones que suponían una

escuela “todopoderosa”, aislada e inmune a las tensiones y contradicciones del supuesto “mundo exterior”. Para evitar esta ilusión de omnipotencia de la institución escolar sugiere analizar el funcionamiento interno de la escuela. Posteriormente, otros trabajos aportaron sus miradas acerca de los cambios y las permanencias en los sistemas escolares. David Tyack y Larry Cuban (2001) aluden a la “gramática de la escuela”, en tanto Guy Vincent, Bernard Lahire y Daniel Thin (2001) analizan la “forma escolar”, o Antonio Viñao Frago (2002) la “cultura escolar”. Pero, bajo estos conceptos, se suelen subsumir una diversidad de prácticas escolares supuestamente generalizables a toda experiencia escolar moderna (Rockwell, 2007a y 2014). En consecuencia, siguiendo a Rockwell, me interesa “enfatar el carácter heterogéneo, cambiante y construido de las relaciones y prácticas cotidianas y de las múltiples culturas escolares en el mundo educativo” (Rockwell, 2009: 149)<sup>10</sup>. En síntesis, como lo ha recordado D. Julia, no existe una “cultura escolar” única, como esfera impermeable a las tensiones y contradicciones del mundo externo (Rockwell, 2010).

## II. 2) Posicionamientos desde los estudios de “antropología de la política”

Tanto la tradición anterior como los estudios que detallaré a continuación reflexionan sobre la política y aquello denominado el Estado, y entonces acerca de las relaciones de poder.

Quisiera recuperar un conjunto de trabajos significativos, como por ejemplo, los de Manzano (2005), Manzano (2007a) y Fernández Álvarez (2007), que aportan claves para la reconstrucción de las prácticas y los modos de organización colectiva así como para la indagación sobre los sentidos que los sujetos producen sobre las acciones. Trabajan en dos niveles de análisis articulados, el de la vida cotidiana y la consideración de las formas de protesta. Esto les permite distanciarse de otros abordajes, que no pueden dar cuenta de continuidades de procesos más amplios, sino que consideran la aparición de “nuevos” actores, en una suerte de mutación de identidades en contextos particulares (Grimberg, Manzano y Fernández Álvarez, 2004)<sup>11</sup>.

De estos análisis recupero la perspectiva teórica relacional desde la cual analizan las articulaciones entre los movimientos sociales y Estado, y con ello las políticas y los sujetos involucrados cotidianamente en estas tramas. Así, si bien estas investigadoras están reconstruyendo el accionar de trabajadores textiles, desocupados, piqueteros o de aquellos que ponen nuevamente en funcionamiento fábricas ahora dirigidas por ellos, por ejemplo, V. Manzano (2005) señala que la relación entre el movimiento de desocupados y el Estado ha sido poco analizado por parte de los estudios académicos, más bien los estudios se basan sólo en uno de los polos. Al focalizar en la relación considera que, a partir de los piquetes se configura un campo de fuerzas específico, conformado por relaciones recíprocas donde las acciones de cada uno de los polos sólo se

---

<sup>10</sup> Se pueden ver referencias a “culturas escolares” en Rockwell (2007a), (2009) o (2014).

<sup>11</sup> Otro abordaje centrado en la reconstrucción de la cotidianeidad son los trabajos de Quirós, J. (2006 y 2011).

comprenden por su dependencia con respecto al otro. En este marco, la intención es resaltar el valor de la experiencia etnográfica para el análisis de las relaciones y los procesos de construcción de hegemonía (Grimberg, 1997 y 2009), es decir, una relación de poder desigual pero activamente construida –por eso histórica- tanto por sectores dominantes como subalternos. Así, será importante relevar no sólo aspectos ligados a la dominación sino también las posibilidades de configuración de terrenos particulares de agencia y disputa. Estos trabajos, proponen un descentramiento de la acción o del sujeto de la acción en pos de atender a las interacciones. En este sentido, buscan reconstruir etnográficamente tramas de relaciones que se ponen en juego en campos de disputa particulares, contruidos desde relaciones de hegemonía (Manzano, Fernández Álvarez, Triguboff y Gregoric, 2008).

En consecuencia, y en línea con otros estudios antropológicos que analizan la dinámica estatal en articulación con movimientos sociales de los grupos subalternos (Sigaud, 2004; Carvalho Rosa, 2009; Manzano, 2011), y dan cuenta del vínculo en términos de formación y modelamiento conjunto, resultará interesante indagar tanto en los conflictos y enfrentamientos como en las negociaciones y los consensos alcanzados siempre en el marco de relaciones históricas hegemónicas.

Por otra parte, como mencionaba anteriormente, es importante la problematización del Estado, y su vinculación con la sociedad civil no entendiéndolos como aspectos separados. El Estado se constituye como forma política de las relaciones sociales de producción capitalista, que se despliega en formas culturales rutinarias, rituales de mando y regulación moral (Corrigan y Sayer, 2007), implica un conjunto de prácticas, procesos y sus efectos más allá de las agencias gubernamentales (Trouillot, 2001), y conforma entramados institucionales y organizacionales que dan cuenta de continuos procesos de negociación, disputa y acuerdos entre complejos específicos de actores (Barragán y Wanderley, 2009).

## II. 3) Posicionamientos desde la “historia de la educación”

Como mostraré a partir del próximo apartado, la mayoría de la bibliografía sobre el tema suele utilizar para definir o presentar a los BP dos atributos: autodenominarse experiencias “alternativas” –con relación a la escolarización “tradicional”-, y el hecho de enmarcarse en la “educación popular”.

Estos conceptos han sido analizados desde diversos trabajos de Adriana Puiggrós (1996; 2003 y 2016) y su equipo. Lidia Rodríguez (2013) destaca que trabajar desde el concepto de “alternativa”, ha permitido abrir la mirada a una historia de la educación negada en los discursos oficiales. En este sentido es un concepto ordenador ya que contribuye a delimitar campos de observación. Así señala que dentro y fuera de la escuela, “se producen procesos de transmisión cultural y formación de los sujetos en lógicas que tensionan las perspectivas hegemónicas.” (Rodríguez, 2013: 25 y 26).

La pregunta que se hace la pedagoga es ¿cómo hacer visibles las alternativas? Para esto se posiciona en torno a un concepto no reduccionista de la pedagogía en dos sentidos. Por un lado, la educación, no es, un proceso determinado por otras instancias, ni aislable de modo autónomo del conjunto social. Y por otro, la educación como práctica formadora de sujetos, se produce en múltiples modos y espacios de la compleja trama social (Rodríguez, 2013). De este modo, se habilita el estudio de diversos espacios de lo social, y al mismo tiempo, la organización del sistema escolar es resultado de procesos de construcción de hegemonía en el campo pedagógico pero articulado a otros planos. Es decir, desnaturalizar el Sistema de Instrucción Pública Centralizada Estatal implicará poner en primero plano las luchas por su construcción y consolidación.

Desde este abordaje la “alternatividad” no posee propiedades definidas de antemano desde determinado paradigma. Persigue visualizar lo que permanece ocultado desde las lógicas hegemónicas. Es decir, permite reconocer hechos, problemáticas, actores, que no serían visibles sin esa construcción categorial. En este sentido, rompe la inercia de las tendencias y discursos dominantes, es decir, tiene capacidad dislocatoria. Por eso, no puede ser definida a partir de sus propiedades sino con relación a otros discursos. Además, como sus propiedades no son atribuibles a priori, lo alternativo remite a un régimen particular espacial y de temporalidad: local, barrial, regional, nacional, o global; coyuntural o estructural; de mediano o de largo plazo. Entonces, la alternatividad de una experiencia o discurso sólo se puede establecer en el marco de un orden social que:

“no es efecto de ninguna lógica necesaria, ni consecuencia de una naturaleza esencial o de un fundamento último, sino “sólo” el resultado parcial, precario e inestable de relaciones (de poder) que estabilizan el campo de significaciones posibles.” (Rodríguez, 2013: 33).

Con relación a la otra categoría, *educación popular*, tanto el trabajo de L. Rodríguez como otros estudios (Pineau, 1999 y 2008; Finnegan, 2009; Zysman, 2013) señalan sus usos variables desde el siglo XIX hasta la actualidad<sup>12</sup>. En el nuevo siglo, este significante vuelve a estar disponible para nombrar alguna novedad del orden de la alternativa. Lo que L. Rodríguez encuentra es nuevamente un uso con multiplicidad de sentidos y las disputa por su apropiación. Por lo cual, señala que no en todos los casos se trata de una propuesta del orden de la alternativa –en el sentido anteriormente presentado–.

En otro trabajo (Rodríguez et al, 2015) donde exponen experiencias realizadas en el marco de proyectos UBANEX se señala que la categoría de “educación popular”, a lo largo de los años y los diferentes proyectos de investigación, ha sido utilizada principalmente de dos modos: en tanto categoría empírica y como categoría conceptual. Como categoría empírica, considerando experiencias de educación popular a todas aquellas que se enuncien a sí mismas de esa forma. Así se incluyen en su interior experiencias de lo más

---

<sup>12</sup> En la Tesis de Maestría, García (2011a) reconstruyó las modificaciones de esta categoría a lo largo del siglo XX.

variadas y diversas, que dan cuenta de las luchas por la apropiación de su sentido. En tanto categoría conceptual, argumenta que hay una serie de características que la educación popular asume que posiblemente no incluya a todas aquellas experiencias que se enuncian a sí mismas de esta manera.

Algunas de las características que desde esta perspectiva adquiere la “educación popular alternativa” pueden seguirse en Rodríguez (2013) y Rodríguez et al (2015). Allí se abordan diversos núcleos de análisis en torno al sujeto pedagógico, los conocimientos y saberes, lo político, lo común, la relación entre escuela, Estado y sociedad y la formación para el trabajo, que son interesantes, en tanto apuntan a enmarcar las discusiones hacia el interior de cada uno y sus relaciones con los otros en articulación a un proyecto de investigación. La intención de mi trabajo no es recuperar esos núcleos para verificar si existen o no correspondencias con lo relevado en el trabajo de campo con BP, para afirmar o contradecir si se tratan o no de espacios de “educación popular alternativos”. Por el contrario, la propuesta se encamina a mostrar las complejas tensiones ocurridas frente a los significados escolares hegemónicos que atraviesan invariablemente la cotidianeidad de estas experiencias.

Por último, y como señala esta autora, los desarrollos de los movimientos sociales en el nuevo milenio, se dan en un terreno democrático y no en uno revolucionario. Así sus demandas buscan ser satisfechas por la vía de la institucionalización, exigiendo al Estado por su realización. No obstante, como se verá en muchos pasajes de esta tesis, junto a los reclamos por la “oficialización” de estas experiencias se dan los debates en torno a la pérdida o no de “autonomía”. Así:

“la demanda principal pasa a ser el propio reconocimiento e inserción legal, formal, reconocido, en el conjunto social. La articulación alternativa sería que esa incorporación no implique una nueva subordinación.” (Rodríguez, 2013: 37).

#### II. 4) Saberes, conocimientos y contenidos

Recupero en primer lugar como antecedente de estas cuestiones a Jacky Beillerot, quien toma como punto de partida al trabajo desarrollado por M. Foucault en “La arqueología del saber”. En este texto, denomina saber “a ese conjunto de elementos, formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables para la constitución de una ciencia, aunque no estén destinados necesariamente a constituirlos” (Foucault en Beillerot, 1998: 22). Distingue entonces, saberes de conocimiento, señalando que los saberes son dominios inventariados, catalogados, y el conocimiento representa cierta organización de los saberes.

En torno a “conocimiento” Beillerot recupera los desarrollos de Edgar Morin, quien señala que el conocimiento conduce a la selección de los datos pertinentes y al rechazo de los que no lo son, y así se basa en

la elección y la asignación de un lugar determinado a los datos de acuerdo con un modo de organización dominante aplicando dos principios: simplificación y separación (Beillerot, 1998). Por eso podemos hablar de un tipo de saber científico que se organiza en disciplinas<sup>13</sup>. En este marco ubicaré –junto a otros autores- no sólo la construcción de conocimiento disciplinar sino las sucesivas transformaciones y producciones de éste en el ámbito escolar<sup>14</sup>.

Volviendo al concepto de “saber”, Beillerot postula que la existencia de un saber depende de la relación entre una lengua y acciones en el campo de una práctica social determinada, de este modo, un saber puede considerarse como un sistema simbólico al que se añaden reglas de uso. Es decir, el saber pone énfasis en la práctica, es un *saber hacer*. A su vez, no existe un saber, sino saberes; no se poseen individualmente, sino son compartidos: los saberes se dividen y organizan mediante los discursos enunciados de múltiples prácticas individuales y sociales. Lo que importa no es su almacenamiento sino su puesta en práctica (Beillerot, 1998).

Continuando con el mencionado autor, de lo anterior se deriva que los saberes son producidos en un contexto histórico y social, por lo cual hacen referencia a culturas, expresan y muestran modos de apropiación. En una sociedad dada los saberes se presentan como diversos, múltiples y en interacción y así como rivales. Organizándose jerárquicamente dan forma a los conflictos sociales y contribuyen a ellos, en este sentido, dan cuenta de relaciones de dominación. Así, algunos se revisten de legitimidad a expensas de los demás gracias a las operaciones del poder dominante (Beillerot, 1998).

Al mismo tiempo, los saberes se juzgan y son juzgados por su eficacia, ya que como mencioné, saber es saber para actuar. Aquí retomaré nuevamente a M. Foucault, esta vez en su texto “Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión”, para argumentar que son las organizaciones de poder las que hacen posibles los saberes. Al decir de Foucault: “no hay relación de poder sin constitución relativa de un campo de saber, ni saber que no presuponga y no constituya al mismo tiempo relaciones de poder” (Foucault en Beillerot, 1998: 28). Entonces, los saberes constituidos por su socialización y su legitimidad son denominados en primer lugar por quienes los producen y los usan. Vinculando de forma relacional sujeto y estructura, concluye que el saber como proceso de trabajo no puede confundirse con el resultado momentáneo de ese trabajo –conocimiento-, porque el saber es una acción que transforma al sujeto para que éste transforme al mundo<sup>15</sup> (Beillerot, 1998).

En el transcurrir de sus experiencias los sujetos y los grupos con sus diversos saberes se enfrentarán a situaciones novedosas o cambiantes. Aquí, el trabajo de Jean Lave (2001) me permite considerar que la

---

<sup>13</sup> Es reivindicada por una comunidad científica; hay un consenso relativo en cuanto a una serie de objetos de estudio que la incumben; hay instituciones de enseñanza y de investigación reconocidas como legítimas; tiene medios de difusión y discusión de resultados de investigación.

<sup>14</sup> Se pueden ver los trabajos de Maximiliano Rúa (2014) y (2016).

<sup>15</sup> El conocimiento es el resultado momentáneo, dado que supone la institucionalización contextual e histórica de un determinado saber por sobre otros.

participación en la vida cotidiana puede ser concebida como un continuo proceso de aprendizaje, es decir, de cambiante comprensión de determinada cotidianeidad a través de la práctica. Ampliando esta concepción, la autora apunta a señalar las características de los “aprendizajes situados”: “no se los puede individualizar en las cabezas de las personas, ni en las tareas asignadas ni en las herramientas externas ni en el medio, sino que residen en las relaciones entre ellos.” (Lave, 2001: 21). Desde esta concepción consideraré que podemos hablar de un continuo trabajo –en relación con la participación cotidiana desde los saberes- de los sujetos en los BP por hacerse “docente” o “estudiante” de determinada organización que despliega sus acciones y sentidos en un tiempo-espacio particular. Aquí también será importante la noción de “contexto” propuesta por la autora, en el sentido de “indagar en las relaciones entre las prácticas locales que contextualizan las maneras en que las personas actúan juntas” (Lave, 2001: 34), y así, focalizar en esas conexiones.

A su vez, recuperando propuestas de investigadoras en antropología y educación como E. Rockwell, V. Edwards, y A. Candela, la construcción social del conocimiento, no se entiende como una posesión y atributo individual, sino que alude a la elaboración del conocimiento que se expresa en las prácticas e interacciones orales, es compartido y construido colectivamente en el aula escolar (Rockwell, 1995; Edwards, 1995; Candela, 1995)<sup>16</sup>. Antecedentes importantes también son las investigaciones de Novaro y Padawer (2012 y 2013) y García Palacios, Horn y Castorina (2015).

La investigación etnográfica ha cuestionado la noción de “aula” como espacio cerrado: en su lugar destaca la diversidad de referentes culturales, sociales, políticos e históricos que influyen en los procesos cotidianos de enseñanza dialógica (Rockwell y González Apodaca, 2016). De este modo, saberes, aprendizajes y conocimientos se construyen y son apropiados por los sujetos en diferentes ámbitos. No obstante, es sobre todo en la escuela donde se intenta, de alguna manera, poner un orden al proceso de aprendizaje mediante la enseñanza sistemática. Para Rockwell, es central el lugar docente en esta estructuración, ya que en cuanto conocedor proporciona apoyos al aprendizaje que difícilmente tendrían lugar sin la escuela (Rockwell, 1995). Pero más allá de las acciones en torno a la “enseñanza” que realizan los docentes, todo aprendizaje implica un ordenamiento propio de la experiencia en tanto autonomía del sujeto que aprende:

“En su práctica cotidiana (...) tanto maestro como alumnos se apropian y organizan los elementos transmitidos en la escuela a partir de esquemas y concepciones que ellos mismos han elaborado. En este sentido, el concepto de “construcción del conocimiento” (...) permite además reconocer un proceso constitutivo de cualquier clase, independientemente de los métodos y recursos utilizados por el maestro” (Rockwell, 1995: 45).

---

<sup>16</sup>“el conocimiento sólo existe en la práctica” (Fabian, 2001 en Rockwell, 2009: 123). Desde esta concepción, L. Cerletti y M. Rúa (2017) se referirán a “prácticas de construcción de conocimientos”.

En los BP los saberes de los sujetos y conocimientos disciplinares se vincularán de maneras múltiples y heterogéneas, y así construyen conocimiento social (Rockwell, 1995) a partir de prácticas de conocimiento (Cerletti y Rúa, 2017). Esto involucra a sujetos de diversas edades con sus trayectorias sociales y educativas pasadas, a las actividades y relaciones actuales –en y más allá del bachillerato- y a las proyecciones que hacen sobre su futuro. De este modo, personas con diferentes posiciones sociales, intereses y valoraciones se encuentran, disputan, acuerdan y construyen conocimientos locales.

Continuando la tradición anterior, Gloria Edelstein se centra en la noción de “prácticas de la enseñanza” a las que vincula con los procesos de transmisión y apropiación de conocimientos. Entiende que el conocimiento resulta problemático dado el entrecruzamiento de cuestiones de diverso orden:

“epistemológico, en tanto remite a las formas de indagación y validación de ese conocimiento y de su restructuración en una disciplina; psicológico, que se relaciona con la forma en que se aprende determinado conocimiento, con el modo de relación que se promueve con el mismo; cultural y social, en tanto se reconocen y legitiman determinados conocimientos y no otros, operándose en la escuela una selección valorativa sobre la base de un universo más amplio de conocimientos posibles” (Edelstein, 2002: 469).

De esta manera, reconoce a la enseñanza como actividad intencional, como una práctica social que excede lo individual y sólo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte. Así, las “prácticas de la enseñanza” tomarán forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que el docente concreta en torno cómo se comparte y construye el conocimiento en el aula. Sin embargo, no deja de señalar que esto es sólo una parte de la “práctica docente” ya que determinantes institucionales y contextuales marcan poderosamente la tarea cotidiana de enseñar (Edelstein, 2002).

En torno al dictado de las clases, se trata de un tipo especial de “evento de habla” (Rockwell, s/f; Erickson, 1993) y es caracterizada como un tiempo/espacio creado para la transmitir conocimientos disciplinares<sup>17</sup>. En las clases, los estudiantes exponen en las interacciones sus saberes previos constituidos en lo largo de su paso por otras instituciones escolares, como así también a partir de otras fuentes ligadas a experiencias cotidianas de diferentes ámbitos de socialización (en la familia, barrio, club, iglesia, redes de internet, etc.) y también a partir de esta nueva experiencia escolar en los bachilleratos. Los aportes al conocimiento que se realizan pueden alterar las actividades y propuestas de dinámicas de interacción planteadas por los docentes. Así, con su participación en tanto sujetos activos, estudiantes y docentes reformulan el conocimiento presentado y contribuyen de esta manera a la construcción social del

---

<sup>17</sup> En relación a las disciplinas escolares, Dominique Julia subraya que, “no son ni una vulgarización ni una adaptación de las ciencias de referencia, sino un producto específico de la escuela que pone en evidencia el carácter eminentemente creativo del sistema escolar” (Julia, 1995: 149).

conocimiento en el aula. Por eso no me centraré en construcciones individuales, por el contrario, lo haré en tanto construcciones que son producto de la interacción grupal.

En las escuelas, al igual que en los BP, ciertos conocimientos disciplinares serán delimitados para su enseñanza en tanto “contenidos” de determinadas materias<sup>18</sup>. Así serán seleccionados y valorados por la organización social y por los docentes y militantes, pueden entrar en relaciones –disputa, negociación, aceptación- ya sea con otros al interior de la propia organización y docentes, con los legitimados por programas aprobados por el Estado, o con los que esperan encontrar los estudiantes que asisten. Así los contenidos curriculares, son uno de los modos de existencia social del conocimiento disciplinar y los bachilleratos y sus aulas, son espacios y tiempos específicos donde este conocimiento es reconstruido y definido. Desde el reconocimiento de la agencia de docentes y estudiantes en el proceso de construcción de conocimientos, los contenidos de las distintas materias, pueden ser presentados con carácter de verdaderos, como visiones del mundo “autorizadas”, y así también, lo que no es conocimiento válido (Rockwell, 1995). De esta forma, como señalan Feldman y Palamidessi (2001) la especificación del contenido es, antes que nada, un problema cultural y un problema político, y así, la valoración acerca de aquello que debe ser transmitido remite al debate acerca de lo que una sociedad considera importante, valorable o necesario en determinado momento. En este sentido, afirman los autores que seleccionar y organizar contenidos es una forma de armar un stock de objetos a ser enseñados, un proceso de producción de los objetos a transmitir. Sin embargo, esta construcción –como ya fue señalado- tiene origen en conocimientos producidos fuera de los ámbitos de enseñanza, y así su introducción en las aulas se articula con activos procesos de recontextualización realizados por los docentes (Feldman y Palamidessi, 2001). “Por eso no es lo mismo el contenido desde lo que se debe enseñar, lo que se declara enseñar, lo que se intenta enseñar de manera intencional o consciente, lo que efectivamente se enseña o se transmite.” (Feldman y Palamidessi, 2001: 29). Sumando a esto lo que hacen los estudiantes en sus interacciones entre ellos y con los docentes en relación con las propuestas y formas de trabajo.

Por último, resaltar que las aulas son atravesadas por procesos múltiples que se originan fuera ellas y así las construcciones locales que allí ocurren tienen sus orígenes como sus alcances por medio de vínculos que las ligan con las actividades realizadas a lo largo de las trayectorias escolares y extraescolares de los estudiantes (Nespor, 1994; Rockwell, 2013; Rúa 2014). Así, muchas veces se señaló que se “enseñan” y se “aprenden” más cosas que las determinadas por los programas curriculares, las que se dan de manera intencional y otras no explicitadas, tematizado en términos de “currículum oculto” (Jackson, 1992). No obstante, no quiero dejar de resaltar, que para el análisis de los BP voy a focalizar en un amplio abanico de saberes y conocimientos ligados a la búsqueda de formación de los sujetos-estudiantes, en términos de un “sujeto crítico” desarrollados por los militantes y docentes. Diversas propuestas pueden ser explicitadas o no

---

<sup>18</sup>Esto siempre tiene intencionalidades morales, políticas e ideológicas (Bernstein, 1988).

en documentos internos o programas curriculares, pero sí serán expresadas cotidianamente y heterogéneamente en estas experiencias de escolarización. De esta manera, la construcción de conocimiento está íntimamente vinculada a las prácticas que los sujetos despliegan y a la valoración que en cada contexto social e histórico se haga de dichas prácticas (Rúa, 2016), por lo que la construcción de conocimiento es un proceso social que moviliza prácticas y sentidos que dan cuenta de la creación conjunta de la cultura (Bruner, 2001).

### III. Organización de la escritura

Desde el ingreso presentado al campo de investigación, las concepciones de *sujeto crítico* en juego y los puntos de partida explicitados, el propósito será reconstruir la complejidad relacionando particularidades a distintas escalas (Achilli, 2005; 2017). Para ello, organicé la escritura de esta Tesis de modo tal que permita mostrar la historización y contextualización de procesos sociales centrales al desarrollo de los BP en los primeros tres capítulos. Luego describo y analizo el despliegue cotidiano de dos de estas experiencias.

El **Capítulo 1** denominado “Antecedentes y problema de investigación” busca dar cuenta de los principales estudios centrados en los movimientos sociales y sus vinculaciones con los aspectos educativos y escolares. En este marco ubico las principales referencias y supuestos que caracterizan a los trabajos que focalizan en los BP. Desde aquí presentaré el trabajo de campo realizado, el problema de investigación y los argumentos centrales de esta tesis.

El capítulo segundo y el tercero de esta tesis, focalizan en las complejas articulaciones entre los movimientos sociales, los BP y los procesos estatales.

En el **Capítulo 2**, “*Hacer política, hacer Bachilleratos Populares*”, presento las transformaciones del Estado desde la década de los años 90` en adelante, deteniéndome en particular en las políticas educativas ligadas a las reformas en esta área. A su vez, historizo experiencias de militancia vinculadas a las situaciones de transformación social antes mencionadas, y con ellas el surgimiento de los BP en tanto continuidad de demandas al Estado en torno a lo educativo y como renovadas expresiones de militancia territorial. En este recorrido, presento la situación social de la villa, de la que provienen las/os estudiantes de los bachilleratos de este estudio. Finalmente, caracterizo a los colectivos sociales que crearon BP en los cuales desarrollé el trabajo de campo y a estudiantes que llegan a estos espacios.

El **Capítulo 3**, “*Desarrollando Bachilleratos Populares: experiencias de lucha y de negociación*”, centrado en uno de los bachilleratos (Bachi A) muestra cómo las experiencias previas de los militantes informan las prácticas y los sentidos asignados a sus acciones en el espacio escolar, a la vez que se renuevan y

tensionan al entablar “relaciones con el Estado”. Desde este lugar, Bachilleratos Populares y Estado no serán presentados como dos entidades que se enfrentan, sino como militantes, educadores, funcionarios ministeriales y distintas agrupaciones históricas, que son constituidos a la vez que constituyen una trama de relaciones y negociaciones con los consecuentes conflictos y consensos en coyunturas particulares. Entonces, por un lado, reconstruyo prácticas y sentidos en torno a las llamadas “relaciones con el Estado” que se fueron conformando en el desarrollo de los BP, mostrando que desde una posición subordinada, las demandas de los BP adoptan formas y lenguajes hegemónicos para que sus protestas sean escuchadas y registradas, y al mismo tiempo, buscan redefinir los alcances de las disputas. Por otro lado, no sólo me interesa recuperar lo establecido en resoluciones y decretos elaborados entre funcionarios del Ministerio de Educación de la Ciudad y miembros de los BP, sino que principalmente busco documentar las *presencias estatales* en la vida cotidiana. Para esto, analizo la documentación escolar que es preciso elaborar a partir de los intercambios generados con el Ministerio de Educación, reconstruyo así las concepciones vinculadas a la asistencia de los estudiantes al bachillerato, como también, las tensiones en torno a la evaluación que militantes y docentes realizan a estos estudiantes. Me interesa mostrar los modos particulares en que las prácticas y sentidos educativos de los militantes y docentes se articulan y tensionan con sus prácticas y sentidos de militancia en torno a la “educación popular”.

En la búsqueda de articular las escalas anteriores con la cotidianeidad de los BP, los capítulos cuarto y quinto, se centran en algunas “problemáticas” definidas desde estos espacios. En ellos habrá una explicitación de temas recurrentes que obedecen al intento de presentarlos con la asiduidad que lo hacen para las/os protagonistas de estos sucesos. Esto obedece, ya sea al involucrarse bajo un calendario escolar (asistencia a clases, evaluaciones, “pasar de año”, recuperatorios), como por el establecimiento de espacios y tiempos particulares para la formación de las/os estudiantes (diseño de materias, jornadas especiales, salidas a otros eventos o espacios, marchas y protestas). A su vez, desde un tono informal y cercano al habla de los sujetos despliego extensas notas de campo que buscan explicar los múltiples, contradictorios y disputados procesos locales.

“La *formación* del “sujeto crítico”. Los jóvenes estudiantes y la “responsabilidad”: acerca de “lo pedagógico” y “lo disciplinar”” es el título que lleva el **Capítulo 4**. Allí continúo focalizando en el Bachi A mostrando la centralidad de la llegada de los jóvenes estudiantes a este espacio. En primer lugar, describo algunos aspectos del tránsito de los estudiantes en vinculación a la organización cotidiana del bachillerato y reviso diferencias y acuerdos entre las/os estudiantes de mayor edad y las/os más jóvenes con relación a esta “otra forma de enseñanza” con la que se encuentran. Esto trae tensiones y conflictos entre los estudiantes y con los “profes” al vincular el desempeño de los primeros con calificaciones y las inasistencias. Otro aspecto importante para el análisis son los encuentros de los militantes y docentes y las discusiones que allí se dan en

torno a la dificultad de trabajar con los nuevos sujetos que llegaban al bachillerato, los estudiantes más jóvenes. Desde estas concepciones se retomarán discusiones acerca de significados hegemónicos de la escolarización, como también se comenzarán a replantear los propósitos y alcances del proyecto “político-pedagógico” en pos de la formación de un “sujeto crítico”. También reconstruyo una serie de clases donde relevo prácticas de los estudiantes más jóvenes que suelen ser explicadas por los militantes y docentes como alejadas de lo esperado por ellos en el “bachi”.

Por último, el **Capítulo 5**, fue denominado “La formación del “sujeto crítico”. Educación y escolarización en torno a la “prefiguración de la nueva sociedad” y la oposición a la “escuela tradicional””. Aquí reconstruyo prácticas y sentidos desplegados en el otro bachillerato –Bachi B- en torno a la formación del “sujeto crítico”. En primer lugar, muestro cómo se desarrollan en esta experiencia las asambleas, y allí tensiones en relación con los usos de tiempos y espacios que conforman la cotidianeidad del bachillerato y de los sujetos. Luego, centrándome en clases de “Sociales” en 3er año presento lo que en un primer momento asumí como cortes o interrupciones al dictado previsto de los temas a desarrollar en las aulas. A continuación, focalizo en una cuestión señalada como central por los militantes y docentes, la “evaluación”, y cómo se despliega ésta en el bachillerato. Prosigo con el análisis de clases de “Sociales” en 2do año donde busco dar cuenta del desarrollo de los contenidos curriculares y las formas de trabajo propuestas, junto con las disputas y apropiaciones de los estudiantes. Cierro este capítulo retomando posiciones en torno a las disputas que conllevan los procesos de reivindicación e impugnación de la escolarización.

Para terminar, en las **Reflexiones finales** vinculo el análisis realizado con la tradición de estudios en antropología y educación y recupero los resultados parciales de cada capítulo.

## Capítulo 1. Antecedentes y problema de investigación

En este capítulo daré cuenta de los principales estudios centrados en los movimientos sociales y sus vinculaciones con los aspectos educativos y escolares. En este marco ubicaré las principales referencias y supuestos que caracterizan a algunos de los trabajos que focalizan en los BP. Desde aquí presentaré el trabajo de campo realizado, el problema de investigación y los argumentos centrales de esta tesis.

### I. Abordajes acerca de los “movimientos sociales”

Hasta la década del 60 del siglo XX, la noción de “movimiento social”, remitía a los movimientos de masas protagonizados por el sector obrero. El término para denominar a esta acción colectiva que había emergido como fuerza social y política al margen de las instituciones del Estado liberal, se hizo corriente tras la Revolución Francesa y sobre todo las revoluciones de 1848 (Wallace, 1998). De modo que, el concepto de “movimiento social” desde el siglo XIX hasta 1960 era entendido como “manifestación consciente de la acción colectiva de grupo, identificada con una nación o una clase, que transgredía los límites institucionales impuestos por un sistema social y político y que, además, buscaba un cambio sustancial del mismo” (citando a Pastor, Wallace 1998: 330)<sup>19</sup>.

Luego de la Segunda Guerra Mundial, parecía que el movimiento obrero tendía a declinar en su importancia antisistémica al convertirse sus miembros en parte de partidos y grupos de presión. Como argumenta Manzano (2004a), desde algunas interpretaciones, con el desarrollo del Estado de Bienestar y habiendo dado respuestas a las demandas obreras vinculadas a las condiciones de vida, la eficacia de la democracia occidental habría absorbido los conflictos en su seno y procesado estas demandas. Estas y otras teorías con el acento puesto en el *individuo* y los motivos que lo conducían a adherir a acciones colectivas aparecían a mediados del siglo pasado.

Las movilizaciones de los años 60 en Estados Unidos (protesta contra la guerra en Vietnam) o Francia (Mayo francés), movimientos ecologistas y feministas en ambos lados del Atlántico y luego sus propagaciones en otras regiones, obligaron a la revisión de estas teorías y al surgimiento de nuevas. Trabajos como los de Wallace (1998) o Gledhill (2000), que analizan la producción teórica sobre los movimientos sociales, coinciden

---

<sup>19</sup> Pastor, J. (1993) “Los nuevos movimientos sociales y la acción política”. En *Imprecor* 33. México, pp. 1-11.

en la dificultad de establecer las fronteras de este campo, dada la diversidad de formas de movilización social que escapan a los intentos infructuosos de clasificación. A pesar de esto, se puede decir que los supuestos de la acción social a partir de los 60 serían otros:

“La visión positiva sobre el proceso de movilización social que tuvo lugar en Europa y los Estados Unidos (...) se constituyó en el paradigma que se recupera como sinónimo de movimiento social. El concepto de movimiento social supone formas de movilización social que desafían el marco de acción establecido por la “política convencional”; es decir, que se desarrollan fuera de los espacios de acción política y social (...) como puede ser la participación en partidos políticos o en el proceso electoral. El concepto de movimiento social alude a formas de movilización social que expresan diversos temas, entre otros, el ecologismo, el pacifismo y el feminismo. (...) los movimientos sociales serían comparativamente más amplios que el movimiento sindical (...). La diversidad de actores convocados por los movimientos sociales, centralmente las ‘clases medias’, los jóvenes y las mujeres, sería otra de las características que diferenciaría a estas formas de movilización social (...)” (Manzano, 2004a: 46).

En este sentido, la reflexión sobre los movimientos sociales tensiona dos aspectos: las nociones de “política” como dominio diferenciado, institucionalizado y del ámbito de profesionales; y la naturalización de la separación entre Estado y sociedad civil (Gledhill, 2000). V. Manzano, quien sintetiza los análisis de diversos autores, señala:

“La aparente autonomía del ámbito político constituye un aspecto fundamental de la concepción occidental y es producto de la historia antes que un hecho universal (...) por ello, reproducir en el tiempo la separación entre dominios aparentemente autónomos implica la puesta en juego de procesos ideológicos y representacionales (...). En términos de acción, uno de los efectos centrales de esta concepción del orden de lo político ha sido que todos los grupos de la sociedad pasan a estar obligados a perseguir sus intereses dentro del dominio del Estado a través de luchas políticas centradas en categorías legales (...)” (Manzano, 2004a: 57).

Durante la década de los años 70 se articulan dos paradigmas interpretativos de los movimientos sociales: en EEUU denominado “movilización de recursos” o de la “acción colectiva”, cuyo exponente fuera el economista M. Olson; mientras que en Europa, se habla de “orientación hacia la identidad” o de los “nuevos movimientos sociales”, inaugurado por el sociólogo A. Touraine. Como argumenta Manzano (2004a; 2007b y 2013), el principal objetivo de estos trabajos es enfrentar a los enfoques que explicaban los comportamientos

colectivos como productos de la anomia, de la irracionalidad de masas o mecanismos de manipulación colectiva que arrastraban a los individuos a la acción ya sea por contagio y/o por patologías.

La teoría estadounidense de la “acción colectiva” parte de la premisa de la existencia de individuos racionales con fines y estrategias y así, como una sumatoria de individuos inducidos a juntar sus esfuerzos con los de otros a través de incentivos y sanciones. De esta manera, el individuo racional reemplaza a la muchedumbre. La corriente europea, centrada en la “identidad”, caracteriza a los “nuevos movimientos sociales” como aquellos que persiguen la transformación de las relaciones sociales de dominación. En este caso, el movimiento es el sujeto que se define por su posición de dominación o dependencia.

En las décadas de los 80 y los 90 diferentes autores trabajaron estas categorías de “acción colectiva” y “movimiento social”, intentando incluso elaborar una síntesis de estas. En EE. UU., algunos cuestionamientos posteriores llevaron a descentrar los interrogantes sobre el individuo en pos de relevar las formas de coordinación social de la acción colectiva teniendo como referencia el sistema político o el sistema social. De esta manera se priorizó el estudio de recursos ya sea formales o informales, redes de apoyo, líderes, etc... que maximizan las oportunidades de la acción colectiva. Exponentes de esta teoría son autores como S. Tarrow quien propone el concepto de “coordinación social”, “ciclo de protesta”, o Ch. Tilly, desde los conceptos de “performance” y “repertorio”.

En el marco de la vertiente teórica europea, A. Melucci, propuso un enfoque centrado en los procesos mediante los cuales los actores producen significados, comunican, negocian y toman decisiones. Buscaba explicar, recurriendo a factores macroestructurales e individuales –“sistema de acción multipolar”-, a través de qué procesos se construyen los actores de una acción común y cuáles son las relaciones que propician la implicación de los individuos en la acción colectiva. Desde este enfoque el objetivo sería controlar regiones de la sociedad civil y democratizar estructuras de la vida cotidiana dada la importancia otorgada a la comunicación directa y a la elaboración de una identidad.

En síntesis, si bien estos estudios condujeron a un importante número de aportes, también es importante señalar una aguda crítica:

“En el conjunto de estas reflexiones, la acción colectiva y los movimientos sociales se independizaron de la experiencia y de los contextos de vida históricos y cotidianos. En todas las vertientes teóricas reseñadas, el sentido de la acción está dado por su referencia al sistema social, fuera de los procesos históricos y de las prácticas y sentidos que construyen sujetos activos.” (Manzano 2007b: 16).

S. Wallace (1998), dentro de los aportes latinoamericanos sobre los movimientos sociales en la década de los 80, sostuvo que los movimientos sociales se plantean frente y contra las formas hegemónicas de

representación política y generan una lucha en torno a la reestructuración del poder. Esta lucha implica la articulación con fuerzas políticas y sociales en el seno del movimiento social. En estos planteos, la reestructuración del poder abarca tanto la consideración de la esfera política como la económica. De este modo, propone estudiar a los movimientos sociales desde un enfoque *histórico-estructural y holístico*. Además, sostiene que los movimientos expresan la trama de fuerzas sociales, políticas, simbólicas y materiales de la formación social nacional que a su vez encuentra inserta en la formación del capitalismo mundial. En cuanto a la “novedad” de los movimientos sociales se podría pensar de dos maneras: una empirista y otra explicativa:

“Creemos que la simple ‘descripción’ de aspectos ‘objetivos’ de ciertas manifestaciones sociales no puede dar cuenta por sí misma de novedad alguna. Ella estará siempre relacionada con decisiones teóricas. De modo tal, que pensamos que la caracterización de un movimiento social como ‘nuevo’ y la evaluación de su significado político y social demanda una red conceptual que sea, al mismo tiempo histórica y estructural” (Wallace, 1998: 349).

A partir de la movilización social de 2001 en nuestro país, se empiezan a producir enfoques que retoman a los referentes teóricos estadounidenses y europeos de los estudios anteriores. Así sus supuestos y concepciones permean sus visiones sobre la “protesta social” y los “actores colectivos” al analizar temáticas tales como organizaciones de desocupados/“piqueteros”, empresas y fábricas recuperadas o asambleas barriales.

Siguiendo a Manzano (2004a y 2007b), los estudios acerca de la “protesta social” tratan sobre la producción de demandas sociales, cómo estas generan posiciones de sujetos colectivos y sus impactos en el sistema político. Frente al concepto de “movimiento social”, desde estos enfoques, la acción colectiva contemporánea es de carácter segmentario y se expresa en dimensiones como la identidad, la localización, la diversidad de temas y de formatos de protesta, enfatizando el sentido político particular y concreto de cada protesta o ciclos de protesta. Como el sentido de la protesta está dado por su relación con otras acciones de protesta, se construyen “redes de protesta” para captar continuidades y rupturas entre distintos acontecimientos. Desde esta línea de trabajo, la protesta social en la Argentina se habría transformado durante la década de los noventa: en términos de una “mutación de identidades” que va desde las clásicas, asociadas al sindicalismo, a la aparición de “nuevas” formas de lucha, nuevos actores y temas involucrados. Con relación al “campo de protesta”, se utiliza para explorar las causas estructurales de la acción colectiva junto con las vivencias e identidades de quienes la protagonizan. El campo de protesta, apunta a señalar a un conjunto de “factores” políticos, culturales y determinantes externos (pobreza y desempleo).

Reconociendo que este tipo de conceptualizaciones opaca el análisis de continuidades que remitan a procesos organizativos más amplios, V. Manzano considera que:

“los trabajos centrados en el concepto de protesta social y campo de protesta descuidan el análisis de la vinculación entre la acción de protesta y la cotidianidad de los sujetos, reducen la narración del proceso histórico a la sucesión de ciclos o repertorios, y dejan un vacío explicativo en torno a la relación entre el Estado y los sujetos sociales. (Manzano 2007b: 8).

Por su parte, las contribuciones centradas en “actores” e “identidades colectivas”, procuraron dilucidar las causas que propiciaron la emergencia de “piqueteros” en tanto actor colectivo y como identidad particular.

Entonces, la vinculación de las apropiaciones locales con las propuestas teóricas estadounidenses y europeas está dada en que:

“en algunos trabajos la protesta social se independiza de los sujetos y de los contextos de vida cotidiana en los que estas acciones colectivas cobran su impulso y su forma. A la inversa, en otros estudios, los sujetos y sus múltiples trayectorias sociales, históricas y cotidianas se transforman en una identidad colectiva homogénea y esencializada que parecería cobrar vida por encima de las relaciones sociales” (Manzano, 2007b: 10)

## **II. Antecedentes de la relación entre “movimientos sociales y la educación”**

En la actualidad, la creciente y reciente cantidad de experiencias educativas desarrolladas por diversas organizaciones y colectivos sociales en Latinoamérica como en nuestro país atrae la atención hacia ellas y sus acciones (ver por ej. Sverdlick y Gentili, 2008). Algunos autores destacan la irrupción de los movimientos sociales como correlato a la “ausencia”, “retirada” o “corrimiento” del Estado:

“Durante las últimas décadas, en la mayoría de los países de América Latina, los movimientos sociales jugaron un papel central en las luchas, demandas y resistencias contra los gobiernos y sus políticas neoliberales. El crecimiento y desarrollo de diversas fuerzas y organizaciones sociales fue ocurriendo en un contexto de corrimiento del Estado de sus responsabilidades públicas...” (Sverdlick y Costas, 2008: 257).

En estos contextos, los movimientos sociales poseerían una serie de características novedosas y “alternativas” con relación a las formas organizativas “tradicionales”:

“podemos considerar que las nuevas formas de acción colectiva que han surgido en América Latina y en particular en la Argentina (...) constituyen en su conjunto un movimiento social en la medida en que cuestionan el viejo patrón de acción política y la centralización del poder,

reivindicando desde su perspectiva conceptos movimientistas tales como la autogestión y la autovalorización” (Elisalde, 2008:73).

Algunos autores proponen reunir contextos e historias muy disímiles, a partir del análisis de diferentes casos, estimulando la separación de los movimientos sociales de nuestro continente no sólo del viejo movimiento sindical, sino también de los nuevos movimientos de los países centrales. En tanto respuestas a la oleada neoliberal que impactara en la región en la década de los años 90’, las “tendencias comunes” que caracterizarían a estos “nuevos movimientos sociales latinoamericanos” serían: 1) territorialización, arraigo en espacios físicos recuperados o conquistados a través de largas luchas, abiertas o subterráneas; 2) buscan la autonomía, tanto de los estados como de los partidos políticos; 3) trabajan por la revalorización de la cultura y la afirmación de la identidad de sus pueblos y sectores sociales; 4) la capacidad para formar sus propios intelectuales; 5) el nuevo papel de las mujeres; 6) la preocupación por la organización del trabajo y la relación con la naturaleza (Zibechi, 2003).

En las cuestiones vinculadas con la educación, las anteriores interpretaciones se van a traducir en establecer las diferencias y novedades con la llamada “escuela tradicional” y con el papel del Estado en su lugar de legítimo educador:

“Lo nuevo en la última década es la fuerza con la que algunos movimientos tomaron en sus manos la educación. Esto tiene por lo menos dos dimensiones: la educación como forma de construcción de los movimientos al convertirla en un aspecto esencial de la vida cotidiana. Por otro lado, los movimientos están creando en sus territorios espacios educativos en los que deciden cómo funciona la escuela, desafiando de esa manera al Estado nacional en uno de los núcleos claves de la reproducción del sistema” (Zibechi, 2007: 30).

No obstante, otros reconocen que siguen extendiendo vinculaciones entre las organizaciones sociales que impulsan experiencias educativas y el Estado, así establecen “tipologías” en virtud de sus “lógicas de acción”:

*“movimientos radicalmente autónomos; movimientos que reciben recursos del Estado y los autogestionan; movimientos que se incorporan a las estructuras del Estado; y por último, movimientos que se posicionan como autónomos del Estado y despliegan estrategias de articulación con otros actores para llevar adelante sus emprendimientos, entre los cuales se incluyen sectores del capital”* (Cursivas de los autores. Gluz, Burgos y Karolinski, 2008: 4).

A su vez, en otros trabajos se puede observar el peso de la vertiente de estudios europeos y estadounidenses en los análisis que se hacen de estas organizaciones sociales:

“nos proponemos abordar estos procesos que componen integralmente las acciones colectivas de estas experiencias educativas alternativas desde la mirada de las teorías de los movimientos sociales, principalmente a través de los conceptos de ‘latencia’ y ‘visibilidad’ de la acción colectiva (Melucci, 1994) y de los ‘ciclos de protesta’, ‘repertorios de acciones’ y la ‘estructura de oportunidades políticas’ (Tarrow, 2009)” (Brikman, Chirom y Wahren, 2012: 3)<sup>20</sup>.

También habrá apropiaciones locales en torno a los estudios sobre la “protesta social”, por ejemplo Zibechi (s/f). En tanto, otras investigaciones buscan identificar un “nuevo repertorio de acción” y “nuevas modalidades de organización y estrategias de territorialización” (Córdoba y Rodríguez 2008; Arnoten y Córdoba 2013).

En vinculación con apropiaciones de Gramsci abordadas en la presentación como las de Ouviaña (2011), en diversas aproximaciones, las acciones tendientes a la transformación de las relaciones sociales y de las subjetividades, ocupan un lugar central, en tanto “prefigurativas” de la futura sociedad:

“(…) proyectos políticos de transformación social que pugnan por la construcción de nuevas relaciones sociales emancipatorias y subjetividades políticas autónomas, a través de nuevas formas de organización colectiva tendientes a privilegiar el diálogo y la participación, privilegiando lazos de solidaridad y prefigurando de manera embrionaria los gérmenes de la sociedad futura” (Composto, 2013: 7).

Siempre se enuncia a la “educación popular” a la hora de explicar su accionar educativo y así se apela a una “educación favorecedora de la formación de conciencias críticas de la sociedad” (Sirvent, 2007: 81), o generando “autoconciencia” (Zibechi, 2007). En este sentido, desde la tradición freireana, se postula al movimiento social como un principio educativo y, por tanto, a todos sus espacios como espacios pedagógicos (Caldart, 2003). Así, los movimientos sociales son concebidos como el “sujeto pedagógico” (Sirvent, 2007: 87) o el “sujeto educativo” (Zibechi, 2005: 4).

“Considerar al movimiento social como principio educativo supone desbordar el rol tradicional de la escuela y del docente: deja de haber un espacio especializado en la educación y una persona encargada de la misma; todos los espacios y todas las acciones, y todas las personas, son espacio-tiempos y sujetos pedagógicos” (Zibechi, R. 2005: 4).

---

<sup>20</sup> Están haciendo referencia a estos trabajos: Melucci, A. (1994), “¿Qué hay de nuevo en los ‘nuevos movimientos sociales’?” en Lasaña, C. y Guefield, J.(Ed.) *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*, Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), Madrid. Tarrow, S. (2009), *El poder en movimiento*, Alianza, Madrid.

Similares interpretaciones sostienen: “los movimientos sociales se constituyen en principio pedagógico, considerando todas sus acciones como formativas de esta nueva subjetividad” (Gluz y Saforcada, 2007: 19 y 20).

En síntesis, en los estudios sobre la relación entre los “movimientos sociales y la educación” están presentes tópicos como la autogestión del propio espacio y la autonomía del Estado, el distanciamiento de ciertas prácticas identificadas como propias de la “escuela tradicional”, el desarrollo de sus acciones desde la “educación popular” y la formación de un “sujeto crítico”. Esto va a aparecer también en muchos de los trabajos que describen los BP en nuestro país.

A partir de estos antecedentes y mis intenciones de investigación, se plantean dos cuestiones claves a analizar a lo largo de este trabajo: las relaciones que se fueron conformando entre BP y Estado, y las acciones educativas diseñadas desde estos espacios.

### **III. Antecedentes en torno a la “política pedagógica” de los Bachilleratos Populares**

En líneas generales, las organizaciones sociales que desarrollan BP señalan a la “autonomía” y la “autogestión” como elementos clave en torno a las “relaciones con el Estado” y como posibilidad de definir los destinos de sus bachilleratos. Así, desde los principios de la “educación popular” –como veremos muchas veces en oposición a la “escuela tradicional”- se buscará la “formación de un sujeto crítico”. Así mismo, estas categorías sociales, categorías de la práctica, en ocasiones son reapropiadas por investigadores o “investigadores militantes” que buscan explicar a los BP.

#### **III. 1) La “escuela tradicional”: distanciamientos y dicotomías**

Analizando la bibliografía que se centra en presentar las estrategias desplegadas en tanto “política pedagógica” de estos bachilleratos, lo que caracteriza a las variadas producciones es la descripción de sus propuestas en tanto “alternativas contrahegemónicas” con relación a la llamada “escolarización oficial”, es decir, son clasificados –muchas veces *a priori*- como “una propuesta pedagógica que escapa a los lineamientos de la educación tradicional” (Fernández, Calloway y Cabrera, 2009: 229). Así, por ejemplo, se los describe como: “alternativas escolares contrahegemónicas en movimientos sociales, que pretenden materializar proyectos tendientes a la emancipación social confrontando con la escuela producto de la lógica del desarrollo capitalista” (Gluz, 2013: 10).

Desde esta primera operación de distanciamiento con la “escuela tradicional”, los BP son entendidos como una “forma de innovación escolar” (Rotman, 2014: 1). Para estos estudios, las mencionadas características también darían cuenta de lo nuevo: “construir nuevos vínculos pedagógicos”, “resignificación de los saberes”, “educación crítica, reflexiva y transformadora”. En algunos casos son señalados como propiciadores de una “cultura escolar alternativa” (Rubinsztain, 2010: 2), un “nuevo formato escolar” (Cetra, 2008), una “nueva gramática” escolar (Elisalde, 2008), o desde una “configuración de dispositivos pedagógicos emergentes” (Langer, 2010). Todo esto apunta a la “construcción de nuevas subjetividades” (Fernández, Calloway y Cabrera, 2009: 226) –pensando en los estudiantes en tanto “nuevos sujetos sociales y educativos” (Langer, 2008)- propiciado desde “nuevos modos de interpelación” (Larrondo, 2012).

En esta línea, varios elementos son señalados como propios de estos espacios: el trabajo en parejas pedagógicas, el tratamiento de los destinos del bachillerato a través de asambleas, nuevas relaciones entre docentes y estudiantes o diferentes usos de espacios y tiempos –siempre en términos diferenciales a la llamada “escuela tradicional”-. Pero no sólo hacia el interior, sino también suponen nuevos vínculos con la “comunidad” y con el sistema educativo: “(...) buscan revertir una modalidad educativa que se desentiende de las problemáticas sociales-comunitarias en las que necesariamente está inserta. (...) apelan a una revalorización de los vínculos con la comunidad” (Fernández, Calloway y Cabrera, 2009: 225). A la vez, se sostiene que estas “experiencias pedagógicas contra-hegemónicas en clave de autogestión (...) interpelan al sistema educativo nacional” (Fiorillo, 2013: 1); e interpelan a la “escuela tradicional: porque busca su transformación” (Rapp, Rodríguez y Wrobel, 2013: 14).

En consecuencia, aparece como central para diversas aproximaciones enumerar las características que los separan de otro objeto llamado “escuela tradicional”, marcando fronteras irreconciliables y características de cada modelo de escuela con relación a la metodología de trabajo, los contenidos abordados, los objetivos manifiestos u ocultos, los vínculos entre los sujetos o las características que adquieren: “educación popular”/“educación bancaria”, “experiencias educativas alternativas”/“escuela oficial”, “dispositivos pedagógicos emergentes”/“escuela tradicional”, “saberes cooperativos”/“saberes competitivos”, “escuela que incluye”/“escuela que expulsa”, “relaciones de solidaridad”/“lógica meritocrática”, “vocación”/“profesionalización”, “autorregulación”/“disciplina”, “sujeto político”/ “ciudadano”.

Las críticas que a lo largo de estos escritos aparecen a la llamada “escuela tradicional”, se hacen mayormente desde las “teorías de la reproducción”, y como también considera L. Caisso, del discurso “dualista” – posiblemente también heredado de aquellas- encarnado en las primeras obras de Freire, vertebradas en torno a términos como “dominadores/dominados”, “Estado/sociedad civil”; “educación bancaria/educación dialógica”, “imposición de contenidos/generación de contenidos” (Pineau, 1999 en Caisso,

2013). Así, la mayor dificultad que enfrentan estos estudios es la de estipular *a priori* un escenario ligado casi exclusivamente a la “transformación” de las relaciones sociales propio –o casi exclusivo- de los BP.

A la vez, un planteo de muchos trabajos, exalta la posibilidad de recrear en estos espacios un posicionamiento reflexivo o problematizador de la propia práctica:

“Los bachilleratos populares no son escuelas definidas y acabadas, por el contrario, son experiencias que ‘están siendo’, que se construyen diariamente por el proceso dialéctico de discusión y praxis que permiten reinventar, modificar, ampliar y reforzar la experiencia entre educandos y educadores.” (Aguiló y Wahren, 2014: 113).

### III. 2) “Educación popular” en los “Bachilleratos Populares”

La cuestión educativa sería una de las características comunes a estas organizaciones “emergentes”, con el énfasis en la formación de sus propios miembros al “tomar en sus manos la educación”, siempre desde la perspectiva de la “educación popular”:

“el cuestionamiento a la educación oficial los ha llevado a generar alternativas diferentes de experiencia escolar, donde un actor colectivo -el movimiento social- se imbrica, se compenetra, se compromete con la educación y la socialización de sus miembros.” (Meneyián, 2007: 8).

En estos espacios son centrales la realización de asambleas, “como cuestión horizontal donde las decisiones son tomadas por docentes y alumnos” (Areal y Terzibachian, 2012: 521). De este modo:

“una característica visible de las transformaciones es la desestructuración de algunas dimensiones de las relaciones jerarquizadas de sumisión y mando. Las prácticas asamblearias son una de las estrategias para la toma de decisiones en estos colectivos, con el propósito de democratizar las relaciones sociales. El “tomar la palabra” constituye una experiencia distintiva de los bachilleratos” (Gluz, 2010: 56 y 57).

Así las asambleas no sólo son señaladas como una cuestión diferencial con la llamada “escuela tradicional”, sino como espacios “democráticos”, donde “circula la palabra”, de “transformación”, “participación”, “reflexión”, “horizontales”<sup>21</sup>. Se apunta así a la “construcción de un capital militante, que implica no sólo ciertas habilidades para hablar en público, sino también la dimensión del compromiso” (Gluz, 2013: 81). En este sentido, se buscaría generar otra forma de “participación” de los estudiantes “vedada en su

---

<sup>21</sup> No son los primeros en desarrollar este tipo de espacios de reflexión en el ámbito escolar, se puede ver el trabajo de Sinisi (2013) en escuelas de “recuperación”.

experiencia escolar anterior” (Rybak di Segni, 2009: 11). Es decir, “supone una nueva forma de estar en la escuela donde la participación da lugar a una apropiación del espacio que conduce a repensar y reflexionar en conjunto las prácticas y las formas a las cuales nos hemos acostumbrado en los ámbitos formales, tradicionales o hegemónicos” (Jáuregui, 2014: 13).

A su vez, son escasos los que describen el desarrollo diario en las clases o acerca de la conformación de otros espacios de trabajo en los bachilleratos. Simplificando los conflictos de la vida cotidiana se sostiene que “en las clases se establecen relaciones de solidaridad en el proceso de construcción del conocimiento: participación, ayuda al otro. No se emula la competencia, ni se estimula en las actividades propuestas por los docentes” (Gluz, 2010: 57). Otros trabajos señalan la “construcción colectiva de conocimientos” sin abordar la complejidad y contenido de esta cuestión, por ejemplo, Bouch y Harracá (2016) o Jáuregui (2014 b). También se llega a postular tres etapas por las que transitarían los estudiantes de los BP:

“sorpresa, desnaturalización y apropiación. La primera se caracteriza por diversas manifestaciones de asombro y desconcierto frente a propuestas didáctico-pedagógicas que no se encuadran en las “costumbres tradicionales” (técnicas de educación popular para el trabajo en clase, textos poco tradicionales, un diálogo y una “escucha” no habituales, un espacio que se vincula con sus experiencias de vida y que potencia el debate y la participación, etc.). (...) la sorpresa puede venir acompañada de aceptación o rechazo. Si se trata de este último, suele ir de la mano de reclamos constantes por “la vuelta” a las “formas tradicionales de la educación” (...). La segunda etapa se caracteriza por un proceso de desnaturalización que lleva su tiempo, sus marchas y contramarchas y también sus conflictos. En la tercera, los estudiantes han interiorizado las nuevas formas y, ya adaptados, las reproducen, critican y también reformulan” (Sverdlick y Costas, 2008: 236 y 237).

Algunas de estas expresiones podrán tener lugar, no obstante, resulta difícil seguir desde este esquema casi lineal o evolutivo, la complejidad y variedad de sucesos que componen los procesos que en estas experiencias se despliegan. Entre los pocos casos en que se menciona el trabajo desarrollado en las aulas, está el escrito de Nardulli (s/f) sobre ciencias sociales; Dunán (2007) aborda problemáticas de la enseñanza de la historia; Hecht y Rodríguez (2008) postulan un “choque entre diferentes saberes previos” al enseñar antropología; en tanto, en un interesante trabajo de reconstrucción de la cotidianeidad Blaustein (2013), describe discusiones colectivas y el intento de vincular lo leído con la realidad de los estudiantes a partir de una novela trabajada en una secuencia de clases.

Las nociones en torno a la formación de un “sujeto crítico” son recuperadas en numerosos estudios que analizan las experiencias de los BP. Así, se habla de propuestas que apuntan a la conformación de sujetos

“políticos, libres, críticos y autónomos” (Areal y Terzibachian, 2012: 529), pero lo que más abunda es la apelación a la formación de un “sujeto crítico” (Fernandez, Callowey y Cabrera, 2009: 229); (Rotman, 2014: 1); (Santana, 2013: 4); (Karolinski, 2009: 6). Se postula que el estudiante de estos BP –en tanto “sujeto crítico”-, involucrado en procesos de “transformación social” (Cetra, 2008: 15) “pueda *“salir a luchar”* en el marco de una mirada crítica de la sociedad capitalista y sus mecanismos de dominación” (Cursivas de la autora. Larrondo, 2012: 7).

Diversos trabajos que analizan estas experiencias suelen identificar estos sentidos como propios de la “educación popular” freireana, y así, se dice que buscan la formación “de sujetos políticos en valores tales como la autogestión, la cooperación y el desarrollo de capacidades críticas y reflexivas” (Elisalde, 2008: 91). Concepciones similares los presentan desde una “educación popular que forme sujetos autónomos, críticos y con compromiso social (Meneyián, 2007: 10).

Lo realizado desde estas iniciativas, presentadas como opción “alternativa” a la escolarización de jóvenes y adultos: “(...) implica la realización de un trabajo de construcción de subjetividades críticas capaces de participar, opinar, discutir y forjar nuevos destinos, evitando reproducir los clásicos mecanismos expulsivos del nivel de jóvenes y adultos” (Sverdlick y Costas, 2008: 199). Al cuestionar a la “escuela oficial” y proponer una “nueva gramática” son presentados como “nuevos modos de construcción de la subjetividad” (Gluz, 2013: 81). Sosteniendo que: “se observa la emergencia de nuevos modos de construcción de la subjetividad (...) frente a la lógica bancaria, la formación de sujetos políticos; frente al individualismo y a la competencia, la acción colectiva. (Gluz, 2009: 253).

Otros términos utilizados para explicar la intencionalidad educativa de los BP son “identidad”, “socialidad” o “socialización”, y así conclusiones en distintos trabajos exponen que en estos espacios se producen “identidades sociales distintas, diversas y alternativas al sistema” (Langer, 2008); “se desarrollan con el propósito de generar nuevas formas de socialidad, más democráticas, inclusoras de las voces y vivencias de los sectores socioeconómicamente más vulnerables (Gluz, 2011: 71). En definitiva:

“se trata de la construcción de nuevas formas de socialización que emergen de prácticas y discursos pedagógicos e institucionales distintos y que constituyen a los individuos como ciudadanos implicados en un sistema de solidaridad, cooperativismo, responsabilidad, confianza y participación” (Langer, 2010: 182).

Otros antecedentes que abordaron distintas cuestiones en torno al análisis de los BP, son los trabajos de Felisa Cura en el norte del conurbano bonaerense, Lucía Caisso en la ciudad de Córdoba y de Marilín López Fittipaldi en Rosario, que serán recuperados en los capítulos que siguen.

#### **IV. Trabajo de campo y “Bachilleratos Populares”**

Para realizar el trabajo de investigación, me centré en dos BP y las organizaciones sociales que los llevan adelante en cercanías de una villa de emergencia de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Desde comienzos del año 2010 hasta los inicios de 2013 –con diálogos hasta la actualidad- recurrí a estrategias de la tradición del trabajo de campo antropológico como la observación participante y entrevistas en profundidad. Asimismo, fue importante y permanente la recopilación y consulta de fuentes secundarias como leyes y resoluciones oficiales, publicaciones de las organizaciones sociales, periódicos, mails, blogs/páginas de internet/Facebook de diversos bachilleratos.

En el trabajo de campo realicé actividades de observación y registro de las interacciones de militantes y docentes con sujetos que arriban a estos espacios en tanto estudiantes. Estuve presente no solamente en las aulas sino en actos, festivales, asambleas, reuniones de los educadores, espacios de “formación”, de intercambio con otros bachilleratos, encuentros con funcionarios del Ministerio de Educación de la ciudad, como así también en actos de reclamo y movilizaciones callejeras. Participé de diversas jornadas de agrupaciones de BP o en otras propiciadas por equipos de “educación popular” lo cual permitió la ampliación de los referentes empíricos. A la vez, mantuve entrevistas con funcionarios ministeriales, militantes, docentes y estudiantes de los bachilleratos de este estudio, como así también, con militantes de otros bachilleratos y fundadores de estos proyectos.

En cuanto a la recuperación y análisis de las fuentes secundarias me remití a leyes, resoluciones y documentos del Gobierno de la Ciudad, del Ministerio de Educación de la Ciudad y de la Nación que regulan la actividad y desarrollo de las experiencias. Analicé censos de población y educación para caracterizar la villa donde estos bachilleratos se encuentran. También relevé documentos elaborados por las organizaciones sociales y los mismos bachilleratos: boletines informativos, trabajos de investigación-acción-participativa, relatos de la experiencia. Recuperé artículos periodísticos de varios medios gráficos por donde se difunde asiduamente esta experiencia de escolarización. Por último, fueron cobrando cada vez mayor relevancia blogs, páginas de internet o de Facebook ya sea de los bachilleratos con los que trabajé, como de otras experiencias.

Para analizar la dimensión histórica de la vida actual de estos bachilleratos (Rockwell, 2010), recuperé sentidos de “larga duración” ligados a experiencias de autonomía y autogestión y sus vinculaciones con el sistema educativo con continuidades en los BP; elementos que conforman una “continuidad relativa”, que articulan reformas educativas, con problemáticas en torno a la escolarización de jóvenes y adultos de sectores populares, con relaciones históricas y recientes con funcionarios estatales; a su vez, documenté la “co-construcción cotidiana” que ocurre entre los sujetos transformando el sentido y los usos de las herramientas

culturales puestas en juego. Aquí serán relevantes las construcciones y disputas por el espacio y tiempo escolar (Viñao Frago, 1995; Escolano Benito, 2010; Padawer, 2010).

Michel Foucault en “El orden del discurso” se pregunta:

“¿qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes? (Foucault, 2005: 45 y 46).

Considero que (re)crear escuelas como estos BP también implicará otras cuestiones. Por ejemplo, tener en cuenta las relaciones históricas y presentes de los militantes y docentes con el barrio y sus pobladores, considerar las experiencias socioeducativas de los que se acercan a los bachilleratos en tanto “estudiantes”, y las articulaciones pasadas y cotidianas con los funcionarios y políticas estatales. De este modo, recuperando señalamientos de R. Chartier destacaré “usos plurales y entendimientos diversos” de lo que es “Bachillerato Popular” (R. Chartier en Rockwell, 2005). Es decir, en el desarrollo de estas experiencias educativas, reconocer tanto consensos particulares como el acrecentamiento de las diferencias surgidas entre los distintos proyectos me permitió entender a los BP como susceptibles de adquirir, para los propios sujetos, múltiples sentidos. Sin desconocer la existencia de características comunes, la intención principal fue problematizar los modos particulares en que se van construyendo los BP de este estudio.

## **V. Problema de investigación y argumentos centrales**

Esta tesis constituye un análisis etnográfico de los procesos sociales y educativos cotidianos que dieron lugar al surgimiento y desarrollo de los denominados “Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos” en los últimos veinte años en nuestro país. Busco reconstruir cómo la creación de dichas experiencias escolares configuró espacios dinámicos y complejos en los que se procesan, disputan y negocian significados escolares hegemónicos, saberes y tradiciones de militancia, lineamientos y políticas educativas, así como prácticas y sentidos asociados a la transmisión y apropiación de conocimientos.

En diversas tradiciones políticas y militantes, desde fines de la década de los años 90` y comienzos del 2000 se fue consolidando una particular vinculación con los procesos escolares. Sobre todo a partir de la segunda mitad de la primera década del siglo XXI, se fue construyendo un escenario de disputa, diálogo y acuerdos con “el Estado”, en el que la creación de “Bachilleratos Populares” se tornó una modalidad legítima para demandar su intervención en torno a la oficialización de estas experiencias, y así obtener –entre otras

cuestiones- la certificación del trayecto escolar secundario para jóvenes y adultos que asisten a estas escuelas. De modo que, desde la década de los años 90` a la actualidad, tópicos como presencias y transformaciones del Estado, renovadas formas de militancia y sus vinculaciones con la educación, procesos de inclusión y/o exclusión de los sujetos de la escolarización secundaria, componen una compleja trama en la que sectores subalternos, movimientos sociales, funcionarios y políticas estatales se encuentran permanente y cotidianamente involucrados.

En primer lugar, analizo la trama de trayectorias políticas y de militancias, las políticas educativas en que se inscribieron las demandas, la creación, el desarrollo y la expansión de los nuevos BP. Comprender las características de esa trama implica reconstruir de manera articulada: transformaciones sociales y educativas de la década de los años 90' que avanzan adentrándose en los años 2000, las relaciones complejas y cotidianas entre las organizaciones sociales y el Estado y las experiencias socioeducativas de los estudiantes.

En segundo lugar, en la creación y desarrollo de los BP, las prácticas, estrategias y objetos de demanda que se perfilaron desde el trabajo territorial de diversas organizaciones, a la vez fueron modelando procesos diferenciales de apropiación de "lo escolar". Así, saberes de la militancia y experiencias educativas fueron reelaborándose en el marco de las relaciones desplegadas por los sujetos –estudiantes, militantes y docentes, funcionarios ministeriales-. De este modo, se fue configurando una experiencia socioeducativa en la que se ven involucrados sectores excluidos o que nunca accedieron a los circuitos tradicionales de escolarización secundaria, organizaciones sociales y el Estado. Estos procesos sociales expresan la producción conjunta y cotidiana de aspectos ligados a la escolarización de grupos subalternos y acciones estatales.

Por último, las continuas apropiaciones realizadas por todos los sujetos en los BP, dan cuenta de los conflictivos procesos que atraviesan, como de las continuas transformaciones de estas iniciativas. Así, un escenario pertinente para relevar la realización cotidiana de estos bachilleratos es focalizar en las acciones de los militantes y docentes en torno a la formación de los sujetos y las respuestas de estos estudiantes. De esta manera, busco dar cuenta de construcciones de conocimientos en BP ligadas a una producción cultural del "sujeto crítico" describiendo la apropiación colectiva y política de la educación y escolarización en contextos de transformación y desigualdad social. Para esto, documento las articulaciones de saberes de los sujetos – heterogéneos, en permanente movimiento y en contradicción- y de conocimientos disciplinares.

En consecuencia, he recuperado las discusiones en torno a *producción* y *apropiación* presentes en los trabajos de P. Willis, Levinson y Holland y E. Rockwell, así planteo esta *producción cultural* como entramado de relaciones sociales de hegemonía y subalternidad en que las apropiaciones de la concepción de *sujeto crítico* se realizan, configurando construcciones de conocimientos particulares/locales en estos espacios.

## Capítulo 2. *Hacer política, hacer Bachilleratos Populares*

Considero que no puede entenderse el surgimiento y la propuesta de los BP, sin dar cuenta de las relaciones y niveles contextuales más amplios en los cuales se insertan. Por ello, en este capítulo, presento las transformaciones que operó el Estado desde la década de los años 90` en adelante, deteniéndome en particular en las políticas educativas ligadas a las reformas en esta área. A su vez, historizaré experiencias de militancia vinculadas a las situaciones de transformación social antes mencionadas, y con ellas, el surgimiento de los BP en tanto continuidad de demandas al Estado en torno a lo educativo y como renovadas expresiones de militancia territorial. En este sentido, quiero subrayar las acciones de los movimientos sociales en torno a lo educativo como elemento clave dentro su trabajo de militancia, y así, para entender los diversos intercambios y relaciones que se buscan generar. En este recorrido, presento la situación social de la villa, de la que provienen los estudiantes de los bachilleratos de este estudio. Finalmente, caracterizo a los colectivos sociales que crearon BP en los cuales desarrollé el trabajo de campo para esta tesis. Analizo en qué consistió el trabajo de *crear/hacer* un “bachi” –como suele denominarse a estas iniciativas–.

Entiendo la creación de estos espacios escolares en su doble carácter: se trata de procesos históricos y de experiencias de vida. Involucran a sujetos y colectivos sociales, por lo que el abordaje debe situarse en las tensiones y la conflictiva de estos entrecruzamientos (Grimberg, 2009). En este sentido, busco reconstruir procesos de la vida cotidiana y los sentidos que sus protagonistas otorgan a sus prácticas, en los marcos más amplios de las relaciones de hegemonía (Grimberg, 2009). Consecuentemente busco indagar en las conexiones en diferentes niveles de análisis (Achilli, 2013) para explicar la aparición de estas experiencias de escolarización.

### **I. Transformaciones estatales, reforma educativa y renovadas formas de militancia**

#### **I. 1) Políticas neoliberales y reforma del Estado: la “transformación” educativa**

Las transformaciones operadas desde el Estado como parte del proyecto neoliberal iniciado por la dictadura militar en los años 70', y profundizadas en la década de los años 90', devinieron en bruscas modificaciones en las políticas públicas de empleo, salud, educación y seguridad (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994; Gentili, 1994; Montesinos, et al, 1995). Como sostiene M. R. Neufeld, “los noventa” comienzan antes,

durante el gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989). Los años 1988-89 fueron un período marcado por la hiperinflación y distribución de la caja P.A.N. (Programa Alimentario Nacional) (Neufeld, 2013)<sup>22</sup>. Esta provisión, integrada por alimentos básicos, podría considerarse la primera política de alcances amplios destinada a paliar los efectos de estas transformaciones en la cotidianeidad de los sectores populares.

A lo largo de los gobiernos de Carlos Menem (1989-1995 y 1995-1999), se profundizaron las políticas neoliberales que apuntaron al desmantelamiento del *Estado social*. De la mano de la “reforma del Estado” y el “ajuste estructural” se sucedieron la privatización de empresas estatales y la apertura a los mercados globales con sus secuelas de desindustrialización y desocupación extremas al concluir la década. Susana Hintze (2007) resume los tres procesos que constituyen las transformaciones más sustantivas de las reformas de políticas sociales: focalización, privatización (o tercerización a través de la prestación de servicios por empresas, derivación de responsabilidades en organizaciones de la sociedad civil –Iglesia Católica y ONGs- y el pago individual de aranceles para acceder a servicios públicos), y por último, descentralización (de acciones traspasadas ahora a responsabilidad de las provincias y estados municipales). Pablo de Marinis (1999), reflexionando sobre trabajos de Michel Foucault en torno al “biopoder” y la “gubernamentalidad”, subraya que estas importantes reformas desde la racionalidad “neoliberal” tuvieron por efecto una profunda reestructuración de lo que se entendía por la relación entre “lo público” y “lo privado”. Dichas modificaciones se basan en una revalorización de la figura de un individuo libre y responsable, en el marco de sus comunidades de lealtades y solidaridades, así como también, una inyección de una “cultura de empresa” en todos los niveles de la conducta.

En materia educativa, el proceso de “transformación” se propuso una contradictoria descentralización, ya que por un lado, se centraliza en el Poder Ejecutivo Nacional la fijación de las líneas políticas, la evaluación de la calidad y el control de importantes rubros económicos, y por otro, son transferidas a las jurisdicciones y niveles inferiores la responsabilidad administrativa, de gestión y financiamiento (Montesinos et al, 1995; Feldfeber, 2009a). Este proceso se inicia con Ley de Transferencia de Servicios Educativos (1992) y continúa con la Ley Federal de Educación N° 24.195 sancionada en el año 1993.

Estas legislaciones implicaron, un traslado de responsabilidades respecto de quienes serían los ejecutores efectivos del derecho a la educación. El garante jurídico continúa siendo el Estado nacional, pero en el marco de una transferencia a las provincias para su ejercicio, y en la implementación de políticas focalizadas como principal herramienta para garantizarla. Esta descentralización se plasmó en un discurso que interpeló directamente a las escuelas como “unidades de gestión” (Birgin, Dussel y Tiramonti, 1998). Desde allí la *equidad* y su estrategia privilegiada, la *focalización*, crean tipificaciones de “destinatarios” asentadas en el

---

<sup>22</sup> Se puede ver la vigencia años después de experiencias ligadas a saqueos y ollas populares ocurridos en contexto de la hiperinflación en Neufeld, M. R. y Cravino, C. (2001).

establecimiento de ciertas carencias definidas *a priori* (Montesinos et al. 2005). A su vez, otra noción clave de la época es el acento puesto en la *calidad* referida al eficientismo y rendimiento. Entonces, si hasta el momento, la anterior estrategia educativa basada en la homogeneización cargaba sobre sus espaldas el peso de la integración de los sujetos para la conformación de ciudadanos<sup>23</sup>, la variante del neoliberalismo en educación y su operatoria de responsabilización de los sujetos por sus logros, deja librados a su suerte a los que no desarrollen las aptitudes necesarias, elaborando luego políticas “compensatorias” que intentan enmascarar las relaciones de desigualdad. En consecuencia, remitir a la comunidad las responsabilidades sobre la educación tiende a reproducir más agudamente las desigualdades estructurales de la sociedad. El proyecto neoliberal construye paradójicamente su legitimidad sobre el develamiento de la desigualdad, pero a su vez, oculta las condiciones socio históricas de su producción (Grassi, Hintze, Neufeld, 1994)<sup>24</sup>.

La Ley Federal extendió los años de escolarización obligatoria –que hasta entonces regía hasta los 14 años de edad- desde el último año de la Educación Inicial hasta la finalización del 3er nivel de Educación General Básica, sumando en total 9 años. El tercer ciclo, se correspondió con el 7º grado de la educación primaria y los dos primeros años de la antigua escuela secundaria. La Educación Polimodal, el siguiente nivel de 3 años, correspondiente a la escolarización secundaria no era de carácter obligatorio. Entre otros trabajos, Victoria Gessaghi da cuenta en su investigación del aumento de la segmentación educativa a partir de la profundización de los circuitos de escolarización dada la manera en que fue implementada la articulación institucional entre las ex escuelas primarias y las ex escuelas medias (Gessaghi, 2004). La reforma no sólo implicó una ruptura con el patrón clásico que había prevalecido en el sistema educativo desde sus orígenes, sino también, en este escenario, la diversificación de las variantes jurisdiccionales de la implementación del 3er ciclo de la EGB. En lo que respecta a la escolarización de los jóvenes y adultos, en la Ley Federal de Educación pasó a un lugar subordinado, fue incluida dentro de los “regímenes especiales” –junto con la Educación Especial y la Artística-, y se disolvió la DiNEA (Dirección Nacional de Educación de Adultos)(Montesinos et al, 2009).

## I. 2) Nuevos/viejos términos en torno al “gobierno de la educación”: *autogestión y autonomía; comunidad y participación*

Recuperando el trabajo de Henri Arvon “La autogestión”, Analía Jaimovich señala que este término aparece en el lenguaje político en los años sesenta en los medios intelectuales de la izquierda francesa,

---

<sup>23</sup> En referencia a la Ley 1420 sancionada en el año 1884. Estipula que la educación primaria debe ser “obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de higiene” (Art. 2). Como ampliaré en el próximo capítulo, a partir de la sanción de esta ley declinaron las llamadas escuelas “particulares” fundadas por colectividades de inmigrantes (Carli, 1996).

<sup>24</sup> En este marco, otro antecedente del análisis sobre la reforma educativa es el trabajo de L. Santillán (1999).

insatisfecha con las realizaciones concretas del socialismo burocrático soviético. No obstante, la idea de *autogestión* encuentra sus fundamentos filosóficos en diversas fuentes del siglo XIX como el anarquismo y el marxismo, y también, en el socialismo utópico o en un liberalismo extremo (Jaimovich, 2005)<sup>25</sup>.

Juan Pablo Hudson, también siguiendo las varias definiciones de autogestión recuperadas por Arvon, resume los puntos de coincidencia y así:

“la autogestión implica la asunción directa por parte de un conjunto de personas –sin intermediarios ni sectores especializados- de la elaboración y de la toma de decisiones en un territorio —fábrica, comuna, país, etc.- dado. De todas maneras, este proceso, según estas conceptualizaciones, trasciende la mera administración de una empresa por parte de los trabajadores puesto que incluye el objetivo de una gestión integral de la sociedad.” (Hudson, 2010: 582).

Asimismo, como reconoce el documento realizado por la UNESCO “La autogestión en los sistemas educativos” (1981), “después de haber ejercido una influencia en las esferas de la economía y la política, el concepto de autogestión ha hecho su aparición en la de la educación” (UNESCO, 1981: 3). Ese escrito muestra que se han desarrollado en diferentes contextos históricos, con fines y supuestos diversos, experiencias educativas que pueden inscribirse en esta línea –y como luego mostraré, se siguen inscribiendo-.

Con el avance neoliberal, se han desarrollado las ideas de *autonomía escolar*, recuperando términos libertarios y progresistas como autonomía, libertad, participación (Pini, 2009; Imen, 2009). Si bien profundizaré este aspecto en el próximo capítulo, cabe señalar que *autonomía* ha tenido un lugar importante en los debates sobre la conformación del sistema educativo desde sus inicios, que se renuevan en la actualidad. Como muestra el trabajo de Pablo Imen, perspectivas neoliberales y libertarias –separadas por casi un siglo de distancia- sostienen propuestas totalmente diferentes basadas en el concepto de autonomía. En el caso del neoliberalismo se trata de una “autonomía escolar”, y desde el punto de vista libertario, “autogobierno” (Imen, 2009). Volviendo al período que estoy analizando, desde fines del siglo XX la idea de autonomía no es exclusiva de los programas neoliberales, sino que también forma parte de la construcción de discursos y prácticas de movimientos sociales antineoliberalismo, de movimientos sociales que desarrollan espacios educativos alternativos al oficial, de sindicatos de trabajadores de la educación y de pedagogos e intelectuales del campo popular (Graizer, 2009).

En la reforma educativa de la década de los noventa, políticas de descentralización y otorgamiento de mayores niveles de autonomía a los ámbitos locales y a las instituciones escolares, hegemonizaron las propuestas de política educativa (Feldfeber, 2009b). En virtud de ello, la autonomía en tanto dispositivo de

---

<sup>25</sup> En el próximo capítulo se verán estas orientaciones en las escuelas creadas por anarquistas a principios del siglo XX.

governabilidad, supone sujetos que se autorregulan y realizan, como consumidores, en el contexto de sus particulares comunidades (Feldfeber, 2009a). Desde diagnósticos que apuntan a la salida de la pobreza y al mejoramiento de la calidad educativa por la vía de la apelación a la participación y fortalecimiento de la sociedad civil, expertos ministeriales locales como técnicos de organismos internacionales (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, Organización de las Naciones Unidas para la Educación –UNESCO- o Comisión Económica para América Latina y el Caribe –CEPAL-) suscriben a propuestas de autonomía y autogestión escolar (Feldfeber et al. 2009). En síntesis:

“la autonomía escolar ha estado asociada tanto a políticas de traspaso de la responsabilidad estatal por la garantía del derecho a la educación, a las organizaciones de la sociedad civil, a las instituciones y a los individuos, como a propuestas democratizadoras en términos de redistribución de poder y participación social (Feldfeber, 2006: 53).

Por estas razones, en el contexto Latinoamericano, los conceptos de *autogestión* y *autonomía* han sido utilizados ya sea por organismos internacionales, por gobiernos de diferente adscripción política, al tiempo que, por diversos movimientos sociales (Graizer, 2009).

En torno al otro par de conceptos que propongo analizar, *comunidad* y *participación*, comenzando por el primero, para de Marinis (1999) no se trata de una “ausencia” del Estado de funciones que anteriormente le habían correspondido, sino como una técnica positiva de gobierno. Ya que, para este autor, en el neoliberalismo, tendría lugar una importante reactivación del concepto de *comunidad*<sup>26</sup>, en una suerte de doble juego:

“el Estado apela a las comunidades, se dirige a ellas y de algún modo promueve su constitución y su participación en tareas de gobierno, y, por el otro lado, las comunidades se (auto) activan, para conformar sus perfiles identitarios, recrearlos a través de diversidad de prácticas y articular sus demandas a autoridades de distinto tipo” (Marinis, 2005:23).

De modo que, las nuevas tecnologías de gobierno, ligadas a la economización del Estado de su propio ejercicio del poder, tienden a la autorregulación de los gobernados, a través de iniciativas que tienden a gobernar a través de la comunidad (Marinis, 2005; Rose et al, 2006). De esta forma, parecería manifestarse un renovado énfasis sobre los contextos micro-morales de la experiencia, y donde el sujeto es permanentemente estimulado a responsabilizarse, a ser activo y a tomar su destino en sus propias manos (Marinis, 1999). De

---

<sup>26</sup> Sin perder de vista las críticas a las ideas de “comunidad” como algo homogéneo, sin asimetrías conflictos, o intereses contrapuestos (Mercado, 1986; Neufeld, 1990).

manera similar, en un contexto de globalización, Sousa Santos (2003) entiende a la localización como un “conjunto de iniciativas que buscan crear o mantener espacios de sociabilidad a una pequeña escala, espacios comunitarios, fundados en relaciones frente a frente, orientados hacia la autosustentabilidad y regidos por lógicas cooperativas y participativas” (Sousa Santos, 2003: 214).

Con relación a *participación*, Menéndez y Spinelli (2006) señalan que los sectores subalternos participan socialmente en pos de la defensa de sus intereses como grupos políticos o como grupos sindicales, de forma autónoma antes que desde otros sectores sociales se los conmine a actuar. Por lo cual, como también sostiene M. Lischetti (2015), la búsqueda de “participación de las poblaciones” en el mejoramiento de sus condiciones de vida, no es una novedad y se puede rastrear desde fines del siglo XIX. Para el período que estoy analizando, desde el último cuarto del siglo XX el llamamiento a la “participación” de los conjuntos sociales ocupó un lugar cada vez más relevante, ya sea en las políticas estatales como en las sugerencias de algunos organismos internacionales (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994; Menéndez, 2006b; Santillán, 2010; Velasco et al., 2006; Cerletti, 2010). De modo que, estas convocatorias han asumido creciente importancia, presentadas como garantía de democratización, de efectividad, en las cuales “participación” centralmente aparece como un valor en sí mismo (Spinelli, 2006; Cerletti, 2010). Como afirma Laura Cerletti, recuperando estos estudios:

“se transformó en uno de los temas que permite dar cuenta de los modos en que se han reconfigurado diversos aspectos de la reproducción social, en un complejo proceso en el cual se ha concretado una transferencia de responsabilidades hacia las “comunidades”, a los “individuos” y sus grupos más cercanos (...) las apelaciones a la “participación” son inteligibles en el marco de procesos de transformación sociopolíticos que reformulan la relación entre los sujetos y las instituciones.” (Cerletti, 2010: 77).

En torno a estas transformaciones, Laura Santillán (2013) señala que uno de los aspectos que sobresale de los organismos internacionales es el énfasis puesto en la “participación comunitaria” como condición ineludible para la escolarización de los sectores subalternos. En consecuencia, las iniciativas sobre la participación social pueden ser planteos dictaminados “desde arriba” –desde la formulación de los estados y las organizaciones no gubernamentales-, pero también provienen “desde abajo” otras propuestas, es decir, desde el accionar de organizaciones de base o las propias escuelas (Santillán, 2013).

### I. 3) Movimientos sociales y militancia universitaria

Las mencionadas transformaciones y procesos estatales, implican a la vez, reacomodamientos y modificaciones en los sujetos y los movimientos sociales. Las consecuencias de las políticas neoliberales se

hacen sentir y las organizaciones de desocupados comienzan a ocupar un lugar relevante en términos de protesta social ya desde 1996, en particular los “piqueteros” (Svampa y Pereyra, 2003). A los movimientos de desocupados y cortes de ruta le seguirán posteriormente otras iniciativas para intentar contrarrestar de alguna manera la crisis: “recuperación” de fábricas y empresas por sus trabajadores, asambleas barriales, clubes de trueque, etc... Existe una identificación, ya sea desde ciertos ámbitos académicos como desde espacios de militancia, caracterizándolos y autodenominándose como “nuevos movimientos sociales” (Sousa Santos, 2001). A su vez, desde el legado de M. Foucault, se identifica a los sectores subalternos como parte de la red de relaciones entre personas mediada por su agencia en cuanto sujetos de políticas de la gubernamentalidad (Chatterjee, 2011).

Como ya fue presentado en la Introducción, recupero los análisis de Wallace, S. (1998) y Manzano, V. (2004a) en torno a esta temática. Por lo cual, desde estas orientaciones, identifico ciertas categorías que operan como criterios normativos, no permiten visualizar otras instancias o mediaciones y suelen ser atribuidos a estos colectivos sociales: un trabajo “territorial” de resignificación y creación de nuevas relaciones sociales, la “acción directa” como herramienta de lucha, “formas de democracia directa” donde resaltan la realización de “asambleas”, y por sobre todo “autónomos”, es decir, independientes de los partidos políticos tradicionales, sindicatos, iglesia y Estado<sup>27</sup>. Además, en trabajos como el de Vommaro y Vázquez (2008) se resalta la reflexión sobre la práctica concreta que desarrollan, así como la constitución de grupos o comunidades de pertenencia basados en el despliegue de vínculos y afectos, de este modo, la práctica política se superpone a la vida cotidiana de sus miembros. Estos “movimientos autónomos” fundamentalmente conformados por jóvenes postulan:

“la idea de cambio social, entendido como un cambio que debe desarrollarse *aquí y ahora*, a partir de la transformación de los valores y las relaciones sociales. Lejos de pensar el cambio revolucionario de la sociedad a partir de la toma del poder o a partir de los procesos eleccionarios (como vía para la participación en las instituciones del Estado), la transformación social se interpreta como resultado de las diferentes prácticas alternativas que estructuran la vida cotidiana de los movimientos y que favorecen mecanismos de construcción de poder desde abajo” (Vommaro y Vázquez, 2008: 504 y 505).

En estas reflexiones y elaboraciones colaboró también el intercambio y la comunicación con experiencias de otros movimientos sociales latinoamericanos y de nuestro país (por ej: Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en México o el Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra (MST) en Brasil, Movimientos de Trabajadores Desocupados y Movimientos Campesinos en la Argentina). Como señalé en el

---

<sup>27</sup> Estas aproximaciones hablarán de un “nuevo *ethos militante*” Svampa (2005).

capítulo 1, en las acciones desplegadas en torno a la educación de sus miembros, estas organizaciones no sólo van a reclamar el acceso a la escolarización formal, sino que empezarán a disputar el armado de esta educación, desde una organización propia (Sirvent, 2007; Zibechi, 2007; Michi, 2008).

Ciertamente el trabajo local, territorial, barrial, va a ser una de las preocupaciones de los colectivos sociales a fines de los años 90'. La referencia al "territorio" alude al desplazamiento a los barrios de la actividad política, trasladada allí porque la desocupación había separado a las personas de sus ámbitos tradicionales de protesta: la fábrica y el sindicato (Neufeld, 2013).

Otro desplazamiento sería el identificado en los sectores estudiantiles universitarios, en términos de una "nueva forma de militancia" de la Universidad hacia los barrios y como parte de organizaciones sociales. Carapezza y Rodríguez (2006) sostienen que:

"la militancia universitaria, que en su mayoría se encontraba ligada a lo partidario y a la actividad dentro de la Universidad, comenzó un proceso en el que (...) el estudiante universitario, comenzó a trasladar esos contenidos, esos saberes, a sus lugares de militancia (...) fuera de la Universidad, produciéndose así una unión entre los saberes universitarios y la militancia. (...) También existe un "reconocerse como militante", o sea como parte de la organización. Y no como meros investigadores que desde "afuera" aportaban a la organización." (Carapezza y Rodríguez, 2006: 1-2).

Como describe L. Santillán, a los barrios populares llegarán activistas de distinto tipo<sup>28</sup>. No obstante, un rasgo distintivo de los jóvenes militantes universitarios sin adscripción partidaria y pertenecientes a los sectores medios será –al decir de Felisa Cura (2009)- la inquietud por dar "contenido político" al "trabajo social", y como ya fuera señalado, en el marco de una acción política construida desde una visión "autonomista" del Estado. De este modo, analizando estos procesos, F. Cura señala:

"En aquellos ámbitos se iba nutriendo una concepción de la militancia que entendía que los cambios sociales debían surgir "desde abajo", a partir de la construcción de nuevas subjetividades y de la transformación de los modos de relación social. En función de esto, se apostaba al trabajo político en los barrios y a una práctica que partiera de los problemas concretos, recuperando valores como la solidaridad, la justicia social y la democracia participativa, y centrándose en la horizontalidad y la asamblea como principios organizativos." (Cura, 2012: 102).

---

<sup>28</sup> Se refiere a voluntarios laicos y pertenecientes a la Iglesia Católica y militantes de movimientos sociales y organizaciones políticas (Santillán, 2015).

A su vez, el conjunto de actividades desarrolladas, se enmarcaba en una interpretación de la práctica militante concebida en términos de “educación popular”, retomando aportes del pedagogo brasileño Paulo Freire, entendida como encuentro dialógico pedagógico–político para la construcción de valores, sentidos y prácticas “comunitarias” tendientes al “cambio social” (Cura, 2013: 5)<sup>29</sup>.

Dentro del trabajo territorial realizado por diversos colectivos sociales en los barrios populares, van a ocupar un lugar relevante las estrategias educativas. Por ejemplo, documentando estos procesos para la zona norte del Conurbano bonaerense, L. Santillán, sostiene que ya desde mediados de los años 80’ organizaciones sociales ligadas a voluntariados católicos o laicos, y luego grupos universitarios junto a movimientos de desocupados, crean “apoyos” escolares atendiendo a la escolarización primaria (Santillán, 2012 y 2015), a los que se sumarán posteriormente los BP abordando la escolarización de los jóvenes y adultos de estos barrios.

En el trabajo de F. Cura (2009) –y más adelante en esta misma tesis, cuando presente las experiencias con las que trabajé-, puede verse cómo los jóvenes militantes universitarios “externos al barrio” comienzan colaborando con los vecinos en problemáticas ligadas a la urbanización, luego buscando la ampliación de la “participación comunitaria” crean espacios educativos ligados a la recreación y apoyo a la escolarización de los niños. A estos le seguirán diversos talleres culturales, grupos de jóvenes y de mujeres. Al mismo tiempo irán relevando las condiciones en que los niños y jóvenes transitan su escolarización y desde una interpretación de la práctica militante en clave de “educación popular” crearán centros educativos en disputa y crítica a la “escuela tradicional”. De esta manera, la creación de espacios educativos, en tanto articuladores de diversas demandas y habilitadores de la “participación social”, se van a constituir, en una dimensión estratégica en términos de lucha por “la igualdad” de los sectores populares (Manzano, 2006), y así para los movimientos sociales (Santillán, 2015). Me interesa resaltar que con la creación de dichos espacios, se articularán con tensiones –como mostraré más adelante- complejos procesos de reivindicación y de impugnación de la experiencia escolar (Levinson y Holland, 1996; Gómez, 2004; Padawer, 2007).

Un antecedente de los BP es la propuesta educativa del “Bachillerato de Adultos El Telar”, en la localidad de Don Torcuato (Partido de Tigre, Provincia de Buenos Aires), que inició sus clases en marzo de 2000<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> En la Tesis de Maestría, García (2011a) reconstruí las modificaciones de esta categoría a lo largo del siglo XX. De esta manera, teniendo en cuenta los usos y variaciones históricas del concepto de “educación popular” (Pineau, 1999 y 2008; Finnegan 2009; Zysman, 2013) recupero la concepción de “tradición” de R. Williams (1980), quien entiende que implica siempre un proceso selectivo: “es algo más que un segmento histórico inerte; es (...) el medio de incorporación práctico más poderoso. (...) *tradición selectiva*: una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente preconfigurado, que resulta entonces poderosamente operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural y social.” (Williams, 1980: 137). Para los bachilleratos de este estudio, presentaré apropiaciones y usos en los capítulos 3, 4 y 5 de esta tesis.

<sup>30</sup> Asociación El Talar. <http://asociacioneltelar.org/bachillerato-de-jovenes-y-adultos-el-telar/> Consultada en abril de 2017. No obstante, el historiador R. Elisalde ubica en 1998 la creación de esta experiencia educativa autogestiva (Elisalde 2008 y 2010).

El cambio de gobierno en el año 1999 a partir del triunfo de la “Alianza para el Trabajo, la Justicia y la Educación” –coalición política entre la Unión Cívica Radical y el Frente País Solidario-, llevó a la presidencia a fórmula Fernando de la Rúa y Carlos “Chacho” Álvarez. La “Alianza” en el gobierno no significó una modificación de las líneas principales previamente adoptadas, por el contrario, un ejemplo fue la profundización de la flexibilización laboral exigida por organismos internacionales de crédito y que llevó a la renuncia del vicepresidente. El incremento a niveles inéditos de pobreza y desocupación, en paralelo al endeudamiento del país con acreedores externos, significaron que a fines del año 2001 se desencadenara una grave crisis política y económica que agudizó la protesta social desembocando en la caída del presidente.

Tras la renuncia de F. de la Rúa, ocuparon brevemente el cargo Ramón Puerta, luego Adolfo Rodríguez Saá y posteriormente Eduardo Camaño, culminando con la llegada de Eduardo Duhalde al poder ejecutivo. Durante su permanencia continuó el alto grado de movilización social y conflictividad con “cacerolazos” y “piquetes” que fue respondido apelando a la represión. El punto culminante tuvo lugar el 26 de junio de 2002 en lo que se conoció como la “Masacre de Avellaneda” donde fueron asesinados dos militantes de la Coordinadora de Trabajadores Desocupados Aníbal Verón, se produjeron más de treinta heridos de bala y alrededor de ciento sesenta detenidos. Luego de estos hechos, Duhalde llamó a elecciones resultando primero nuevamente Carlos Menem, pero al desistir de presentarse al ballotage con Néstor Kirchner, éste último accedió a la presidencia.

## **II. Gobiernos kirchneristas, nueva ley de educación y la creación de Bachilleratos Populares**

El período que va de 2003 a 2015 –que se inicia con la presidencia de Néstor Kirchner y continúa por dos períodos Cristina Fernández de Kirchner- se caracterizó por un conjunto significativo de cambios en la orientación de las políticas sociales que llevaron a la mejora de los índices de pobreza y de empleo a lo largo del período<sup>31</sup>. Esta situación no es exclusiva de Argentina, en otros países de América Latina también se produce la llegada al poder de gobiernos de “nuevo signo”, “progresistas” o “posneoliberales”. Con sus diferencias, lo que tiene en común, la denominada contra-reforma (Danani, 2012), es la oposición a las tendencias neoliberales hegemónicas de la década anterior y la intención de frenar o revertir algunos de los

---

<sup>31</sup>En el primer trimestre del año 2015, el nivel de pobreza se ubicó en 19,7%. Esto equivale a 8,4 millones de personas aproximadamente. Implica una reducción de 30 puntos porcentuales respecto del nivel de 2003, cuando la pobreza había alcanzado al 49,7% de la población. En cuanto al nivel de indigencia, se ubicó en el 4,5% durante el segundo trimestre de 2015 mientras que en 2003 había trepado al 22,8% de las personas (Barrera y Manzanelli, 2015). Si consideramos las variaciones en los niveles de desocupación, en el 1º trimestre de 2003 se ubicaba en un 20,4 %. Al concluir el año 2015, su valor era de 5,9 % (Fuente: INDEC, Tasa de desocupación, total de aglomerados urbanos).

efectos de las políticas de esa etapa. Si bien, como destaca Estela Grassi, aún en el llamado posneoliberalismo siguen vigentes los efectos de los noventa<sup>32</sup>.

El historiador Roberto Elisalde (2008) –uno de los propulsores de los BP-, retomando como antecedente la experiencia ya mencionada de la asociación “El Telar”, señala que a partir del año 2000 se constituye un “Equipo de Educación Popular” formado por docentes y graduados de la Universidad de Buenos Aires. En el 2003 este equipo comienza a trabajar en el “Movimiento de Empresas Recuperadas” (MNER) y al año siguiente se crea la “CEIP” (Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares). A partir de esta agrupación, en 2004 se inició el ciclo lectivo del primer Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos de la Ciudad de Buenos Aires, en la empresa recuperada “IMPA” (Industrias Metalúrgicas y Plásticas Argentina) (Elisalde, R. 2008 y 2010). También en ese mismo año comienza a funcionar en el partido de Tigre (Pcia. de Buenos Aires) el Bachillerato Popular Simón Rodríguez en el barrio “Las Tunas” (Cura, 2009). Este es el inicio de una sucesión de creaciones de bachilleratos tanto en esa zona como en la Ciudad de Buenos Aires, luego en otros lugares del conurbano bonaerense, para posteriormente extenderse a otras localidades del país.

En el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires y del Conurbano, militantes universitarios –estudiantes, graduados y docentes- fueron principalmente quienes se hicieron cargo de las decisiones en torno a las orientaciones, las materias, sus contenidos y el desarrollo cotidiano de estas experiencias educativas. En su mayoría provenían de distintas carreras de las facultades de Filosofía y Letras y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, y sostenían concepciones ligadas a las renovadas formas de militancia e investigación<sup>33</sup>. De esta manera, buscaban aportar desde sus investigaciones a las experiencias educativas de las cuales eran parte. Melina Vázquez entiende que estas retroalimentaciones propias de la figura del “investigador militante” muestran que “la militancia también se convierte en un capital valioso para el desarrollo de los activistas en el campo académico. Así es como tareas docentes, de investigación y transferencia universitaria representan espacios de inserción para los activistas al mismo tiempo que son enmarcados como *aporte a la lucha*”. (Cursiva de la autora. Vázquez, 2012: 61)<sup>34</sup>.

---

<sup>32</sup> “La política mercantilizadora del neoliberalismo agravó las históricas deficiencias de los sistemas de política social, tanto porque restó los recursos financieros y humanos necesarios, favoreció la ampliación de los mercados (educación y salud, principalmente) como porque introdujo una ideología mercantil en los propios servicios públicos o colectivos. Quedaron instituidos así, sistemas complejos que expresan y reproducen la desigualdad y/o distinción en la magnitud en que estas relaciones estructuran la totalidad de la sociedad argentina en este último período de transformaciones sociales” (Grassi, 2008: 57, en Neufeld, op. Cit, 2013).

<sup>33</sup> “Investigamos en la confluencia del sujeto militante con el sujeto científico (...) Es un proceso de auto investigación donde la acción y la reflexión son parte del proceso de investigación. La investigación adquiere sentido en la necesidad de nuestra experiencia militante de construcción de escuelas pensadas en términos de educación popular y de construcción territorial de poder popular.” (Ampudia, 2008: 252).

<sup>34</sup> Dificultades en torno a estas aproximaciones ya fueron señaladas en García (2011). Como también explica Lucía Caisso, uno de estos problemas frecuentes es “la retroalimentación entre ambos campos (el *académico* y el *militante*) (que) puede conducir, por momentos, a una confusión casi total entre *categorías sociales, analíticas y conceptos teóricos*.” (Cursiva de la autora. Caisso, 2013: 10).

En el plano educativo, en el año 2006 se sanciona la hoy vigente Ley de Educación Nacional N° 26.206. Esta ley definió la unificación de la estructura académica (Art. 15) volviendo a las denominaciones “Educación Primaria” y “Educación Secundaria” considerando que la implementación de la reforma educativa de los años ‘90 tuvo como una de sus consecuencias la diversificación institucional y que no solucionó los problemas de cobertura y rendimiento, especialmente en los años correspondientes a la EGB 3 (Montesinos et al., 2009). La nueva norma establece 13 años de instrucción obligatoria: “desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria” (Art. 16)<sup>35</sup>. Se denomina a la anterior “Educación de Adultos” como “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)”. Frente a la Ley Federal de Educación, que incluía a la Educación de Adultos como uno de los regímenes especiales, la actual normativa la reconoce como una de las ocho modalidades educativas “destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida” (Artículo 46). De este modo, la enseñanza secundaria pasó a ser obligatoria en todas sus modalidades –incluyendo a la EPJA-<sup>36</sup> (Montesinos et al, 2010).

Con relación a otras de las modificaciones adoptadas, una serie de políticas y programas “socioeducativos” empiezan a habilitar la participación de las organizaciones sociales<sup>37</sup>. Intentando consolidar esta inserción, en pasajes de la ley se hace mención a la importancia de estos colectivos sociales y su “participación” (Art. 4).

Diversas políticas y programas a nivel nacional en los años de gobiernos kirchneristas mostrarán activas acciones estatales en pos de la “inclusión educativa” dada la obligatoriedad de la escolarización secundaria. En vinculación directa con los jóvenes y adultos, por ej: Plan FinES y ProgREsAr<sup>38</sup>. Y las de impacto indirecto como la Asignación Universal por Hijo y por embarazo.

---

<sup>35</sup> Cabe mencionar que la obligatoriedad de la escolarización media en la Ciudad de Buenos Aires se dio a partir de la Ley N° 898 sancionada a fines de 2002.

<sup>36</sup> Se realizaron acciones tendientes a favorecer el cumplimiento de la escolarización secundaria para los jóvenes y adultos. En el año 2007, el Consejo Federal de Educación aprueba el “Plan Federal de Educación permanente de jóvenes y adultos 2007-2011” (Resolución del CFE N° 22/07). En este marco, en 2008 el Ministerio de Educación Nacional aprueba el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (Plan FinEs). También durante este año se constituyó la “Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” (Resolución del CFE N° 22/07) integrada por representantes de todas las jurisdicciones del país como espacio de discusión que colaboró con la Dirección de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación Nacional en la elaboración de documentos específicos para esta modalidad. A partir de ese trabajo, en octubre de 2009 fueron aprobados para su discusión en el Consejo Federal de Educación dos documentos: “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - Documento Base” y “Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” (Resolución del CFE N° 87/09) (Montesinos et al, 2010).

<sup>37</sup> En el marco de la nueva ley, se pueden seguir estas iniciativas en las investigaciones de Montesinos y Sinisi (2007) y (2008), en torno al Programa Todos a Estudiar y al Programa Nacional de Becas Estudiantiles o la tesis de C. Diez (2015).

<sup>38</sup>El Plan de Finalización de la Escuela Secundaria 1 (FinEs 1) fue un programa creado en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación (ME) en 2008 y destinado a jóvenes y adultos que adeudan materias del último año de la educación secundaria. Posteriormente, en el año 2009 surge el FinEs 2, que permite cursar el nivel secundario completo a mayores de

El nuevo período se expresó también en las estrategias desplegadas por las organizaciones sociales con relación a las políticas del gobierno nacional. Como afirma V. Manzano, en las redefiniciones por parte del Estado de sus modos de intervención social, incide sobre los modos de acción colectiva de los movimientos (Manzano, 2004b). En algunos casos, significaron el acercamiento y arribo de dirigentes y militantes de los movimientos sociales a organismos de gobierno, mientras que en otros, el distanciamiento o la oposición al kirchnerismo se presentaron como renovadas estrategias políticas<sup>39</sup>. Esta reconfiguración de las prácticas desde el año 2003 es identificada por diversos autores como una situación de “repliegue” (ej. Pacheco y Hernández, 2009) adoptada por los movimientos de protesta, donde el corte de ruta pierde centralidad. En consecuencia señalan que una de las estrategias elegidas por las organizaciones sociales fue la de “tomar en sus manos los procesos educativos”, y con esto la creación de “Bachilleratos Populares” orientados por el desarrollo territorial de los movimientos (Pacheco y Hernández, 2009: 14).

El surgimiento de los BP se atribuye a dos cuestiones indisociables: por un lado, la exclusión de ciertos sectores de la población del sistema formal de educación, por otro la intención de diversos movimientos o grupos militantes de tomar el control del proceso de escolarización como una instancia de formación y transformación de los sujetos y de la sociedad, y como lucha por “la igualdad” de aquellos sectores excluidos. Desde 2004 se fueron creando cada año más BP. En el período 2008-2013 –el momento de mayor impulso–, surgen sesenta y seis “bachis” en todo el país, y para el año 2016 se registran un total de noventa y tres experiencias<sup>40</sup>. El mayor número de bachilleratos se concentra en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en diferentes partidos del Gran Buenos Aires, también existen –o existieron– algunos en distintos puntos de país

---

dieciocho años. Este Plan se lleva adelante bajo la modalidad de implementación conjunta entre el ME, los ministerios de educación de las jurisdicciones, las organizaciones sindicales, empresas, organismos públicos y asociaciones civiles, entre otros. Se propone una articulación entre el Estado y las organizaciones sociales con inserción territorial. Se articularon con programas de otras carteras ministeriales, como es el caso del Programa Ingreso Social con Trabajo «Argentina Trabaja» (AT), del Ministerio de Desarrollo Social Nacional, cuyo objetivo es vincular la formación para el trabajo con la ocupación laboral y la autogestión. Y en 2010, se crea en el mismo Ministerio, en implementación conjunta con el ME, el programa «Argentina trabaja, enseña y aprende», destinado a fortalecer la formación de los destinatarios del AT, vuelve a considerarse la contraprestación educativa como obligatoria. (Levy y Rodríguez, 2015).

El Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR) se creó en enero de 2014 y está destinado a jóvenes de entre dieciocho y veinticuatro años que no tienen trabajo, o que si lo tienen, perciban un salario inferior al mínimo, vital y móvil. También son sus destinatarios los jóvenes que tienen ocupación, pero en el mercado informal de la economía. Se trata de una prestación no contributiva basada en un apoyo económico, cuyo objetivo es la finalización de los estudios en cualquier nivel del sistema educativo o la capacitación en algún oficio en cualquier institución acreditada por los ministerios de Educación o de Trabajo. (Levy y Rodríguez, 2015).

En la actualidad se han cerrado varias sedes FinEs y corre riesgo su continuidad, en tanto el PROGRESAR ha modificado su implementación en pos de otorgar mayores beneficios a los que demuestren mejores rendimientos.

<sup>39</sup> Se puede ver el trabajo de Fornillo, García y Vázquez (2008) en relación a las acciones del gobierno y las del movimiento piquetero.

<sup>40</sup> Informe realizado por el GEMSEP (2016).

como en las ciudades de Mar del Plata (Buenos Aires), ciudad de Córdoba (Córdoba), Rosario (Santa Fe), ciudad de Mendoza (Mendoza) y en la provincia de Jujuy.

No obstante, como señalé anteriormente este proceso es de larga data y con múltiples niveles. Los BP se presentan en la transición hacia una nueva reforma educativa (Ley Federal de Educación de 1993 – Ley Nacional de Educación de 2006), y un contexto socio-político que fue modificándose desde fines de los 90' hasta el día de hoy en que siguen creándose nuevos “bachis”. De este modo, conviven diversas iniciativas estatales en pos de la inclusión de los sujetos en la escolarización formal, con los nuevos sentidos y procesos territoriales en los que se inscriben los movimientos sociales, buscando orientar sus esfuerzos en la creación de espacios escolares “propios”. A su vez, como mostraré en el próximo apartado, también conviven con las tensiones históricas de la selectividad de la escuela secundaria y la nueva obligatoriedad de este nivel<sup>41</sup>.

En pos de organizar sus reclamos e intercambiar experiencias estos nuevos espacios se reúnen en una agrupación llamada “Inter-bachilleratos”, que luego adoptará el nombre de “Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha” o sólo “Coordinadora”. Con el correr del tiempo y las diferencias al interior de los bachilleratos y/o entre ellos, se separan en otras dos coordinadoras más. De modo que, en la actualidad además de la primera, un grupo de estas iniciativas se encuentra en la “Coordinadora por la Batalla Educativa” y otro en la “Red de Bachilleratos Populares Comunitarios”<sup>42</sup>. Además hay unos cuantos que no adhieren a estas coordinaciones (GEMSEP, 2015 y 2016).

En vinculación a los recorridos señalados, en facultades como Filosofía y Letras y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, se fueron consolidando grupos de trabajo que comenzaron organizando jornadas de debate y difusión de la experiencia de los BP, pasando luego a conformar equipos de trabajo que dictan materias, seminarios curriculares, constituyen equipos de investigación con financiamiento para sus proyectos. Cabe señalar por ejemplo, al Programa de Investigación: Movimientos Sociales y Educación Popular (PIMSEP), de la facultad de Filosofía y Letras, coordinado por Roberto Elisalde y Marina Ampudia, o en la Facultad de Ciencias Sociales el Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular (GEMSEP). A su vez, al interior de las Didácticas Específicas en la Facultad de Filosofía y Letras, que otorgan el título de profesor de enseñanza media y superior, los BP comenzaron a ser un espacio elegido por los estudiantes no sólo en su ejercicio de militancia, sino también para hacer sus prácticas de residencia<sup>43</sup>. Junto con esto, en un contexto

---

<sup>41</sup> En el capítulo 3, a partir de la creación y desarrollo de los BP, se conformarán recorridos –heterogéneos y de gran dinamismo-, discusiones y reposicionamientos en torno a lo que se denominan “relaciones con el Estado” en pos de su reconocimiento y “oficialización”, y así distintos sentidos ligados a la “autonomía” y “autogestión” de estas escuelas.

<sup>42</sup> Otras rupturas y agrupamientos llevaron a la conformación del Frente de Bachilleratos de la CTA; o la separación de la CEIP creando la CEIP-histórica. En estas agrupaciones se reúnen principalmente BP de la Ciudad de Buenos Aires y de la provincia homónima.

<sup>43</sup> En los últimos años he acompañado como tutor, a numerosos estudiantes que realizaron en distintos BP sus prácticas pedagógicas.

favorable hasta el año 2015 para la obtención de becas de investigación de distintos niveles, ya sea para estudiantes y graduados, como también financiamiento para reuniones científicas se multiplicaron las ponencias, artículos y tesis que analizan la creación, desarrollo y relaciones al interior de los BP.

### **III. Obligatoriedad de la escolarización secundaria y los jóvenes de sectores subalternos**

Diversos estudios que analizan el nivel secundario de educación coinciden en señalar las históricas características selectivas de este trayecto. Al hacer esto, se suele dejar de lado, que junto a la construcción de procesos de selectividad también se da la ampliación de este nivel. Dicho de otro modo, al tiempo que se desarrollaron políticas para su expansión se crearon, reforzaron o ratificaron características que mantuvieron sus sesgos expulsivos (Schoo, 2016). Recientemente, la escolarización secundaria, atraviesa renovadas tensiones en torno a su obligatoriedad, y con ella la presencia de adolescentes de sectores populares. Las escuelas y sus docentes se encuentran con “nuevos sujetos sociales” destinatarios de esta educación que expresan mayor heterogeneidad social y cultural, cuestionando sus funciones originales y planteando nuevos desafíos (Montesinos et al, 2009 y Montesinos et al, 2012)<sup>44</sup>.

Previamente a la sanción de la obligatoriedad, en la escuela secundaria ya desde mediados del siglo XX se da un importante crecimiento de la matrícula, denominado “proceso de masificación” (Acosta 2012)<sup>45</sup>. Esta masificación de la escuela secundaria en la Argentina se produce desde una matriz de incorporación y expulsión en forma simultánea, dado que estos procesos se relacionan con el modelo institucional de escuela de características selectivas (Acosta, 2012). Esta expansión se debe a los altos índices de escolarización primaria para nuestro país a lo largo del siglo XX y el paulatino aumento en la secundaria en tanto demanda por “más educación” (Braslavsky, 2000).

Algunos autores como J. Canevari y N. Montes señalan que entre los problemas más urgentes de la educación secundaria de la Ciudad se encuentra el “abandono” escolar al tiempo que mencionan ciertas prácticas de estudiantes ligadas a este aspecto: elevado ausentismo, quedar libres, repetir en varias oportunidades, no poder avanzar, buscar trabajo para colaborar con las familias. A su vez, enumeran la cantidad de programas, dispositivos y recursos volcados a las escuelas en los últimos años para intentar modificar la problemática (Canevari y Montes, 2012). Más allá de la obligatoriedad y la búsqueda de

---

<sup>44</sup> Como señalé anteriormente, en el año 2002 la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires sancionó la obligatoriedad del nivel medio, Ley N° 898. A nivel nacional la obligatoriedad se instituyó en el 2006 a través de la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

<sup>45</sup> Otros autores ubican la “masificación” en los 90’ no sólo por el paulatino aumento de la matrícula de estudiantes sino por la ampliación de la obligatoriedad.

“inclusión”, ingresar, permanecer y egresar del secundario parecería ser una ardua tarea, sobre todo para los jóvenes de sectores populares. Como señala Krichesky, la continuidad de concurrir todos los días a la escuela es identificada como una rutina difícil de sostener especialmente en los sectores más vulnerados (Krichesky, 2016).

La extensión de la obligatoriedad al nivel secundario completo también plantea desafíos en términos de definición de políticas y modificación de prácticas docentes que abarcan a la EDJA (Educación de Jóvenes y Adultos) (Sinisi et al, 2010). Como viene señalándose desde hace tiempo, el carácter selectivo de la educación secundaria “común” ha provocado el desplazamiento de estudiantes que no son retenidos allí hacia la modalidad de jóvenes y adultos (Acín, 2016). Si bien el crecimiento de la matrícula adolescente es un fenómeno típico de la actualidad no es la primera vez que sucede (Rodríguez, 1996a). Lidia Rodríguez resalta que desde siempre las escuelas de adultos reciben proporciones importantes de niños y adolescentes. En otro estudio señala la relevancia actual de la presencia de adolescentes y jóvenes, que por su edad deberían estar en el sistema regular de enseñanza (Rodríguez, 2008). El aumento sistemático de los estudiantes matriculados en el nivel secundario de la EDJA (Educación de Jóvenes y Adultos) se produjo en el marco de un incremento general de la matrícula de esta modalidad educativa entre 2001 y 2010. Al distinguir el crecimiento de matrícula al interior de la modalidad –considerando los niveles educativos- se observa que en la última década ha predominado la incorporación de los estudiantes de la “educación secundaria” (de la Fare, 2013). El fenómeno de incorporación de jóvenes a esta modalidad educativa no es exclusivo de Argentina. Un estudio que incluye países latinoamericanos, destaca que actualmente el grupo predominante que estudia en este nivel es la juventud urbana de sectores populares que no tuvo éxito en la escuela “común” y busca aquí un espacio receptivo para sus características socio-culturales que les permitan conciliar estudio y trabajo, acelerar la obtención de certificados y/o insertarse en procesos de calificación profesional (de la Fare, 2013).

Las propuestas de terminalidad de niveles educativos de EDJA no serían sólo esquemas “más flexibles” que la escuela secundaria, Florencia Finnegan (2012) destaca que también se da una mayor demanda gracias a iniciativas de política educativa como programas, proyectos o campañas de apoyo a los estudiantes. Señala programas de empleo como el PROGRESAR, o aquellas políticas de ingreso ciudadano que exigen asistencia escolar de los hijos para acceder a los subsidios como la Asignación Universal por Hijo (Finnegan, 2012)<sup>46</sup>.

Al focalizar en los CENS (Centro Educativo de Nivel Secundario) de la Ciudad de Buenos Aires, Krichesky et al (2013) argumentan que el rejuvenecimiento de la matrícula como rasgo característico de los últimos años estaría relacionado, por un lado con la necesidad del título secundario frente a las exigencias del mercado de trabajo, y por otro con la continuidad de ciertas prácticas escolares que siguen siendo obstáculos para la

---

<sup>46</sup> En el año 2013, antes de implementarse el PROGRESAR, la tasa de desempleo total del país era del 6,6 %. De ese porcentaje, el 5 % tenía entre veinticinco y sesenta años de edad, mientras que el 19,3 % correspondía a los jóvenes de entre dieciocho y veinticuatro años. (Levy y Rodríguez, 2015)

continuidad de los estudiantes en las escuelas medias comunes. Es más notorio el aumento de estudiantes en los CENS ubicados en la zona sur de la Ciudad cercanos o circundantes a barrios precarios/villas miserias. Por su parte, Horacio Paoletta, analiza cómo el arribo de estos jóvenes y sus conductas pensadas como propias de la escuela media “común” por sus profesores, directivos y compañeros de curso de edades mayores, es visualizado como una “problemática” que antes no existía en los CENS (Paoletta, 2014). Estos “nuevos estudiantes” son considerados intrusos de un territorio que no les pertenecería, es decir, no son reconocidos como legítimos destinatarios de esta educación, en simultáneo a una visión nostálgica del “alumno adulto ideal” (ver Acín, 2013; Paoletta, 2014).

En dichas escuelas para jóvenes y adultos se registran altos niveles de abandono escolar, con una cifra de 35% de “salidos sin pase” (indicador utilizado para abordar el fenómeno del abandono) a nivel de la Ciudad al año 2011. Este valor es similar al que se presenta en la mayoría de las ofertas de la Ciudad en educación secundaria con planes de cuatro años, como es el caso de los Comerciales Nocturnos y las Escuelas Medias de Reingreso, en las que la situación de “salidos sin pase” alcanzaba en 2011 el 32%. En el nivel secundario común es del 7,1 % en 2010 (Krichesky et al, 2014). En el estudio citado, puede observarse que en la Ciudad de Buenos Aires durante el período 2000-2011 el grupo de estudiantes de hasta 20 años de los CENS crece abruptamente en más del 100%.

Los jóvenes habitantes de una villa de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, donde desarrollé este trabajo de investigación, se encuentran con una diversificación ofertas de escolarización secundaria, ya sea “común” o de “jóvenes y adultos”. A las históricas escuelas estatales Comerciales, Liceos, Normales, Técnicas, se fueron sumando los CENS, y otras escuelas privadas. A partir de la obligatoriedad en la ciudad, hay que agregar Escuelas de Reingreso y Escuelas de Educación Media. Luego estas ofertas se ampliaron con cuatro BP, y una escuela privada de “gestión social”. Otras opciones de terminalidad de la escuela secundaria a distancia son el Programa Adultos 2000 y FINES.

Los BP insertos en estas tramas surgen con esta impronta del “derecho a la educación” y de incluir a los que abandonan o nunca pudieron acceder a otras escuelas. Así, es común escuchar en estos espacios, que con los años fueron ingresando cada vez más jóvenes, como será analizado en el capítulo 4 de esta tesis. La obligatoriedad de la enseñanza secundaria se interrelaciona indefectiblemente con estos procesos. No sólo en su aspecto legal de cursar el secundario, sino debido a las prácticas y los sentidos ligados a los requerimientos del mercado laboral en cuanto a la necesidad de obtener el título. Esto genera cambios en la vida cotidiana de las escuelas secundarias y en los BP, a partir de los distintos intereses y necesidades de los jóvenes y sus familias.

#### **IV. Pasado reciente y presente en Villa Esperanza<sup>47</sup>: hacia la creación de Bachilleratos Populares en este territorio**

En la zona sur de la Ciudad, se asientan la mayor cantidad de “barrios de emergencia” de este distrito<sup>48</sup>. Entre los mismos, Villa Esperanza es el más poblado de la ciudad con más de 30.000 habitantes censados en 2010, y con 1,22 hogares por vivienda (Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa, 2010). Así, desde cualquier estadística oficial, como de otros trabajos de investigación y extensión en los que participé en esta zona, se caracteriza el espacio de la villa como fuertemente atravesado por procesos de desigualdad y empobrecimiento que configuran las condiciones materiales de la vida cotidiana de la población que allí reside.

Los primeros pobladores habrían llegado a este sitio en la década de 1940, aumentando paulatinamente el número de habitantes hasta la última dictadura militar. En aquel período, la villa no estuvo ajena a los procesos de erradicación, y así sólo un número reducido de familias pudo mantener la ocupación. Finalizada la dictadura comienza un repoblamiento ininterrumpido que continúa hasta estos días, creciendo en forma muy acelerada. Fueron arribando migrantes del norte argentino y de otros países vecinos –bolivianos, peruanos y una mayoría de inmigrantes paraguayos-.

Existen informes y documentos que denuncian diversas problemáticas que aquejan a los habitantes de esta zona: una de las más agudas, tiene que ver con el tema de la contaminación, ya que la villa está asentada sobre terrenos bajos que fueron rellenados con escombros un viejo basural; limita con el Riachuelo; la mayoría de los habitantes no tiene regularizada su situación dominial; sólo un tercio de las casas son de piso de material y distribución de agua corriente por cañería, otro tercio tienen piso de tierra y sin agua corriente, y el resto habita en casillas mucho más precarias aún; las obras de urbanización son escasas; pervive una fuerte precarización laboral; se describen las consecuencias del consumo de drogas y en particular del “paco”; estigmatización de sus pobladores; violencia de género; robos al interior del barrio; enfrentamientos entre pandillas; disputas por la conducción de la villa (Blaustein, 2001; Rebón, 2004; Defensoría del Pueblo de la Ciudad de Buenos Aires, 2007; Zibechi, 2009). En estos análisis se resalta la conducta del Estado en tanto que ha contribuido a crear las condiciones de precariedad y hacinamiento que se verifican en la actualidad.

Al recorrer la villa con los militantes y los vecinos y relevar en el trabajo de campo cotidiano diversas situaciones acerca del lugar en que viven, sus pobladores mencionan ciertas problemáticas barriales: calles anegadas, conexiones eléctricas irregulares e inseguras, cloacas que desbordan, cúmulos de basura en pasillos y esquinas y zanjas abiertas con aguas servidas, falta de mantenimiento del alumbrado público, de espacios

---

<sup>47</sup> Nombre ficticio con el que denomino a un asentamiento de la zona sur de la Ciudad.

<sup>48</sup> Distanciándose de nociones como la de “gueto”, muchas veces apropiada por militantes para describir a este lugar, Cristina Cravino señala que “las villas son barrios con pretensión de ser “barrios” similares a los formales. (...) fragmentos de ciudad sin status de ciudad” (Cravino, 2008, 50).

verdes, reparación de aceras, entre otras cuestiones. Todo esto repercute en problemas crónicos de salud en la población sobre todo en los menores que sufren problemas respiratorios y parasitosis intestinal, o que en ocasiones las ambulancias no quieren entrar por la “inseguridad” reinante.

Entre los adultos que trabajan hay obreros de la construcción, empleadas en servicio doméstico, algunos se desempeñan también como auxiliares en dependencias del Estado en la villa (por ejemplo: centros de salud, jardines maternos). Para la gente del barrio, la parroquia ocupa un importante lugar, así como otras organizaciones que van conformando junto con habitantes, militantes o instituciones y programas estatales las redes y recursos en la villa. En cuanto al tema de la propiedad de los suelos, esto sigue en disputa. Pese reconocimiento del Estado –nacional y local- de su obligación de preservar los derechos de las familias afectadas, si bien en el año 1992 se firma el “Boleto de Compraventa” a través de una Mutual para que los asociados accedieran a una vivienda, esto no se efectivizó, y peor aún se ha agravado ante el importante crecimiento poblacional. Distintas organizaciones –entre las cuales se encuentran los BP de este estudio representado por algunos profesores y estudiantes- llevan adelante desde 2011 la “Mesa por la urbanización participativa”. En una zona de la villa, hay un proceso de relocalización en marcha para concluir una vía que linda con el Riachuelo, y por el otro, un gran emprendimiento de PRO.CRE.AR<sup>49</sup> donde los esqueletos de numerosos edificios ya cambiaron la fisonomía de la zona.

En una ponencia de las investigadoras C. Diez, M. P. Montesinos y S. Pallma, se comparan datos de los censos de 1991, 2001 y 2010 para esta zona de la ciudad. En torno a los ingresos, si bien observan sustanciales mejoras, la diferencia con otros sectores poblacionales se mantiene, y así se sostiene la desigualdad. Contribuyeron a estas mejoras el incremento en los ingresos monetarios a partir de los ajustes salariales que acompañaron el aumento de precios, el incremento de las asignaciones familiares y la suba en los topes para percibirlos, la formalización del empleo doméstico, la Asignación Universal por embarazo y por Hijo y la expansión y mejoras en el régimen jubilatorio (Diez et al, 2015).

¿Cómo se insertan en este territorio las organizaciones sociales y militantes que van a conformar más adelante Bachilleratos Populares?

#### IV. 1) De la demanda por escuelas a “darnos la educación que queremos”: el Bachi A

Para la puesta en funcionamiento del Bachi A confluyeron activistas de diversas organizaciones, algunos de los cuales ya tenían experiencia previa de militancia en Villa Esperanza.

---

<sup>49</sup> Programa de Crédito Argentino del Bicentenario para la Vivienda Única Familiar: es un programa iniciado en junio de 2012 por la presidenta Cristina F. de Kirchner. Se trataba de un proyecto realizado y gestionado por la Presidencia de la Nación, en acción conjunta con la ANSES (Administración Nacional de la Seguridad Social), el Ministerio de Economía y Finanzas Públicas y el Banco Hipotecario.

Marcos, con alrededor de sesenta años, cursó distintas carreras universitarias, la última Antropología en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Es militante de derechos humanos y uno de los fundadores del Bachi A. Para explicar los orígenes del bachillerato recupera tradiciones que vienen de los años 70', cuando a fines de esa década se funda un Instituto Ecuménico centrado en el trabajo por los Derechos Humanos, en un barrio cercano a la villa. Posteriormente, a inicios de los años 80', en ese mismo lugar comienza a funcionar un Centro Cultural que va a sumar a nuevas acciones, integrantes y militantes. El "trabajo comunitario" en Villa Esperanza lo iniciaría a mediados de los 90', sumando sus esfuerzos a la creación de una Comisión de Derechos Humanos.

Claudio, de alrededor de cincuenta años, es sociólogo, militante barrial y ahora educador del bachillerato. En una reunión de las denominadas de "formación" de los militantes y docentes del bachillerato, cuenta su opción de irse a vivir por un período de tiempo a la villa: "En el año 93 me vine a vivir acá. Había alrededor de 12.000 personas". Y enumera unas pocas organizaciones sociales que empezaban a trabajar allí. La militancia que inicia en la villa se consolida a partir de la mencionada Comisión de Derechos Humanos con él a la cabeza y otros miembros provenientes de sectores universitarios y de profesorado, que se van sumando a las diversas actividades: una murga con los jóvenes y "apoyo escolar" para los más chicos. Pero hacia fines de la década de los 90', Claudio tenía la sensación de no tener un espacio en el barrio:

"En el 99 el [ nombra a una organización social ] organiza una gran toma de tierras. A partir de ahí comienzan a surgir comedores y organizaciones por todos lados. Para el 2001 todas las familias tenían patrón<sup>50</sup>. Nosotros nunca aceptamos planes, ni pusimos un comedor. La gente iba pasando de comedor en comedor, de plan en plan. No había que contar nada, les bajaban planes a organizaciones y tenían que ir puerta por puerta a buscar a la gente. Nosotros no teníamos espacio en el barrio." (Reunión de "formación", Comisión de DD. HH, sábado 8/9/12).

Como señala también en distintas oportunidades, en aquel momento consideraban al Estado en su poder represivo y en las prácticas ligadas al reparto de planes sociales. Más adelante podrán articular con funcionarios ministeriales demandas centradas en lo educativo.

A lo largo de los años, desde la Comisión de DDHH, van a organizar distintas actividades "educativas" con niños y jóvenes o grupos de reflexión con mujeres sobre problemáticas de género, como así también relevamientos en torno a la salud y el ambiente en que viven los pobladores de la villa. Para esto último, en el primer tramo de los años 2000, Marcos organiza un equipo de investigación integrado por estudiantes de la carrera de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras que desde la "investigación acción participativa" realizó estos estudios en la zona y en otros lugares.

---

<sup>50</sup> Está haciendo referencia a las organizaciones que conseguían y distribuían planes sociales entre los pobladores.

Entrados los 2000, centrándose en la “cuestión educativa” fueron desarrollando diversas demandas al Ministerio de Educación de la Ciudad junto con pobladores de la villa, otras organizaciones y con apoyo de maestros o directivos de las escuelas de la zona. Uno de los primeros reclamos ponía el acento en el nombramiento de un maestro bilingüe (de habla guaraní) para la escuela primaria que recibía mayor cantidad de niños de la Villa Esperanza, ya que muchos de ellos eran migrantes paraguayos que hablaban ese idioma. Otra situación largamente demandada apuntaba a la creación de una escuela secundaria en la villa o más cercana a ella, ya que no había allí ninguna institución y los jóvenes debían tomar colectivo para llegar a las más cercanas. En la misma línea, también reclamaban al Ministerio de Educación de la Ciudad que se creara un CENS, es decir un secundario para jóvenes y adultos, dado el alto número de habitantes mayores de la villa sin el secundario completo.

Maestro bilingüe nunca consiguieron que se nombrara, y los otros pedidos tampoco fueron atendidos – en aquellos tiempos- por las sucesivas administraciones. No obstante, al escuchar y conocer experiencias de otros BP que habían comenzado a funcionar en fábricas recuperadas por sus trabajadores, en el año 2005 se pusieron en camino de la creación de una de estas escuelas. Dada la necesidad de contar con más miembros que tomaran la función docente para iniciar las clases del bachillerato, se convoca a estudiantes de una agrupación universitaria de la Facultad de Ciencias Sociales. Entonces, a los militantes con vínculos territoriales que llevaban adelante distintas actividades desde el Instituto Ecuménico, la Comisión de DDHH, el Centro Cultural y el equipo de investigación, se agrega este último ingreso. De este modo, la militancia juvenil universitaria, con jóvenes externos a la villa se entrelaza con un conjunto de redes sociales territoriales creadas tiempo atrás desde las organizaciones nombradas, iniciando en el 2006 las clases del Bachi A en la Comisión de DDHH de Villa Esperanza.

En otra reunión de “formación”, antes del comienzo del ciclo 2013, ante los nuevos integrantes que se suman a dar clases en el bachillerato, Claudio recuerda:

“A fines de los 90 no teníamos más tela para cortar: iglesia, evangelios, mutual, no había mucho más, también comedores. Con [ nombra a una organización ] y la Comisión éramos las dos únicas organizaciones autónomas y autogestionarias. En el 2001 todos tenían un dueño a partir de los planes. Pero también nos dimos cuenta que ocupábamos un lugar, que los demás nos reconocían, asumimos un espacio que no sabíamos que teníamos. Éramos cinco gatos locos que no convocábamos a nadie, pero entonces surge una segunda necesidad, una necesidad nuestra. Siempre estábamos con esto de la educación popular y lo colectivo y los bachilleratos populares nos dieron la posibilidad de hacer esto y convocar a adultos. Sabíamos lo que no queríamos: no queríamos la educación formal, no queríamos la política clientelar. Pero lo que querés lo sabes andando.” (Reunión de “formación”, Centro Cultural, sábado 9/3/13).

De manera que, ante la imposibilidad de obtener la respuesta esperada por parte del Estado por la demanda de escuelas y bajo la necesidad de ampliar su trabajo de militancia, al enterarse de otras experiencias en marcha buscan en Villa Esperanza recrear uno de estos BP. Como señala Marcos, “creamos bachilleratos dentro de nuestras organizaciones porque creemos que nosotros como movimientos sociales, tenemos todo el derecho de darnos la educación que queremos.” (Entrevista a Marcos, Centro Cultural, 1/6/2010).

Como señala Lucía, trabajadora social y otra de las fundadoras, querían aportar a la finalización de estudios secundarios de los pobladores, y desde allí ampliar aspectos ligados a la militancia y participación de los sujetos:

“nos parecía interesante como desafío poder aportar con el bachillerato, por un lado, al tema de la falta de finalización de los estudios secundarios que tienen un montón de vecinos y por otro lado, también aportar de alguna manera a problematizar la participación comunitaria, o reflexionar con algunas herramientas sobre la participación política ¿no? Un poco con ese doble objetivo es que surge la idea de abrir el bachillerato” (Entrevista a Lucía, Bachi A, 4/11/2010).

Sabiendo lo que no querían, y con un deseo de hacer y descubrir en la misma práctica lo que sí querían, este conjunto de militantes van a encontrar una nueva forma de dar continuidad a sus trayectorias de activismo. Esto lo van a hacer a partir de la conformación de un espacio escolar, de un bachillerato para jóvenes y adultos dada la necesidad no sólo de escuelas en Villa Esperanza y la gran cantidad de personas que no contaban con estudios secundarios, sino a partir también de una necesidad propia, de seguir haciendo política y ampliando los canales de “participación” de los habitantes del barrio. Esto en un contexto en que la creación y desarrollo de BP se asume como forma nueva, válida y posible de militancia política.

Para los del grupo más antiguo, hacer un BP es significado como una más del abanico de acciones y relaciones que llevan adelante:

“Nosotros somos trabajadores comunitarios, y ahora se dio la oportunidad, se dieron las condiciones y podemos poner una escuela. Pero pusimos una escuela como pudimos haber puesto... qué se yo, como pusimos una Comisión de Derechos Humanos en su momento, como pusimos un Centro de Investigación, fundamos en plena dictadura el Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos o la APDH<sup>51</sup>. Lo que nosotros vemos que se necesita, la demanda que se construye con el trabajo en el territorio y si podemos hacerlo lo hacemos.” (Entrevista a Marcos, Centro Cultural, 1/6/2010).

---

<sup>51</sup> En referencia a la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos.

Si para algunos el trabajo es amplio y de tiempo completo, en cambio, para muchos de los nuevos que se van a ir sumando, la tarea de militancia y compromiso político pasará más bien por el “dar clases”, como mostraré en el capítulo 4.

Por su parte, Claudio señala, “no es algo que esté armado, lo armamos en la medida que caminamos, sobre la marcha. Nos basamos en nuestra experiencia de militancia y en el trabajo en derechos humanos.” (Reunión de “profes”, Centro Cultural, 16/10/2010). Así suelen apelar al concepto de “praxis” para reforzar estas explicaciones. Para ello fueron creando numerosos espacios/tiempos donde se reúnen los “profes”: reuniones de “profes”, reuniones “político-pedagógicas” o de “formación”, reunión “de lectura”, “jornadas de formación”, reuniones con otros bachilleratos de distintas organizaciones. Y con los estudiantes los momentos para debatir muchas cuestiones serán las asambleas en el bachillerato.

Cuando este grupo de activistas –militantes y ahora docentes- del Bachi A se plantean los propósitos de esta acción educativa, aparece el reconocimiento de no poder lograr otras transformaciones más amplias como quisieran, así el planteo principal de la “transformación”, en conexión con posturas antes señaladas, según ellos pasa por lo local, lo barrial:

“A nosotros nos interesa la transformación del barrio, pero queremos la transformación del mundo, lo que tenemos cerca es el barrio. El objetivo a cumplir es generar un cambio de actitud frente a su familia, o en el barrio, comprometido con una mirada que quiera cambiarlo.” (Claudio, Reunión de “formación”, Comisión de DD. HH., sábado 8/9/12).

De modo que, desde un extenso “trabajo comunitario” y territorial, que se va haciendo “sobre la marcha”, a partir de las demandas que “construyen con los pobladores”, el bachillerato les posibilitará espacios, tiempos, materias y contenidos que ellos diseñarán buscando la “transformación de las relaciones sociales”.

#### IV. 2) De los reclamos piqueteros a la “prefiguración de la sociedad que queremos”: el Bachi B

En el año 2004, impulsado por organizaciones “piqueteras”, desde el sur del conurbano bonaerense van a confluir diferentes movimientos y agrupaciones de trabajadores desocupados y ocupados, estudiantes, grupos culturales y sindicales creando un “frente” que reunió a estos diferentes colectivos sociales. Dicha organización social y política se enmarca dentro de la “nueva izquierda autónoma” buscando generar un cambio revolucionario “desde abajo”. Así, por un lado se diferenciaron de otras organizaciones sociales que

empezaron a trabajar con el gobierno de Néstor Kirchner, y por otro de los aparatos político-partidarios de los partidos de izquierda tradicionales.

Algunas de las características que buscaba adquirir este “Frente” se basaban en: un desarrollo territorial para la “creación de comunidad”, prácticas horizontales y democracia de base a partir de la realización de asambleas para la toma de decisiones, autogestión productiva desde la construcción de nuevos espacios de trabajo. De este modo, buscan “prefigurar” una nueva sociedad a partir de las prácticas y relaciones “desde ahora”. A su vez, ocupa un lugar muy relevante la formación de sus propios miembros. En este sentido, a partir del contexto anteriormente identificado como de “repliegue y reconfiguración de las prácticas” iniciado con el gobierno de Néstor Kirchner, estos sectores van a incrementar:

“las actividades culturales y educativas. Los Talleres para jóvenes y adolescentes son un ejemplo de ello. Estos proyectos, en donde se organizan actividades vinculadas al arte o a determinados oficios, se estructuraron a partir de becas mensuales que el Estado otorga a los asistentes. Así, semanalmente, talleres de música, de plástica, de comunicación, de artesanía, etc., se fueron desarrollando en las barriadas pobres del Conurbano Bonaerense, generando un recambio en la composición de los movimientos.” (Pacheco y Hernández, 2009: 6).

Estas actividades “culturales y educativas” son llevadas adelante por militantes jóvenes algunos de ellos externos a los barrios, sobre todo universitarios. A partir de la experiencia recorrida y en el contexto de creación de otros BP comienza a surgir la idea de crear escuelas para aquellos miembros del movimiento que no habían terminado sus estudios u otros que no habían podido acceder al nivel de educación secundario. Así desde este “Frente” van a crear diversos bachilleratos para jóvenes y adultos tanto en la Provincia de Bs As como en la Capital Federal y luego en Córdoba.

Explicando esta acción, sostienen que estos espacios surgen por la necesidad de encarar un “proyecto educativo propio”, que pueda “prefigurar” la educación y la sociedad que quieren. Como observan otros autores, Gluz (2013), Ouviaña (2012) esta idea de “prefiguración” –también presente en otros movimientos sociales- aspira a la transformación de las relaciones sociales cotidianas y a la “construcción de poder popular”, no teniendo que esperar a la “toma del Estado” como momento para la superación de las relaciones de dominación.

El Bachi B comienza funcionar en el año 2010. La organización compra una casa a media cuadra del comienzo de Villa Esperanza que es utilizada para diversas actividades, entre ellas el BP. Cuando empecé el trabajo de campo aquí, en el año 2012, egresaba su primera camada estudiantes.

Pablo y Martín son dos jóvenes referentes de este espacio. Se presentan como “militantes del movimiento” y ahora a partir del bachillerato como “profes”. Por la mañana, Pablo es docente de primaria en

una escuela cercana. Martín se dedica además del bachillerato a trabajar en un emprendimiento productivo del “movimiento”. Explica la creación de BP con relación a las otras iniciativas llevadas adelante:

“así como ante los problemas de hambre de la población fuimos creando ollas populares y luego comedores, ante los problemas ligados al trabajo se buscó conseguir planes y luego la formación de cooperativas, ante los problemas de educación creamos bachilleratos.”

(Entrevista a Marín, jueves 14/06/12).

Señala luego otros “emprendimientos” que lleva adelante el movimiento: una bloquera, un polo textil, la herrería, carpintería, UGIS<sup>52</sup>. Vale señalar que en el año 2006 este “Frente” se integra al Plan Manos a la Obra –luego Argentina Trabaja- del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, con el objetivo de impulsar sus propios talleres productivos. Así, desde esta organización se pueden ver complejas articulaciones con el ámbito estatal. Donde al igual que en el caso anterior, presentan al bachillerato en el marco de proyectos más amplios. Pablo, refuerza estas ideas ya que no quiere que se vea la creación de estos bachilleratos como algo separado del “movimiento”, sino entramado con experiencias anteriores. El lugar dado a la “participación” y la “toma de decisiones” no es exclusivo del bachillerato, por el contrario, señala la continuidad con “los mismos conceptos, los mismos acuerdos que en los otros espacios del movimiento: trabajo sin patrón, trabajo cooperativo, solidario” (Entrevista a Pablo, jueves 31/05/2012). El “bachi”, es señalado como una forma más de “construir poder popular” que apunta a:

“pensar otra forma de escuela, que otra escuela es posible, que estudiantes y docentes van haciendo juntos estas escuelas. Nuestra idea es que los estudiantes autogestionen su aprendizaje, participando de las distintas tareas que se reparten y que luego también puedan ser parte de la organización.” (Entrevista a Pablo, jueves 31/05/2012).

Si bien muchos integrantes coinciden con estos lineamientos, al igual que en el Bachi A, no se tratará de espacios homogéneos sin tensiones ni conflictos, por el contrario, año tras año y ante la necesidad de docentes se van sumando personas con distintos recorridos, con experiencias de militancia o no, docentes con o sin esta formación, o de otros países que se acercan a conocer los BP y se quedan “militando”. Es decir, también implicará un fuerte trabajo para establecer consensos.

#### IV. 3) Los pobladores de Villa Esperanza en tanto estudiantes de estos bachilleratos

---

<sup>52</sup> Unidad de Gestión de Intervención Social, implementado por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, a través del cual se constituyen cooperativas de trabajo.

Laura Santillán (2012) señala que más allá de las “entradas”, “salidas” o “repeticiones” en las escuelas, o de la recuperación de la experiencia biográficas de los sujetos a través de sus narrativas, las “trayectorias” implican un recorrido experiencial y de apropiación de un conjunto de prácticas, considerando las múltiples relaciones que construyen los sujetos en virtud de sus cursos de acción. De modo que, en otro de los aportes a esta temática, una de las claves para comprender las decisiones (no necesariamente racionales o conscientes) que los sujetos toman con relación a la educación, tiene que ver con sus “trayectorias sociales”, no sólo las educativas, sino las relativas a la organización familiar, las laborales, migratorias y de participación social (Cragolino, 2006).

Los que cursan en el bachillerato provienen del “barrio”, así suele denominarse a los habitantes de Villa Esperanza. En su gran mayoría pertenecen a familias migrantes que provienen de países limítrofes, sobre todo de Paraguay y también de Bolivia, o de provincias del NOA y del NEA de Argentina. Otros de la provincia de Buenos Aires en recientes migraciones. Muchos de los más jóvenes también son hijos de inmigrantes nacidos o llegados recientemente a la villa. En gran cantidad de casos las/os estudiantes son familiares de otras/os que están cursando o que ya egresaron de los bachilleratos. Por ejemplo, hay estudiantes que son maridos de mujeres que ya egresaron o al revés, parejas que cursan en el mismo curso o diferentes, madres e hijas en el mismo curso o diferentes, hermanos en la misma división y hasta abuela y nieta en la misma aula, pero también vecinos y conocidos del barrio. Otras/os estudiantes provienen de los contactos que a lo largo del tiempo fueron haciendo los militantes con las diversas organizaciones de la villa. Llegan a su vez, estudiantes con “pases” de otros bachilleratos de la zona. Algunas/os estudiantes van al bachillerato incentivados por su trabajo en los CESAC (Centros de Salud y Acción Comunitaria del Gobierno de la Ciudad), en alguna institución escolar o programa del Gobierno de la Ciudad donde les piden que tengan el título secundario. Estas últimas en su mayoría son mujeres que fueron incorporadas a estos sectores del Estado a partir de contraprestaciones de los planes sociales y luego logran ingresar a las plantas funcionales.

En términos generales, en los inicios de estos bachilleratos predominaban las mujeres mayores. Algunas separadas, que ahora pueden “volver a estudiar” ya que sus maridos antes no las dejaban, u otras que sin estar separadas pero con los hijos “ya criados” se deciden a esta “vuelta a la escuela”. No obstante, año tras año se fue incrementando el número de estudiantes cada vez más jóvenes, que transitaban recientemente por las escuelas secundarias de la zona sin concluir el ciclo, se enteran que existen estos espacios y buscan terminar aquí sus estudios<sup>53</sup>.

En el Bachi A los “profes” prefieren no hacer convocatorias a estudiantes por medios electrónicos o pegando carteles en el barrio, buscan que los estudiantes estén ligados a experiencias de “trabajo

---

<sup>53</sup> Como mostraré en el Capítulo 4, esto es central en el análisis del Bachi A.

comunitario”<sup>54</sup>, por lo que suelen contactarse con diferentes organizaciones sociales para ofrecer este espacio. Para convocar a docentes, prefieren que sean conocidos de algunos de los miembros, y/o militantes de algún espacio. Los “profes” del Bachi B, por el contrario, sí utilizan redes sociales y lanzan convocatorias tanto para estudiantes como para docentes por este medio, además de recurrir también a los contactos cotidianos con pobladores y organizaciones de la villa.

Estudiantes de mayor edad, ya sea varones o mujeres, suelen recordar recorridos interrumpidos en la escuela primaria en sus lugares de origen, ligados a la migración, el trabajo o cuidado de hermanos menores o adultos mayores. Antes de ingresar a los BP, estos adultos que no concluyeron el nivel primario, lo hacen en una primaria para adultos, en una escuela privada muy cercana a la villa o en locales del PAEBYT (Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo del Ministerio de Educación de la Ciudad). Incluso hay estudiantes que cursan los dos niveles al mismo tiempo, en ciertos casos no porque no hayan terminado la primaria, sino por haberla hecho en otro país (principalmente Paraguay o Bolivia) y no tener la certificación correspondiente, es más rápido y económico por esta vía. En otros casos, que sí terminaron la primaria, no pudieron asistir a la escuela secundaria a la edad correspondiente, debido nuevamente a tempranos ingresos al mercado de trabajo, la migración en busca de trabajo, o porque no era una situación extendida o necesaria discontinuaban la cursada manteniéndose alejados por mucho tiempo.

Estas/os estudiantes de más edad utilizan expresiones ligadas a “haberse olvidado todo”, “no saber nada”, “somos ignorantes” y encuentran en esta vuelta a la escuela una posibilidad de superación personal, de defenderse, la oportunidad de “saldar una deuda” consigo mismo. En algunos casos, conectan también este retorno con el deseo o la posibilidad de seguir alguna carrera posterior, una mejora laboral –“no quiero trabajar más limpiando”, “ser secretaria”- o un empleo “en blanco” para poder tener una jubilación. Otras/os no opinan que terminar el secundario resulte en la obtención de mejores trabajos o la posibilidad de ingresar a una carrera posterior, y se contentan con terminar este ciclo.

En el caso de los estudiantes más jóvenes se repiten las historias de haber pasado por numerosas escuelas e intentos de permanecer y terminar el secundario. Han asistido, en general, a comerciales, liceos, normales o técnicas de nivel secundario de la zona en las cuales pasan del turno mañana, por la tarde y luego a la noche, por escuelas de Reingreso, algún Centro de Formación Profesional, pero también puede ser por una escuela privada parroquial, CENS e incluso algún o el mismo bachillerato varias veces. Algunos estudiantes señalan la “exigencia” de las primeras escuelas, pero también muchos coinciden en autoculparse por estos “fracasos”: “estaba en cualquiera”, “era rebelde”, “ahora me rescaté”, “me agarró la vagancia”, “no había voluntad”. En numerosos casos se enuncia la maternidad y la paternidad –vinculados a la búsqueda de trabajo-

---

<sup>54</sup>También en el Capítulo 4 se verá este aspecto.

como uno más de los motivos del anterior “abandono escolar”, pero también a los hijos como motor para la nueva “vuelta a los estudios”.

Centralmente por parte de las/os estudiantes más jóvenes, el “seguir intentando” se presenta como la posibilidad de obtener el título secundario, buscado no sólo por ellos sino en ocasiones también por la insistencia de adultos con los que viven. La inserción en el mercado laboral es vinculada directamente a la posesión del título, como la posibilidad del ingreso a esta etapa ya que “si no tenés la secundaria no podés trabajar en ningún lado”, suelen repetir. Al igual que los mayores, entre los jóvenes que ya tienen trabajo, la intención es mejorarlo o pasar a estar “en blanco” y poder “salir de la villa”. En esta franja es más común el deseo de continuar con algún estudio o carrera posteriormente. Las que más se mencionan suelen ser trabajo social, educación física, maestra jardinera, gendarmería o policía.

Al igual que en otros trabajos de investigación centrados en procesos de escolarización de jóvenes y adultos en CENS –ej. Paoletta (2014)- aquí pude relevar que para las/os estudiantes más jóvenes, como también sostienen los adultos mayores, es altamente valorado concluir el nivel secundario. Más allá de que los adultos mayores hayan dejado por muchos años y recientemente volvieron a estudiar, o los relatos de los jóvenes transitando distintas ofertas de nivel secundario, se trata de largas experiencias ligadas a sentidos y prácticas escolares.

Con respecto a sus ocupaciones y relaciones laborales, las mujeres trabajan en talleres textiles, comedores, jardines comunitarios del Gobierno de la ciudad (anteriormente tuvieron el Plan Jefas y Jefes de Hogar, después fueron contratadas y ahora esperan pasar o algunas ya son parte de la planta permanente). Muchas se dedican a tareas de limpieza y mantenimiento para empresas o en casas de familia, a cuidar enfermos, también están las “amas de casa”. Los hombres, encuentran diversos oficios en los que desempeñarse: pintor, herrero, electricista, gasista, albañil, carpintería, mecánica. También hay obreros de fábrica, serenos, choferes. Entre los más jóvenes algunos trabajan, otros consiguen alguna “changa”, en tanto unos pocos no trabajan o dejaron recientemente para continuar con sus estudios. Hay también estudiantes que realizan actividades de militancia en la villa. En su mayoría, las/os estudiantes que trabajan llegan a cursar al bachillerato luego de una extensa jornada laboral. Algunos también tendrán turnos o jornadas rotativas que les impide asistir toda la semana seguida al bachillerato.

A su vez, en el Bachi B algunos pobladores del barrio que trabajan en los emprendimientos del “movimiento” que no terminaron los estudios son invitados a sumarse a esta experiencia. O puede ocurrir a la inversa, que estando en el bachillerato, empiezan a participar de otras instancias del “movimiento” incorporándose a cooperativas de trabajo. Estas participaciones múltiples –“trabajar para el movimiento” y escolarizarse en el bachillerato- en ocasiones se tramitarán con tensiones siendo más fácil entrar o salir de la

participación en el movimiento que dejar el espacio escolar. Como documentan otros estudios, las personas no están *con los movimientos* sino *en movimiento permanente* (Quirós 2006, Quirós 2011).

Como mostraré a lo largo de este trabajo, muchos de los mismos motivos que alejaron –o impidieron– a los habitantes de Villa Esperanza acceder a la escuela secundaria, continúan haciendo dificultoso el tránsito actual, es decir, aspectos de su vida cotidiana se entrelazan con tensiones en el nuevo proceso de escolarización. Así largas jornadas laborales, problemas de salud de ellos o de familiares, cuidado de los hijos, conflictos de las mujeres con sus parejas varones por ir al bachillerato, viajes a sus lugares de origen, etc... atentan contra los deseos de las/os estudiantes y lo que suelen esperar los “profes” en cuanto la presencia y modalidades de cursada. Hay estudiantes que se anotan, asisten un tiempo y abandonan, otros que faltarán intermitentemente a lo largo de los años por diversas situaciones, pero muchas/os de los que van regularmente suelen resaltar que no faltan, que hacen denodados esfuerzos, que tratan de ir, ya que de lo contrario manifiestan “atrasarse” o “no “entender las materias” queriendo hacer algo para ellos mismos o ser ejemplos para sus hijos. De esta manera, tiempos y espacios ligados a lo familiar, laboral o a las llamadas “tareas del hogar” se combinarán con tensiones con los tiempos y espacios estipulados por los “profes” de los bachilleratos.

## **V. Reflexiones de este capítulo**

En este capítulo, presenté los continuos modos de transformación estatal y sus implicancias en las políticas públicas, entre ellas las educativas. En estos contextos, modificaciones en el accionar de los movimientos sociales y creaciones como los BP son correlato de nuevas formas de protesta social. Di cuenta de la trama de relaciones históricas de sujetos y organizaciones sociales con los sectores populares y las nuevas modalidades de militancia juvenil en el contexto particular en que se desarrollaron. Busqué así mostrar los vínculos entre distintos niveles que posibilitan y van configurando la creación de BP. En definitiva, para las organizaciones sociales, este tarea renovó formas de militancia y participación, constituyendo otros modos de *hacer política* (Fernández Álvarez, 2016).

Al igual que muestran otros trabajos centrados en BP –por ej. Caisso (2014) y López Fittipaldi (2015)-, lo importante es remarcar que en torno a la educación se van a articular demandas, prácticas políticas, expectativas, sectores de la población de “adentro” y de “afuera” del barrio y distintas organizaciones, al tiempo que se entrelazan historias profundas y recientes de militancia, que se verán renovadas y desafiadas desde los nuevos espacios escolares. El camino recorrido por las dos agrupaciones da cuenta de cómo fueron

conformando sus bachilleratos a partir de las tradiciones y saberes de los sujetos y colectivos sociales, con relación a experiencias, demandas y articulaciones previas con los procesos estatales.

*Hacer* un BP implicará varios sentidos, pero sobre todo significará la posibilidad de seguir “haciendo política” con la gente del barrio y con el ámbito estatal. La estrategia de crear BP en tanto parte de una disputa política permite a los militantes y a las organizaciones sociales profundizar sus debates frente a aquello que denominan “Estado”, renovar las críticas que señalan a la “escuela tradicional” y las posibilidades de la “educación popular” en estos nuevos espacios escolares. Pero también, los obligará a revisar constantemente sus posicionamientos frente a los cambios y relanzar ideas en torno a la sociedad, al futuro, o a la transformación. En definitiva, esta lucha por “la igualdad” y desde “la educación” al tiempo que configura *experiencias formativas* (Rockwell, 1995) de todos los sujetos que aquí participan, posibilita, como mostraré en el próximo capítulo, articulaciones no previstas con el ámbito estatal, centrales al desarrollo de los BP.

### **Capítulo 3. El desarrollo de “Bachilleratos Populares”: experiencias de *lucha, negociación y resistencia***

Como expuse en el capítulo anterior trayectorias personales de los militantes y diversas tradiciones políticas en contextos particulares configuran experiencias formativas de los sujetos en torno a la creación de BP. A continuación, procuraré presentar para el primer bachillerato –que denominé Bachi A- cómo dichas experiencias informan las prácticas y los sentidos asignados a sus acciones en este espacio escolar, a la vez que se renuevan y tensionan con las llamadas “relaciones con el Estado”.

Es frecuente que los BP sean caracterizados como espacios en “autónomos” y “opuestos al Estado” o “lucha contra el Estado”, además, es recurrente la utilización de la imagen en la cual estos “interpelan al Estado”. De manera que, éste suele ser ubicado “por fuera”, y complementariamente parecería no haber conflictos al interior de las experiencias. El abordaje etnográfico, sin embargo, permite desbrozar más profundamente los vínculos cotidianos que los BP construyen con lo estatal. Lo cual también incluye las disputas por los significados hegemónicos en torno a procesos de escolarización.

Pese a que reiterados trabajos, como el de Josep y Nugent (2002) lo señalan, “es pertinente repetir que el Estado no es una cosa, un objeto que se pueda señalar (y por lo tanto asir, golpear o destruir)” (Josep y Nugent, 2002: 47). En consecuencia, para apartarse de nociones instrumentalistas o reificadas de lo estatal es necesario destacar la dimensión práctica y procesual de su formación (Abrams, 1988; Corrigan y Sayer, 2007; Josep y Nugent, 2002). Parto de una concepción gramsciana que asume al Estado como complejo agregado de sociedad política y sociedad civil, dado que esta noción de Estado ampliado resulta pertinente para la consideración de los procesos de producción de hegemonía (Gramsci, 1985). Entendiendo hegemonía no como consenso sino como controversia, lucha y debate entre grupos dominantes y subalternos en cambiantes campos de fuerzas (Roseberry, 2007).

Para Corrigan y Sayer (2007) el Estado se constituye como forma política de las relaciones sociales de producción capitalista, que se despliega en formas culturales rutinarias, rituales de mando y regulación moral. Siguiendo a Trouillot (2001), implica un conjunto de prácticas y procesos inmersos en relaciones de poder donde sus efectos van más allá de las agencias gubernamentales. A su vez, aquello llamado “Estado” conforma entramados institucionales y organizacionales que dan cuenta de continuos procesos de negociación, disputa y acuerdos entre complejos específicos de actores (Barragán y Wanderley, 2009).

Desde un enfoque etnográfico relacional busco documentar la dimensión práctica y procesual del Estado a partir de sus efectos en la cotidianeidad, y que esto, permita tensionar las visiones reificadas y

cuestionar la utilización de categorías recurrentes en el campo de las ciencias sociales asociadas a dicotomías tales como sociedad/Estado, público/privado, materialidad/ideología (Diez y García, 2012). Desde este lugar, “Bachilleratos Populares” y “Estado” no serán dos entidades que se enfrentan, sino que se trata de militantes, educadores, estudiantes, funcionarios ministeriales y distintas agrupaciones históricas, que son constituidos a la vez que constituyen una trama de relaciones y negociaciones con los consecuentes conflictos y consensos en coyunturas particulares.

Continuando con los sucesos relatados en el capítulo precedente, desde la creación de los primeros BP se fue configurando un *campo transaccional* (Grimberg, 1997; Manzano, 2013) donde relaciones y procesos de poder articulan en tensión “confrontación-negociación, concertación-negociación, coerción-consenso y resistencia-reproducción” (Manzano, 2013: 166). Entiendo así que los BP podrán ser analizados en su cotidianeidad, poniendo el foco tanto en las articulaciones constantes para confrontar, negociar, consensuar, con prácticas, agentes, políticas y normativas provenientes de la escolarización oficial, a la vez que con las relaciones –entre ellos y al interior de cada BP- que se conforman a partir de aquellas articulaciones.

Entonces, reconstruiré prácticas y sentidos en torno a las llamadas “relaciones con el Estado” que se fueron desarrollando con la creación de los BP. Así, analizaré la problemática de la “gestión” de los bachilleratos y su proceso de *oficialización*. Pero no sólo me interesa recuperar lo establecido en resoluciones y decretos elaborados entre funcionarios del Ministerio de Educación de la Ciudad y miembros de los BP, sino que busco documentar las *presencias estatales* en la vida cotidiana de estas escuelas (Petrelli, 2011). Para esto, analizo la documentación escolar que es preciso elaborar a partir de los intercambios generados con el Ministerio de Educación, en el marco de una producción de políticas estatales (Diez, 2015). Reconstruyo así, las concepciones vinculadas a la asistencia de los estudiantes al bachillerato, como también, las tensiones en torno a la evaluación que militantes y docentes realizan a los mismos. Me interesa mostrar los modos particulares en que prácticas y significados hegemónicos de la escolarización se articulan y tensionan con prácticas y sentidos de los militantes y docentes en torno a la “educación popular”.

## **I. Organizaciones sociales y Estado: tensiones en torno al monopolio de la educación y la “gestión escolar”**

Desde mediados y sobre todo a fines del siglo XIX, en momentos en que la Argentina comenzaba a constituirse como Estado-nación fue fundamental para la elite dirigente de la época la creación y organización de instituciones escolares. Esto no fue importante sólo para el mencionado sector. El historiador de la educación Pablo Pineau (1996) ubica entre 1880 y 1930 a la expansión de la “Escuela” como forma educativa hegemónica en todo el globo, dado que en ese período la mayoría de los países del mundo establecieron

normativas para los procesos de escolarización básica volviéndola obligatoria. Al comenzar el siglo XX educación indefectiblemente será asimilada a escolarización poniendo en primer plano la asistencia a la escuela. En nuestro país, además de las instituciones escolares creadas, organizadas y sostenidas por el Estado, diversos investigadores reconocen otras experiencias, por fuera de las regulaciones estatales, destinadas tanto para niños como para los adultos (Barrancos, 1990; Carli, 1996; Pineau, 1999 y 2008).

En líneas generales, para luego puntualizar en distintos momentos y actores, Lidia Rodríguez (1996c) señala que fue en los primeros años del siglo XX cuando hubo un mayor protagonismo de la sociedad civil en la creación y sostenimiento de escuelas para adultos<sup>55</sup>. La iniciativa de creación correspondía generalmente a vecinos, sociedades populares o docentes de escuelas diurnas y que solían funcionar ad honorem hasta que lograban ser reconocidas o subvencionadas por el Consejo Nacional de Educación. En ocasiones, éste a su vez, apoyaba las acciones ofreciendo la infraestructura de sus escuelas primarias. Pero a partir de la década del 20' y más aún en la del 30' estas sociedades ocuparán un espacio paralelo a la acción estatal, con características diferentes a las de principios de siglo, ubicándose en el ámbito "privado", desde un accionar "complementario" al oficial.

Para la Educación de Adultos, Lidia Rodríguez (1996a) señala que desde comienzos del siglo pasado, anarquistas, socialistas, sociedades populares de educación, iglesias, maestros, inspectores, diputados, funcionarios, produjeron una voluminosa cantidad de experiencias y discursos centrados en los trabajadores. Desde "innovaciones en cuanto a flexibilidad de cursada, inclusión de contenidos prácticos, participación de la comunidad a través de conferencias públicas, cursos vocacionales, etcétera, dan cuenta de una propuesta que intentaba dar una respuesta diferente a la educación de los sujetos adultos (...)" (Gutiérrez, 2013: 60). De manera que, desde fines del siglo XIX se desarrollaron las escuelas libertarias, las asociaciones, los círculos, las bibliotecas, los ateneos, los centros culturales, los talleres libertarios, las comunas libres, las universidades populares, los cursos nocturnos para adultos e inmigrantes, los periódicos, las revistas e innumerables emprendimientos autogestivos culturales y educativos (Acri y Cáceres, 2011).

Los primeros emprendimientos de grupos socialistas de fines del siglo XIX, no tuvieron una pretensión de disputar el lugar del Estado en la enseñanza, más bien se trataba de espacios formativos necesarios para llevar a cabo una tarea proselitista y estructurar el naciente partido (Asquini, 2013). Según Sabrina Asquini, eso cambiaría en la etapa siguiente, para ejemplificar señala la Escuela Laica de Morón (1904) como una de la más importante de los socialistas<sup>56</sup>. Durante la primera década del siglo XX se crearían 11 instituciones más en

---

<sup>55</sup>No obstante, el proceso de centralización educativa iniciado con la Ley 1420 se consolidó con la sanción de la Ley 4874, o Ley Láinez (1905), que autorizaba al Consejo Nacional de Educación a la creación de escuelas en las provincias bajo su dependencia.

<sup>56</sup> Esta escuela ofertaba jardín de infantes, primaria de primero a sexto, los tres primeros años del Colegio Nacional y clases nocturnas para trabajadores.

Ciudad de Buenos Aires, en poblados bonaerenses y el resto del país (Asquini, 2013), con reconocimiento oficial de los títulos expedidos en las más importantes de sus escuelas primarias, cuyos programas, además, se homologaban a los de las escuelas estatales (Becerra, 2007). En aquella primera década, estas experiencias desde una posición inicial antagónica frente a la educación estatal, convivieron con las tendencias (internas y externas al partido socialista) que, siguiendo el patrón escolar francés, sostenían que debía ser el Estado el responsable único de la educación. Sin embargo, se va a producir un paulatino desplazamiento hacia otra posición, cuya crítica se fundaba en la reivindicación del monopolio de la educación pública por parte del Estado, abandonando el sostenimiento de escuelas socialistas. Asimismo, la concurrencia con la política educativa estatal se va a volver más manifiesta a medida que también crece su ofensiva en dirección a la laicización y a la institucionalización de la escolarización masiva, en sintonía con el movimiento mundial (Becerra 2007).

Con respecto a las prácticas educativas promovidas por anarquistas, se puede señalar la influencia de la Escuela Moderna de Barcelona creada por pedagogo libertario Francisco Ferrer y Guardia<sup>57</sup> como modelo que la vertiente ácrata siguió en América Latina y la Argentina. Desde las dos últimas décadas del siglo XIX en nuestro país, aquellas prácticas educativas prosperaron ante la ausencia o carencia de una enseñanza de parte del Estado para una población trabajadora local e inmigrante, que en su mayoría era analfabeta (Acri y Cáceres, 2011). Juan Suriano (2008) destaca la firme convicción de los anarquistas de que a través de la educación se podía mejorar al hombre del presente, así como la sociedad del futuro. Buscaban, por un lado, generar una conciencia de la opresión a través de la instrucción, y así, subrayaban el rol liberador de la educación en pos de en la construcción de una sociedad sin privilegios ni jerarquías. Por otro, contrarrestar el monopolio ejercido por el Estado, ya que éste tendía a reproducir las desigualdades sociales, mantener los privilegios garantizando la reproducción de los grupos dominantes, y difundía una educación patriótica y nacionalista (Suriano, 2008). De este modo, sobre todo en la segunda mitad de la primera década del siglo XX, la creación de escuelas para niños –autónomas tanto respecto del control, como del financiamiento estatal- fue uno de los instrumentos que se privilegiaron (Herrera, 2009). Simultáneamente consideraban a la educación como una adecuada herramienta modeladora de la propia vanguardia y una eficaz contribución a la formación de sus militantes (Suriano, 2008). Según Marín Acri y María del Carmen Cáceres (2011), el cierre y reapertura de Centros de Estudios, Escuelas, Ateneos, etc., se convirtió en una constante para explicar y constatar los momentos de auge y retroceso de las prácticas educativas libertarias.

A partir de la aplicación de la Ley de Residencia (ley 4.144 de 1902), que permitió al gobierno a expulsar a inmigrantes sin juicio previo, se radicalizó la persecución a los anarquistas. En consecuencia hubo

---

<sup>57</sup> Nació en Alella, Cataluña (España) en 1959. En 1908 fundó la Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia. En 1909 fue condenado a muerte por un consejo de guerra que lo acusó de haber sido uno de los instigadores de los sucesos de la “Semana Trágica” de Cataluña de julio de 1909.

experiencias educativas y culturales que fueron cerradas y gran parte de sus materiales destruidos (Acri y Cáceres, 2011). Las diferencias al interior del movimiento anarquista llevarían a que hacia 1910 surgiera un grupo autoproclamado “racionalista” que propició una educación ajena a cualquier definición dogmática o partidaria anarquista –y por el contrario “científica”- que llevó adelante tres publicaciones sucesivas que difundían los lineamientos de este grupo (Herrera, 2009)<sup>58</sup>. La última fue la revista “La Escuela Popular”, que se convirtió en un espacio de intercambio entre lectores y especialistas en educación “racionalista”<sup>59</sup>. Dicha publicación, entró en circulación desde el 1º de octubre de 1912 hasta su número 20 del 15 de julio de 1914. En una visita con estudiantes y “profes” del Bachi A a un bachillerato cercano de orientación anarquista, pude adquirir un CD con los 20 números de la revista. Allí son numerosos los escritos de anarquistas –en aquel momento- como Julio Barcos, que en el primer número reflexiona sobre “El monopolio del Estado en la enseñanza”. Año I, n° 1, págs. 1-2 y continúa en el segundo (se puede ver Arata en Barcos, 2013; Herrera, 2009). Como así también, son varios los textos en aquella publicación de colaboradores que no pertenecían al anarquismo como Carlos Vergara quien abogaba por la descentralización y la autonomía a favor del pueblo (se puede ver Terigi y Arata en Vergara, 2011; De Luca, 1996; Puiggrós, 1996; Herrera, 2009).

En aquel contexto de represión y persecución, se fueron reorientando los esfuerzos en pos de transformar el sistema educativo oficial “desde adentro” a partir del gremialismo docente. Paulatinamente los racionalistas van a reconocer como interlocutor al Estado y proponer reformas al sistema educativo oficial (Suriano, 2008). Por último, en torno al análisis que los propios anarquistas hacían del fracaso de algunas experiencias, lo atribuían a que los que ejercían no eran maestros sino militantes improvisados como tales, señalando también la inestabilidad de estos docentes<sup>60</sup>, se daban clases en los lugares chicos y no preparados con ausencia de medios económicos para adquirir la infraestructura necesaria y sostener en el tiempo las experiencias (Suriano, 2008). No obstante, en la disputa por lo que se considera “escuela”, desde esta corriente se lograron implementar alrededor de 18 iniciativas en la Ciudad de Buenos Aires y Conurbano principalmente, pero también en localidades de distintas provincias, aunque, como reconocen los investigadores es muy probable que hayan existido otras escuelas libertarias de las que no se han conseguido registros (Herrera, 2009).

---

<sup>58</sup>“El problema educativo impulsó la emergencia de un sector que buscó ser autónomo del anarquismo, al mismo tiempo que la mayoría de sus promotores más entusiastas eran anarquistas más o menos reconocidos.” (Herrera, 2009: 119).

<sup>59</sup> La tendencia racionalista fue liderada por el docente Julio Barcos, impulsor de la Liga de Educación Racionalista y director de la revista “La Escuela Popular”. Su evolución ideológica y su conocimiento del sistema educativo oficial, lo fueron llevando a luchar dentro de los marcos de la educación estatal. Hacia 1920 abandonó el anarquismo pasando al radicalismo yrigoyenista y luego se convirtió en funcionario del Consejo Nacional de Educación (Suriano, 2008; Puiggrós, 2003).

<sup>60</sup> Hubo una exigencia por parte del Estado de poseer título habilitante de maestro o profesor normal para dictar clases, además de las imposiciones de carácter patriótico referidas a celebrar las fiestas patrias o a izar y arriar la bandera al principio y al final de la jornada escolar (Herrera, 2009)

Avanzando en la segunda década del siglo XX, Lidia Rodríguez subraya que, recién en el año 1922 el Consejo Nacional de Educación dicta una reglamentación para Educación de Adultos, en la que se establecen tres tipos de escuelas: primarias, superiores y complementarias. En esta reglamentación, para la investigadora, se percibe un signo evidente de que el Estado Nacional coloca bajo su control –material (cuadros de inspección) o simbólico (construcción de un discurso legítimo)- al conjunto de experiencias, propuestas, discursos que circulaban en la sociedad de manera dispersa (Rodríguez, 1996a). De este modo, se cierra el debate que venía desde el siglo anterior y el Estado asume el papel central de prestador y regulador, se crea un subsistema que incorpora de manera parcial las demandas respecto a la formación para el trabajo y flexibilización curricular, al tiempo que se produce la desaparición o debilitamiento de multiplicidad de experiencias y discursos que la sociedad civil había sido capaz de generar (Rodríguez, 1996a). De esta forma, a partir del nuevo siglo la educación de adultos fue progresivamente subsumida en un discurso escolarizante y estatizante y con ello fue desapareciendo la capacidad educadora de la sociedad civil, ocupando así el Estado el lugar de educador (Rodríguez, 1999)

En síntesis, ya desde los inicios del sistema educativo la educación en la escuela se consolida como un elemento clave en la que los sujetos depositan ideas de “transformación social”. Para los socialistas y anarquistas la educación aparecerá como la llave liberadora de la opresión. De allí que, en primera instancia, la oposición al sistema estatal de enseñanza condujo a la creación de escuelas propias, aunque paulatinamente dada la represión y avance del Estado la crítica continuó desde un lugar subordinado y complementario a las políticas oficiales.

Como presenté en el capítulo anterior, a principios del siglo XXI se crean los BP destinados a jóvenes y adultos con una impronta antagónica a las políticas –entre ellas las educativas- de la década de los años 90`. La investigadora Sandra Carli, en un trabajo del año 2003, centrado en el análisis del legado de aquella “transformación educativa”, subraya en tanto fenómenos de características novedosas, por un lado el fortalecimiento de las tendencias a la privatización de la educación, y por otro el crecimiento de experiencias educativas de tipo comunitario (Carli, 2003).

En algunos estudios y opiniones acerca del trabajo de los BP, estos van a ser asociados tanto a la primera como a la segunda de las consecuencias de las reformas señaladas. En cuanto a las “tendencias a la privatización de la educación”<sup>61</sup>, grupos defensores de la escuela pública estatal han discutido las iniciativas de los BP argumentando que, aunque se trate de sectores populares y de proyectos vinculados con objetivos de transformación social, estos bachilleratos profundizan la tendencia a la privatización del sistema educativo, asociándolos al desarrollo de las llamadas “escuelas charter” o más comúnmente escuelas autogestionadas o

---

<sup>61</sup> Se pueden seguir estas discusiones también en Follari (2003); Vior y Rodríguez (2012).

convenidas (Marrone, 2006)<sup>62</sup>. Respecto a las llamadas “experiencias comunitarias”<sup>63</sup>, los BP no fueron las únicas iniciativas de escolarización que surgieron en aquellos tiempos y que luego, con la nueva Ley de Educación Nacional (LEN) del año 2006 buscaron inscribirse bajo la denominación de “gestión social”. Desde la década de los años 90’, con algunos antecedentes previos, comenzaron a organizarse numerosas experiencias en todo el país de “Escuelas de Gestión Social” de todos los niveles. De esta manera, un heterogéneo conglomerado de organizaciones sociales, asociaciones civiles, fundaciones, grupos religiosos, cooperativas de padres, de docentes, de los más diversos orígenes y tradiciones fundaron espacios educativos.

Al igual que la Ley Federal anterior, la Ley de Educación Nacional (LEN) sostiene que toda la educación es “pública” y lo que se diferencia es la gestión, estatal o privada. No obstante, la nueva ley amplía esta noción de gestión buscando adecuar a numerosas iniciativas de escolarización surgidas en momentos de crisis y transformación estatal y así se contempla la “gestión cooperativa” y “gestión social”:

“El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reconocen, autorizan y supervisan el funcionamiento de instituciones educativas de gestión privada, confesionales o no confesionales, de gestión cooperativa y de gestión social” (Art. 13, LEN).

“El sistema educativo nacional (...) es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación” (Art. 14, LEN).

Asimismo, en el artículo 140 se establece que será el Consejo Federal de Educación quien “acordará los criterios generales y comunes para orientar, previo análisis y relevamiento de la situación en cada jurisdicción, el encuadramiento legal de las instituciones educativas de gestión cooperativa y social y las normas que regirán su reconocimiento, autorización y supervisión.” (Art. 140). En consecuencia, el año siguiente a sancionarse la ley –en 2007- dicho organismo aprueba para la discusión el documento “Escuelas de gestión social” a través de la Resolución CFE N° 33. En este escrito, se reconoce el “aislamiento” de estas iniciativas al estar desvinculadas del Estado, siendo uno de los problemas principales la falta de reconocimiento de los títulos que expiden, los cuales carecen de validez nacional, impidiendo a sus egresados proseguir otros estudios o ingresar al mercado formal de trabajo (Resolución CFE N° 33/07).

---

<sup>62</sup> En referencia a la experiencia de *escuelas autogestionadas* desarrollada en la provincia de San Luis con el asesoramiento –y evaluación- de la Fundación Gobierno y Sociedad, presidida por Miguel Ángel Broda y de la cual el pedagogo Mariano Narodowski fuera coordinador general del Área de Educación. Se pueden seguir análisis de estas experiencias por ej. en Rodríguez, L (2000); Feldfber, (2003a); Feldfeber, Saforcada y Jaimovich (2009) o Quiroga (2009).

<sup>63</sup> Se puede ver Feldfeber, M. (2010) o UNIPE (2015).

Pese al reconocimiento que les otorgó la LEN y la resolución antes mencionada a estas escuelas, el Ministerio de Educación Nacional no creó luego en su organigrama una dependencia interna para su desarrollo y regulación. En la Provincia de Río Negro, se incorporó el reconocimiento de dichas iniciativas en la Ley Provincial de Educación (nº 4.178/07), y a este efecto se creó un Registro de Escuelas de Gestión Social, donde se las inscribe y acredita como tales, a partir del año 2008, dentro del área de la “gestión privada”. En Mendoza, las diversas iniciativas están incluidas en la Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa. Hay experiencias en la provincia de Buenos Aires y una escuela en la Ciudad de Buenos Aires, pero siempre dentro de la “gestión privada”. El 4 de diciembre de 2015, es decir, a pocos días de concluir su gestión, el Ministro de Educación A. Sileoni, firmó la Resolución Nº 3300 que crea el “Registro Federal de Escuelas de Gestión Social y Escuelas de Gestión Cooperativa” (Rosemberg, 2016) que es más exhaustivo y explícito en torno a los alcances y obligaciones de estas instituciones, pero aún no ha sido puesto en marcha por el siguiente gobierno. Esta indefinición de la normativa habilitó la disputa entre los sujetos e instituciones involucrados ya que cada jurisdicción debió instrumentar su propia reglamentación, tal como sucedió en el caso que estoy analizando de los BP en la Ciudad de Buenos Aires.

## **II. El proceso de *oficialización* de los BP**

Diversos estudios han analizado experiencias de organizaciones sociales y populares que vinculan educación y sectores subalternos. En este marco se podrían enumerar algunas iniciativas tales como: las mencionadas Sociedades Populares de Educación, las experiencias de Extensión Universitaria de mediados del siglo XX (Brusilovski, 1998, 1998/1999 y 2000), proyectos de cogestión entre Estado y sindicatos que dieron origen a los CENS y CENT en los años 70 (Filmus, 1992), como así también numerosas iniciativas de construcción de escuelas, espacios de alfabetización y “apoyo escolar” ligadas a diversas agrupaciones militantes, iglesias, ONG’s (Neufeld, 1990; Neufeld, 1996/1997; Cragolino 2007; Alfieri, Nardulli y Sacardi, 2008; Santillán y Woods, 2005; Santillán, 2012; Santillán 2015), para mencionar algunas experiencias.

Como ya fue señalado en el primer capítulo, desde hace unos años algunos investigadores identifican como una novedad la disputa y apropiación del control en la creación y desarrollo de escuelas por parte de movimientos sociales. Su propuesta es que existiría otro escenario, dado que recientemente han surgido:

“nuevas estrategias planteadas por algunos movimientos sociales que buscaron no limitarse a la reivindicación del acceso, a la compensación de las falencias o segmentaciones de las ofertas

o a la provisión de recursos para las escuelas estatales, sino que se orientaron a intervenir en, o a controlar, los procesos que se dan dentro de la escuela” (Michi, 2012: 106)<sup>64</sup>.

Si bien esto ocurre con diversas experiencias latinoamericanas y de nuestro país –los BP son un ejemplo- entiendo que no sólo debe focalizarse en las intenciones de los movimientos sociales por construir “proyectos pedagógicos propios”. Como pretendo mostrar, para el caso de los BP, éstos no se pueden analizar sin tener en cuenta su vinculación con diversas políticas, funcionarios y dependencias estatales con las que en su devenir histórico se relacionaron, configurando el proceso de *oficialización*<sup>65</sup>. Esta vinculación se va a expresar tanto en las resoluciones legales que fueron conformando un camino en las negociaciones entabladas, como también en múltiples aspectos de la “no documentada” vida cotidiana de los bachilleratos.

## II. 1) Antecedentes en el análisis de las relaciones entre Bachilleratos Populares y Estado

Indefectiblemente todos los estudios centrados en BP coinciden en caracterizar a la década de los años 90’ como un período de reformas estructurales y crisis profunda que impactó de forma muy negativa en los sectores populares en todos los ámbitos, trabajo, salud, educación; lo que redundó en estrategias de “resistencia” ante el avance neoliberal. De ahí que, mientras algunos trabajos se centran a finales de esa década, para otros será después de los sucesos del 2001 el período al que caracterizan como de “emergencia” o “reacción” de “nuevos movimientos sociales”, y así, entre otras cuestiones “toman en sus manos la educación” y crean “Bachilleratos Populares”. En tanto, para un tercer grupo, será después de 2003 con el gobierno de N. Kirchner y el replanteo de los movimientos sociales que, ante la “fractura” y “merma en la participación” se vuelven hacia la cuestión educativa y crean BP. Más allá de estas diferencias entre los análisis, lo central va a ser la concepción acerca de la relación entre organizaciones sociales y Estado como ámbitos separados.

Desde sus inicios se plantearon como instancias en permanente “lucha”, “tensión” o “interpelación” frente al Estado. Pero a su vez, vínculo ineludible en pos del reconocimiento institucional autorizando la capacidad de acreditación del título secundario para sus estudiantes.

### II. 1) a) Las interpretaciones acerca de la “ausencia”, “corrimiento” o “retiro” del Estado

---

<sup>64</sup> Similar aproximación realiza el autor Raúl Zibechi (2007).

<sup>65</sup> En este sentido, haciendo referencia principalmente a los BP y a un momento actual de “replanteo de lo público”, Norma Michi (2012) señala la utilización del “modo escolar” por parte de movimientos y organizaciones sociales para la formación de sus miembros o población circundante, donde reivindican el reconocimiento estatal de su accionar presentado como de “educación popular”.

Las investigadoras Ingrid Sverdlick y Paula Costas (2008) enmarcan a los BP junto con otras iniciativas de América Latina en términos de “luchas por el derecho a la educación”. En la contextualización y surgimiento de estas iniciativas caracterizan a la década de 1990 de forma contradictoria, por momentos se habla de “procesos de reestructuración global del Estado”, en tanto rasgos comunes a las reformas neoliberales que caracterizaron la región entre finales de los 80 y principios de 2000; pero también, y entrando en las particularidades argentinas, se caracteriza al período como de “ausencia del Estado”, “corrimiento”, o “desresponsabilización” de éste. Analizando las políticas educativas destinadas a los jóvenes y adultos, explican el surgimiento de los BP como “reacción” y consecuencia de esta “ausencia” estatal:

“surgieron como reacción a un escenario de exclusión y desigualdad crecientes. Promediando el año 2000, miles de habitantes vieron vulnerado su derecho a la educación; y, entre ellos, una enorme cantidad de jóvenes y adultos fue excluida del sistema educativo. Esto fue el resultado no sólo de la histórica desatención hacia la EDJA sino también de las políticas públicas que durante la década de los noventa profundizaron fuertemente los índices de pobreza y desempleo. Por lo tanto, la iniciativa no sólo abarcó una nueva propuesta pedagógica sino que se constituyó desde un fuerte rechazo a la ausencia del Estado y al sistema político en su conjunto.” (Sverdlick y Costas, 2008: 222).

De esta manera, se explica que los BP, “han optado (...) por “autogestionar” aquellas cuestiones o aspectos en los que el Estado se encuentra ausente.” (Sverdlick y Costas, 2008: 231). Coinciden estas interpretaciones en otros estudios, donde dichas iniciativas son una respuesta a la “ausencia”, “retirada”, “corrimiento”, “achicamiento” por parte del Estado, por ejemplo: Gluz y Saforcada (2007); Fernández, Calloway y Cabrera (2009); Pacheco y Hernández (2009); Rubinstein (2010); Gluz (2010).

Producido el surgimiento de estos espacios escolares, los vínculos establecidos con el Estado suelen ser interpretados en términos de “interpelación” o de “demanda” en pos del reconocimiento y oficialización de las experiencias, y con ello, aparecerá el “peligro de cooptación” y la consecuente “pérdida de autonomía”.

## II. 1) b) El “avance” del Estado y la pérdida de “autonomía”

A partir del nuevo ciclo de 2003, en un contexto de mejora de índices socio-económicos ligados a la salida de una situación de pobreza o indigencia, ampliación del mercado laboral, redistribución de los ingresos a través de activas políticas estatales e iniciativas en materia educativa, las organizaciones sociales también van a reorientar sus esfuerzos. Es el período de mayor crecimiento de los BP y con este incremento se profundiza la reflexión acerca de estas experiencias en los renovados contextos. En los escritos que los analizan, se enuncia un movimiento contrario al anteriormente relatado. Es decir, ante sus posibles “avances”, el Estado pasaría a

ser “peligroso”, “cooptador” y atentaría contra la “autonomía” de las organizaciones sociales (Sverdlick y Costas, 2008: 233).

En torno a los riesgos que atraviesan los bachilleratos aparece la posibilidad de ser “capturados” por parte del Estado (Sverdlick y Costas, 2008: 258; Pacheco y Hernández, 2009: 13). Así se pone el alerta sobre estas experiencias comparándolos con las trayectorias de otros movimientos que “han sido cooptados perdiendo su carácter de lucha y resistencia a las relaciones de poder establecidas.” (Meneyián, 2007: 7). Estos riesgos de “cooptación”, comenzarían a aparecer cuando se buscan ciertos intercambios con funcionarios ministeriales en torno a la oficialización y la posibilidad de otorgamiento de títulos a los estudiantes:

“¿acaso no existe el peligro de que el Estado y sus dispositivos accionen para cooptar o asimilar, recortar y adaptar las prácticas de las escuelas públicas y populares organizadas desde los movimientos sociales? ¿No aumenta y se vuelve inevitable ese peligro una vez que las escuelas populares se encuentran en cierta relación con instancias estatales? Sí, evidentemente, el Estado cuenta con la capacidad y los recursos que provienen del arsenal de la hegemonía de la clase dominante para desactivar e incluso eliminar la potencia transformadora de un proceso de subjetivación que apunte a construir contrahegemonía.” (Dorado; Echeagaray y Ruiz, 2010: 16).

El punto más extremo de estos temores acerca de los “avances” del Estado sería la denominada “estatización” como ocurriera con las escuelas del MST (Sverdlick y Costas, 2008b). Desde estas y otras interpretaciones, se pone el acento en el riesgo de que el Estado provoque un recorte de la “autonomía”, genere “dependencia”:

“vemos que por un lado bregan por el ejercicio autónomo del bien educativo, haciéndose cargo de llevar adelante las escuelas; y por otro lado, demandan al Estado, como garante de la educación pública, el pago de salarios, el material didáctico y la manutención de la infraestructura edilicia. (...) hasta qué punto este proyecto se libera del Estado o crea tales vínculos que generan una situación de dependencia.” (Córdoba y Rubinstein, 2010: 13).

#### II. 1) c) “Autonomía” y la fragilidad del “adentro” y el “afuera”: los intentos de clasificación

Los investigadores Burgos, A.; Gluz, N. y Karolinski, M. (2008) analizaron los sentidos de la “autonomía” en el marco de dos estudios de caso: un BP y la implementación por parte de una organización del Programa Provincial de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos. En este estudio sostienen dos cuestiones: “En ambos casos, se trata de experiencias que interpelan al Estado aunque desde diferentes posicionamientos respecto de la autonomía.” (op. cit.: 8) y “Ambas experiencias, desde dentro o por fuera de las estructuras

estatales establecidas, pretenden y logran efectivamente incidir en las políticas públicas en educación.” (op. cit.: 14). La experiencia por “dentro” corresponde a la organización que implementó el Programa de Alfabetización pasando a desarrollar sus acciones en el marco de una propuesta estatal. En cambio, por “fuera”, se hace referencia al BP que se mantendría alejado en aquel entonces de esta esfera. De este modo, sólo dan cuenta de las incidencias de las organizaciones en el Estado y no las reformulaciones y reacomodamientos al interior de los propios colectivos sociales. Una perspectiva de más largo plazo permitiría documentar la movilidad, acuerdos y desacuerdos, “entradas” y “salidas”, presentando el dinamismo y complejidad de estos procesos.

Similares operaciones de clasificación se dan en torno a los sentidos de “lo público” y su ampliación o no a “público popular”, experiencias “comunitarias”, o diferentes formas de entender la “gestión social” a partir del trabajo de los BP y sus vinculaciones con el Estado. Estas variantes se pueden ver por ejemplo en: Córdoba y Rubinstein (2011: 13); Areal y Terzibachián (2012: 530); Karolinski (2009); Marrone (s/f) y Hirsch (s/f). De esta manera, desplazan la atención sobre tipologías más que analizar las maneras en que se relacionan sujetos y fuerzas estructurales. Incluso para algunos el tipo de vinculación con el Estado va a definir los modos de relación y las prácticas educativas que se generan hacia el interior de los bachilleratos, por ejemplo, Meneyián (2007); Langer y Levy (2009).

En síntesis, entiendo que las interpretaciones que van desde la *ausencia* estatal a los peligros de ser *cooptados* por éste, se caracterizan por concebir a aquello denominado “Estado” como algo exterior a los movimientos sociales, que por momentos se “ausenta” o “retira” y en otros “avanza” sobre ellos. Dichas concepciones, en primer lugar, se dan en un contexto de redefiniciones por parte del Estado de sus modos de intervención social, y con ellos incide sobre los modos de acción colectiva de los movimientos (Manzano, 2004b). En segundo lugar, esos acercamientos no pueden explicar los modos en que el propio Estado se redefine a partir de la acción de los movimientos sociales (Manzano, 2005). De manera que, si se focaliza por momentos en uno de los polos y se deja de lado la relación, se pierde de vista, tanto un proceso de modelamiento de las organizaciones por parte de las políticas y resoluciones estatales, como de las incidencias de los movimientos sociales en los procesos estatales (Manzano, 2013). Por último, una preocupación centrada en la clasificación no permite analizar cómo se encuentra el Estado en la cotidianeidad de las instituciones (Rockwell, 1987).

## II. 1) d) Bachilleratos Populares y Estado en sus relaciones cotidianas

Para finalizar este apartado, recupero los análisis de tres antropólogas que en distinto lugares del país analizan estos espacios y sus relaciones cotidianas con procesos estatales. Felisa Cura, da cuenta del proceso

de conformación de un BP en la zona norte del conurbano bonaerense, y así, del modo en que iniciativas estatales y de organizaciones sociales confluyeron en una trama compleja en la que se fueron modelando y redefiniendo debates, prácticas y sentidos en torno a la educación y las políticas en Argentina entre mediados de los años 90 y los comienzos del siglo XXI (Cura, 2012). En este sentido, señala, “la conformación de bachilleratos populares se configuró en una forma apropiada de entablar vínculos con el Estado para demandar su compromiso frente al problema de la educación” (Cura, 2012: 98). Analiza las discusiones y debates que se pusieron en juego al interior del grupo dirigente en torno a las implicancias políticas de las distintas posibilidades que se planteaban frente a la “oficialización” de los bachilleratos propuesta por el Estado. La necesidad de obtener el reconocimiento estatal se fundaba en la posibilidad de emitir los títulos que certificaran el cumplimiento de la educación media en estos nuevos espacios. Esta “lucha por la oficialización”, va a producir nuevas formas organización y acción tanto del Estado como de las organizaciones sociales. En este tránsito, “las organizaciones necesariamente requirieron ser modeladas, adaptadas, reguladas por resoluciones, normativas, horarios y programas.” (Cura, 2012: 114).

En la provincia de Córdoba, Lucía Caisso (2012) realizó una aproximación etnográfica a las prácticas y saberes de miembros de una organización social al asistir al Ministerio de Educación para obtener el reconocimiento oficial del BP. En su descripción, pone de relieve la existencia de “todo un trabajo” diario acometido por los sujetos, a partir del cual se establecen vínculos de interdependencia entre las organizaciones y los ámbitos y agentes estatales. Continuando estas indagaciones, se preocupa por restituir las vinculaciones existentes con el Estado a partir del análisis de la interrelación de estas experiencias educativas con políticas públicas y actuaciones estatales (ver Caisso, 2014).

Por su parte, Marilín López Fittipaldi (2015) trabajó con una organización social en la ciudad de Rosario que configuró un campo de demanda y negociaciones con el Estado en torno a la “lucha por la tierra”. Este campo de disputa perfiló modos de relación con el Estado y constituyó una experiencia formativa para los militantes del movimiento social que pondrían en juego tanto para la creación de un BP como para la lucha por el reconocimiento del mismo. Así, en torno a la lucha por el reconocimiento oficial se pusieron en marcha ciertas adaptaciones y reformulaciones al interior del proyecto educativo, en pos de su adecuación a cierto “modelo escolar” considerado más apropiado según los requerimientos ministeriales. Éstos se plasmaron en aspectos organizativos y materiales, pero también en la reconfiguración de ciertos sentidos en torno al proyecto educativo y su relación con la escuela oficial.

## II. 2) De la “gestión privada” al “reconocimiento” en el ámbito estatal

La primera experiencia de un BP en la Ciudad de Buenos Aires comienza a funcionar en el año 2004, durante el mandato de Aníbal Ibarra como Jefe de Gobierno de la Ciudad. Una importante funcionaria de la Secretaría de Educación en aquellos tiempos, rescata como muy interesantes las discusiones que se daban con los primeros BP tras haber acompañado estas iniciativas “no sólo desde el escritorio” sino que asume su “interés político en fomentar este tipo de experiencias”. Desde los inicios, resalta, las discusiones estuvieron dadas en torno al “lugar del Estado”. Luego de la crisis de 2001 y las experiencias de “recuperación” de fábricas por sus trabajadores:

“había un clima de época que me parece que hay que tenerlo en cuenta como para entender por qué en ese momento, por lo menos desde el gobierno de Ibarra también se propició y se alentó no solamente los bachilleratos sino las fábricas recuperadas. A lo mejor después no se acompañó ni con la normativa como para darle sostenibilidad y sustentabilidad al proyecto. La discusión era qué tipo de institución es ésta: a mí siempre me pareció que era necesario crear un tipo de institución comunitaria distinta. Que no fuera en los cánones de lo privado y que lo estatal pudiera estar presente pero con alguna participación comunitaria. Es decir, nosotros desde el Estado también tratamos de inventar algo, digo para entender por qué había alguna sintonía con estos bachilleratos. También hicimos experiencias con jardines comunitarios.” (Entrevista a ex funcionaria de la Secretaría de Educación, 07/02/2011).

Esto da cuenta de reconfiguraciones estatales frente al escenario anterior. Los “jardines comunitarios” son vistos como un antecedente, y como un ensayo de estas iniciativas. Se trataba en principio de propiedades privadas, la Secretaría de Educación invertía en los elementos necesarios y garantizaba la planta docente y el comedor. Así, los BP son entendidos por esta funcionaria desde una modalidad mixta. Desde esta gestión se propició el “reconocimiento” por la vía de “gestión privada”, y a través de subsidios se comenzaron a pagar sueldos de los docentes por un corto período de tiempo. Resalta la entrevistada que el problema fue frente al estatuto docente ya que muchos no poseían títulos o no querían pasar por esta instancia. Esto los enfrentaba, en aquellos comienzos, con los sindicatos:

“Ellos [miembros de los bachilleratos] decían que el estatuto los limitaba, en el concepto de que el educador popular no necesariamente es un profesor o un maestro, pero a la vez le requerían al Estado la planta orgánica funcional, la POF. Nosotros avanzamos en el sostenimiento de las POF y momentáneamente como no había una estructura organizativa que pudiera dar cuenta esa inscripción institucional los pusimos en privada. Desde la gestión estatal

no teníamos ningún mecanismo que nos habilite a transferir plata a una escuela, en el único lugar que teníamos esa herramienta era en privada, por eso los pusimos ahí, cosa que no les gustó” (Entrevista a ex funcionaria de la Secretaría de Educación, 07/02/2011).

La POF (Planta Orgánica Funcional) de una escuela, implica los cargos y quiénes los ocupan en dicho establecimiento educativo. Es fundamental para el pago de salarios y la habilitación al ejercicio de los docentes. La inicial inclusión en “gestión privada” de unos pocos BP en aquel tiempo implicó que fueran observados por supervisores de dicha área: “los supervisores estaban espantados, no tenían herramientas para mirar ese tipo de instituciones” –opina la entrevistada-.

Rememorando aquellas discusiones con los miembros de organizaciones que crearon BP, sostiene que muchas veces se presentaban en términos de “todo lo malo es el Estado” y “todo lo bueno está en las organizaciones comunitarias”:

“No me gustaba que el único lugar del Estado fuera el lugar del subsidio. Yo creo que el Estado tiene que intervenir en la cuestión educativa y en este tipo de organizaciones tiene que velar por la cosa común, por la responsabilidad pública que es del Estado, que no es de otro”. (Entrevista a ex funcionaria de la Secretaría de Educación, 07/02/2011).

Otro tema de discusión era por lo que la funcionaria denominaba “acreditación de saberes” y con ello los títulos de los futuros egresados de estos espacios:

“El Estado era proveedor. Proveedor de plata y proveedor de títulos. Y yo discuto ese lugar del Estado, me parece que es empobrecer el lugar del Estado. Lo que pasa es que los bachilleratos disputaban con el Estado la cuestión hegemónica de la educación o de lo escolar. Discutir la hegemonía del Estado en cuestión educativa no es solamente cerrar la puerta [del aula] y no es que vos construí una contrahegemonía, no es garantía, hay que poner otros conceptos, enunciados, componentes, sino es vaciar el discurso alrededor de la educación popular, sino es hablar hoy de la misma manera que en los 60, los 70.” (Entrevista a ex funcionaria de la Secretaría de Educación, 07/02/2011).

Estos relatos muestran las huellas del camino iniciado por los primeros BP ante la –por aquel entonces- Secretaría de Educación de la Ciudad y también ante el Ministerio de Educación de la Nación, en pos del “reconocimiento” a su acción educativa y su “oficialización”. Esto incluía entre otros temas: becas y títulos de los estudiantes, salarios de los docentes y financiamiento integral de las experiencias.

En diciembre de 2004, se produce el incendio del boliche “República de Cromagnon” en el barrio de Once. Este hecho desencadenó la muerte de casi 200 personas y más de mil heridos. La Legislatura de la Ciudad de Bs. As. inició un juicio político a Ibarra que desencadenó su destitución en 2006.

En tanto, para comenzar a funcionar –a fines del año 2005- Ana, militante y docente del Bachi A, recuerda que tuvieron que crear una asociación civil, y obtener la personería jurídica como primer requisito para poder ser reconocidos como BP, iniciando estos trámites por “gestión privada”:

“Nosotros originalmente quisimos hacer un bachillerato en Derechos Humanos pero teníamos que ir por [gestión] privada y te exigían un plan de estudios oficial. Lo único que teníamos a mano era el plan que estaba utilizando [otro bachillerato popular] que era un plan de los CENS con orientación en Desarrollo de las Comunidades” (Entrevista a Ana, militante y docente del Bachi A, 03/06/2010).

Aquel plan de estudios pertenece a la currícula de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) de jóvenes y adultos, que otorga el título de “Perito Auxiliar en Desarrollo de las Comunidades” (Resolución Nº 601/01), organizado en una graduación de tres años. Tomaron este plan de estudios, ya que como Ana dice, lo que querían era comenzar cuanto antes: “lo que nosotros queríamos era empezar. No teníamos nada, no sabíamos cómo era. En marzo presentamos los papeles, total dijimos, tenemos tres años.” (Entrevista a Ana, militante y docente del Bachi A, 03/06/2010). Tenían tres años para ver cómo se hace un BP, y conseguir el reconocimiento para poder dar títulos secundarios a los futuros egresados. Así comenzaron a armar materias, programas y para muchos significó dar clases por primera vez.

En el “Anexo” de la resolución Nº 601, figura la distribución horaria que tienen las asignaturas de esta especialidad:

ÁREA	Asignaturas o Sub-áreas	Ciclos con carga Horaria		
		1°	2°	3°
Cosmológica	Biología	2	**	**
	Educación para la Salud	**	2	**
	Matemática	4	4	2
	Física	**	2	**
	Química	**	**	2
De las Ciencias Sociales	Historia y Geografía	4	3	3
	Educación Cívica	2	**	**
	Filosofía y Psicología	**	2	**
	Introducción al estudio de la Cultura y la sociedad	**	**	2
De la comunicación	Lengua y Literatura	5	4	**

	Literatura	**	**	2
	Inglés	2	2	2
	Introducción al conocimiento de la realidad social	2	**	**
	Problemática Contemporánea	2	**	**
	Técnicas de trabajo intelectual	2	**	**
	Fundamentación de la educación	**	2	**
	Historia de la cultura	**	2	**
	Políticas Sociales	**	2	**
	Desarrollo de las Comunidades	**	**	3
	Relaciones Laborales	**	**	3
	Metodología de la investigación	**	**	6
Total de Horas Cátedra	Semanales	25	25	25

Esta nómina de 21 materias y su carga horaria será modificada por todos los bachilleratos. Señalaré en los capítulos 4 y 5 las adaptaciones, creaciones y supresiones elaboradas en los dos “bachis” de este estudio.

Tras la destitución de Aníbal Ibarra en el año 2006, lo sucedió en el cargo el vicejefe Jorge Telerman. Para la ex funcionaria entrevistada, una de las deudas pendientes fue irse antes del gobierno y no poder avanzar en una normativa que contemple a estas escuelas “autogestionadas” ya que aún no existía la figura de “gestión social”, habilitada posteriormente por la LEN a fines de 2006. No obstante, aclara:

“Yo nunca las veía como escuelas autogestionadas, porque no eran escuelas autogestionadas en la concepción nuestra. Ahí había una intervención del Estado no solamente en el otorgamiento de presupuesto. Yo no quería que el Estado se restringiera a un otorgador de subsidios. Y tampoco quería que se asocie a las escuelas charter o de San Luis que por ahí Mariano [Narodowski] las pensaba desde ese lado.” (Entrevista a ex funcionaria de la Secretaría de Educación, 07/02/2011).

En el año 2007, tras la victoria en las elecciones asume como Jefe de Gobierno Mauricio Macri y con él arriba a la cartera educativa el anteriormente mencionado Mariano Narodowski<sup>66</sup>. El nuevo ministro veía con buenos ojos las experiencias de autogestión como esbocé anteriormente. Tras numerosos reclamos, marchas y reuniones llevados adelante entre funcionarios ministeriales y miembros de los BP agrupados en la “Coordinadora de Bachilleratos Populares”, se dicta la Resolución N° 669 en 2008 por la que algunas experiencias –entre los que se encontraba el Bachi A- pasan a ser “reconocidos” (art. 1). Dada la intención que los aglutinaba en ese momento de salir de la “gestión privada”, son inscriptos en el registro que implementará

<sup>66</sup> Como señalé anteriormente, esto nuevamente trae aparejadas reconfiguraciones estatales y de las políticas educativas en particular. Se pueden ver estas transformaciones en los análisis de M. Lischetti (2010) y M. R. Neufeld (2010b).

la Dirección General de Planeamiento Educativo de la Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica (art. 2). Entre otras regulaciones, se establecía que los docentes que se desempeñen en los BP “debe(n) poseer los títulos exigidos por la reglamentación vigente” (art. 4), lo cual no se puso aún en práctica.

A partir de este reconocimiento el Bachi A pudo hacer un convenio con el Ministerio de Educación y así pasó a funcionar desde el ciclo 2008 en el turno noche de una escuela primaria estatal<sup>67</sup>. Al reflexionar sobre el otorgamiento del nuevo lugar que les conceden, Claudio, militante y docente del bachillerato comenta:

“no estaba tan mal porque nosotros desde el comienzo no queríamos funcionar dentro del barrio, queríamos que salieran porque ya cruzar [ nombra a la calle donde empieza la villa] implica una toma de voluntad, una decisión voluntaria de querer salir y ese querer salir, quizás en los años '70 si otra fuera la situación, yo te diría sí, fortalezcamos la identidad villera y dale que va, porque el villero es lucha, es reclamo, es reivindicación y todo. Esto desde los '90 ya no es así, si vos fortaleces la identidad villera estás fortaleciendo la cumbia villera, el pibe chorro y todas esas cosas, no estás fortaleciendo una identidad, al contrario, estás aislado y no tiene sentido. Ese es el análisis que hicimos del 2000 para acá, entonces preferimos que sea afuera. Y así que esto [la escuela] nos vino de lujo” (Entrevista a Claudio, militante y docente del Bachi A, 18/06/2010).

Entre otros sentidos expuestos en la entrevista, hace hincapié en el esfuerzo que significa para los estudiantes ir hasta la escuela y salir de la villa, pese a que sólo está a dos cuadras. Si bien el nuevo espacio es valorado positivamente por estar afuera del “barrio”, se resalta como negativa la pérdida de un lugar propio, al tener que adaptarse a las normas de la escuela con la que conviven.

“(…) la estructura edilicia no nos conforma a nosotros, no está pensado en cómo sería para nosotros. Están el aula, las ventanas, las rejas, el patio central, parece una cárcel (...). El guardia en la puerta y que te cierra la reja... es gente grande, si quiere viene y si no quiere no viene. En el barrio, eso nos daba mucha más libertad, tenía también sus contras, pero estar en el barrio implicaba sentirte más en casa, tomar mate, una situación más comunitaria, más familiar inclusive. Se transformaba en un aula un espacio conocido, y no al revés, vos acá venís al aula y lo que tenés que hacer es desarmar el aula, poner los bancos en círculo. Estamos tratando de desarmar lo que ya está armado, allá era al revés. (Entrevista a Claudio, militante y docente del Bachi A, 18/06/2010).

---

<sup>67</sup> Este bachillerato comenzó a funcionar en 2006 en la Comisión de DDHH, al año siguiente al acrecentarse la cantidad de cursos y de estudiantes pasaron a alquilar una casa también en villa Esperanza y en 2008 inician el ciclo en una escuela primaria a escasas cuadras del comienzo del “barrio”.

Desde esta propuesta que reivindica un trabajo desde la “educación popular”, buscarán “desarmar el aula”. Además de las cuestiones edilicias, otras de las quejas apuntan a que no les permiten pegar carteles, afiches o mensajes en las paredes y carteleras porque son de la escuela primaria. Estas cuestiones repercuten en la “apropiación” que los “profes” quisieran lograr en los estudiantes.

“Me parece que está buenísimo que [los estudiantes] se puedan apropiarse del proyecto y me parece que eso se daba un poco más cuando estábamos en un lugar propio. Nosotros nos iniciamos en la Comisión y luego en una casa, en la villa y que no es lo mismo estar en una escuela de prestado, por el tema de la apropiación. Nosotros cuando estábamos en la casa, cuando había que hacer jornada de laburo, estudiantes, docentes, todos a limpiar, a pintar, a acomodar las cosas, a hacer la biblioteca... es diferente la apropiación. Acá nosotros no podemos pegar un cartel, nada, nada de la producción de los estudiantes” (Entrevista a Ana, militante y docente del Bachi A, 03/06/2010).

En tanto, el año 2009, estuvo atravesado en la Ciudad de Buenos Aires por el conflicto político de las “escuchas ilegales” en las que estaba involucrado un agente nombrado en la cartera educativa y esto desembocó en la renuncia a fin de ese año del ministro de M. Narodowski. No obstante, promediando el ciclo mientras todavía era ministro anunció la inauguración de la que se denominó “primera escuela secundaria de gestión social”, administrada por una parroquia y con el asesoramiento pedagógico y el monitoreo del Ministerio de Educación, en el ámbito de la “gestión privada” en Villa Esperanza. En el barrio, también ese año se pone en funcionamiento otra escuela secundaria, una EEM (Escuela de Educación Media) de “gestión estatal”.

### II. 3) Las “relaciones con el Estado” y la división del Bachi A

En el proceso de *oficialización* se harán fuertes replanteos en términos de “preservar la autonomía” y así una primera ruptura en la “Coordinadora” que reunía a los BP hace que se alejen de este espacio un conjunto de bachilleratos, de la zona oeste del Conurbano –que luego formarían la “Coordinadora por la Batalla Educativa”-. Posteriormente, en 2009, otro desprendimiento de organizaciones territoriales, conformarán la “Red de Bachilleratos Populares Comunitarios”, con experiencias mayoritariamente en la capital federal. Un campo de fuerzas dinámicas y variables hace que las diversas organizaciones sociales que crean bachilleratos aúnen sus reclamos para poder ser reconocidos, pero luego otras diferencias los separen en nuevas asociaciones.

Finalizando el año 2009, se produce una división al interior del heterogéneo grupo de militantes que se reunieron –como mostré en el capítulo anterior- para la creación del Bachi A. En el ciclo 2010 se consuma la separación del colectivo inicial –hechos que relaté sucintamente en la Introducción cuando recién iniciaba el trabajo de campo-, y se crea una nueva “orientación en Derechos Humanos” (ODH), que se agrega a la primera en “Desarrollo de las Comunidades” (ODC)<sup>68</sup>. El grupo de la ODH estará compuesto por los fundadores del Bachi A que venían de la experiencia del Instituto Ecueménico, la Comisión de DDHH, el Centro Cultural y equipo de investigación. Mientras que el otro estaba compuesto principalmente por los jóvenes militantes de una agrupación universitaria.

Desde la ODH son planteados como los detonantes de la separación, por un lado las diferencias en torno a lo que los militantes y docentes esperan como formación de los estudiantes con los que trabajan, y por otro, las llamadas “relaciones con el Estado”. Como se profundizará en el próximo capítulo, para los “profes” – como suelen ser denominados- de la ODH su trabajo apuntaría a la conformación de un “sujeto crítico”, un “sujeto autónomo”; en el otro caso –ODC- se aspiraría a la formación de “militantes” y de “trabajadores calificados”. Así se presentaban las diferencias:

“(…) que sea un sujeto autónomo o un sujeto trabajador calificado. Yo no quiero formar trabajadores calificados, me parece que la educación popular tiene que servir para formar sujetos más libres, más autónomos, críticos, pensantes” (Entrevista a Ana, militante y docente, ODH, 03/06/2010)

“(…) más allá de nuestra intencionalidad política de que nos parecía que el proyecto aportaba a la formación militante de los vecinos del barrio, no podíamos dejar de desconocer que parte de lo que hacíamos tenía que ver con la calificación de la fuerza de trabajo. Creo que por ahí lo que define nuestro bachillerato es que nosotros, además de asumir que estamos en un barrio con determinadas características, que es una villa y todo, pensamos que estamos trabajando con población que es parte de la clase trabajadora y que también nos parece interesante brindarle herramientas para la inserción crítica digamos, en los espacios de trabajo.” (Entrevista a Lucía, militante y docente, ODC, 4/11/2010)

Luego de reiterados reclamos y formas de protesta de las organizaciones sociales que desarrollan BP, el 10 febrero de 2010, es sancionada la Resolución Nº 279 firmada por el nuevo ministro de Educación de la Ciudad, E. Bullrich, mediante la cual se crea el “Registro de Bachilleratos Populares”, que anunciaba la anterior

---

<sup>68</sup> El trabajo de campo implicó principalmente el acompañamiento de las acciones encaradas desde la “orientación en Derechos Humanos” (ODH).

resolución de 2008: “Créase el Registro de Bachilleratos Populares (RBP) como propuesta educativa de Gestión Social en el ámbito de la Dirección General de Planeamiento Educativo, dependiente de la Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica.” (Res. Nº 279/10. Artículo 1º).

Con esta resolución se renuevan los desacuerdos anteriores entre ambas orientaciones, ahora en torno a las llamadas “relaciones con el Estado”. Entre los BP están los que quieren estar bajo la órbita estatal –ya que en todos hay acuerdo de no pertenecer a la “gestión privada”- y los que pugnan por distanciarse de toda vinculación con el Estado. Estas posiciones también se dan al interior del Bachi A. Aquellas primeras diferencias,

“fueron profundizándose, ellos quieren ser empleados del Estado y ahí es donde claramente se rompe el proyecto de autonomía... claramente ahí el Estado te dice qué tenés que hacer y punto, no hay mucha vuelta. Y también tiene que ver con cómo se define uno: como trabajador, como educador, como militante, como docente...” (Entrevista a Miriam, militante y docente, ODH, 23/08/2010).

Al otro sector –Desarrollo de las Comunidades- militantes y docentes del grupo de Derechos Humanos le recriminan la alineación con la propuesta de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP)<sup>69</sup>, que apunta a estar bajo el estatuto docente de la Ciudad de Buenos Aires, definirse como “trabajadores de la educación”, planteando además la posibilidad de afiliarse a un sindicato:

Marcos: En el momento de la separación, el punto clave fue la discusión con el Estado.

Javier: ¿Y qué relación con el Estado querían tener ellos [los de ODC]?

Marcos: Y la misma que la CEIP. Sí, ellos plantean lo de la CEIP, estar bajo el estatuto docente, afiliarse a UTE<sup>70</sup>. (Entrevista a Marcos, militante y docente, ODH, 01/06/2010).

Estos sucesos se viven como un cambio de las posiciones originarias, no sólo del grupo de ODC, sino de otros BP unidos en torno a la posibilidad de obtener la “gestión social” como una dependencia aparte. Pese a esto, Lucía, referente del grupo de la ODC, sostiene:

“la propuesta de la Dirección de Gestión Social en general nunca nos pareció muy atinada, meternos dentro del Estado a tener una Dirección que gestione los Bachilleratos Populares. Nos parecía que ahí sí terminábamos medio entrampados en la burocracia estatal y de alguna

---

<sup>69</sup>Como fuera señalado en el capítulo anterior, es una organización que desarrolla varios BP. Estos bachilleratos de la CEIP, más otros de diversas organizaciones y en algún momento todo el Bachi A formaban parte de la “Coordinadora de Bachilleratos Populares” para organizar sus reclamos.

<sup>70</sup> Unión de Trabajadores de la Educación. Es parte de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), en el marco de la Central de Trabajadores Argentinos (CTA).

manera, con la posibilidad de cierta cooptación y que se desvirtúe la experiencia.” (Entrevista a Lucía, militante y docente, ODC, 04/11/2010).

Al interior del Bachi A, si bien es clara la división en dos grupos, no todos los integrantes de cada uno piensan lo mismo, hay impulsores de estas diferencias, otros que siguen yendo a dar clases sin participar de los debates u otras actividades, otros que dejan estos espacios a partir de estas tensiones o eligen otras opciones de militancia, nuevos integrantes que se suman y se van enterando de estas discusiones.

De este modo, en el año 2010, cuando comencé esta investigación, una de las cuestiones claves que se exhibían no sólo al interior del Bachi A, sino en reuniones con otros BP, en jornadas de debate, en protestas y marchas en diversos espacios públicos, en torno a la llamada “relación con el Estado”, era la noción de “gestión social”. En consecuencia, las demandas de los BP adoptaron formas y lenguajes de lo estatal para que sus protestas sean escuchadas y registradas, y al mismo tiempo, buscaron redefinir los alcances de las disputas (Roseberry, 2007). Dicha categoría habilitada desde 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional, es apropiada en diferentes contextos y usos para articular las demandas de los BP. De modo que, hasta aquí, es ineludible pensar que en el lenguaje utilizado, se están utilizando categorías propias de lo estatal: “reconocimiento”, “oficialización”, “gestión social”, “gestión privada”, “plan de estudios”. Como dirían Corrigan y Sayer (2007), “el Estado nunca deja de hablar” definiendo lo posible, estimulando algunas acciones o suprimiendo y marginando otras. Así, entre los “efectos” que señala Trouillot (2001), se podría pensar en el de *legibilidad*, en tanto producción de un lenguaje y un saber clasificatorio y regulador de personas y grupos sociales<sup>71</sup>. Estas concepciones, como mostraré, son apropiadas y tienen consecuencias particulares no sólo en el desarrollo cotidiano de este bachillerato, sino en las maneras de *hacer Estado* (Rockwell, 2007b).

#### II. 4) El camino hacia la *oficialización*: *negociar, acordar, resistir*

A lo largo del año 2010, fueron numerosas y centrales en las reuniones de “profes” de la “orientación en DDHH” –y también en otros bachilleratos y al interior de la “Coordinadora”- las discusiones en torno a las “relaciones con el Estado”. El eje de los reclamos luego del “reconocimiento” y la publicación del “Registro de Bachilleratos Populares” en febrero de 2010, estuvo puesto durante la primer mitad de ese año en la cuestión salarial del pago a los docentes. Así, se inició un “plan de lucha” buscando alguna respuesta desde el Ministerio de Educación. Hubo períodos de arduas negociaciones entre los BP, y entre estos y funcionarios del Ministerio

---

<sup>71</sup> Dado que en el Estado capitalista –exacerbado por la globalización-, el Estado se escurre sin fijación institucional o geográfica, el autor propone documentar sus presencias a partir de dar cuenta de los efectos que se producen. Es decir, más allá de las instituciones gubernamentales o nacionales, apunta a centrarse en los múltiples sitios en los que los procesos y prácticas estatales se reconocen a través de sus efectos.

de Educación de la Ciudad, como también otros de enojos e interrupción de las reuniones. Cerca de fin de año se comenzó a *negociar* una propuesta hecha a los bachilleratos por funcionarios de la cartera educativa. Eran documentos que llevarían a la firma de un “acta acuerdo” para luego arribar a un “convenio” para que ingresen los BP a la Dirección del Adulto y del Adolescente en la “gestión estatal”. En estos documentos elaborados y discutidos entre las “dos partes” se expusieron las diferencias, y los consensos. Circularon varias versiones hasta llegar a la definitiva. Con estas discusiones se acrecentaron las disputas entre los BP y así, quedaron varios por fuera de estos acuerdos, uno de ellos sería el de ODH del Bachi A.

Desde el grupo de ODH, entendían que no se debía firmar un “acta acuerdo” sino un “acta de compromiso” ya que con el Gobierno de la Ciudad “no se puede acordar nada” sino que “se comprometan a cumplir ciertas cuestiones”. Principalmente reclamaban por el Registro de Bachilleratos Populares, el cual hacía referencia a la “educación popular”, y no aparecía en estos nuevos documentos. Otro elemento señalado es que a partir de la conformación de la POF prevista no se pagarían sueldos a “parejas pedagógicas” sino a un docente a cargo. A su vez, en sus disputas con las diferentes agrupaciones, los de la ODH acusaban que a los de la “Coordinadora” de únicamente buscar “salario para los docentes”, y que los de la “Red” no quieren ninguna injerencia desde el Estado “sólo que les den el título”. (Notas de campo, reuniones de “profes”, Centro Cultural).

Estos escritos que “van y vienen” entre el Ministerio y los BP –y entre los numerosos bachilleratos- si bien consiguen ciertos *acuerdos*, a la vez, no anulan conflictos y tensiones previas, sino que en algunos casos las avivan, como en el Bachi A. Desde este encauzamiento de las demandas propuesto por el Ministerio de Educación, se agudizaron las tensiones entre ambas orientaciones y con los representantes de la “CEIP” y algunos bachilleratos reunidos en la “Coordinadora”. Esto se origina porque el grupo de ODH no acepta, como se dice en sus reuniones “entrar en el Estado”, en tanto que los de la otra orientación, alineados con la otra posición sí prefieren el camino propuesto.

Mientras se desarrollaban esos sucesos mantuve una entrevista con el funcionario del Ministerio de Educación que tenía a cargo estas negociaciones. Comenzó la charla aclarando que “los acuerdos alcanzados son para un grupo de bachilleratos, los que se reúnen en la “Coordinadora”. Con ellos venimos desarrollando un borrador de resolución donde se discute punto por punto.” Lamentó que tengan que reunirse por separado con los dos grupos –“Coordinadora” y la “Red”- ya que “entre ellos están peleados”, que “existen acuerdos con la Coordinadora, mientras que con la Red se complican las negociaciones”, y hasta presenta la amenaza de no dejarlos dar más títulos:

“La realidad es que vamos a resolver el problema para doce bachilleratos populares [los que están en la Coordinadora], porque los otros cinco, los de la Red, no quieren sueldos, no quieren que los supervisemos, nada. No quieren nada, pero sí quieren que les certifiquemos los títulos

cosa que es imposible. Yo no voy a firmar ningún título que no venga de un contralor, de un supervisor del sistema educativo que se hace cargo. El planteo de ellos es: ‘no nos consideramos trabajadores de la educación, por lo cual no nos queremos regir por el estatuto, no queremos supervisión’” (Entrevista a funcionario, Ministerio de Educación GCBA, 14/12/2010).

En las últimas conversaciones del año 2010 los BP consiguieron la promesa de la firma de los títulos de aquellos estudiantes que se recibieron en 2009<sup>72</sup>.

Como mostraré en la siguiente sección de este capítulo, mientras todo esto transcurre, el calendario escolar también “obliga” a dedicarse a otras cuestiones. En observaciones realizadas en el bachillerato y en reuniones en el Centro Cultural –lugar donde suelen reunirse los “profes” de ODH- están presentes los intercambios por el acto de fin de año y la fiesta para los egresados de 3ro, como así también lo que hace a las evaluaciones a los estudiantes, ver quiénes “pasan” o no de año y los boletines.

En diciembre de 2010 se suceden los intercambios por mail y reuniones de “profes” de la ODH para decidir qué hacer ante la inminente firma de aquellos documentos. De este modo, se enuncian comentarios contrarios a estos acuerdos: “sería un retroceso”, “es complicado luchar por la autonomía y la autogestión dentro del Estado”, “la mayoría está de acuerdo en entrar a Adultos y a gestión estatal. Entonces, chau bachilleratos, chau organizaciones, somos un CENS”, “si los sindicatos no pudieron con los CENS, menos las organizaciones chicas como las nuestras”. Desde este grupo de militantes y docentes fueron numerosas las ocasiones en todo el último período de ese año en que se hizo referencia a las características de dichas escuelas que suelen circular.

En una investigación de los años 90 acerca de los CENS, Daniel Filmus sostiene que a pesar de la original intención de gestar una experiencia cercana a la vida de las organizaciones gremiales, a poco de andar diversas decisiones políticas fueron consolidando una fuerte tendencia a la asimilación de estas escuelas al resto del sistema educativo (currículum, selección de docentes, organización del tiempo y del espacio). En cuanto a la participación de las entidades convenientes, destaca el sociólogo:

“**se limitó** a la “prestación de servicios” aportando a los Centro Educativos el espacio físico y los recursos materiales para el desarrollo de las actividades. DiNEA aportó el personal docente y los planes de estudios previamente establecidos. No se generó ninguna instancia de

---

<sup>72</sup> Casi un año después de haber sido reconocidos en el 2008 los primeros bachilleratos, el ministro M. Narodowski, el 19 de febrero de 2009, resuelve por medio de la Resolución N° 758/MEGCBA/2009, “delegar la firma de los certificados de estudios y demás documentación escolar de los alumnos y egresados de los Bachilleratos Populares reconocidos por la citada norma, en la persona de la señora Subsecretaria de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica (...) y en la señora Directora General de Planeamiento Educativo (...)” (art. 1°).

planificación, dirección o evaluación en la cual las organizaciones sindicales o las otras instituciones firmantes de los convenios pudieran jugar un rol más activo en la experiencia y asumir, por lo tanto, el “**compromiso**” más plenamente.” (Énfasis del autor. Filmus, 1992: 87).

Finalmente, desde la orientación de DDHH decidieron no asistir a la convocatoria ministerial y no firmaron el acta acuerdo, en cambio, sí fue la representante del grupo de DC. Iniciado el ciclo 2011, se reanudaron las discusiones en torno a la separación definitiva y conformación de dos bachilleratos. El único reparo que se resaltó es con relación a la posibilidad o no de otorgar los títulos a los estudiantes:

Miriam: Si nos separamos, hay que evaluar el peligro de no poder dar los títulos.

Claudio: Es central saber si podemos dar títulos. Hay que plantear al Ministerio el nuevo bachillerato (Reunión de “profes”, ODH, jueves 17/02/2011).

El título secundario tiene dos sentidos con relación a las demandas. Por un lado, para conseguir el apoyo de los estudiantes y así dicen “a las marchas van los estudiantes y la gente del barrio, si no podemos dar los títulos nos tenemos que ir todos.” Pero también como amenaza a las autoridades, “si no dan los títulos le tiramos la villa encima”.

Desde la ODH desarrollaron contactos con legisladores en pos de avanzar en una normativa que contemplara la figura de “gestión social”. En el mes de abril y mayo de 2011 unos poco “profes” de esta orientación mantuvieron dos reuniones con miembros de otros bachilleratos (algunos de los cuales firmaron el “acta” y el “convenio” para el ingreso a la Dirección del Adulto y del Adolescente y otros no) y asesores de una legisladora en busca de consensos para la elaboración de una ley de educación de la ciudad que contemple a estas iniciativas.

Posteriormente, a fines del mes de junio, asistí con unos representantes de la orientación en DDHH a una reunión en el Ministerio de Educación. Nos atendió la secretaria del funcionario con el que debían encontrarse ya que éste no estaba presente. En la reunión se aclaró nuevamente<sup>73</sup> que se trata de dos bachilleratos y la secretaria los asesoró para la presentación de las carpetas que deben contener los datos de ambas escuelas, la cantidad de estudiantes y acreditaciones de los docentes. Finalmente, lograron establecer los dos bachilleratos funcionando en la misma escuela primaria, cada uno con su orientación. Esta división significó seguir compartiendo un año a los estudiantes de 2do y 3ro, al ciclo siguiente sólo a los de 3ro, para luego sí, al tercer año pasar a tener cada grupo los tres años de su propia orientación.

---

<sup>73</sup> Marcos había sido invitado a una reunión anterior de los bachilleratos de la Red donde con los funcionarios que están siguiendo esta situación de los BP, planteó que se habían separado y que se trataba de escuelas distintas.

La opción tan buscada por los BP nucleados en la “Coordinadora” se concretó el 20 de julio de 2011, mediante la figura de un decreto del Jefe de Gobierno de la Ciudad. Allí se establecen las nuevas Unidades de Gestión Educativa Experimental (UGEE)<sup>74</sup>. Esta norma alcanzó a once bachilleratos, entre los que se encontraba el de “Desarrollo de las Comunidades” del Bachi A, que comenzó a recibir salarios para cargos docentes<sup>75</sup>. Luego de estos sucesos, los “profes” de DDHH rompieron con la “Coordinadora”, pero no se sumaron a la “Red”, sino que se mantuvieron por fuera de estos agrupamientos aunque con acuerdos o acciones coordinadas con otros bachilleratos.

Entonces, no sólo desde el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, sino también desde la conjunción de distintos BP y sus agrupaciones se van trazando diversos recorridos posibles. Estos trayectos conllevan ciertos acuerdos, como también oposiciones y resistencias. En su desarrollo estas experiencias escolares se ven moldeadas por procesos estatales en las complejas y dinámicas relaciones que establecen con funcionarios del Ministerio de Educación. Al mismo tiempo, tienen la fuerza de generar modificaciones en la estructura estatal al ingresar a la Dirección de Educación del Adulto y el Adolescente. Esta producción conjunta se concretiza mediante normas legales luego de discutir, modificar o redefinir los documentos elaborados por el ministerio.

Este ingreso –al área de Adultos y Adolescentes- va a ser celebrado y expuesto como un logro “arrancado al Estado”, por los bachilleratos reunidos en la Coordinadora. Por el contrario, otros bachilleratos, como por ejemplo para los militantes y docentes de la orientación en DDHH, lo viven como una amenaza por la posibilidad de “pérdida de autonomía” o con el riesgo de “ser asimilados como un CENS más”, como se reiteró con preocupación en varias reuniones plenarias de este grupo manteniéndose por fuera como forma de *resistencia*, a la vez que buscando otras alternativas.

Avanzado el año 2011 los “profes” de la ODH continúan las negociaciones con agentes del Ministerio de Educación. En una reunión a la que los acompaño, el funcionario con el que se entrevistaron deja en claro su posición:

“El alumno que tengo en un Bachillerato Popular es porque la escuela media no lo recibió. Si yo lo quiero equiparar con la escuela media sonaste. Tienen muchas situaciones muy complejas y a Dios gracias que por lo menos pueden estar ahí. El tema es el título. Como creo que es un fenómeno que va a crecer, va a haber títulos de primera y títulos de segunda. Tenemos que tratar de encontrar una definición. Los entiendo a los de la Red, los entiendo a los de la

---

<sup>74</sup> “los bachilleratos que fueran reconocidos por el Ministerio de Educación mediante Resoluciones N° 669/MEGC/08, 528/MEGC/10 y N° 250/SSIEYCP/11, funcionarán bajo la figura de Unidades de Gestión Educativa Experimental para la educación de adultos y adolescentes, en el ámbito de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente dependiente de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal del Ministerio de Educación.” (Decreto N° 406/11. Artículo 1°).

<sup>75</sup> Por su parte, el otro bachillerato de este estudio, el Bachi B, también se convirtió en una UGEE a partir de ese decreto.

Coordinadora, los entiendo a ustedes, pero no podemos tener tres lógicas distintas y cuando no me gusta algo te hago una marcha. Por ahora estamos tratando de dejar a todos contentos, pero un día se va a cortar la soga y seguro vamos tener acá en la puerta un campamento de diez días. El único problema es el título, hay que resolverlo de manera conjunta. Estas iniciativas son necesarias, son crecientes y tienen alumnos, si no las cerrábamos. (Registro de campo, reunión en Ministerio de Educación, 14/12/2011)

En torno a estas experiencias de escolarización y sus estudiantes se anudan significados hegemónicos ligados a la contención social, ya que la escuela secundaria no pudo “recibir” a los jóvenes de sectores subalternos. Se puede ver en otros trabajos esta apelación a la escuela como “lugar de lucha contra la pobreza o la exclusión” en momentos de conflictividad social (Montesinos, Pallma y Sinisi, 2007; Montesinos, 2013). Seguiré analizando estas asociaciones de sentido en el capítulo siguiente.

A su vez, la búsqueda de “resolver el tema del título”, podría considerarse un *efecto de espacialización* (Trouillot, 2001) –mediante la producción de límites y jurisdicciones-. En este sentido, antes de comenzar el ciclo 2012, mediante una resolución quedó sin efecto el Registro de Bachilleratos Populares y aquellos que no firmaron los acuerdos fueron ubicados también en la Dirección del Adulto y el Adolescente. Entonces, las “UGEE” recibiendo salarios para los docentes, y los “Bachilleratos Populares”, sin financiamiento alguno, pero pudiendo también certificar el recorrido de los estudiantes con el título correspondiente.

Ya sea desde los reclamos ante la falta de escuelas, pasando por la cotidianeidad del espacio donde se desenvuelve el Bachi A, las concepciones de los militantes y docentes en torno a los sujetos que esperan formar y las vinculaciones con funcionarios, todas estas cuestiones hablan de un espacio intrínsecamente ligado a lo estatal. Hasta el momento, la impronta clasificatoria del Estado tiene sus impactos organizativos, “gestión estatal” o “gestión privada”. La “gestión social”, en la Ciudad de Buenos Aires, quedó subsumida al ámbito de la “gestión privada”, lugar al que ninguno de los bachilleratos quiere pertenecer. De modo que, las demandas convergentes de distintas organizaciones sociales que llevan adelante BP en torno a la *oficialización* de estos espacios implicó la conformación de un campo de disputas no solo definido desde las políticas estatales, sino también y fundamentalmente, desde las expectativas de los docentes y militantes de las agrupaciones.

Este “campo transaccional” con un objeto de demanda central en torno al otorgamiento de títulos por parte de las organizaciones sociales y certificado por la autoridad estatal, se fue configurando a partir de múltiples reuniones entre los BP, una escritura conjunta de documentación, formas de lucha y resistencia que incluyeron marchas al ministerio, clases públicas o no firmar los documentos. A su vez, el proceso de

*oficialización*, involucró a los sujetos y a las organizaciones que desarrollan BP en diversas tensiones que articulan prácticas y sentidos escolares con aquellos ligados a la militancia y a la “educación popular”.

En síntesis, en el marco de distintos proyectos ideológicos, dialogan y se producen los primeros BP, las coordinadoras que los reúnen, y las políticas de regulación sobre estas modalidades de escolarización al incluirlos en el área de “gestión privada” y luego en la Dirección del Adulto y el Adolescente de la “gestión estatal”. Todos los bachilleratos comenzaron a funcionar y luego lucharon por su “reconocimiento”. Esta estrategia les permitió presionar por los títulos de quienes estaban por egresar y a la vez movilizar a los estudiantes en sus reclamos. En estas dinámicas entre creación y la legalización, se configura lo estatal al tiempo que se juega el “merecimiento” de quiénes y cómo tienen que ser reconocidos.

### **III. La construcción cotidiana de procesos de escolarización**

En esta construcción cotidiana del Bachi A, me interesa mostrar procesos de control, negociación, apropiación y resignificación, que llevan adelante los sujetos concretos con relación a las tareas que conlleva *hacer* este BP y *hacerse* “profe” de esta experiencia, ampliando así las prácticas y los sentidos de la militancia. Sí bien esto se seguirá profundizando en los capítulos siguientes, ahora detendré en el análisis de la “documentación escolar” que tienen que elaborar cotidianamente, específicamente en el registro de la asistencia y evaluación a los estudiantes<sup>76</sup>. Significados hegemónicos de la escolaridad oficial estarán presentes dando cuenta de activas apropiaciones y negociaciones que desdibujan límites y separaciones en ocasiones establecidos de antemano en torno a las llamadas “educación popular” y “educación tradicional” (ver Caisso, 2017).

#### **III. 1) La documentación escolar**

Al iniciar el trabajo de campo, pude constatar que varios miembros de la ODH del Bachi A se juntaban en el Centro Cultural cercano a la villa y a la escuela donde funciona el bachillerato. Allí desarrollaban distintas tareas ligadas a la cotidianeidad del “bachi” como también otras acciones de “militancia”. Comencé a asistir a aquel lugar antes de la jornada escolar, y allí pude realizar entrevistas a los “profes”, conversar sobre las distintas reuniones que mantenían y presenciar las diversas actividades que desplegaban.

---

<sup>76</sup>Problemáticas en torno a la asistencia y la evaluación en BP también fueron trabajadas por Caisso (2014) y López Fittipaldi (2015).

Una de las entrevistas en el Centro Cultural fue con Victoria. Ese día, cuando llegué al Centro Cultural, estaba muy concentrada pasando el registro de los estudiantes ausentes en sus clases. De las listas y anotaciones que tenía, las pasaba a los mismos “Registros de Inasistencias” que son utilizados por preceptores o docentes en las demás escuelas. Me decía que yo le preguntara lo que quisiera pero que mientras tanto tenía que pasar esto y así transcurrió toda la entrevista. Cada tanto, ante situaciones de estudiantes que habían faltado mucho le preguntaba a Sebastián –otro de los miembros de la orientación- si en su materia ocurría lo mismo en torno a la inasistencia de determinado estudiante. Sebastián, también realizaba tareas ligadas a la asistencia/inasistencia en otra habitación, con una computadora. Según Victoria, aludiendo a alguna autoridad ministerial o supervisor: “podría pasar alguien a revisar, a partir del Registro”. Esto se refería al hecho de haber quedado comprometidos en cumplir estas cuestiones detalladas en la Resolución N° 279/10.

Esta y otras prácticas “escolares” se fueron conformando a lo largo del andar de los bachilleratos, pero sobre todo, fueron establecidas con claridad a partir del punto 13 del “Registro de Bachilleratos Populares” de 2010<sup>77</sup>. Así, quiénes son los estudiantes y su regularidad en la asistencia se vuelca a un registro diario. Al mismo tiempo, las notas que ponen los profesores en cada una de las materias son pasadas luego en “calificadores”, ardua tarea que conllevó tensos intercambios entre miembros de las dos agrupaciones para poder elaborar el “libro matriz” y así poder emitir los títulos de los estudiantes. Se suman los “libros de temas” (donde los docentes dejan asentados los contenidos que dieron ese día) como otra de las ocupaciones a las que deben responder, “certificados de alumno regular” para que los estudiantes presenten en trabajos o cobren algún subsidio; “pases” de o hacia otros bachilleratos y escuelas de jóvenes y adultos.

También en los papeles que deben presentar los educadores para demostrar sus competencias se puede vislumbrar la vinculación de esta experiencia educativa con las formalidades de lo estatal. Si bien no están regidos por el Estatuto docente y tienen amplitud y libertad en la elección, en una de las reuniones plenarias del grupo de DDHH ante la incorporación de nuevos docentes que se sumaban al trabajo en el bachillerato, Ana les recuerda a sus compañeros: “no se olviden de traer curriculum o certificados de materias aprobadas y DNI para presentar en el Ministerio” (Reunión de “profes”, Centro Cultural, 2010)

Pude relevar demoras en el cumplimiento de ciertas tareas o diversas adaptaciones. También hay resignificaciones de parte de los “profes”, por ejemplo, la elaboración de “boletines”. A fin de año los docentes entregan a los estudiantes una hoja con el título “Balance del año”, en la cual cada uno luego del nombre de su materia comenta cómo ha sido el desempeño del estudiante durante el ciclo. Además se puede sumar el

---

<sup>77</sup> “13. Detalle de la Documentación Escolar Reglamentaria: Registro General de Calificaciones o Libro Matriz, Registro Anual de Calificaciones o Libro Calificador, Libro de Actas de Exámenes, Actas Volantes y Actas de Desaprobación de Exámenes, Libro de Temas de Clases o Libro de Aula (Temario), Registros de Asistencia de Alumnos y del Personal, Libro de Actas de Reuniones del Personal, Carpeta con los legajos de cada uno de los docentes, Legajo Escolar y toda otra documentación referida a Calificaciones, Asistencia y Pases de Alumnos, de conformidad con la normativa vigente.” (Resolución N° 279/10).

proceso de haber reformulado algunas y creado otras de las materias desde la nueva orientación de Derechos Humanos. Esto significó reuniones con personal de la Dirección de Currícula y Enseñanza del Ministerio de Educación de la Ciudad, pero dados los conflictos y diferentes visiones tuvieron que abandonar el trabajo en conjunto. Sin embargo, los docentes de DDHH avanzaron en sus propias decisiones creando seminarios y nuevas materias o sacando otras como “Inglés”.

Como mostré anteriormente, desde el momento en que diversas organizaciones decidieron emprender el camino de conformar experiencias educativas y reclamar ante el Ministerio de Educación de la Ciudad ya sea por los títulos, salarios de los docentes y otras demandas en términos de su reconocimiento y oficialización, quedaron ligados al mismo tiempo a las exigencias u obligaciones estatales. En paralelo, se formulan intersticios para negociar, resistir, demorar o resignificar algunas de estas obligaciones emanadas de resoluciones ministeriales. A su vez, los dispositivos burocráticos adoptados se tensan con diversas prácticas y sentidos que negocian los sujetos en la vida cotidiana del bachillerato. De este modo, no solo la obligación de cumplir con ciertos dispositivos que vienen de la mano de la *oficialización*, sino que el peso de la tradición escolar con sus significados hegemónicos se hace presente en la cotidianeidad. La heterogeneidad de prácticas y sentidos que entran en tensión se puede analizar en torno a cuestiones problemáticas –disputadas y negociadas constantemente- a partir de las formas diferentes de posicionarse frente a la asistencia/inasistencia y la evaluación de los estudiantes.

### III. 2) Prácticas y sentidos en torno a la asistencia de los estudiantes

Para volcar las asistencias e inasistencias al registro los docentes construyen la información de acuerdo con diferentes modalidades. Recuperando diversos registros, por ejemplo, Sebastián al finalizar su clase se acuerda de pasar una hoja para que los estudiantes anoten el presente. Pablo y Germán –quienes conforman una “pareja pedagógica”- no pasan lista, los estudiantes les piden firmar la asistencia en una hoja antes de retirarse. Por su parte, Marcos ya avanzada la hora de comienzo de clase y al ver la escasa concurrencia les dice a los estudiantes: “están viniendo pocos, yo no tomo lista, pero me acuerdo de los que vienen, la responsabilidad es de ustedes, esto es un bachillerato para adultos”. En otra oportunidad, luego de que pasara un rato del comienzo de la clase de 3er año, y al ser tan pocos estudiantes, Marcos sostiene que no tenía sentido dar la clase para tan pocos alumnos. Pregunta por los motivos de las ausencias y las llegadas tarde, a lo que una estudiante le contesta: “Tiene que ser más estricto, profe. Las chicas de [ nombra una materia que dan docentes del grupo de Desarrollo de las Comunidades] toman lista y les ponen media falta al que llega tarde, y así vienen todos” (Registros de observaciones de clases).

En una de las asambleas con docentes y estudiantes, a poco de iniciadas las clases del ciclo 2011, el tema principal que los militantes y docentes se disponen a tratar es el de las inasistencias de los estudiantes. Antes de realizar la asamblea, en el Centro Cultural, Ana –que no puede concurrir a este encuentro- le pide a Sebastián que no dejen de mencionar la inasistencia de los estudiantes sobre todo en los días viernes, día en que ella dicta su materia. Me señalan entre los dos que en primer año hay más de cuarenta inscriptos, pero la mitad no asiste regularmente y mucho menos el último día de la semana. Ya en la escuela, se juntan los dos cursos, 1º y 2º<sup>78</sup>. Es miércoles, previo al fin de semana largo de Semana Santa. Según la lista de asistencia entre los dos cursos deberían ser alrededor de sesenta estudiantes, pero son veinte al comenzar (once de 1º y nueve de 2º), en el transcurso de la reunión se suman dos más de 2º año. Por parte de los profes son tres: Sebastián, Claudio y Miriam. El primero comienza comentando la importancia de la realización de asambleas “para tratar los problemas del bachillerato”. Entre otras cosas señala el carácter “colectivo” y el sentido del espacio como un lugar donde “es importante la participación de todos”. Claudio menciona en voz alta y anota los temas a tratarse en el pizarrón: “Horarios”, “Asistencia (viernes)”. Cuando dice “sobre todo los viernes” se escuchan algunas risas por parte de los estudiantes. Respecto del primer tema, Claudio explica que si los estudiantes llegan tarde, al profesor de las primeras horas le quedan solo cuarenta minutos para trabajar, y que eso es muy poco. Comenta también que los días viernes son pocos los estudiantes que asisten a clase y continúa: “Estamos cursando pocas horas. Faltan mucho, hay temas que tenemos que repetirlos, estamos avanzando muy poco”. Continúa pidiéndole a los estudiantes que no dejen de avisar a los profesores cuando tienen que faltar o llegar tarde por trabajo o por otro motivo y les pregunta: “¿Por qué creen que pasa esto? Que no vienen, que no avisan, que llegan tarde...”. Silencio por parte de los estudiantes. Al rato responde Federico (estudiante de 1º año) diciendo que “la responsabilidad es de cada uno”. Nadie más opina. Luego otro compañero de 1º agrega que él llega tarde por el trabajo y pregunta cuál es el horario de entrada y por qué las clases suelen terminar antes si el horario de cierre es a las 21 hs. Sebastián aclara los horarios, el de entrada es a las 17:45 hs. A lo que Laura, estudiante de 2º, grita: “Pero si ni los profes están a esa hora”. Sebastián le reconoce que es cierto, que a veces ellos también se demoran y porque antes de las 18hs tampoco llega ningún estudiante. Continúa Sebastián aclarando que la jornada finaliza 21:15 y que se van antes porque “todos estamos cansados”. Al tratar el tema de por qué no vienen los días viernes, se desata la siguiente conversación:

Laura (estudiante 2º): Es la previa del fin de semana. Como hoy, que ya se viene el fin de semana y además hay asamblea.

Sebastián (docente): Pero es parte fundamental del bachillerato.

---

<sup>78</sup> Si bien ya se conformaron los dos bachilleratos por separado, en 3º año todavía dan clases en forma compartida con el otro grupo de docentes y dados los conflictos no se suman a la asamblea.

Laura: Pero no tienen que avisar cuando hay asamblea así vienen más. Ayer todos decían: ‘¡No! encima hay asamblea, yo ni vengo’.

Sebastián: Si hacemos así también tendríamos que anotar a los que llegan tarde y los que no vienen y a las 25 faltas los echamos. Pero nosotros no trabajamos así.

Claudio (docente): Esto es un bachillerato para adultos, nadie está obligado...

Laura: Por la manera que ustedes trabajan algunos se aprovechan –señala interrumpiendo-.

Claudio: ¿A vos quién te obliga a venir? –Dirigiéndose a Laura-

Laura: ¡La beca! ¡Todos vienen por la beca!<sup>79</sup> –risas de parte de los estudiantes, cara de enojo de los “profes”-.

Claudio explica que hay gente en lista de espera y que entonces sería importante revisar esto de anotarse por las becas ya que otra persona podría ocupar ese lugar. Laura sigue con lo anterior, resaltando la forma de trabajo: “Como nadie dice nada, todos se aprovechan”. A lo que Cynthia (estudiante 2ª) agrega: “Nosotros el año pasado llegábamos temprano, pero no había nadie, y empezábamos más tarde por los demás, entonces ahora ya no llegamos más temprano.” (Asamblea, Bachi A, ODH, miércoles 20/04/2011).

Las repercusiones de esta asamblea continúan tratándose el siguiente fin de semana. El sábado, en el Centro Cultural, los militantes y docentes tenían pautada la realización de una “jornada político-pedagógica”<sup>80</sup>. Si bien la intención de ese encuentro era comunicar la elaboración de los programas de cada materia, gran parte de la jornada la ocupó la discusión en torno a las inasistencias de los estudiantes y con este tema se fueron generando tensiones en torno a: la acreditación de las materias, las becas que los estudiantes reciben del Gobierno de la Ciudad, cómo realizar las próximas asambleas para contar con la mayor cantidad de estudiantes presentes, y con el proyecto de “educación popular” que se planteaban.

Al tener que calificar a los estudiantes con una nota numérica, se conecta el tema de las inasistencias con las posibilidades de acreditación o no de la materia. Se discute que si los estudiantes no asisten y no entregan los trabajos, no aprobarían, pero la duda es qué hacer con los que a fin de año por más que hayan faltado mucho entregan los trabajos que deben. ¿Cómo proceder a evaluar a los estudiantes en estos casos? Esto siempre desencadenó quejas entre el estudiantado que señala una injusticia ante estas situaciones: “gente que no asistió a clase y luego termina con la misma nota de los que sí hicieron el esfuerzo”. Otro de los

---

<sup>79</sup> Se refiere a la beca que otorga el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. A partir de las irregularidades y no pago de becas a estudiantes de nivel medio, “marchas” y “tomas” de escuelas mediante, se reformula el otorgamiento de becas a partir del “Programa de Becas de Inclusión Escolar” (Decreto N° 976-08 MEGC). A estas “marchas” y reclamos se sumaron los BP y fueron incluidos sus estudiantes en la reglamentación.

<sup>80</sup> Se denominó así ya que la consigna fue llevar los programas de cada materia para intercambiar qué estaría trabajando cada “profe” o pareja pedagógica desde su asignatura. Había textos mandados previamente para su discusión en esa instancia. Ocupó todo el día desde la mañana, se cortó para el almuerzo y se prosiguió por la tarde.

temas que mencionan los militantes y docentes con relación a las inasistencias refiere al hecho de que algunos estudiantes se anotarían para poder cobrar la beca: “si desde Becas vienen a controlar y no están cursando se puede armar quilombo”, dice Sebastián, quien se encarga de tramitar este subsidio. Más allá de las expresiones antes relatadas en la asamblea, existen otras motivaciones permanentemente enunciadas por los jóvenes y los adultos en torno a volver a estudiar y la posibilidad de obtener el título secundario<sup>81</sup>. Lo que queda claro es que esta política educativa demandada y conseguida por el conjunto de los BP, al formar parte de la cotidianeidad del Bachi A modela este espacio y tensiona sentidos, no solo de los estudiantes, sino fundamentalmente los de los militantes y docentes.

Continúan proponiendo armar una planilla online e identificar por materias a los que están asistiendo y a aquellos que no. Ante la pregunta sobre qué hacer con los que no van algunos “profes” plantean establecer un “cupo de asistencia”, otros prefieren conversar con cada uno para ver su situación, o también se habla de pasar un día de la semana por el bachillerato para hablar con esos estudiantes con problemas con las faltas. Pero concluyen que lo mejor sería no avisar, como plantearon los estudiantes en la asamblea anterior y hacer una “asamblea sorpresa” para poder tratar estas cuestiones con la mayor cantidad de estudiantes presentes<sup>82</sup>.

También se mencionó brevemente en aquella reunión –al intercambiar sobre los programas de cada materia- la vinculación con la “educación popular”. Una de las docentes recientemente incorporada preguntó si en alguna materia se ve qué es “educación popular”, la respuesta fue que no, pero le señalan el trabajo realizado en las asambleas para “romper con la educación formal clásica” (Jornada político-pedagógica, Bachi A, ODH, domingo 8/5/11).

De este modo, los sentidos de militancia de estos “profes” se tensionan constantemente en este espacio escolar y dan cuenta de sus construcciones contextuales de la “educación popular”. Se buscan establecer diferencias con la “escuela tradicional” en un terreno donde se hacen presentes la preocupación por la asistencia, la calificación, las becas y los títulos de los estudiantes.

### III. 3) Prácticas y sentidos de la evaluación a los estudiantes

En torno a la evaluación, también pude documentar heterogeneidad y disputa entre profesores, estudiantes y disposiciones ministeriales.

---

<sup>81</sup> Como mostraré en el siguiente capítulo, se destacan el crecimiento personal, la posibilidad de un mejor trabajo, acceder a otros estudios, salir de la villa, por ejemplo.

<sup>82</sup>Esta estrategia va a ser respondida por parte de los estudiantes de distintas maneras: al ver que determinado día llegan profes a los que no les toca dar clases se dan cuenta de que hay asamblea y algunos no suben a las aulas, u otras veces avisan por celular a los que aún no llegaron para que no vayan. No obstante, esta modalidad de “asamblea sorpresa” continuó durante dos años. Profundizaré sobre estas asambleas en el capítulo que sigue.

A mitad del ciclo 2011, los estudiantes de 3° preguntan insistentemente por sus calificaciones. Marcos finaliza su clase diciéndoles: “No estoy de acuerdo en poner notas pero nos obligan. Ya vamos a ver qué hacemos”. Luego, lo acompaño a 1°, curso en el que sigue dando clase y esperamos en la puerta a que salga Mariano. Cuando éste nos ve, termina lo que estaba diciendo y hace señas para que entremos, nos saludamos y Marcos anuncia a los estudiantes:

Marcos (docente): Hoy no voy a dar clase, voy a hablar de la evaluación.

Mariano (docente): Yo también lo hice. Les propuse que eligieran ellos y lo van a hacer en grupo.

[Los estudiantes comienzan a quejarse, una estudiante le dice a Marcos que les ponga un diez a todos]

Dora (estudiante de 1º): No, yo con un 8 me conformo, eh.

Marcos: Estoy seguro de que si les pongo diez a todos, la mitad de la clase se enoja [dice esto por problemas que tuvieron años anteriores] ¿Cómo les parecería evaluar? Ya que fue un poco rara la cursada, yo tuve que viajar, Patricia [su pareja pedagógica] estuvo internada, la materia es nueva. ¿Qué prefieren? ¿Prueba o que lo conversemos?

[Algunos dicen “escrito”, otros gritan “¡grupal!”]

Marta (estudiante de 1º): Oral no, porque me pongo nerviosa, no quiero pasar al frente (Observaciones de clases en Bachi A, ODH).

Otro día, Marcos comienza su clase de Lengua en 1º pidiendo resolver en forma oral una actividad no concluida en la clase anterior. Solicita las respuestas a los estudiantes y como ninguno se anima a empezar, les dice: “Vamos, las respuestas no están ni bien ni mal”. Todos los estudiantes se ríen, se reitera a coro la frase “no está ni bien ni mal”. Esto me hace pensar –luego pude confirmarlo- que son varios profesores los que han repetido esta idea a los estudiantes. Pese a esto, intenta seguir: “si está bien o mal lo van a decidir ustedes. Lo importante es hacerlo de manera colectiva” (Observaciones de clases en Bachi A, ODH).

Muchos de los estudiantes hace años que están alejados de estas prácticas de evaluación y al enfrentarse con esta situación muestran su preocupación. Temen que al no aprobar las materias no puedan pasar al siguiente año. Marcos trata de tranquilizarlos: “es prácticamente imposible que no aprueben, tenés que dejar la materia”. Y reitera: “por la forma en que nosotros evaluamos es muy difícil poner nota... Sebastián no les va a poner nota. Va a tomar pero va a poner una nota de fantasía”. Marcos explica que tienen que elaborar notas de acuerdo a los requerimientos del Ministerio de Educación, ya que tienen que pasar las notas a los “calificadores”, luego al “libro matriz” para poder confeccionar los títulos de los estudiantes (Observaciones de clases en Bachi A, ODH).

En otra oportunidad, acompaño a Ana a su clase en primer año. Al comenzar comenta:

Ana (docente): Hoy tendría que dar las notas. (Observo caras de tensión y preocupación en los estudiantes)

Juana (estudiante de 1º): Un desastre, ¿no?

Ana: No, no son un desastre, pero preferimos dejarlas para más adelante. Es injusto poner la nota con un solo trabajo. Además tengo que hablar con algunos que faltaron mucho, no tengo marquita de que hayan participado en clase. A algunos ni les escuché la voz.

Teresa (estudiante de 1º): La participación es lo más importante [remarcando que se dijo muchas veces]

Ana: Si del ministerio me piden las notas, vengo y las discutimos, si no, seguimos así y ponemos la nota más adelante. Los que participaron sigan así. Y los que no, hablen más, digan lo que piensan.

Claudia (estudiante de 1º): ¿Aunque esté mal?

Ana: Aunque esté mal, no importa, participen.

Como mostré anteriormente, en las reuniones del grupo de docentes de Derechos Humanos aparece la preocupación ante las ausencias reiteradas de los estudiantes y las modalidades de evaluación. En este último apartado, también se despliegan distintas prácticas y sentidos que se articulan con las solicitudes ministeriales y con lo que esperan los estudiantes. A esto hay que sumar las diferencias de criterios y multiplicidad de discursos que intentaban sostener los dos grupos de docentes en conflicto –cuando aún compartían estudiantes- y sin dejar de lado las discrepancias que también había al interior del equipo de Derechos Humanos. Para ejemplificar, en una de las reuniones de este grupo, Ana propone que en el próximo encuentro se dedique más tiempo para hablar sobre el seguimiento a los estudiantes y la evaluación, y obtiene como respuesta por parte de uno de sus compañeros: “¿tiene sentido discutirlo? No nos vamos a poner de acuerdo”. La discusión pasa por poner notas numéricas o no –frente a compromisos que impondría el Ministerio de Educación-, y lo que las notas generan entre los estudiantes. A su vez, por el alto ausentismo, se encuentran con dificultades para esta tarea: “muchos no vienen, no entregan los trabajos, no vamos a poner nota, no tenemos con qué mentir” –argumenta Ana.

Miriam: Hay veces que la demanda es de ellos, de que pongamos una nota. Muchas veces piden las notas para mostrar en sus casas, a sus familias. Hay que unificar criterios, no puede uno poner nota y otros no. El año pasado hicimos una cosa y ahora se van a encontrar con algo distinto.

Ana: El año pasado unos dimos notas, otros no.

Marcos: Yo siempre digo que no pongo nota.

Ana: Pero es mentira porque hay que poner.

Gonzalo: Los estudiantes dicen 'para qué me voy a matar haciendo algo si vamos a tener todos la misma nota'.

Ana: Eso pasa porque se comparan con sus compañeros, pero una vez que vas haciendo devoluciones con cada uno lo entienden.

[Continúa la discusión]

Marcos: Este tipo de educación genera quilombos. (Reunión de "profes", Escuela, ODH).

Así, "este tipo de educación", señalada como desde la "educación popular" con vinculaciones con resoluciones ministeriales y prácticas y sentidos de la escolarización, tensiona, moviliza sentidos y configura apropiaciones y adaptaciones en este espacio:

"Al tener cierta institucionalización, un título formal, es complicado adaptarse a lo que es la educación popular estrictamente planteada o desarrollada en otros ámbitos. El hecho de estar obligados a poner notas, a tomar presentes, a tener los libros y demás te genera un montón de cosas a las cuales no les podés escapar, pero bueno...Por eso muchas veces decimos que es 'con prácticas de educación popular' más que 'desde la educación popular' " (Entrevista a Sebastián, ODH, 16/08/2012).

Las negociaciones, acuerdos y resistencias en los procesos relatados al comenzar este capítulo, repercuten y se entrelazan con las expectativas de los militantes y docentes en torno al proyecto de "educación popular" que esperan poder desarrollar en el bachillerato. En las reuniones de los "profes" de la ODH, las "relaciones con el Estado" relegaban a un plano posterior las reflexiones en torno a los contenidos de las materias, el seguimiento de los estudiantes o la elaboración de un proyecto propio.

A su vez, concepciones ligadas al orden de "lo escolar" se tensionan con las prácticas y los sentidos de militancia de estos "profes", específicamente con las construcciones de la "educación popular" en estas circunstancias. Sebastián, uno de los fundadores del Bachi A, de la ODH, marca una división entre docencia y militancia en términos excluyentes: "terminamos yendo a dar clase como profes, no como militantes. Te come el lugar de profesor." (Entrevista a Sebastián, ODH, 16/08/2012).

En este sentido, Pablo, militante y docente de la ODH, en una reunión en la Comisión de DDHH les advierte a los futuros docentes que se incorporan a dar clase el año siguiente: "la escuela es un lugar distinto de militancia, yo que vengo de otros espacios no los había sufrido así, tenemos que poner nota, tenemos tiempos muy marcados, la hora de clase empieza a tal hora, entregar boletines tal día..." y sigue enumerando

prácticas escolares. En este terreno juegan también las prácticas de los estudiantes y las acciones estatales. Las *luchas, negociaciones y resistencias* en torno a la *oficialización* traen aparejadas situaciones que son vivenciadas como contradictorias con la “educación popular”, como explica Sebastián: “Al dar un título oficial se complica la educación popular. ¿A qué viene la persona? Vienen por el título.” (Entrevista a Sebastián, ODH, 16/08/2012).

En la construcción cotidiana del Bachi A, objetos de la tradición escolar como registros, calificadores, libros de temas, libro matriz y otros se concretizan a partir de los intercambios y negociaciones entabladas con el Ministerio de Educación. No obstante, significados escolares hegemónicos están presentes más allá de la necesidad de evaluar a los estudiantes y poner calificaciones numéricas. Se conforma un terreno que, como profundizaré en el próximo capítulo, da cuenta de tensiones y negociaciones entre las/os militantes y docentes y las/os estudiantes. Desde las/os “profes” –con sus diferencias- la propuesta es no hacer énfasis en la nota, sino en la “participación” y la “construcción colectiva”, ligado a ideas de militancia, de formación del “sujeto crítico” y de “educación popular”. Las/os estudiantes –también con la gran heterogeneidad presente-, demandan ser corregidos, que le digan “qué está bien y qué está mal”.

#### **IV. Reflexiones de este capítulo**

Las experiencias de autonomía y autogestión escolar se han desarrollado en distintos momentos históricos, conformando diferentes y particulares vinculaciones con relación a su funcionamiento, desarrollo y oficialización. Las experiencias educativas desarrolladas por parte de la sociedad civil a principios del siglo XX, fueron contrarrestadas desde la persecución, anulación y estatización. La estrategia de integración/homogeneización buscaba suprimir las diferencias. Un primer análisis podría sugerir que, en cambio, a inicios del siglo XXI presenciamos otra forma de intervención estatal, que no implica “ausencia”, “retiro” o “cooptación”, sino una reactivación contemporánea de la “comunidad” (Marinis, 2005), la cual se sustenta en el auto-gobierno de los sujetos (Rose, 2007). Es decir, “el Estado “economiza”, “racionaliza”, “optimiza” cada vez más sus energías, aprovechándose, sirviéndose de y apelando a la energía de los gobernados mismos, para gobernarlos mejor” (Marinis, 2005: 20).

En este capítulo analicé las interpretaciones de estudios centrados en las “relaciones entre BP y Estado”. Planteé la necesidad de entender relacionamente sus vinculaciones y prácticas cotidianas atravesadas por negociaciones, rechazos y acuerdos. Busqué mostrar la complejidad y dinamismo de una trama de relaciones de la que participan militantes y docentes, estudiantes y funcionarios ministeriales. Esto en

correlación a políticas educativas que los limitan, regulan, producen efectos y generan un escenario que posibilita el desarrollo de los BP.

En cuanto a la “gestión” de los BP, el conjunto de las organizaciones sociales coincidían en una serie de reclamos y demandas conformando elementos de *lucha* como marchas, protestas callejeras, escraches u otras formas de expresión que visibilizaron ante la opinión pública y los funcionarios sus necesidades. En su devenir y con la creación de más experiencias, se van conformando una variabilidad de prácticas y concepciones en sus expresiones cotidianas mostrando alteraciones y reagrupamientos en el campo de fuerzas configurado. Las *negociaciones* al interior de los bachilleratos, entre ellos y con funcionarios ministeriales, constituye un indicador de un proceso de producción conjunta de políticas y formas de acción entre los grupos subalternos y el Estado, en el que están en disputa mecanismos de control, apropiación (Ezpeleta y Rockwell, 1985) y niveles de autonomía. Se podría pensar a estas experiencias educativas en términos de *márgenes de lo estatal* (Das y Poole, 2008), en tanto lugares –en términos materiales y/o simbólicos– que otorgan la posibilidad de aproximarnos a los modos en que el Estado tiende a restablecer continuamente la legalidad y el orden y donde re-funda constantemente sus modalidades de control, pudiendo a su vez sus prácticas ser redefinidas por otras formas de regulación que emanan de las organizaciones sociales.

La resistencia de unos BP y las negociaciones y acuerdos de otros frente a las propuestas ministeriales son la clave contradictoria que explica el estallido de las divisiones entre unos bachilleratos y la conflictividad al interior de otros. Esto resulta útil para evitar las interpretaciones opuestas que se realizan del mismo suceso: desde aquellos militantes y docentes de las nuevas UGEE que señalan estos procesos como “obligaciones arrancadas al Estado” o, por el contrario, los que se oponen desde la ODH del Bachi A acusando a los otros ya que “ahora pasan a ser empleados estatales”.

A través de la reconstrucción del accionar de distintos sujetos y organizaciones, traté de dar cuenta cómo militantes y docentes de BP se apropian, resignifican o rechazan normativas y regulaciones estatales, al tiempo que construyen un espacio político-pedagógico de gran complejidad. De modo que, las organizaciones no sólo son moldeadas en procesos estatales continuamente resistidos y apropiados diferencialmente, sino que todos los actores involucrados contribuyen –al decir de Manzano (2011)– a la *producción* de lo estatal y del heterogéneo movimiento de BP. En las formas de regulación estatal, se encuentran las huellas y presencias de los bachilleratos, y así son parte de la producción y transformación de lo estatal al ser incorporados como UGEE y como BP en la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente.

A su vez, busqué documentar las presencias estatales en la construcción cotidiana del Bachi A. Esta inserción estatal desencadena no solo la dedicación de tiempo destinado a la ejecución de las normas prescriptas, también conlleva el replanteo de los alcances de la “educación popular” en estas circunstancias, la forma particular de la militancia en un bachillerato y fundamentalmente las tensiones grupales que en este

caso específico dan lugar a la creación de una nueva orientación. Aquí se desenvuelven, a la vez, las reformulaciones, demoras o resignificaciones por parte de los “profes” en vinculación con deseos, necesidades y expectativas de los estudiantes en torno a su escolarización. De modo, que esta construcción en el Bachi A no está aislada de las presencias estatales, y así, por los significados escolares hegemónicos que trascienden a docentes y estudiantes. La heterogeneidad de prácticas y sentidos en tensión analizados en torno a la asistencia/inasistencia y a la evaluación de los estudiantes, son elementos clave de la historia escolar que tensionan los sentidos de militancia de los docentes dando cuenta de construcciones particulares de la “educación popular”. El proceso de *oficialización* involucró a los sujetos y a las organizaciones que desarrollan BP en diversas tensiones que articulan significados escolares hegemónicos con aquellos ligados a la “educación popular”: tomar asistencia, tener que evaluar, poner notas, dar un título, a la vez que, “darnos la educación que queremos” o la formación de un “sujeto crítico” –como expresiones asociadas a la segunda noción que suelen decirse en reuniones de la ODH-. Las/os militantes, o como también algunos se autodenominan “trabajadores comunitarios”, a partir de esta creación, transitarán el proceso de constituirse en “educadores”, o como suelen ser llamados por sus estudiantes en “profes” de un BP<sup>83</sup>. La experiencia de *hacer* un BP y *hacerse* docente estará atravesada por prácticas y sentidos apropiados de “lo escolar”, lo cual pondrá -inevitablemente- en tensión los sentidos de la militancia. Esto constituye fenómenos relevantes en la experiencia formativa de los sujetos que se entrelazan y tensionan con sus trayectorias de militancia, y desde estos aprendizajes desarrollan los BP.

Las organizaciones y movimientos sociales a principios del siglo XXI se apropiaron del “modelo escolar” en búsqueda de la formación de sus miembros, de vecinos de los barrios donde se asientan estas escuelas sean adultos mayores alejados por mucho tiempo de las instituciones educativas o jóvenes que abandonaron o fueron excluidos de las escuelas “comunes”. En este desarrollo de experiencias de escolarización, siguiendo a Ezpeleta y Rockwell (1985), lo que ha sido producto de políticas estatales, deviene en una apropiación “popular” en estos momentos, así como también, lo estatal con su presencia, genera prácticas y sentidos relacionados con la militancia y la “educación popular”.

En la configuración de este campo transaccional, crear un bachillerato se convierte en la posibilidad de seguir haciendo política, tener estudiantes y formar militantes. A la vez, se entra en “relaciones con el Estado” para obtener la certificación oficial de este trayecto educativo. De esta forma, las organizaciones y movimientos sociales dependen de los vínculos establecidos y la oficialización de la propuesta para llevar adelante todas sus acciones. Desde el Estado se refuerza la posibilidad de los BP para alcanzar a poblaciones expulsadas o que no pudieron acceder a la escuela pública y así poder dar cumplimiento a la obligatoriedad de la escolarización secundaria.

---

<sup>83</sup>Algunos de ellos harán las materias pedagógicas en facultades o profesorados para así tener el título docente.

En definitiva, armar un bachillerato y lograr una forma apropiada de establecer vínculos con el Estado fue variando con el tiempo al interior de las organizaciones y entre ellas. Esto nos lleva a reflexionar acerca de cómo es concebido el Estado en cada momento. Como señala Nugent (2007), la relación de los sujetos con el Estado posee dimensiones espaciales y temporales que varían en el transcurso del tiempo. Durante el ciclo 2010 y 2011, fueron asiduas las reuniones entre funcionarios del Ministerio de Educación y miembros de los BP. En este período de álgidas discusiones por la oficialización, se multiplicaron los encuentros tanto al interior de los bachilleratos como entre ellos a partir de las coordinadoras que los reunían. Con posterioridad al decreto que estableció las UGEE y el pase de los otros BP también a “Adultos”, cesaron los encuentros con los funcionarios, y primaron los intercambios por mail cuando desde el ministerio les solicitan documentación a todas estas escuelas. Esta suerte de relajamiento de las “relaciones con el Estado”, y repliegue hacia el espacio/tiempo de cada bachillerato, como presentaré en capítulo siguiente, permitió a los miembros de la ODH centrarse en el seguimiento de los estudiantes, fijar a principios de año un calendario de reuniones, y sobre todo, centrarse en el proyecto propio en virtud del armado del nuevo bachillerato de Derechos Humanos.

## Capítulo 4. La *formación* del “sujeto crítico”. Las/os jóvenes estudiantes y su “responsabilidad”: acerca de “lo pedagógico” y “lo disciplinar”

En este capítulo, centraré el análisis en las relaciones cotidianas relevadas en los años posteriores a la división en dos grupos del Bachi A reconstruidas en el capítulo anterior. Desde los impulsores de este bachillerato, y como suelen sostener muchas de estas iniciativas, se apuntará a la “formación de un sujeto crítico”. De modo que, me interesa reconstruir apropiaciones locales de los antecedentes abordados en la Introducción de esta Tesis en torno a esta temática. Estas apropiaciones se realizan en vinculación a las relaciones particulares trabajadas en los capítulos anteriores.

Retomando las indicaciones de Levinson y Holland (1996) con relación a la *producción cultural de la persona educada*, aquí me centraré en prácticas, sentidos y relaciones que las/os militantes y docentes proyectan sobre la experiencia escolar, y con ella los sujetos y la sociedad que aspiran a construir. Siguiendo a E. P. Thompson (1989) quien entiende por *formación* un proceso dinámico, es decir, un producto siempre inacabado, que obedece tanto a la acción como al condicionamiento, busco mostrar a los estudiantes como sujetos activos de este proceso, articulado complejamente con sus *experiencias* (Thompson, 1984). Así, tanto en éste como en el siguiente capítulo, buscaré mostrar que a partir de los “recursos culturales disponibles” (Rockwell, 1996), los estudiantes, en la vida cotidiana de los bachilleratos, realizan diversas *resistencias*<sup>84</sup>, *apropiaciones*<sup>85</sup> y también *subversiones*<sup>86</sup> (Rockwell, 2011).

Más allá de las intenciones declaradas en diversos intercambios y entrevistas a las/os “profes”, me interesa mostrar cómo se desarrollan estos sentidos acerca del “sujeto crítico” en las prácticas cotidianas. Según los docentes, la formación de los estudiantes no sólo ocurriría en las materias que ellos diseñaron –

---

<sup>84</sup> Es una fuerza que siempre se opone a la que se considera activa. Rockwell no explica la resistencia, en términos de toda oposición estudiantil a las normas escolares. Si bien fuera usada muchas veces para explicar el “fracaso de los excluidos”, por el contrario, la resistencia radicará en la energía potencial de los jóvenes y los adultos, expresando su necesidad de entender, de aprender, de asociarse. La podemos hallar cada vez que los estudiantes se involucran en la tarea de encontrarle sentido a su experiencia escolar cotidiana.

<sup>85</sup> Implica la toma, en este caso por parte de jóvenes y adultos, de espacios, tiempos, palabras y saberes que no fueran legítimamente asignados en la escuela. Es un proceso multidireccional, relacional, colectivo y transformador. El tiempo y el espacio tienen una dimensión subjetiva que los alumnos construyen a partir de diversos itinerarios que los llevan a estar de diferentes maneras en el mismo lugar y en el mismo momento. En este sentido, cada organización escolar estructura diferentes condiciones de tiempo y espacio y propicia diferentes modalidades de apropiación.

<sup>86</sup> Cuando los estudiantes colectivamente trastornan o alteran el orden establecido, por uno alternativo que, a veces, va en sentido contrario al de sus docentes, que no son instancias de subversión del “orden escolar”, sino momentos de su reproducción por parte de los propios estudiantes. Estos momentos no son de simple desorden, puede tratarse de segmentos de la clase en que los alumnos toman en sus manos el sentido mismo del contenido, lo cuestionan, le dan vueltas, le buscan sus contradicciones, se liberan de las señales dadas por los docentes para “responder correctamente”.

señaladas comúnmente como el aspecto “disciplinar”-, sino también se apuntaría a la “participación” de los estudiantes en otros espacios: asambleas, seminario, “Mesa por la Urbanización” del barrio, jornadas de protesta, marchas –aspectos identificados como “pedagógicos”- y parte esencial del bachillerato.

En el primer apartado pondré el foco en algunos aspectos del tránsito de las/os estudiantes por este espacio en tanto se vinculan con la organización cotidiana del bachillerato. Revisaré diferencias y acuerdos entre las/os estudiantes de mayor edad y las/os más jóvenes con relación a la “otra forma de enseñanza” con la que se encuentran. Esto trae tensiones y conflictos entre los estudiantes y con los “profes” al vincular el desempeño de los primeros con calificaciones e inasistencias<sup>87</sup>. En un segundo momento, reconstruyo cómo desde el ciclo 2011 en numerosos encuentros de militantes y docentes se subrayó la dificultad de trabajar con los “nuevos estudiantes” que llegaban al bachillerato con recorridos recientes por “escuelas tradicionales”, es decir los más jóvenes. Esto condujo a replanteos en los propósitos y alcances del “proyecto político-pedagógico” del bachillerato. Luego, ya entrando en el ciclo 2012, busco articular distintos aspectos de esta temática ampliando debates anteriores con relación a la “educación popular” y la “construcción de conocimiento” en este espacio, así me centro en una serie de clases en las que relevo prácticas de las/os estudiantes jóvenes. Por último, en las reuniones de “profes” a lo largo del ciclo 2012 cobrará mayor centralidad la discusión por el “proyecto político-pedagógico” del bachillerato. Las discusiones en torno al proyecto del bachillerato se relacionarán, a su vez, con la inclusión de varios de sus miembros en la “Mesa por la Urbanización” de Villa Esperanza<sup>88</sup>.

En consecuencia, aquí busco reflexionar en torno a las continuidades y cambios que atraviesan las prácticas y sentidos de los diferentes sujetos con relación al *para qué* de la acción educativa del bachillerato. Esto se da en diálogo con actuales problemáticas de la escuela secundaria “común” y la educación secundaria de jóvenes y adultos. El objetivo de este capítulo es doble, por un lado mostrar el movimiento y conflictividad de las concepciones, y por otro reconstruir las prácticas cotidianas de los sujetos en este bachillerato. Así, busco contribuir a complejizar concepciones vertidas de diversos autores que entienden a cada movimiento social como un homogéneo “sujeto pedagógico” (Zibechi, 2005; Sirvent, 2007; Meneyián, 2007).

Considerando el capítulo anterior y éste, soy consciente de la reiteración de temas abordados con relación al ausentismo de los estudiantes y con ello cuestiones ligadas a la evaluación y la acreditación. Anteriormente presenté sobre todo a las/os educadores en la realización de tareas requeridas no sólo por el reconocimiento y oficialización de este espacio, sino apropiadas en relación a significados hegemónicos de la

---

<sup>87</sup> Estos aspectos, si bien ya fueron mencionados en el capítulo anterior ahora los profundizaré en relación a la búsqueda de “formación del sujeto crítico”.

<sup>88</sup> “El **objetivo principal** de la Mesa es **mejorar nuestra calidad de vida** en un barrio como el que queremos y necesitamos. Para ello tenemos que: - Participar la mayor cantidad de vecinos y organizaciones en todos los temas que nos preocupan e interesan. – Hacer un proyecto integral de re-urbanización de la villa.” (Resaltado en el original. Boletín N° 1, primavera de 2011). Cabe señalar que de este colectivo social también forma parte el Bachi B.

escolarización oficial. En este capítulo, indago en relaciones, sentidos y prácticas cotidianos disputados y/o consensuados entre el conjunto de los sujetos que participan de estos espacios. Este despliegue me permite mostrar cómo van surgiendo, discutiendo, resolviendo (o no) a lo largo de los años aspectos considerados centrales en este espacio. De este modo, antes que señalar la reproducción de tendencias hegemónicas aspiro a documentar la constante resignificación de esos objetos culturales.

## **I. Las/os estudiantes en su tránsito por el Bachi A**

A los BP asisten estudiantes, militantes y docentes de diversas edades, y así se constituyen, al igual que otras instituciones de jóvenes y adultos, en “espacios de intenso encuentro intergeneracional”, lo cual interpela a los sujetos que allí convergen con su complejidad y diversidad de experiencias, expectativas y trayectorias (Sinisi, L. et al. 2010). El paso por el bachillerato implicará acuerdos y tensiones con las experiencias previas, entre ellas las escolares, que constituyen a los sujetos.

Como presenté en el capítulo 2, las/os estudiantes de más edad –que en su mayoría son mujeres-, luego de muchos años (re) ingresan en estas escuelas:

“Hice la primaria en Santiago del Estero. Cuando vine a anotarme ¡me agarró un dolor de estómago! Volver después de tantos años. Las compañeras del CESAC me insistieron. En mayo me llamaron porque antes no había vacante. Vine con un miedo, entré al curso y vi las caras de los más jovencitos pero también un grupo de gente más grande. Al principio no entendía nada, me dieron unos trabajos, los hice pero estaba nula. Me quería ir, pero después entré en confianza con las chicas de mi edad y me quedé.”(Romualda, 51 años, 3º año, 02/09/2010).

“Empecé la secundaria en Jujuy y como me iba mal a los 16 años mi mamá me mandó a trabajar, hice cursos de peluquería, costura. Después vine para acá en busca de trabajo. Intenté con Adultos 2000 y no pude porque es a distancia, es bueno venir todos los días, estuve alejada mucho tiempo”. (Susana, 43 años, 1º año, 17/09/2010).

“Terminé la primaria, después tuve 3 chicos y nunca se me cruzó por la cabeza estudiar. Mi hijo en la adolescencia me decía ¿si vos no estudiaste por qué tengo que estudiar yo? Intenté hacer a distancia Adultos 2000 y no podía” (Marianela, 39 años, 2º año, 31/08/2010)

Quienes no concluyeron el nivel primario, lo hacen en la primaria para adultos en el mismo edificio escolar en que funciona el “bachi”, en una escuela privada muy cercana o en locales del PAEByT, y luego

ingresan al bachillerato. Otros intentan cursadas semi-presenciales como la que propone el Programa Adultos 2000.

Wendy Luttrell (1996) realizó un estudio con mujeres de clase obrera tanto negras como blancas, rurales y urbanas de Filadelfia y Carolina del Norte en Estados Unidos. Se trataba de mujeres que decidieron volver a estudiar insertándose en programas de educación de adultos, con el objetivo de tener el título secundario y de esta forma “llegar a ser alguien”. En las mujeres mayores de este bachillerato<sup>89</sup>, al igual que relevó Luttrell, aspectos ligados a la inserción en el mercado laboral o tener hijos y centrarse en el cuidado de la familia, alejaron en su momento a estas mujeres de la posibilidad de empezar la secundaria e incluso concluir en algunos casos los estudios primarios y también aquí retoman procesos de escolarización para “ser ejemplos para sus hijos”, por una “deuda con migo misma”, etc. W. Luttrell en su estudio, interpreta que las mujeres se vieron obligadas a aplacar su yo autónomo por la familia y por el trabajo, y ahora vuelven a la esfera pública escolar para obtener dignidad y conocimientos negados. Es decir, en un proceso presentado como de auto-realización, dado por los intentos de mejorarse a sí mismas a través de la educación de adultos, la autora da cuenta cómo sus “selves” –yo- se forman con y contra la escuela. En un contexto en que la autonomía personal de estas mujeres es desaprobada culturalmente, entiende que los deseos de las mujeres de retornar a la escuela para “ser mejores” diciendo que es para beneficiar a sus hijos, escinden –por un lado, desaprobando, y por otro, protegiéndose a sí mismas- otros aspectos de su yo ligados a su capacidad intelectual o creativa. Irónicamente, sostiene la investigadora, las mismas fuerzas culturales y psíquicas que las empujaron fuera de la escuela, vuelven ahora a colocarlas dentro de ella, y así, este retorno sostiene esa parte del yo más prohibida para las mujeres (la de la autonomía) y no únicamente ligado al éxito o mejora profesional que garantice una movilidad ascendente.

En nuestro país, Elisa Cragolino (2006), indaga un contexto rural en la provincia de Córdoba, los alcances de una “segunda chance educativa” en escolarización primaria de adultos. Sostiene que las claves para comprender las decisiones educativas (no necesariamente racionales o conscientes) que los sujetos toman con relación a la educación, tienen que ver con sus “trayectorias sociales”. Aquí se incluyen no sólo las educativas, sino también las relativas a la organización familiar, las laborales, migratorias y de participación social. En consecuencia, esta vuelta, no se puede reducir meramente a la voluntad personal, por el contrario, siempre están involucradas condiciones del contexto político, económico y social y las características de la oferta educativa<sup>90</sup>. A su vez, estos aspectos no deben ser mirados sólo en el presente sino recuperando su historia (Cragolino, 2006). Retomando este antecedente, Sinisi, L. et al. (2010) focalizan en las trayectorias de adultos que plantean una “vuelta a los estudios” en el nivel secundario, reconstruyendo el conjunto de

---

<sup>89</sup> Se puede extender también este análisis a las mujeres adultas del Bachi B.

<sup>90</sup> Elementos que trabajé en los capítulos anteriores de esta tesis.

acciones y sentidos que despliegan en torno a experiencias de vinculación, alejamiento y revinculación con el sistema educativo.

En el Bachi A, las/os estudiantes mayores, si bien en ocasiones resaltan que les cuesta mucho hacer los trabajos que demandan sus “profes”, también suelen manifestar que en otras escuelas no podrían hacer el secundario:

“Me cuesta mucho todo, los profes explican y no entiendo. Voy también a un apoyo escolar en el barrio. Los textos no entiendo, ponen las preguntas en términos tan universitarios que no entiendo, capaz es fácil pero yo no lo entiendo, a lo mejor no es difícil pero lo hacen tan difícil.”(Romualda, 51 años, 3º año, 02/09/2010).

“Acá no es como en otros, nos tienen paciencia. Si no traemos un trabajo nos dejan que lo traigamos otro día.” (Ramón, 54 años, 1er año, 17/09/2010).

“Yo las veo a mis hijas [están en secundario] y las cosas que les dan! Si a nosotras nos hacen eso no podemos seguir. Nosotras dijimos vamos a probar, si es difícil y no podemos vamos a dejar” (Gretel, 37 años, 1er año, 24/09/2010).

En esta vuelta a los estudios –siguiendo con las/os de mayor edad, sean mujeres o varones- aparecen expresiones ligadas a “haberse olvidado todo”, “no saber nada”, “somos ignorantes” al tiempo que encuentran en este regreso una posibilidad de superación personal, de defenderse, la oportunidad de “saldar una deuda” consigo mismo o “hacer algo para mí”. Algunas/os se contentan con terminar, pero para otras/os se abre la posibilidad de continuar alguna carrera posterior o conseguir una mejora laboral:

“Además de venir al bachi, estoy haciendo un curso de informática. Por la mañana trabajo en empresa de mantenimiento. Tengo tres hijos, una adolescente y dos chiquitos. Venir al bachi es hacer algo para mí. No quiero trabajar más limpiando. No digo que vayamos a estar en una oficina, pero no limpiar baños. Cuando termine quisiera estudiar enfermería. (Marianela, 39 años, 2º año, 31/08/2010).

“Yo el certificado siempre lo quise. Me gustaría hacer una carrera, de chiquita quería ser psicóloga, pero a esta edad ya no. Tal vez, algo más corto. Pero, no sé, sí sé que quiero seguir estudiando. (Selva, 43 años, 3er año, 02/09/2010).

“Cuando termine el bachi quiero estudiar computación. Se usa mucho en la parte de administración en el CESAC.” (Zunilda, 54 años, 3º año, 07/09/2010).

“Quería terminar la secundaria más que nada por el trabajo, para mejorar, es muy pesado. La idea es conseguir algo mejor, más tranquilo. Poder tener una jubilación el día de mañana” (Pedro, 36 años, 1er año, 24/09/2010).

“Mi sueño era ser secretaria, hice cursos para escribir a máquina, pero ahora con la computadora, ni la sé tocar” (Susana, 43 años, 1º año, 17/09/2010).

Las/os jóvenes<sup>91</sup>, al igual que los mayores, destacan las oportunidades que aquí les dan, ya que las otras escuelas por las que pasaron serían más estrictas con las calificaciones, con las faltas, con los certificados de no asistencia escolar:

“Allá [en referencia a otra escuela] si no entendiste fuiste. La diferencia principal son las faltas, acá no hace falta mostrar certificado. Le decís a los profes ‘yo trabajo y te voy a entregar los trabajos’, y te entienden. O les decís ‘no entendí esto’ y te vuelve a explicar, y si no entregaste un trabajo te da tiempo a que lo entregues.” (Toti, 19 años, 2º año, 21/08/2012).

“En las otras escuelas era, ‘estudiá de este libro’, ‘leéte estas fotocopias’ e ibas a la prueba.” (Lucrecia, 22 años, 3er año, 02/09/2010).

Pueden rememorar su reciente paso por escuelas anteriores como alejado de las necesidades o deseos actuales ligados al trabajo, la vida familiar o el deseo de “salir de la villa”. Así, lo describen como un momento donde eran: “rebeldes”, “estaba en cualquiera”, “en la vagancia”, en cambio ahora “me rescaté”, por ejemplo:

“Mi perspectiva ahora es terminar el bachi y después continuar con algún estudio, me gustaría ser profe de educación física. Quiero terminar la escuela también para ser un ejemplo para mi hija. Que mi hija no tenga que pasar las cosas que yo pasé por ser simplemente rebelde, pero ya me rescaté. (Anabela, 25 años, 1º año, 21/08/12).

Entre las/os más jóvenes es común el deseo de continuar posteriormente con alguna carrera. Las más mencionadas entre las mujeres suelen ser Trabajo Social, Educación Física, Maestra Jardinera, y para los hombres algunos oficios y también Gendarmería o Policía. Centralmente por parte de las/os estudiantes más jóvenes, continuar con sus estudios se presenta como posibilidad a partir de obtener el título secundario, buscado no sólo por ellos sino en ocasiones también por sus familias. La inserción en el mercado laboral también es vinculada directamente a la posesión del título, esto es señalado enfáticamente por todos los jóvenes como la posibilidad del ingreso a esta etapa<sup>92</sup>.

---

<sup>91</sup>Estos serían los que recientemente tuvieron varios intentos de permanencia en escuelas secundarias “comunes”. Son mujeres y varones y suelen tener hasta 25 años de edad.

<sup>92</sup> Uno de los conocidos antecedentes de estas cuestiones es Paul Willis (1988) quien trabaja con jóvenes de clase obrera y cómo a partir de su escolarización y el contexto en que se encuentran se conforman “opciones” y “elecciones”. Recuperando este estudio, Mercedes Hirsch (2016) analiza prácticas y representaciones que jóvenes y adultos construyen relacionadamente en torno al futuro durante la finalización de la escuela secundaria.

En conjunto, más allá de que las/os más grandes hayan dejado por muchos años y recientemente volvieron a estudiar, o las/os jóvenes transitando distintas ofertas de nivel secundario, se trata de largas experiencias ligadas a prácticas y sentidos de escolarización (Llosa, 2005; Montesinos et al, 2010; Krichesky, 2013), tanto de ellas/os como acompañando a sus hijos.

I. 1) *Volver y continuar* estudiando para los grupos de edades: el sentido de ir al “bachi” y los usos del título secundario

En el Bachi A, sobre todo las mujeres mayores suelen resaltar el “sacrificio” que hacen para volver a estudiar. Así, recuperan sus pasados, comparan con sus presentes y perciben –o construyen- a las/os estudiantes más jóvenes, sin las “obligaciones” ligadas a la vida de los adultos o a las que pasaron ellas cuando eran menores:

“Más vale que a fin de año no vea que pasan los que no vienen nunca, nosotras venimos todos los días y con todo el sacrificio. Vengo acá y no me puedo concentrar porque ellos están hablando y están en cualquiera y también es una falta de respeto a los profes. El año pasado había un montón de adolescentes y yo les dije: ustedes no saben lo que se están perdiendo, están gastando su tiempo y no se dan cuenta de todo lo que les están dando.” (María Cristina, 41 años, 2º año, 07/09/2010)

“Los adolescentes no valoran porque no saben todavía lo que es el sacrificio, los hijos, la casa...” (Zunilda, 54 años, 3º año, 7/09/2010).

Desde estas concepciones, entienden que los más jóvenes “no aprovechan” la oportunidad que se les da en el bachillerato, a la vez que sólo estarían sacando provecho de las facilidades u oportunidades. Esto renueva tensiones entre estudiantes mayores con los “profes” en torno a las inasistencias y la realización de trabajos prácticos por parte de los más jóvenes, en definitiva, en la evaluación y la nota que cada uno luego obtiene por su desempeño. Entendiéndolo como un trato desigual, las mayores suelen señalar estas situaciones como de “injusticia”. A la vez, presentan sus recorridos centrados en el aprendizaje, en tanto los de “los otros” serían sólo para la obtención del título, por ejemplo:

“Yo vieja, gorda y enferma vengo todos los días y por qué Fulana falta y no le dicen nada. A los chicos les hacen hacer trabajos prácticos, los pedían y se copiaban todo, les cambian unas palabras y listo, así cualquiera aprueba. Los chicos no se esfuerzan mucho, se aprovechan, tenemos compañeros que no vinieron casi nunca y es una injusticia. Se nota que muchos chicos

vienen por el certificado y unos cuantos que venimos a aprender.” (Romualda, 51 años, 3º año, 02/09/2010).

Puede ocurrir que las estudiantes mayores se enojen con las madres más jóvenes que van al bachillerato con sus chicos, señalando que molestan y que no pueden escuchar la clase, como también lo hacen las jóvenes que dejan a sus hijos al cuidado de otros marcando esta situación. Sin embargo, no siempre se presenta el conflicto entre estos grupos de estudiantes, por el contrario, en ocasiones las/os jóvenes señalan a sus mayores como un ejemplo a seguir, algunos quieren hacer grupos de trabajo con ellos ya que “son más responsables” que otros compañeros de la misma edad. De esta forma, también hay variabilidad, heterogeneidades en unos y otros grupos de edad, por lo cual la edad no define, sino las demarcaciones pasan por las actitudes, los comportamientos. Como muestran otros estudios, la “juventud” y la “adolescencia” en tanto categorías relacionales, son objeto de disputas y manipulaciones (Bourdieu, 1990; Reguillo Cruz, 2000; Padawer, 2004; García, 2004). Así, similares problemáticas en torno a las relaciones entre los estudiantes de diferentes edades y entre estudiantes jóvenes y sus docentes en los CENS, se pueden seguir en las investigaciones de Mónica de la Fare (2013) y Paoletta (2016).

Tanto en entrevistas como en los intercambios y observaciones cotidianas, pude comprobar que si bien algunos jóvenes no trabajan, otros se hallan insertos en relaciones laborales o búsquedas diarias de “changas”. Además de ser madres o padres –y también por estos motivos- manifiestan la necesidad de buscar o ya tienen trabajo. Es decir, participan de alguna u otra manera de las condiciones que suelen ser delimitados como propios de los adultos. Esto se articula con la extendida valoración del título secundario y los numerosos intentos de obtenerlo pasando por distintas y diversas instituciones escolares. Así, el seguir insistiendo con “terminar la escuela” propio de los más jóvenes renueva expectativas y tiende a reformular deseos de conseguir el título, proseguir estudios posteriores, obtener mejoras laborales, “salir de la villa”, y también –al igual que las adultas- “ser ejemplo para sus hijos” y “volver a estudiar”. En los siguientes relatos se puede apreciar lo anterior:

“Me anoté acá, no me gustó y dejé. Y así por dos años que no vine a la escuela por el trabajo. Y este año dije ‘como necesito la secundaria, sí o sí me anoto de nuevo acá’. No me importa si me aburro o si me hacen hablar de política, antes era más chica y me daba igual venir o no venir, pero ahora necesito el título para salir adelante” (Gladys, 21 años, 1º año, 26/10/2012).

“Trabajé en muchos lados y venía al colegio. Le puse todo pensando en las veces que tenía que venir y mis hijos quedaban llorando. Dije que no iba a hacerlos llorar en vano y que valiera la pena el esfuerzo. Para mí es un gran esfuerzo y valió la pena, no tanto por mí sino por mis hijos.

Yo quiero ser el ejemplo, que digan mamá está estudiando. (Lucrecia, 22 años, 3º año, 02/09/2010).

“Vivo con mi mamá, 2 hermanos y mi hijo, ahora me separé. Antes mi marido no me dejaba venir a estudiar. Del trabajo vengo directo para acá. Si faltó es porque mi nene es asmático y le agarra toda una semana una crisis, pero eso nada más. Yo prefiero venir porque si no después te atrasas y te quedás re afuera de tema. Quiero terminar y poder salir de la villa.” (Elena, 23 años, 3º año, 02/09/2010).

“Pasé por tantas escuelas que ya ni me acuerdo. A ver... Una técnica que era muy exigente, pasa que no salí preparado de la primaria. Después por una Comercial por la mañana, la tarde y la noche siempre en 1er año. De ahí fui a la escuela de Reingreso, hice 1º y 2 y en 3º dejé por trabajo y porque tuve un hijo. Ahora ya tiene dos años y puedo volver a estudiar. (Alejandro, 24 años, 2º año, 21/08/2012).

## I. 2) “Otra forma de enseñanza”

En comparación con anteriores experiencias o con concepciones que circulan sobre las escuelas “comunes”, las/os estudiantes de todas las edades resaltan la “forma de enseñanza”, los vínculos entre docentes y estudiantes y las oportunidades que aquí les dan<sup>93</sup>:

“(…) como que la forma de enseñanza te da ganas de venir, no es como un secundario que yo iba y que los profesores te explicaban y después listo ya fue, acá es como que la reman y reman para que entiendas.” (Ludmila, 20 años, 2º año, 31/08/2010).

“Lo que yo veo de diferente en esta escuela es que los profesores te ayudan mucho, tanto acá como en la vida cotidiana. Tenés alguna duda vas y le preguntás, tenés algún problema vas y se lo contás. Aunque no sean de acá, son gente que les preocupa lo que pasa en el barrio.” (Alejandro, 24 años, 2º año, 21/08/2012).

No obstante, son las/os jóvenes los que en ocasiones van a hacer reclamos en torno a la “exigencia” ya que quisieran ver cuestiones que les sirvan para futuras carreras o para el ámbito laboral<sup>94</sup>.

---

<sup>93</sup> Este punto suele ser lo que más destacan los diversos trabajos que describen y analizan a los BP, principalmente desde las entrevistas a estudiantes o a docentes. Como aquí busco mostrar, la presencia cotidiana puede mostrar diversas tensiones y conflictos.

<sup>94</sup> Similares tensiones que expresan estos jóvenes documentamos en el contexto de una escuela de Reingreso cercana al Bachi A (García et al, 2010).

“Venimos al colegio a aprender no a pavear. Muchos llegan tarde y no pasa nada. Si empezás 18:30 y salimos 20:45 ¿qué hacemos? No aprendés nada. Es importante el título pero aprender también. Por ahí tenemos el título y no sabemos nada. ¿Para qué hiciste esto? te van a decir los patrones. (Alcides, 23 años, 1º año, 20/09/2010).

“Veníamos un día y teníamos una tarea, faltabas dos semanas y seguías con lo mismo. Yo quiero más, quiero avanzar un poco más, me aburro.” (Jessica, 21 años, 3º año, 18/10/2010).

También estos estudiantes –las/os jóvenes- suelen atribuir a los más grandes demorarse más en copiar del pizarrón, tardar en entender los trabajos: “Tenemos los temas más frescos y hablamos mucho. Las más grandes tienen que estar concentradas sino no entienden nada.”(Elena, 23 años, 3º año, 02/09/2010). En cambio, las/os mayores, “que no sea tan exigente” no lo ven como algo negativo, no sólo en términos de “oportunidades”, sino entendiendo que aquí se enseña de otra manera, u otras cosas a diferencia de las escuelas “comunes”:

“En las otras escuelas tenés que estudiar todo de memoria, acá quieren que entiendas por qué, para qué.” (Romualda, 51 años, 3º año, 02/09/2010).

[Compara con su hija que está en un secundario] “Acá es más fácil pero te hacen pensar más, a ver la realidad de otra manera. Te abren más la cabeza, en la política, en el tema de los derechos humanos, un montón de derechos que uno tenía y no sabía, a reclamar también nos enseñan.” (María Cristina, 41 años, 2º año, 07/09/2010).

Para las/os mayores este ingreso a la escuela y desde esta “forma de enseñanza” también implicaría cambios que influyen en su vida cotidiana. Como señalaba antes, “es hacer algo para mí”, o también, “ahora me sé desenvolver”, “se me quitó la vergüenza” como las que más se repiten, a su vez se anuncia: “Ahora puedo hablar, a partir de estar acá le puedo decir las cosas que no me gustan al patrón.” (Francisca, 28 años, 1º año, 26/06/2012). “Te dan herramientas para enfrentar la vida, y entonces en la salita en las reuniones aprendo un montón, escucho, leo los proyectos, participo y voy entendiendo muchas cosas.” (Romualda, 51 años, 3º año, 02/09/2010).

Al mismo tiempo, esta “forma de enseñanza” generará tensiones y conflictos. Y así, lo que en principio aparece bien valorado en términos de “contención” y “acompañamiento”, también trae aparejadas ciertas disputas. Algo que muchos estudiantes, cualquiera sea su edad, suelen plantear como una dificultad, es que los mezclen a la hora de trabajar en grupos, cuestión que las/os “profes” siempre buscan y proponen. En las clases, las/os estudiantes se agrupan con sus más afines o conocidos y cualquier cambio puede traer problemas. Los “trabajos grupales” pueden presentarse como de “investigación”, y así tener que realizar distintas tareas por

fuera del bachillerato. Esto es dificultoso por motivos laborales, cuidado de hijos, enfermedades, etc. Tampoco es bien recibido el hecho de mezclarse entre los cursos, así los días viernes donde se juntan a trabajar en el “seminario” se registra el mayor ausentismo<sup>95</sup>.

A su vez, a veces se dan conflictos por prácticas y sentidos en torno a la “política” que aparecen con relación a algunas materias donde se trabajan problemáticas barriales. Pero, sobre todo, en torno a la realización de asambleas, a la organización de jornadas de protesta o marchas por distintas demandas y reivindicaciones. Así, algunos señalarán que “hay mucha política”, como algo negativo: “Me anoté acá y no me gustó, no es igual a las otras escuelas. No me gustó porque era todo política, se la pasaban haciendo asambleas, dejé, y ahora me volví a anotar.”(Gladys, 21 años, 1º año, 26/06/2012).

Se presentarán también tensiones con materias y “profes” puntuales debido a la diversidad de prácticas existentes en torno a esta “otra forma de enseñanza”, pero serán centrales –como presenté en el capítulo anterior- prácticas ligadas a la evaluación y calificación de las/os estudiantes:

Cynthia: Lo que nos molestó mucho es que te digan: “sí está bien pero...” No sabés cómo avanzar con el “pero”.

Laura: Siempre falta algo.

Cynthia: Notas, sólo dan algunos profes nada más.

Laura: Y algunos concepto, sería mejor todo con número.

Cynthia: Nos preguntaban a nosotros si queríamos nota o no, y algunos sí otros no. (Cynthia, 18 años, 1º año; Laura, 28 años, 1º año. 14/09/2010).

De esta manera, las calificaciones numéricas, las “notas”, van a ocupar un lugar importante en los intercambios entre estudiantes y “profes”, frecuentemente con tensiones y conflictos por el lugar que unos y otros le otorgan. Para las/os estudiantes sería bueno tener sus notas para ver cómo vienen, para mostrar en sus casas a hijos y familiares, ya que son asociadas al “sacrificio” que hacen para seguir en el bachillerato. Para algunos “profes” no serían tan importantes, de todos modos al momento de evaluar estos coinciden en mencionar la “asistencia”, la “realización de los trabajos prácticos” y la “participación” de los estudiantes como elementos a considerar:

“Las notas son importantes porque si te esforzaste sí te importa la nota. (...) Me dieron las notas y estaba aprobada, pero no se sacaba más por no trabajar en grupo.” (Marianela, 39 años, 2º año, 31/08/2010).

---

<sup>95</sup> Las/os “profes” decidieron concentrar los días viernes varias materias en forma de “seminario”. Se trabaja en dos grandes grupos con los tres cursos mezclados y suelen invitar a exponentes de distintas temáticas. Desde 2011 el acento está puesto en el trabajo en torno a la “Mesa por la Urbanización” del barrio que reúne a distintas organizaciones.

“Hice un re trabajo, me re esforcé, me dijeron que estaba bien el trabajo, pero como no hablaba en clase me puso un seis.”(Ludmila, 20 años, 2º año, 31/08/2010).

Otra de las tensiones que suelen aparecer es en torno a las inasistencias de los estudiantes. Para muchos de ellos es clave no faltar, para no atrasarse o porque “si no me cuesta mucho”, “me pierdo”, “si no presento la tarea me cuesta un montón”. Pero serán las/os más jóvenes quienes son señalados por los “profes” y por estudiantes de más edad como los que más faltan al “bachi”. No obstante, registré que hay muchos casos en que esto no es así, considerando que expresan que no les gusta estar ausentes al igual que a los mayores, van al bachillerato ni bien salen del trabajo o con sus hijos chicos porque no tienen con quién dejarlos. Sin embargo, las inasistencias y/o las llegadas tarde de los estudiantes, suelen desencadenar conflictos entre ellos, y entre estudiantes y “profes”. Estas situaciones ponen en juego dilemas en torno a “avanzar” o no en los temas previstos para la clase y el esfuerzo que hacen los estudiantes que fueron ese día: “la otra vez una profesora no quería enseñar un tema nuevo porque éramos pocos y es injusto. Si no vienen no es nuestra culpa”. (Marianela, 39 años, 2º año, 31/08/2010).

En el capítulo anterior, identifiqué que en un contexto de creación de BP, de particulares “relaciones con el Estado”, de conflictos al interior del bachillerato entre “profes” y el desarrollo de materias y contenidos, conformaban aspectos de la experiencia docente. En este apartado, comencé a presentar –ya que se retoma en lo que sigue del capítulo- tiempos, espacios y relaciones en las cuales se aprende, entre otras cuestiones, a *ser estudiantes* de este “bachi”. Es decir, informados con ideas previas y experiencias propias o de sus hijos en torno a la escolarización, las/os estudiantes –al tiempo que los/las “profes”- tramitan “procesos de iniciación en las reglas del juego de la institución escolar” (Rockwell, 1995: 49), siempre abiertas a negociación. Estos aspectos se seguirán ampliando en los otros puntos del capítulo, articulando lo señalado en los capítulos 2 y 3 donde jóvenes y adultos en su experiencia cotidiana, son atravesados por una pluralidad de marcos espacio-temporales más allá de la escuela.

Como mostraré a continuación, la propuesta del bachillerato popular, marca, regula y ubica a los sujetos en un tiempo y espacio propio, propone y estipula ciertas actividades en torno a sus propósitos, con las consecuentes tensiones.

## **II. “¿Cómo enganchar a todos?”: la llegada de las/os jóvenes estudiantes y los propósitos del bachillerato**

Como mostraré aquí “asistencia”, “participación”, “compromiso” son tópicos relevantes en la evaluación que se hace del desempeño de las/os estudiantes. Significados históricos vinculados a los procesos

de escolarización, se actualizarán en estos espacios. Susana Schoo (2016) destaca en su estudio centrado en el análisis histórico de la normativa de la escolarización secundaria, que:

“en las normas se vislumbra cómo se fue construyendo un ideal del *buen alumno* o *alumno deseable*, (...) quien estudia, asiste a clase y demuestra buena conducta fueron los baluartes que se ponderaron una y otra vez para ser digno de la acreditación de saberes. (...) se fue naturalizando una clasificación de los estudiantes a partir de la particular forma en que se concretó en nuestro país la organización graduada: “el buen alumno”, el “repitente” el “deudor” o “con previas”, entre otros; fueron y son formas de encasillar a los estudiantes teniendo en cuenta atributos que no sólo se desprenden de los méritos académicos sino de la conducta deseada (que asista a clase, participe, se comprometa)” (Cursivas son de la autora. Schoo, 2016: 24).

Como señalé en el capítulo 2, en el marco de la obligatoriedad de la escolarización de nivel medio, la llegada de adolescentes de sectores populares a las escuelas secundarias puso en contradicción funciones, intereses y modalidades del ejercicio de la docencia (Tenti Fanfani, 2003; Tedesco y López, 2004, Montesinos, Schoo y Sinisi, 2012). Como documentaron M. P. Montesinos, L. Sinisi y S. Schoo (2009) este ingreso de “nuevos sujetos sociales” es interpretado por algunos actores institucionales como la “imposibilidad” del cumplimiento de una supuesta “calidad educativa” y que, por lo tanto, las escuelas no pueden dar respuesta a las demandas que plantea la presencia de jóvenes de sectores populares. A su vez, señalé el “rejuvenecimiento” de la matrícula en las escuelas de jóvenes y adultos y las problemáticas relevadas con relación a esta llegada de estudiantes más jóvenes (Acín, 2013; Paoletta, 2014)<sup>96</sup>. Los BP no son ajenos a estas tendencias, así el ingreso de estudiantes jóvenes en otros bachilleratos también fue analizado por Achilli y López Fittipaldi (2015). Como pretendo aportar aquí, la llegada de estos sujetos planteó para las/os militantes y docentes nuevos desafíos.

Las/os “profes” suelen resaltar que los estudiantes más jóvenes “están más cercanos a la escuela”, y que por eso, en ocasiones, “tienen las cosas más frescas” o “trabajan más rápido”, frente a las/os adultos mayores que nunca pasaron por el secundario y terminaron la primaria hace mucho tiempo atrás. Además, si bien pondré el foco en concepciones acerca de las/os jóvenes, no quiero dejar de mencionar una dificultad frecuentemente señalada por militantes y docentes con relación a las/os mayores cuando éstos/as, a su vez, tienen como primera lengua el guaraní. Como presenté en el segundo capítulo algunos mayores son migrantes de Paraguay o del NOE argentino, son hablantes del guaraní, así los “profes” suelen remarcar que “no

---

<sup>96</sup> Vale recordar, lo dicho para los CENS, donde estos “nuevos estudiantes” son considerados intrusos de un territorio que no les pertenecería, es decir, no son reconocidos como legítimos destinatarios de esta educación, en simultáneo a una visión nostálgica del “alumno adulto ideal”.

comprenden” con relación a la lectura, los textos que se trabajan, la escritura de estos estudiantes y que es muy difícil trabajar con ellos<sup>97</sup>.

Volviendo a la cuestión de las/os jóvenes, su cercanía a la “escuela tradicional”, también va a ser presentada como un obstáculo al desarrollo del “proyecto político-pedagógico” de bachillerato. A lo largo del año 2011 asisto a numerosas reuniones de “profes”, donde permanentemente se disputan sentidos acerca de los jóvenes con los que trabajan, con énfasis en los estudiantes varones, aunque no sólo en torno a ellos. Desde su inauguración en 2006, con el pasar de los años, la composición de estudiantes donde predominaban las mujeres mayores, fue variando, y así perciben los nuevos ingresos de los jóvenes como un “cambio en la población” del bachillerato: “se trata de chicos muy jóvenes, antes veían mujeres mayores y compañeros que participaban de alguna organización. Nos cambió la población.”(Reunión de “profes”, sábado 4/6/11).

En ocasiones, parecería que sus conductas, actitudes, expresiones, forma de trabajo no sería lo esperado por las/os “profes”: “Son apocados, muy quietos, muy apáticos, no sé si quieren estudiar” (Reunión de “profes”, sábado 4/6/11). Esta suerte de incomodidad hace que militantes y docentes se pregunten por qué vienen a este espacio. Esbozando distintas respuestas posibles pueden aparecer: un señalamiento a que los padres los mandan, pero sobre todo, ligado a la búsqueda de la beca que reciben y a la necesidad de la obtención del título secundario: “Por qué los mandan, ¿por la beca?”(Reunión de “profes”, sábado 4/6/11). “El objetivo de ellos sólo es tener el título.” (Reunión de “profes”, domingo 8/5/11). Interpretan que sólo usan el espacio para esos fines, como si el bachillerato se tratase de “una escuela más”: “Faltan mucho.” “Rotan mucho, un día te vienen unos, otro día otros.” “Ya dejaron un montón.” (Reunión de “profes”, sábado 4/6/11). “Primer año, nada, ni para atrás ni para adelante, sobre todo los más jóvenes” (Reunión de “profes”, viernes 29/7/11). “Se limitan a venir a una escuela” –enfaticando escuela- (Reunión de “profes”, viernes 29/7/11).

Las/os jóvenes estudiantes, con sus prácticas tendrían un impacto negativo en el desarrollo cotidiano, no sólo cuando están sino también en su ausencia, ya que como manifiestan otros –estudiantes más grandes o “profes”- “no se puede avanzar” en los temas previstos. Al igual que lo señalado anteriormente por estudiantes de mayor edad, militantes y docentes se van a referir a las/os jóvenes como que en general no tienen obligaciones extraescolares ligadas al trabajo o cuidado del hogar y de los hijos: “Son muy jóvenes, no tienen ni siquiera la experiencia de tener un trabajo” (Reunión de “profes”, jueves 23/6/11). “Son jóvenes y varones jóvenes. No hay ninguno que tenga una función más pila.” (Reunión de “profes”, viernes 29/7/11).

---

<sup>97</sup> Se actualizan en este contexto planteos cercanos a postulados relativistas que ponen el acento en el “conflicto cultural” entre la cultura de grupos minoritarios y aquella representada por la escuela (Rockwell, 1996). Como sintetiza M. P. Montesinos (2002) desde esta perspectiva, el fracaso escolar, es significado en términos del *choque o conflicto cultural* generado a partir del “encuentro” de diferentes culturas en las instituciones escolares. De este modo, las diferencias culturales se constituyeron en la variable explicativa.

De esta manera, en cuanto al “cambio de población”, años atrás también se anotaban jóvenes, es decir, no es una novedad. Lo que sí ocurrió es que en la medida que se difundió como una posibilidad más de concurrir a una escuela secundaria, ha ido en aumento el número de los estudiantes de esta franja etaria. Respecto a sus comportamientos identificados como “quietos, apáticos”, también en otras reuniones o en las clases, los “profes” se quejarán cuando hablan de otro tema, usan el celular, escuchan música, “contestan mal”, y también valorando “buenas” intervenciones. En cuanto a sus ausencias a clase o abandonos, frecuentemente se debe a razones laborales (cambios de turno, llegan cansados a sus casas), o por el cuidado de sus hijos ya que muchos son padres o madres, y también están los que no faltan nunca, llegan temprano para no atrasarse, hacen grandes esfuerzos para estar o van con sus hijos al bachillerato. De ahí que, como mostré anteriormente, sus motivaciones para continuar estudiando sean mucho más amplias que lo que enuncian tanto “profes” como estudiantes mayores. De esta manera, las/os militantes y docentes, comparten ciertos sentidos con estudiantes adultos, recreando en este ámbito construcciones estereotipadas que circulan en torno a los/las jóvenes<sup>98</sup>.

En el desarrollo cotidiano de esta experiencia de escolarización militantes y docentes permanentemente protagonizaron discusiones centradas en aspectos asociados a la “escolaridad oficial” en tensión con las prácticas y sentidos ligados a la “educación popular”: criterios de aprobación de las materias, apelación a la “participación en clase” de los estudiantes, realización de trabajos grupales/individuales, pasar al ciclo siguiente. Estos planteos se renuevan ante el aumento del número de jóvenes y sus prácticas. En el ciclo 2011, 2do año del bachillerato de orientación en DDHH, si bien siguen vigentes algunas de las viejas discusiones, ya no tendrán tanta presencia las disputas con la otra orientación (DC), ni las vinculaciones con funcionarios estatales y con otras organizaciones que llevan adelante estas experiencias. De esta manera, utilizarán más tiempo en los encuentros de “profes” para los intercambios acerca de los desempeños de los estudiantes y los propósitos del bachillerato.

A mediados del mes de febrero de 2011, en la primera reunión del año, se comenta que tienen preinscriptas treinta y dos personas para 1er año. Fundamentalmente habría anotados hijos o familiares de los que están cursando o ya han terminado, y se señala con preocupación la presencia de “muchos jóvenes”. Estos vendrían de otras experiencias en las escuelas secundarias del barrio y no estarían involucrados en algún tipo de organización, o sea que carecen de alguna “participación comunitaria”. Lo cual se presentó como algo

---

<sup>98</sup> Las concepciones aquí apropiadas son producidas desde hace tiempo y desde otros ámbitos como los medios masivos de comunicación. Se puede ver desde la última mitad del siglo XX en adelante que los jóvenes son calificados como “rebeldes”, “estudiantes revoltosos”, “subversivos”, “delincuentes” y “violentos” (Reguillo, 2006). En nuestro país, desde fines de los 70 y comienzos de los 80, se instaura una visión más acentuada de los adolescentes y de los jóvenes que los identifica como “peligrosos sociales” (Szulik y Kuasñosky, 1996). Luego en las década de los 80 y 90, se volvieron invisibles en el terreno político y comenzaron a ser pensados como responsables de la violencia urbana. Mariana Chaves (2005) destaca la fuerza que siguen teniendo los discursos de invisibilización y/o estigmatización de la juventud. Sentidos estereotipados acerca de los jóvenes en las escuelas se pueden ver en García (2004) y Paoletta (2016).

nuevo, distinto y a la vez problemático respecto del año pasado, donde según ellos “venían más de las organizaciones”.

Continúan la reunión analizando las situaciones de los estudiantes con relación a “pasar” o no de año<sup>99</sup>. Revisan la situación de jóvenes estudiantes, entre los que está Isabela, de 1er año<sup>100</sup>. Algunos “profes” que la tuvieron dicen que “faltó mucho, no comparte con sus compañeros, no se integra”, otros señalan que “hay trabajos que los hizo muy bien”, y varios coinciden en que “no hizo nada”. Se inicia una discusión sobre si vuelve a hacer todo 1er año o sólo las materias que adeuda y además: “si no se puede integrar a un grupo y la dejamos nuevamente en 1ro es peor, por lo menos a los otros ya los conoce”. No obstante, se mencionan otros casos, a los cuales “les vino bien repetir” o que “los propios estudiantes lo pidieron”. Se discute sobre su “integración” si sería un “contenido” o no, y si “pasa todo por hacer las cosas en grupo” o no, ya que a Isabela aparentemente le cuesta mucho esto último.

Rodrigo: Integración no sé, pero sí exigir asistencia. Que rinda y si le va bien que pase a 2do pero otro año así no más.

Marcos: Que decida ella lo que quiere hacer, si quiere pasar a 2do y debiendo materias de 1ro, cuál es el problema, es su responsabilidad. (Reunión de “profes”, jueves 17/2/11)

Por un lado, qué aspectos son evaluados y a tener en cuenta al momento de decidir si “pasan” o no de año, y por otro, la apelación a la “responsabilidad”, van a ser elementos a seguir en las futuras reuniones. Continúan la discusión comparando la situación de Isabela con otros jóvenes estudiantes que también podrían repetir<sup>101</sup>. Si bien se reclama por los “trabajos” que cada estudiante debe hacer, suele ocurrir que los docentes tengan más en cuenta la presencia en clase y la “participación” al momento de poner nota o dar por aprobada

---

<sup>99</sup> Vale resaltar que cada comienzo de año, al igual que cada fin de ciclo, se dan estas discusiones en torno al pasaje de cada estudiante de un año al otro. En estas prácticas que son de evaluación, las/os militantes y docentes deciden cuál es el conocimiento localmente válido y legítimo (Kvale, 2001).

<sup>100</sup> Tiene 20 años, una hija de 3 y pasó por varias instancias escolares. Repeticiones, embarazo, enfermedades y abandonos hicieron que fuera recorriendo el turno mañana, el de la tarde y la noche en un histórico Comercial de la zona, luego un Centro de Formación Profesional (CFP) hasta llegar a este bachillerato donde también cursa su mamá. Como la madre de Isabela estaba en 3ro y no viven con nadie más que pudiera cuidar a la pequeña, la nena también asistió todo el ciclo pasado paseándose de un curso al otro.

<sup>101</sup> Finalmente Isabela no se presentó a las materias en que tenía nota baja y entonces volvió a estar en 1er año en 2011. Al tiempo empezó a ir al bachillerato con el chico con el que estaba de novia –él en calidad de “oyente” ya que no se había anotado y nadie sabía si cursaba o no-. Pero no venían bien y a lo largo del año hubo varias quejas sobre ellos, “él se la pasa escuchando música y están todo el tiempo chapando” (Reunión de “profes”, domingo 8/5/11). Luego Isabela y su novio se pelearon, hubo un episodio de violencia de parte de él. En adelante sólo se le permitiría el ingreso a ella, pero no volvió, y así nuevamente dejó de cursar, abandonando ahora también el bachillerato. Vemos de este modo como la violencia de género incide en las posibilidades de cursar o retomar los estudios en el caso de las mujeres jóvenes. Y como mostré en el caso de las de mayor edad, pueden “volver” cuando sus hijos han crecido y/o los maridos las dejan.

la materia, en tanto aspectos señalados como que “no se pueden recuperar de otra forma”. De modo que, aun enfatizando un proceso de aprendizaje colectivo, la evaluación muchas veces termina siendo individual<sup>102</sup>.

En capítulos anteriores señalé como signo de la época una reactivación de la comunidad, apelaciones a la participación y responsabilidad en el autogobierno, es decir, un individuo en tanto agente activo y responsable de sí mismo (Rose, 2007). En palabras de este autor, se trata de un “nuevo énfasis en las responsabilidades personales de los individuos, de sus familias y de sus comunidades respecto de su futuro bienestar y en la obligación de dar pasos activos para asegurarlo” (Rose, 2007: 112-113)<sup>103</sup>. Dichos sentidos permean la cotidianeidad, se actualizan y complejizan en estos contextos. Desde la perspectiva de algunos “profes”, habría jóvenes que no se involucran en el proyecto del bachillerato y no asumen esta “responsabilidad”. Esto en ocasiones es enunciado con enojo, con desánimo, aunque también por momentos con chistes. Ante estas circunstancias, surgen interrogantes acerca de cómo seguir trabajando con aquellos y también algunas propuestas para intentar captar su interés. Silvio, quien se incorporó ese año a dar clases, promediando el ciclo pregunta en otra reunión de “profes”:

Silvio: ¿Cómo hacemos para enganchar a todos? ¿Es contra-popular?

Sebastián: Si somos muy contemplativos tira para atrás al grupo.

Ana: Nosotras –en referencia a su pareja pedagógica- aunque falten a clase, decidimos en los dos cursos, seguir adelante.

Claudio: Hay que incorporar más compañeros del barrio al equipo docente. Otra puede ser buscar algo extracurricular, más de jóvenes. ¿Por qué no nos juntamos con ellos a jugar al fútbol? (Reunión de “profes”, sábado 4/6/11).

En estos intercambios, se hace uso de “contemplativos”, o en otras ocasiones aparece como “demasiado flexibles”, ya que las/os “profes” manifiestan que circulan en el barrio sentidos que consideran a este espacio menos riguroso que los CENS, que no se controlan las faltas, y así más fácil de obtener el título secundario. La intención de “seguir adelante” por Ana y Silvina en 1er y 2do año, implica que ante el ausentismo reiterado de algunos estudiantes –sobre todo los más jóvenes-, verse en la necesidad de estar repitiendo lo que ya se vio, y que los que estuvieron presente se lo recriminen, tomaron la decisión de continuar con los contenidos previstos. La búsqueda de “incorporar más compañeros del barrio” apunta a que los estudiantes que egresan se puedan sumar a dar clases con ellos y así lograr una cercanía o entendimiento mayor de las problemáticas de los estudiantes. Con relación a encontrarse en otros ámbitos y desde otro lugar,

---

<sup>102</sup> Ver también estos procesos en López Fittipaldi (2015).

<sup>103</sup> Como antecedentes que retoman estas cuestiones acerca de la producción de responsabilidades en torno a la educación y escolarización infantil se pueden ver los trabajos de Santillán (2016a) y (2016b), Cerletti (2015) y (en prensa).

realizaron varios partidos de fútbol con los varones ese año. Más iniciativas para lograr la asistencia y responsabilización de las/os estudiantes expuestas en ésta y otras reuniones de “profes” pasan por: concentrar todas las inasistencias en una planilla Excel ya que los estudiantes faltan mucho y no saben ciertamente cuántos están cursando (Reunión de “profes”, sábado 4/6/11); que los estudiantes que necesitan certificados para la beca, vayan el viernes a pedirlo así asisten ese día y los que no se quedarán sin ella (Reunión de “profes”, jueves 23/6/11); realizar actividades en conjunto con los de 2do año; hacer una jornada para explicarles a los de 1ro qué es la “educación popular”; “trabajar entre todos algo que cruce a todas las materias, un eje, una investigación” (Reunión de profes, viernes 29/7/11).

Las/os “profes”, también subrayan diversas situaciones que atraviesan a las/os jóvenes estudiantes ligadas a cuestiones de salud propias o de sus hijos, o económicas: una amiga de una estudiante está muy sola y mal de salud y pidió poder asistir algunos días; una estudiante con problemas de anorexia quiere cursar; en otro caso, tiene un problema de enfermedad de la hija por eso no está asistiendo; otra chica con problemas económicos pidió ingresar ya que necesita estar en el secundario para cobrar un subsidio (Reunión de “profes”, jueves 23/6/11). Ante estas problemáticas, se plantean revisar cuáles son los criterios a tener en cuenta y los propósitos de la acción educativa en cuanto a la formación de un “sujeto crítico”:

Claudio: Está bien que no queremos formar cuadros para militar en la villa, pero tampoco es una cuestión meramente asistencial.

Marcos: La finalidad es un sujeto crítico.

Silvina: Sí, pero la diferencia de un bachillerato popular con la escuela formal es justamente tener en cuenta todas estas cuestiones. Muchos de estos casos fueron expulsados por las escuelas comunes. (Reunión de “profes”, jueves 23/6/11).

Aquí se reactualizan antiguas disputas, por un lado, con la otra orientación del bachillerato y así el propósito de su accionar no pasa sobre todo por la “formación de militantes”, pero sí por la transformación de los sujetos en tanto “sujetos críticos”. Por otro, buscan contemplar distintas problemáticas que atraviesan a los jóvenes de Villa Esperanza diferenciando al bachillerato de la escuela “formal”. Esto es parte de las dicotomías que en la década de los noventa se construyeron en torno a las tensiones entre “enseñar” y “asistir” en las escuelas en un contexto de creciente desigualdad social (Redondo y Thisted, 1999). De esta manera, se renuevan tensiones en torno a una propuesta que incluya a todos, o revisar con qué criterios de selección se acepta o no a los que quieren ingresar. Se van articulando a los propósitos del bachillerato –con las consecuentes tensiones- que los estudiantes estén atravesados por problemas económicos y que puedan así cobrar la beca o algún otro subsidio al estar escolarizados, problemas de salud, problemas familiares, etc.

Con relación a las prácticas y sentidos en disputa tendientes a la formación del “sujeto crítico” pondrán la mirada sobre todo en las/os jóvenes estudiantes de 1er año. Como aludí anteriormente, son especialmente reñidas las primeras y últimas reuniones de cada ciclo, donde suelen exponerse las tensiones y controversias que estoy analizando en vinculación a los propósitos del bachillerato.

Antes de comenzar la reunión del sábado 5/11/11 en el Centro Cultural, algunos “profes” intercambian opiniones acerca de lo que hacen los estudiantes de 1ro: “no van”, “no trabajan”, “no hacen caso”. La importancia de esta reunión radica en que se asumen como “sin herramientas”, no logran desandar tensiones que no son exclusivas de estos espacios ligadas a la “contención” y/o “construcción de conocimientos”, y con ello “¿qué sujeto queremos formar?”. Ese día van la mayor parte de los docentes, son once, y se charlará acerca de cómo finalizar el año. Ana inicia el encuentro preguntando: “¿Qué hacemos con 1ro?”

Claudio: Está la idea de crear un Consejo Consultivo Comunitario, con referentes de distintas organizaciones del barrio: parroquia, comedores, bachis....

Marcos: Se puede invitar a los otros dos bachilleratos (en referencia al que funciona en el mismo edificio que ellos y al Bachi B). Después cada uno hace lo que quiera con el Estado, pero pensar la pedagogía.

Victoria: Sí, hay mucha inasistencia en 1er año, hay que articular algún trabajo con estos referentes comunitarios.

Insisten en que el tema principal es 1er año<sup>104</sup>. Revisan nombre por nombre para ver quienes “pasan” a 2do y quienes no, también los que “recuperan” alguna materia. Una estudiante faltó mucho y tiene que “hacer trabajos”, otra según algunos “no va nunca” y tiene que “repetir” pero a otras materias señalan que sí va, otra “no entiende nada, no está alfabetizada, hizo la primaria en Paraguay” y así siguen....

Sebastián: Yo me senté con ellos, les pedí que pongan la mayor de sus voluntades y nada.

Germán: ¿Si se les pide que vuelvan a hacer primer año? Algo hay que ofrecerles.

Joaquín: No tenemos las herramientas.

Marcos: Tenemos que crear nosotros las herramientas.

Miriam: ¿Y cuáles son los recursos entonces?

Marcos: Alguna especie de apoyo escolar. No nos olvidemos que hacemos educación popular.

No le voy a dar los contenidos sino las herramientas para lograr esos objetivos. Dejemos un poco de lado los contenidos y apuntemos a otra cosa<sup>105</sup>.

---

<sup>104</sup> Es donde hay más jóvenes estudiantes. En 3ro aún comparten materias con el otro bachillerato.

<sup>105</sup> Marcos suele establecer estas divisiones. En 2011 en una entrevista que le hicieron para una nota acerca de la experiencia de los BP le preguntaban “¿Qué privilegiás entre lo pedagógico y lo disciplinar?”. A lo que él contestó: “Por supuesto lo pedagógico, entendiendo pedagógico como lo referido a la educación y lo disciplinar como lo referido a los contenidos, es

Siguen la reunión comentando de estudiantes que asisten muy poco, alguno que dejó por trabajo, que los más jóvenes usan el celular, escuchan música. Discuten cómo hacer los “recuperatorios” si en diciembre y marzo o trabajos previos a entregar cuando empiecen las clases. El intercambio apunta a que el bachillerato supone para ellos algo más que “contenidos” de distintas materias, Marcos argumenta: “lo que pasa es que una parte son los contenidos, la otra es lo del bachillerato y la discusión con sus pares”<sup>106</sup>.

Continuando con el relato de aquella reunión, se habla de tener en cuenta “la asistencia, la participación y los trabajos”. Se ejemplifica con la situación de otra de las jóvenes estudiantes, Leila de 1ro, que le va bien en todas las materias, pero se evalúa la posibilidad de no promoverla ya que “se cree que está en una escuela común”. Se hace referencia a que se lleva mal con sus compañeros, hace los trabajos sola, contesta a los docentes, se va cuando hay asamblea, los viernes no puede asistir al seminario que reúne a varias materias y por eso se le propuso que fuera a las reuniones de la “Mesa por la Urbanización” del barrio que son los sábados pero tampoco quiere ir.

Marcos: Tampoco los vas a aprobar porque saquen diez en las materias. Hay que hablar con ella, está para promover pero no viene, no va a las asambleas, el bachillerato es otra cosa, hay otras cosas que se evalúan. Los que se reciben en 3ro seguro que no saben nada para la escuela común. ¿Y? Que ella decida, no le saquemos la responsabilidad de su decisión.

Luego siguen repasando la situación de los demás estudiantes. En definitiva, de los que llegaron a fin de año, ocho pasarían a 2do, dos señalan que tienen que hacer una “recuperación intensiva”, en tanto nueve estudiantes “repiten sí o sí”. Ante este panorama continúan la reunión:

Miriam: Estamos siendo muy flexibles con las faltas, no estamos funcionando en parejas pedagógicas, hay problemáticas que no estamos pudiendo resolver.

Marcos: Lo que falta es reflexionar sobre un montón de cosas. ¿Cuáles son nuestros objetivos, nuestras estrategias, qué sujetos queremos formar? Nos centramos en la evaluación de contenidos, en la acumulación de conocimientos e información, nos olvidamos de reflexionar

---

decir la información que se transmite. Desde la educación popular se busca la formación de sujetos críticos y reflexivos, sujetos de la praxis, por lo tanto los datos que se puedan incorporar mediante la transmisión de información, si bien no es secundaria, pues es insumo básico para establecer la reflexividad y la criticidad, pasa a segundo plano, toda vez que es necesario priorizar los modos de acceso al mundo, para luego ver que se hace con ese conocimiento acumulado.” Ya retomaré y se verán en práctica estas separaciones.

<sup>106</sup> Como mostré en la nota al pie anterior, similares opiniones pude registrar en sus clases:

“Voy con Marcos a 3er año. De a poco van llegando algunos estudiantes. Marcos mira la lista y pregunta por una chica que no vino nunca. Le cuentan que está faltando mucho y una estudiante señala que no va a entender nada de los temas que vieron. Marcos le contesta, ‘el tema de los contenidos es importante, pero no es lo principal. Por eso es un bachillerato popular, algún contenido tenemos que dar.’” (Notas de campo, jueves 17/5/12).

sobre el sujeto. La cosa burocrática nos come y además no lo hacemos. Lo único que tenemos de oficial son los títulos y no nos animamos a otra cosa. Estamos atados a una estructura que tampoco cumplimos. Nadie nos obliga a nada, tiene la contra que no nos dan ni cinco de pelota. ¿Queremos un sujeto que sepa arte, cultura, historia o qué queremos formar? Es como ambiguo lo nuestro.

Abril: Pero no son excluyentes.

Al igual que en otros espacios hay tensiones en torno a los “procesos de transformación” propios del bachillerato donde la “incorporación de contenidos” suele ser asociado a la escuela “tradicional”, y al mismo tiempo se presenta una preocupación por “no vaciar de contenido” la experiencia (López Fittipaldi, 2015).

Continuando con el desarrollo de la reunión:

Marcos: No pudimos ver que están haciendo las otras materias (en referencia a que sólo pudieron tener una reunión para ver los programas). Estamos pasando de una etapa de fervor militante a voluntarismo. Estas reuniones no tendrían que ser para esto, antes teníamos la utopía.

Miriam: Contención y construcción de conocimientos están desbalanceados.

Sebastián: Si pero también tenés que pasar las calificaciones al libro matriz, nos corre el inspector...

Marcos: ¿Quién nos corre? ¿Alguna vez viste a alguien que nos venga a controlar? Hay que educar en la responsabilidad. ¿Dónde ponemos la ficha? ¿En una producción de conocimiento individual o la que apuesta a la organización popular?

Victoria: ¿A lo mejor hay progresos que nosotros no vemos porque no vamos al barrio?

Ana: En la reunión que hicimos en la Comisión de DDHH, Norma<sup>107</sup> habló de los cambios que veía en la gente.

Victoria: Tal vez no vemos egresados nuestros en un laburo mejor o estudiando otra cosa, pero a lo mejor en las relaciones personales sí hay cambios.

(... silencio ...)

Marcos: -volviendo a los estudiantes de 1ro- En cuatro meses no pudimos ver estas cosas y en noviembre les vamos a decir a los estudiantes que no van a pasar?

---

<sup>107</sup> Se trata de una estudiante que vive en Villa Esperanza. Es una militante del barrio, egresa ese año y se la invitó a la reunión con la intención que se vaya incorporando a las actividades del bachillerato y que el año que viene se sume a alguna materia a colaborar con el dictado de clases.

Sebastián: También lo que pusiste en el mail que no tenemos línea política.

Marcos: Sí, lo que no tenemos es una<sup>108</sup>.

Discuten acerca de que no han podido definir “una clara línea política”, ni una “pedagógica” y entonces tampoco respecto “a la categoría de educación popular”.

Hay desazón, malestar, silencios. Al finalizar, Claudio circula un documento que trata sobre cómo funcionan las escuelas zapatistas en México que se circula sin demasiado entusiasmo. Se pauta la asamblea prevista para la próxima semana, pero aclaran que no se les avise a los estudiantes previamente para favorecer que estos asistan, y se pauta la fecha de la fiesta de fin de año (Reunión de “profes”, sábado 5/11/11).

A partir del aumento de la cantidad de jóvenes estudiantes y las dificultades que advierten para trabajar con ellos, habría iniciativas para el año próximo en torno a la creación de un Consejo Consultivo con distintos actores del barrio elaborando diagnósticos, se discuten criterios en torno a si “pasan” o no los estudiantes, cómo se forma un “sujeto crítico” en medio de una división que demarcaría un terreno centrado en los “contenidos”, y por otro lado, aspectos entendidos como propios del bachillerato: “participación”, “intercambio con los compañeros”, “responsabilidad”, “organización popular”. De este modo, saberes construidos en años de militancia territorial –“educación popular”, “sujeto crítico”, “participación”- se articulan complejamente con los significados hegemónicos de la escolarización –“asistencia”, “pasar al ciclo siguiente”, “evaluar”-. A su vez, comienzan a delinearse más claramente preguntas en torno a los sujetos con los que trabajan, con los que quieren trabajar, los sujetos que quieren formar, los propósitos y el proyecto “político-pedagógico” del bachillerato que serán abordados centralmente al año siguiente, en 2012.

### **III. De los sujetos con los que trabajan a los sujetos que quieren formar**

En los orígenes de los sistemas educativos, la creación de bachilleratos, se asociaba a propósitos elitistas, apuntando a una formación general con un currículum centrado en el humanismo y enciclopedismo (Tedesco, 1986; Puiggrós, 1996; Dussel, 1997). A su vez, a lo largo del tiempo se dieron debates en torno a los propósitos de las escuelas secundarias, entre una formación general y otra profesional o especializada (Tenti Fanfani, 2003).

---

<sup>108</sup> En referencia a un intercambio de mails mantenidos previos a la reunión. Marcos: “en seis años de existencia como bachillerato todavía no hemos podido definir una línea clara política, ni pedagógica y mucho menos conceptual con respecto a la categoría Educación Popular” (mail del jueves 20/10/2011). Hubo un intento de escritura de un documento del bachillerato pero luego se terminó en la ruptura de dos grupos, dos orientaciones y así dos bachilleratos diferentes como mostré en el capítulo anterior.

En los BP, el trabajo en pos de la formación de los sujetos, fue -y sigue siendo central- parte de las discusiones iniciales (ver por ejemplo Padawer et al, 2009). En una oportunidad, Marcos, rememorando el origen de los primeros bachilleratos, recuerda que entre los miembros organizadores hubo coincidencias en optar por la histórica orientación de “bachiller”, ya que esto supondría que los destinatarios “puedan ser productores de bienes simbólicos y que puedan elegir” (Charla con Marcos, miércoles 7/9/11). Es decir, frente a algunas opciones destinadas a sectores populares ligadas principalmente a la formación en oficios, desde los BP apostaban a una amplitud mayor que les permitiera a los estudiantes la posibilidad de acceder a diversas carreras. No obstante, las articulaciones más próximas son con el mercado de trabajo. En el proceso de división en dos bachilleratos, desde la ODH se mantuvo el nombre original que hacía referencia a Villa Esperanza, en tanto el otro espacio no lo hizo. Así, al momento de la confección de los títulos –mientras se efectivizaba la separación-, se dieron discusiones con los estudiantes ya que algunos no querían que su certificado hiciera referencia a la villa por temor a que repercutiera en sus posibilidades de acceso al trabajo.

En el Bachi A, hubo una escritura de los propósitos y alcances del bachillerato que no alcanzó a consensuarse dada la ruptura del grupo inicial. Los debates en torno a la formación de los sujetos, sumados a los ya analizados en el capítulo anterior con relación a las articulaciones con lo estatal, son presentados las/os “profes” como detonantes de la separación en los dos grupos y posterior conformación de dos BP, el de Derechos Humanos y el de Desarrollo de las Comunidades. Para los de la orientación en DDHH, su trabajo en el marco de la “educación popular” apuntaría a formar sujetos “más libres”, “autónomos”, “críticos”, para que esto repercuta en los distintos ámbitos de su vida cotidiana, no sólo en las relaciones laborales.

Además, como presenté en el segundo capítulo, cuando el grupo de militantes y docentes de este grupo se plantean los para qué de esta acción educativa, aparece el reconocimiento de no poder lograr otras modificaciones más amplias como quisieran, y así el planteo principal de la “transformación” pasa por las relaciones cotidianas comunitarias, barriales, familiares e incluso entre docentes y estudiantes –buscando diferenciarse de la “escuela tradicional”-. Al otro grupo, de Desarrollo de las Comunidades, se le atribuye la intención principal de formación de militantes. Desde este espacio, no niegan su importancia y hay algunos “profes” que reclaman se trabaje para esto, pero también se resalta que “no se trata de formar militantes, sino más bien sujetos críticos, conscientes, solidarios” (Centro Cultural, viernes 7/12/12). Asimismo, sus intenciones se verían condicionadas por el contexto e historia de la villa y de los sujetos en torno a la “responsabilidad” y su “autonomía”. En una charla con Marcos, habla de la dictadura militar, de los efectos de las políticas de la década de los años 90, de la exclusión y así:

“Al quebrar el Estado de Bienestar por un Estado proveedor de planes, esto produjo un quiebre de la responsabilidad, de hacerse cargo de uno mismo. Entonces [los estudiantes] esperan de

nosotros que les enseñemos, les demos un título, que otros les den trabajo, le urbanicen la villa, les asfalten. Cuesta esa autonomía.” (Charla con Marcos, miércoles 7/9/11).

Para alcanzar esa “autonomía”, en una “reunión de formación”, Marcos argumenta ante los demás “profes” que hay que “lograr que los estudiantes se responsabilicen”:

“El tema es la autorresponsabilidad. Te eliminan tu propia responsabilidad. Uno de los objetivos es generar la responsabilidad sobre nosotros mismos. Lo que hacemos es producto de nuestras propias decisiones, más allá de la hegemonía. Si me bajan un plan trabajar, una chapa, me están bajando la caña. La exclusión desresponsabiliza a los sujetos, hay que lograr que se responsabilicen.” (Reunión de “formación”, sábado 28/4/12).

Así, sobre todo desde los fundadores de esta experiencia, el paso por el bachillerato en orientación en DDHH perseguiría la formación de un “sujeto crítico”, “consciente”, “solidario”, “autónomo” y sobre todo “responsable” de sí mismo, abocado a la transformación de las relaciones próximas, barriales/familiares. A las prácticas desplegadas en este sentido, se opondría el contexto en el que desarrollan su vida estas poblaciones, incluyendo las problemáticas locales, y con ellas, la historia de intervenciones estatales que configurarían sentidos y modelarían prácticas de los sujetos en contra de asumir la “responsabilidad”.

Por un lado, la “formación”, no sólo implica a las/os estudiantes. En 2012, las/os militantes y docentes fijaron al comenzar el año un cronograma de reuniones de “profes”, las “ordinarias” y reuniones “político-pedagógicas” o de “formación” alternando una cada vez por mes. En estas últimas a partir de distintos disparadores como lecturas, representaciones, división de trabajo en grupos, luego se discute en plenario. Siempre están presentes los interrogantes en torno a por qué hacer un bachillerato popular, por qué en DDHH, por qué en la villa. Por otro lado, para las/os militantes y docentes, existirían diversos espacios donde desde el bachillerato se trabaja para la formación de un “sujeto crítico”, “autónomo” y “responsable”, uno considerado fundamental son las asambleas realizadas en el bachillerato con estudiantes y docentes.

### III. 1) Intercambios en las asambleas: la *formación* de los sujetos y los debates

Dados los conflictos entre ambos grupos del Bachi A, durante el año 2010 no se realizaron sistemáticamente estas reuniones con todo el bachillerato, sólo al interior de los cursos en algunas materias<sup>109</sup>.

---

<sup>109</sup> Vale recordar que en el año 2010 se inicia la nueva orientación en DDH con un curso de 1er año. Los otros dos cursos - 2do y 3ro- seguían estando compartidos por “profes” de ambas orientaciones.

Al año siguiente, desde la orientación en DDHH se planteó la necesidad de hacer una asamblea por mes, juntando para esto a los dos cursos a su cargo, 1er y 2do año.

Una de las preocupaciones que suelen exponer las/os “profes” tiene que ver con el elevado ausentismo de los estudiantes. Como relaté en el capítulo anterior, en la primera asamblea del año 2011 realizada en el mes de abril, ante la ausencia de los estudiantes al saber que se realizaría esta reunión, los “profes” luego deciden adoptar una metodología de “asamblea sorpresa” para poder contar así con más estudiantes. Esta estrategia la mantuvieron por ese año y también durante el ciclo 2012. Esta práctica de “no avisar” a los estudiantes se extendió luego a otras actividades y jornadas especiales, siempre manifestando que se buscaba asegurar la asistencia de los mismos. Analizando aquellos dos años, pondré el foco en situaciones recurrentes – y alguna extraordinaria- vinculadas a: la búsqueda de conformación de este espacio como un “proyecto colectivo”, las continuas tensiones dadas por las inasistencias de algunos estudiantes y entonces las discusiones en torno a “avanzar” o no en los contenidos, las reflexiones sobre el trabajo en clases y las ausencias de los “profes” a las asambleas.

### III. 1) a) Las asambleas como parte de un “proyecto colectivo”

La insistencia por parte de los “profes” en conformar este espacio “de todos” y la importancia que esto supondría, se conecta con el elevado ausentismo de los estudiantes, ya que suelen faltar cuando saben que se van a realizar estos encuentros. Como mencionaba, este hecho los llevó a la decisión de no avisar, es decir, realizar “asamblea sorpresa”, para contar con mayor presencia de estudiantes y poder debatir ciertas cuestiones del bachillerato. Pero los estudiantes también despliegan distintas estrategias con relación al proyecto de los militantes y docentes y la realización de asambleas:

Antes de comenzar la asamblea de septiembre 2011 ya había comentarios por parte de los estudiantes quejándose de esta reunión. Escucho que una dice “si sabía no venía”, a uno le están avisando por teléfono que hay asamblea para que no venga, los de primero bajaron para irse, entonces algunos “profes” van a buscarlos para que no se vayan. (Notas de campo, asamblea de septiembre 2011).

Estas resistencias de parte de los estudiantes se dan al entender estos que las asambleas “no sirven”, “muchos no opinan”, o vienen a cortar el “avance” de las clases, ya que quieren “aprender más y hablar menos de política” como suelen decir.

### III. 1) b) Las inasistencias de los estudiantes y el “avance” de los “contenidos”

En las asambleas también se debate en torno a “avanzar” o no en las materias ante la ausencia de los estudiantes, entendiendo a estos espacios como parte de la formación de los sujetos en el bachillerato:

Se trata el tema de las “inasistencias”, con énfasis en los días viernes, Ana se presenta, diciendo irónicamente que para los que no la conocen ella es la profesora de los viernes (risas). Plantea que ante las faltas reiteradas de los estudiantes y tener que estar repitiendo los temas no se puede avanzar, por lo que decidieron en ese curso seguir con lo previsto. Miriam sugiere que se intercambien los materiales, cada uno debe averiguar qué se hizo el día que faltó, y resalta: “Tienen que venir y aprovechar el espacio del bachi, lo que se da acá.” Esteban, estudiante de 2do le responde: “ya somos todos grandes, somos padres, cae la responsabilidad sobre cada uno. Cada materia tiene que seguir avanzando” (Notas de campo, asamblea del 17/5/2011)<sup>110</sup>.

Mientras algunos “profes” cuando no asisten los estudiantes deciden no “avanzar”, otros se enojan y prosiguen con los temas. Lo usual es el pedido de los militantes y docentes de que los estudiantes deberían avisarles en caso de no poder ir, y a su vez indagar con sus compañeros que sí fueron lo que se trabajó ese día<sup>111</sup>. Muchos estudiantes que concurren diariamente coinciden con esto de “avanzar” aunque haya compañeros que faltan, y que “se trabaje con los que están”. De este modo, sentidos en torno a la “responsabilidad”, van a ser invocados asiduamente por ambos sectores.

En torno a estas discusiones, se van sumando otros temas, así algunos estudiantes suelen reclamar reglas más claras, que “pongan cosas obligatorias”, que sean más firmes, incluso en distintos momentos suele haber pedidos de sanciones. Por el contrario, los “profes”, dicen no querer tomar este tipo de medidas y aspiran a una construcción conjunta de las normas.

Sebastián (docente): Hoy son pocos y es un tema que nos preocupa, seguimos sin encontrarle la vuelta. Tenemos un nivel de inasistencia inédito. Nos cuesta a nosotros organizar las clases, cómo avanzar. No vemos responsabilidad de quienes faltan de seguir el hilo, pedir las carpetas, qué pasó, qué no pasó.

Miriam (docente): ¿A qué se debe?

---

<sup>110</sup> Nuevamente se presenta el tema de la responsabilidad ahora en los estudiantes, vinculado al hecho de ser adultos, ser padres.

<sup>111</sup> Más allá de estos pedidos, siempre permanecen en tensión concepciones que apuntan a que no se puede reponer todo lo “trabajado”, “debatido”, “participado” en clase ante las ausencias y que con trabajos prácticos no se soluciona. Esto no es exclusivo de este bachillerato. Por ejemplo, en una Jornada de la Red de Bachilleratos Populares y Comunitarios, a la que fueron invitados los “profes” y yo asistí con una de ellas, muchos miembros de distintas experiencias manifestaban en distintas situaciones estos dilemas. (Notas de campo, sábado 18/08/2012).

Laura (estudiante 2º): Sí, se nota más que el año pasado. No hay interés. La carpeta se pide pero no es lo mismo, copié pero no entendí. Desde que empezamos las clases estamos en lo mismo.

Victoria (docente): ¿Tendríamos que tener una estrategia como grupo, no?

Susana (estudiante 2º): La asistencia tiene que ver con el vivir diario, cambios de trabajo, problemas de salud, algunos ni sabés donde viven.

Federico (estudiante 1º): Yo busco la manera de traer los trabajos pero nos atrasamos por culpa de otros que no vienen y que los profesores no quieren avanzar.

Sebastián: Además de las inasistencias también falta participación en otras actividades: la instalación de las baldosas, la marcha de la “Noche de los Lápices”. Siempre dijimos que no es obligatorio pero cuando se toma la decisión de ir y luego no van ni a la marcha ni a clase<sup>112</sup>.

Laura: Siempre dicen que no es obligatorio. Si pusieran algo obligatorio a lo mejor irían más.

(Silencio)

Miriam: Más allá de las cuestiones personales que son entendibles, no quieren asamblea, no van a las actividades extracurriculares, no vienen los viernes. Hay algo más allá de lo personal en el bachi. A mí también me está costando mucho, hay que remarla en dulce de leche. Por ahí a algunos les da lo mismo venir a este bachi que a una escuela común, entonces no, así no es.

Laura: A veces no vengo porque no sé qué hacer con los trabajos (da ejemplo de los viernes que tienen que hacer un trabajo de investigación: ya averiguamos en internet y no hay acá en la villa, a nosotros nos tocó trabajar sobre residuos orgánicos).

Susana: Nos cuesta mucho venir por los chicos, por el trabajo, pero a veces ustedes son tan flexibles que necesitamos regla para movernos.

Sebastián: Son grandes y creemos que es parte del aprendizaje no vamos a ponernos en autoritarios y en policías.

María (estudiante 2º): Pero pueden decir qué es obligatorio.

Silvina (docente): Los límites y las reglas las construimos entre todos. (Notas de campo, asamblea de septiembre de 2011)

Así algunos estudiantes se apropian de estos espacios mostrando enojos, incentivando propuestas de trabajo. En torno a los sentidos de “avanzar”, las/os estudiantes principalmente lo vinculan al hecho de

---

<sup>112</sup> Se les preguntó a los estudiantes de 1ro quiénes querían ir a la marcha de la “Noche de los Lápices” y como sólo dos dijeron que iban entonces acordaron ir al bachillerato y tener clase. Pero llegado el día los estudiantes no fueron a la clase. En 2do año pasó al revés, varios querían ir a la marcha entonces se levantó la clase, pero luego sólo unos pocos fueron a la marcha.

conocer nuevas cosas, ver nuevos contenidos o que les devuelvan y corrijan los trabajos que hicieron. Para los “profes”, centralmente la presencia es importante, ya que en el bachillerato se buscan generar debates, reflexiones, relaciones, como señala Miriam: “Con respecto a las inasistencias, el tema es lo que se pierden o nos perdemos todos. Hay debates o reflexiones que se dan una vez y no se vuelven a repetir, o lo vincular, las relaciones entre ustedes.”(Notas de campo, asamblea de abril, martes 17/4/12). De manera que, ciertos temas o conceptos se podrán abordar con trabajos domiciliarios, pero no alcanza ya que el bachillerato, para los “profes” también implica una construcción y reflexión colectiva. Así se ponen en debate durante las asambleas la formación de los sujetos que reciben a partir del trabajo diario en las clases, no sólo con relación a “avanzar” sino a los supuestos de esta “otra forma de enseñanza”.

### III. 1) c) El trabajo en clases y las ausencias de los “profes” a las asambleas

La “otra forma de enseñanza”, que muchas veces es resaltada positivamente en entrevistas, en la cotidianeidad se presenta con tensiones. Entre las formas de participación de los estudiantes en las clases y las propuestas de los militantes y docentes se producen conflictos que también se llevan a las asambleas:

Si bien como de costumbre se hace un listado en el pizarrón de los temas a tratar, ocupó casi todo el encuentro una cuestión no anotada y expuesta por los estudiantes de 2do año que tuvo que ver con un conflicto con los docentes de Matemática.

Laura (estudiante 2º): ¿En la asamblea no tienen que estar todos los maestros? Después dicen que hablamos cuando no están [en referencia a que no están los profes de Matemática de 2º].

José María (estudiante 2º): Todos tenemos problemas con Matemática. Pero tiene que estar él.

Laura: En la clase no se puede hablar, él se altera enseguida.

José María: Sí todos sacamos un cálculo diferente y nos dice a todos que está bien. ¿Cuál es la verdad?

Susana (estudiante 2º): El profesor dijo que no quería venir más. Fue una situación muy incómoda. Él nos explicó que no nos podía enseñar como en la primaria o en la escuela común. Él lo explica como está armado para un bachi. Yo tengo confianza de que lo voy a entender.

Cynthia (estudiante 2º): Él dijo que nosotros a él no le íbamos a enseñar cómo dar clase.

María (estudiante 2º): Le preguntamos, “¿profe cómo es?” Y nada. Quiere que los otros lo resuelvan y nos confunde más. Él busca que los otros aporten pero a los que no entendimos nos confunde más.

Gritan, hablan varios a la vez, algunos dicen no entienden nada, otros que sí, que a veces es confuso pero entienden. Una de las “profes” les propone que paren la clase y que le digan que quieren hablar. Pero, en la última clase de Matemática, ante los planteos de los estudiantes, el

docente cortó la clase y dijo que hicieran lo que quisieran. La mayoría optó por irse y no asistieron a la siguiente de Computación. (Notas de campo, asamblea de mayo, martes 17/5/2011)

Aquí, los argumentos de los estudiantes parecen contradecir a los criterios de enseñanza practicados por el “profe” de Matemática. Si bien los educadores buscan salirse de las modalidades escolares identificadas con la escuela “tradicional”, para los estudiantes pueden también ser claves en tanto formas de aprender y construir conocimientos.

Además de incorporar temas no previstos, en este momento de subversión los estudiantes de 2do tomaron para sí la asamblea exponiendo su situación y cuestionando la “forma de enseñanza”. Este mismo grupo de estudiantes de 2do en otra asamblea de 2011, reflexionan sobre cómo trabajaban en clase el año anterior y en ese, lo que esperan de su tránsito por el bachillerato:

Laura (estudiante 2º): El año pasado hacíamos entre todos, ahora nos dejan solos, traen fotocopias y nos quedan muchos trabajos sin hacer. Y cuando los traemos no nos devuelven los trabajos.

Miriam (docente): Es que hay que ejercitar más con la lectura.

Susana (estudiante 2º): Si pero cuando traemos los trabajos siempre falta algo y no nos dicen qué.

Laura: Este año se cambió mucho la forma de enseñanza. El año pasado estábamos esperando la próxima clase para ver cómo seguían los temas. Antes pasábamos al pizarrón y lo hacíamos entre todos, ahora vemos una película y nos dan las preguntas para contestar. No trabajan con nosotros, nos piden que traigamos las cosas y después no sabemos qué está bien y qué está mal.

Sebastián (docente): ¿Hacía falta esta instancia? ¿No lo pueden hablar con los docentes?

Cynthia (estudiante de 2º): Además dan mucha fotocopia y tarea para la casa, antes hacíamos parte acá. Y hablan, y hablan, y hablan todo el tiempo, y nosotros nos dormimos. Y acá [por la “asamblea”] como los profes no vienen, nos dicen que hablemos con cada profe. ¿Y entonces, para qué hacemos asamblea? (Notas de campo, asamblea de septiembre de 2011)

De este modo, suele pasar que son pocos los “profes” que asisten a las asambleas, ya que no coincide con el día que les toca ir o por tener otras ocupaciones en simultáneo. Así los estudiantes se quejan porque los hacen hablar sobre los problemas que tienen y luego no los tratan porque no están todos los “profes”.

Por último, con relación a las asambleas, los “profes” consideran que son ellos únicamente los que dirimen las cuestiones en estos espacios. En distintas reuniones de “formación”, opinan: “es raro que en la asamblea alguien cuestione. Cuando los profes preguntamos nos dicen que está todo bien” (Reunión de “formación”, sábado 28/4/12); “las asambleas no son parejas, los profes hablan, los estudiantes no. Si nosotros nos callamos nadie habla” (Reunión de “formación”, sábado 8/9/12). Si bien, ante las interpelaciones de los “profes” puede haber silencio de parte de los estudiantes, como también no prestar atención a las discusiones, hablar de otra cosa, aprovechar para ponerse al día con las materias, u otras variantes de participación, como mostré a lo largo de estos fragmentos, las asambleas suelen ser momentos de debates intensos, conflictos y negociaciones en torno a la formación de los sujetos con los que trabajan. Es un espacio complejo y heterogéneo donde se conjugan saberes de militancia y ligados a la “educación popular” apropiados por estos educadores con lo que los estudiantes reclaman, desean y aspiran de esta escolarización.

Como también documentó Lucía Caisso (2017), en estas asambleas los estudiantes son activos protagonistas de apropiaciones, resistencias y subversiones “inesperadas” por parte de los “profes”. De este modo, y más allá de los sentidos negativos en torno a la “política” expuestos anteriormente, los estudiantes en estos espacios muestran particulares involucramientos políticos en torno a su proceso de escolarización. Las resistencias, apropiaciones y subversiones, lejos de mostrar ese escaso involucramiento del que hablan los “profes”, revelan el aspecto político de su participación cotidiana en el bachillerato.

### III. 2) La “educación popular” y la “construcción de conocimientos” en la *formación* de los sujetos: las/os jóvenes en las clases

Desde el momento de la separación en dos grupos y luego dos bachilleratos, los “profes” de la ODH se pusieron a trabajar en la “caja curricular” para buscar la aprobación de esta orientación. Hubo unos pocos intercambios con la Dirección de Curricula del Ministerio de Educación de la Ciudad que se interrumpieron ya según me informó la funcionaria de esa área: “la propuesta del bachillerato no se adecuaba a los pedidos de esta dirección”. Con relación a lo dispuesto por la “Resolución 601” diseñaron otras asignaturas modificando no sólo la carga horaria (que aquí omito ya que el total es el mismo), elaboraron “ejes y contenidos”, y cambiaron “Inglés” –que nunca se dio- por “Comunicación Popular”:

<b>Desarrollo de las Comunidades (Resolución 601/01)</b>	<b>Orientación Derechos Humanos</b>	<b>Ejes/contenidos</b>
<b>1º AÑO</b>		
BIOLOGÍA	CIENCIAS DE LA NATURALEZA	BIOLOGIA, FISICA Y QUIMICA
MATEMÁTICA	MATEMATICA	INTRODUCCION AL PENSAMIENTO MATEMÁTICO

HISTORIA Y GEOGRAFIA	HISTORIA SOCIAL	HISTORIA SOCIAL
EDUCACIÓN CIVICA	DERECHOS HUMANOS I	HISTORIA Y DESARROLLO
LENGUA Y LITERATURA	CIENCIAS DEL LENGUAJE	LENGUA, DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA, COMPRENSION TEXTUAL
INGLÉS	COMUNICACIÓN POPULAR	INTORDUCCION A LOS MEDIOS MASIVOS
INTRODUCCION AL CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD SOCIAL	SALUD COMUNITARIA	CONCEPTOS BASICOS
PROBLEMÁTICA CONTEMPORANEA	INTRODUCCION A LA CULTURA	DIVERSIDAD, IDENTIDAD,
TECNICAS DE TRABAJO INTELECTUAL	ARTE Y MEMORIA	ORIGENES
<b>2º AÑO</b>		
EDUCACIÓN PARA LA SALUD	SALUD COMUNITARIA	SALUD AMBIENTAL
MATEMÁTICA	MATEMATICA	MATEMATICA
FISICA	CIENCIAS DE LA NATURALEZA	BIOLOGIA, FISICA Y QUIMICA
HISTORIA Y GEOGRAFIA	HISTORIA POLITICA	HISTORIA POLITICA
FILOSOFIA Y PSICOLOGÍA	DERECHOS HUMANOS II	CONCEPTUALIZACIÓN Y PERSPECTIVAS
LENGUA Y LITERATURA	CIENCIAS DEL LENGUAJE	LENGUA, INTERCULTURALIDAD BILINGÜE
INGLÉS	COMUNICACIÓN POPULAR	HERRAMIENTAS POPULARES INFORMATICAS
FUNDAMENTACION DE LA EDUCACION	ARTE E IDENTIDAD	ARTE POPULAR - ARTE HEGEMONICO
HISTORIA DE LA CULTURA	PROBLEMATICAS DE GENERO I	
POLITICAS SOCIALES	INTRODUCCION AL ESTUDIO DE LA COMUNIDAD	INVERSTIGACION ACCION PARTICIPATIVA
<b>3º AÑO</b>		
MATEMÁTICA	MATEMATICA	MATEMATICA APLICADA A LA INVESTIGACION COMUNITARIA
QUIMICA	CIENCIAS DE LA NATURALEZA	BIOLOGIA, FISICA Y QUIMICA
HISTORIA Y GEOGRAFIA	HISTORIA	MEMORIA COLECTIVA DE LOS PUEBLOS
INTRODUCCION AL ESTUDIO DE LA CULTURA Y SOCIEDAD	DERECHOS HUMANOS III	HERRAMIENTAS JURIDICAS
LITERATURA	CIENCIAS DEL LENGUAJE	LITERATURA, CREACION, PRODUCCION Y ANALISIS
INGLÉS	COMUNICACIÓN POPULAR	PRODUCCIONES
DESARROLLO DE LA COMUNIDAD	SALUD COMUNITARIA	ORGANIZACIÓN COMUNITARIA PARA LA SALUD
RELACIONES LABORALES	PROBLEMATICAS DE GENERO II	
METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN	ARTE Y RESISTENCIA	MATEMATICA APLICADA A LA INVESTIGACION COMUNITARIA

Más allá de esta presentación, trabajaban desde once materias y su carga horaria para los tres años:

<b>MATERIA</b>	<b>1º AÑO</b>	<b>2º AÑO</b>	<b>3º AÑO</b>
Ciencias de la Naturaleza	3	2	3
Matemática	4	3	3
Historia y Geografía	3	3	3
Derechos Humanos	2	2	3
Ciencias del Lenguaje	3	3	3
Comunicación Popular	2	2	2
Introducción a la Cultura	3		
Problemáticas de Género		2	3
Salud Comunitaria	3	3	3
Arte y Cultura	2	2	2
Investigación Acción Participativa		3	
<b>TOTALES</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>

A su vez, como se hacía difícil año tras año mantener este esquema por no conseguir docentes, por su alejamiento, o por decisiones “político-pedagógicas” algunas materias se reunieron en un Seminario y otras en algunas ocasiones no se dieron o se agregó alguna otra como “Taller de Coyuntura”. Durante tres años de intensivo trabajo de campo presencié clases de todas las materias y todos los años.

Las/os militantes y docentes, son en su mayoría estudiantes o egresados universitarios, unos pocos tienen el título docente, y algunos –los más jóvenes- a partir de esta experiencia hacen las “materias pedagógicas”. Los de más edad, amparados en sus trayectorias militantes no buscan esta vinculación con la formación docente a través de la obtención de un título. Hay parejas o tríos de docentes, otros trabajan solos. Algunos están previamente relacionados con las materias que dan, o en algún caso no tuvieron con quien cubrir y se hace de forma provisoria. Unos van a permanecer varios años, en cambio otros se acercan un tiempo y luego dejan.

En consecuencia la formación previa y recorridos actuales son amplios y diversos. Siguiendo a Montesinos, Schoo y Sinisi (2012), son varios los elementos que se conjugan en la configuración compleja y contradictoria de las prácticas de enseñanza de los profesores: desde sus biografías personales vinculadas a sus experiencias sociales y de militancias como las derivadas de su tránsito por el sistema educativo en los diferentes niveles y en su formación, pasando por las representaciones que construyen en torno a sus alumnos, como estudiantes ,como jóvenes y adultos, las características y dinámicas concretas de la institución donde se desempeñan, hasta las vinculaciones con el sistema educativo oficial y el contexto social (Montesinos, Schoo y Sinisi, 2012). Al documentar las relaciones e interacciones en las aulas del bachillerato, se puede observar una diversidad de “prácticas de enseñanza” (Edelstein, 2002) ligadas a la formación docente previa o sin estos recorridos, la disciplina que se enseña, la trayectoria militante o sin estas experiencias, el trabajo en parejas

pedagógicas, tríos o la imposibilidad de conformarla, etc...En el Bachi A, habría así orientaciones, tradiciones pedagógicas y formaciones de diferentes niveles, sin embargo, al menos discursivamente, todos coinciden en posicionarse desde la “educación popular”<sup>113</sup>.

De manera que, sentidos y prácticas locales de la “educación popular” con relación a las/os estudiantes entienden que:

“(...) tiene que ver con una postura ideológica, donde el otro también tiene conocimiento, el otro tiene algo para aportar. Los estudiantes esperan que vos, como docente sepas todo, bien de la estructura de la escuela común y le digas que está bien y qué está mal. Nosotros lo que tratamos de hacer es que ellos piensen, que reflexionen, muchas veces no hay respuesta negativa o positiva, lo importante es el intercambio entre ellos. Pero me han llegado a decir ‘no, yo con mis compañeros no quiero debatir, yo quiero que vos me digas qué tengo que poner acá’, o ‘mis compañeros no tienen nada para aportarme, vos me tenés que decir’. Entonces ahí es, bueno, es toda una pelea, que se logren escuchar entre ellos, que ellos también tienen muchas cosas para aportarse, que ellos también tienen conocimiento”. (Entrevista a Ana, ODH, 03/06/2010).

Estos saberes, experiencias que traen los estudiantes, en conjunción con los de los “profes” y los disciplinares que serán recreados en las aulas por los docentes de cada materia, son parte de las construcciones de conocimiento que se hacen en este espacio. Así se enuncian ciertas tensiones y obstáculos para estas construcciones:

Claudio (docente): En DDHH Lucas (su pareja pedagógica) abre siempre con un tema del barrio, lo último fue describir tu casa. En Historia es distinto, hace dos meses que llevo un mapa y no saben que es Europa, África, hablo de Imperio Romano, relaciono con Poncio Pilato y nada. En Historia no puedo apelar a la participación porque no conocen nada.

Marcos: La idea es cómo podemos trabajar con cosas que les afectan. En Lengua antes di Verbitsky sobre la villa, ahora Kafka, Borges.

Claudio: En 2do empezamos a hablar de cómo funciona el capitalismo, ya vimos Edad media, se tardó un montón y ahora no se acuerdan nada.

Marcos: El problema con los sujetos con los que trabajamos es la construcción del conocimiento. Uno transmite un conocimiento, reflexiona en clase, lo vincula con el presente,

---

<sup>113</sup>También varios son los que reconocen que no tienen demasiados estudios sobre el tema. Entre las múltiples jornadas y reuniones, por un breve tiempo de dos encuentros funcionó un “equipo de lecturas” para formarse en estas temáticas. Al igual que en los análisis de Lucía Caisso (2013), principalmente los educadores hacen uso de la categoría “educación popular” mientras que para los que participan en tanto estudiantes, es una categoría ajena o ignorada.

entienden y a la semana se lo olvidan. Se manejan con el pensamiento concreto y una muy débil construcción abstracta. Uno parte de lo concreto para llegar a lo abstracto. Lo que aprenden lo aprenden en el momento y después no lo pueden pasar a conceptos<sup>114</sup>. (Reunión de “formación”, sábado 8/9/12)

Estas diferenciaciones y separaciones entre “nosotros” (con vínculos históricos con la población pero de afuera de la villa, universitarios que se autocalifican como de pensamiento abstracto y teórico, dedicando tiempo de trabajo sin recibir remuneración a cambio) y los “otros” (habitantes de la villa, de pensamiento caracterizado como concreto devenido de su experiencia vital, que olvidan rápidamente lo aprendido y que persiguen desde este espacio mejorar o conseguir un trabajo) buscarían articularse en las aulas construyendo conocimientos relacionales desde la “educación popular”.

Guillermina: Cuesta mucho lograr un razonamiento. Va más allá del nivel, bajamos la exigencia y nada. Tenemos que charlar entre las distintas materias a ver cómo hacemos.

Lucas: Que hagan algo práctico.

Sebastián: Lo que pasa es que de un día para el otro se olvidan lo que vieron.

Claudio: Antes uno en educación popular apelaba siempre a lo concreto, de ahí a lo abstracto. En las últimas dos décadas no hay un sujeto que se desarrolle en lo concreto, no hay laburo, no hay... Los jóvenes tienen acceso a un mundo virtual que es abstracto y no comprenden. Estamos frente a un sujeto inédito. Saben técnicas, por ejemplo, Toti que sabe computación pero nunca laburó. En cambio, Gabriel, cuando se le pidió una descripción de la casa lo hizo como si le pidieran un presupuesto. (Reunión de “profes”, sábado 10/11/12).

Esta “educación popular” tendrá que ver con algo “práctico” y “concreto” a la hora de trabajar con los vecinos de Villa Esperanza, no obstante, se ven implicados en desafíos que traen los sujetos, sobre todo las/os jóvenes. Reconstruyo a continuación una serie de clases donde focalizo –sin dejar de lado la propuesta docente- en algunas prácticas de los estudiantes, sobre todo los más jóvenes, que suelen ser cuestionadas por el grupo de “profes” en sus reuniones internas y llevan a replanteos acerca de su “proyecto político-pedagógico” y de la *formación* de sujetos. Entre estas prácticas se podrían incluir: faltar a clase reiteradamente

---

<sup>114</sup>Al comenzar el año en el 4to día de las jornadas introductorias para los nuevos estudiantes, se refirió en términos de conocimientos adquiridos en la universidad por parte de los “profes” y los de los estudiantes en la práctica, en la experiencia (Notas de campo, jueves 22/3/2012). Desde similar apreciación, en reunión de “formación”: “nuestra experiencia es principalmente teórica, la de ellos es principalmente vital. Pongámoslo en relación y ahí es como funciona la construcción de conocimientos.” (Reunión de “formación”, sábado 28/4/12).

y no pedir lo que se hizo, escuchar música, usar el celular, rehusarse a trabajar en grupo, “no participar” o hablar de otros temas.

Durante el ciclo 2012, desde mediados de abril y hasta mitad de año, asistí los martes a las clases de Victoria, “Introducción a la Cultura”, en 1º año<sup>115</sup>. A mitad del mes de mayo ella, como de costumbre comienza tomando lista y preguntando por los estudiantes que no están viniendo. Ya había tachado de su cuaderno a una mujer que ese día está presente. La señora se enoja porque le dijo a otra docente –Miriam- y según parece ésta no avisó de su situación. Arreglado el altercado, y a pesar de que esta alumna lo hizo, Victoria resalta: “traten de venir a clase, hay gente que veo por primera vez. Avisen qué les pasa, si no van a venir”. Es habitual que haya numerosos ausentes y que cada clase dé de baja a alguno. Este año se inscribieron alrededor de cincuenta estudiantes en 1ro y es variable el número de asistentes entre ocho y dieciocho. Gladys, Florencia y Johnatan son de los más jóvenes, rondando los veinte años. Nuevamente están cursando primero, por haber repetido y abandonado tanto aquí como en unas cuantas escuelas “comunes”.

La clase siguiente, ya a fines de mayo, ante caras nuevas y muchos ausentes Victoria se vuelve a presentar y también me presenta a mí. Clara (estudiante) intenta una explicación de los ausentes: “muchos faltaron porque tenemos prueba de Matemática”. Los estudiantes no tienen las fotocopias del texto del periódico “Página 12” que se repartió el último martes. Cuando viajábamos al bachillerato, Victoria sostuvo que pese a que era “un texto difícil” lo quería seguir trabajando. Al no tener el material vuelven a ver las definiciones que clases anteriores elaboraron los estudiantes en grupo acerca de “qué es familia”, Victoria les pide que intercambien lo que pusieron, que le agreguen más elementos a las definiciones elaboradas por los compañeros y el texto lo van a dejar para más adelante. Gladys, Florencia y Johnatan están sentados juntos, charlan entre ellos, no se los ve trabajando con lo que se pidió. Cuando Victoria les reclama que hagan esta tarea le dicen “está completo no hay que agregar nada”, se ríen y siguen hablando entre ellos. Victoria deja un rato a los estudiantes trabajando solos y sale del curso. Va con Miriam –ya que ellas dos se encargan de “secretaría”- y docentes del otro bachillerato en Desarrollo de las Comunidades a completar el libro matriz, con las notas de los estudiantes<sup>116</sup>. Mientras tanto, algunas/os estudiantes trabajan en lo pedido, otras/os charlan de diversas cuestiones. Cuando vuelve Victoria solicita a los grupos que lean lo que hicieron. No hay muchos aportes. Ante las explicaciones de ella hay pocas intervenciones, en otros momentos se hace silencio o las/os estudiantes miran para abajo. Victoria finaliza la clase anunciando que en los próximos encuentros van a ver la “historia del concepto de familia”.

---

<sup>115</sup> Los tres años cursaban dos materias cada día (5hs. cátedra) menos los viernes, día en que todos tenían el “Seminario de Salud Ambiental”. El horario de 1ro estaba conformado de la siguiente manera: los lunes, 3hs de “Lengua” y 2hs de “Historia y DDHH”; martes, 3hs de “Introducción a la Cultura” y 2hs de “Matemática”; los miércoles tienen 2hs de “Matemática” y luego 3hs de “Historia y DDHH”; jueves dan 2hs y media de “Comunicación Popular” y otras 2hs y media de “Arte y Cultura”; y los viernes el Seminario.

<sup>116</sup>Esto se lo exigen desde la Dirección del Adulto y del Adolescente del GCBA para la emisión de los títulos.

La semana siguiente, voy a 2do año<sup>117</sup>, con Miriam que da “Problemáticas de Género”. Al terminar el día, ella y Victoria se quejan de la poca asistencia de los estudiantes. Victoria, comenta: “en 1ro también están faltando mucho. Nuevamente vino un estudiante por primera vez, y ya lo había dado de baja”. Al otro martes, nuevamente en 1ro, Victoria espera que lleguen más estudiantes para dar comienzo a la clase, son sólo siete, luego van llegando más y terminan siendo quince ese día. Victoria les comenta que quería pasar un video del Canal Encuentro, pero “no lo pude bajar”. Así que van a seguir con un nuevo texto que vieron la semana pasada sobre “matrimonio, parentesco y familia”. Escribe en el pizarrón dos consignas con relación al texto y les dice, “concéntrense en la primera y luego hacemos la segunda. Trabajen ustedes, yo salgo un ratito”. Victoria, Miriam y “profes” del otro bachillerato nuevamente se juntan a pasar notas para la elaboración de los títulos. Cuando vuelve Victoria, pide a los distintos grupos que lean lo que escribieron e intercambian sobre esto. Hay algunas polémicas, pero más se da el silencio y anotar lo que Victoria les dice. Igual que toda la hora Gladys y Florencia, mandan mensajes por el celular, se ríen, no hacen lo que Victoria pidió, Johnatan que suele estar ausente, una vez más faltó. Luego, Victoria solicita que se formen dos grupos dividiendo en la mitad al curso, tiene tarjetas en la mano, “vamos a hacer algo para descomprimir” –les dice presentando un juego-. La consigna apunta a que se dividan en dos grupos, pasa un integrante por vez de cada uno, saca una de las tarjetas, tiene que representar lo que dice y su equipo lo tiene que adivinar. Las más jóvenes, que estaban sentadas en grupo, Gladys, Florencia, Carla y Romina piden de ir al baño y se retiran sin volver al aula a jugar con sus compañeros. El resto con esta actividad hablan más, se ríen, se burlan, expresan cosas relacionadas con sexualidad porque sobre este tema es que tienen que representar y adivinar.

El martes siguiente Victoria, empieza más tarde su clase, le cambió la hora a los docentes de Matemática, para poder tener más tiempo y bajar el documental “Familia” de la página de internet del Canal Encuentro. Durante el recreo, Sebastián “profe” de Matemática, habló con varios estudiantes de 1ro, como fuera acordado en última reunión en el Centro Cultural<sup>118</sup>. Johnatan y Florencia, por este motivo, llegan más tarde del recreo cuando la película ya está empezada, pasan por debajo de un cable de alargue del proyector y casi lo tiran. Victoria deja a los estudiantes mirando el video mientras ella sale nuevamente a trabajar con las notas y la documentación para los títulos. Al principio todas/os las/os estudiantes miran el video. Luego, entre los más jóvenes, Álvaro mira por momentos ya que la mayor parte del tiempo usa su celular, como lo suele hacer en clase; a Julián lo vienen a buscar otros chicos de afuera que entran en la escuela generando algún disturbio y no están cursando en el bachillerato<sup>119</sup>. El resto alterna: miran el video, charlan o están con el

---

<sup>117</sup> Hubo mucho recambio de estudiantes que pasaron de 1ro en 2011 a 2do año en 2012. Algunos repitieron, otros abandonaron, hubo ingresos con pases de otras escuelas. Suelen cursar aquí entre cuatro y doce estudiantes.

<sup>118</sup> Motivaba esta charla la cantidad de faltas y desempeño en clase de varios los estudiantes más jóvenes: Gladys, Florencia, Johnatan, Carla, Álvaro y Julián. Se presentará más abajo la reconstrucción de fragmentos de esa reunión.

<sup>119</sup> Al concluir la jornada, los “profes” comentan sobre este suceso que Julián estaría drogado y los otros jóvenes también.

celular. Dura casi una hora, se habla de familias “funcionales”, “disfuncionales”, “ensambladas”, “modelo hegemónico”. Sobre el final vuelve Victoria y anota en el pizarrón que los estudiantes busquen las definiciones de estos tipos de familias.

El siguiente martes para los tres cursos juntos se pasó una película sobre Darío Santillán por lo que Victoria no pudo retomar lo que estaban trabajando<sup>120</sup>. La otra clase, al ser muy pocos estudiantes –sólo cinco comenzada la hora-, Victoria no sabe si “avanzar” con los temas previstos. Poco a poco fueron llegando más y Victoria pudo recuperar lo que venían trabajando. Los estudiantes esta vez trajeron las definiciones de los tipos de familia y con este material, cada grupo armaba una historia y el resto tenía que adivinar a qué tipo de familia pertenece, según las definiciones aportadas.

En torno a la *formación* de las/os estudiantes, si bien desde sentidos ligados a la “educación popular”, indagan sobre “saberes previos”, en ocasiones se sientan en ronda para escucharse y mirarse, se incentiva la “participación” identificada como “opinar”, “colaborar con los compañeros”, “copiar”, “traer las consignas pedidas”, la construcción de conocimientos se da de manera dinámica y compleja. Hay estudiantes que hacen estas cosas, que aportan a las discusiones, pero también de acuerdo al interés que despierte la actividad, aprovechan distintos momentos para dialogar entre ellos, usar el celular, tomar mate, enuncian preguntas o temas no previstos por los docentes, no contestan, o bien discuten y sostienen sus visiones frente a las opiniones de los profesores, apropiándose de estas maneras de los contenidos. Tanto en las clases de 1ro, en otros cursos, o en las asambleas con estudiantes y docentes, pude registrar las mismas dinámicas que generan malestar entre los “profes”: ausentismo de parte de los estudiantes, la posibilidad de que se levante la clase por la poca asistencia, cuando vienen unos faltan otros y no vienen con lo pedido, reclamos de los docentes ante la no realización de las tareas, negativa de algún estudiante a trabajar en grupo o con algunos miembros, la insistencia de los profesores en el trabajo grupal, que los estudiantes lleguen tarde quedando poco tiempo de clase y no se puede “avanzar”. Pero sobre todo, y en torno a los más jóvenes, que charlen de otras cosas, usen celular o escuchen música en clase y sus ausencias reiteradas.

#### **IV. Las reuniones de los “profes” y las tensiones por la *formación* del “sujeto crítico”**

En esta última sección me interesa presentar los intercambios que se dan entre las/os educadores con relación al proyecto “político-pedagógico” del bachillerato en el ciclo 2012. Reconstruyo reuniones de las/os

---

<sup>120</sup> En el próximo capítulo reflexiono acerca de estas “interrupciones” a la cotidianeidad de las clases como algo propio de estos espacios.

“profes”, que al igual que el año anterior, estuvieron atravesadas por “emociones y sentimientos”<sup>121</sup> en tanto expresiones que vehiculizan tensiones, oposiciones, incertidumbres, utopías, crisis.

#### IV.1) La militancia territorial, el proyecto del bachillerato y la Mesa por la Urbanización

Melina Vázquez, analiza carreras de militancia y distintas generaciones para entender cómo se van gestando figuras militantes (de tiempo completo, parcial, desclasados, artistas, educadores) y causas (la desocupación, el arte, la educación) que dan sentido al activismo y al compromiso político de jóvenes en diferentes períodos y con relación a coyunturas sociopolíticas. Considera a las generaciones no como grupos diferenciados empíricamente entre sí, sino momentos en las formas de tramitar el compromiso político, lo que le permite entender el surgimiento, desarrollo y finalización de las carreras militantes a lo largo del tiempo (Vázquez, 2011 y 2012). Al recuperar estos análisis para un bachillerato de la ciudad de Córdoba, Lucía Caisso (2014) describe la conjunción de dos generaciones de militantes: aquellos “territoriales” que provienen de la tradición piquetera con una dedicación completa a estas acciones de “militancia” y los “activistas educativos” que se acercan a la organización exclusivamente para desarrollar actividades de docencia. Caisso interpreta estos sucesos como una “autonomización en tensión” de lo territorial y lo educativo en el seno del movimiento. Retomando estos antecedentes, abordaré los sentidos que se construyen acerca de la docencia y la relación o alcances de la militancia.

Como presenté en el capítulo 2, desde este espacio se plantea al bachillerato como una más de las acciones que se realizan en virtud de la organización barrial. No obstante, es habitual que no estén todos los docentes en las reuniones, ni participen de otros eventos en vinculación con el barrio, ya sea por tener otros trabajos, estudios, o también otros ámbitos de militancia. Así para algunos, sobre todo los más jóvenes y recientemente incorporados, la tarea más bien pasa por ir a dar clase al bachillerato.

En la primera “reunión de formación” de 2012, realizada el sábado 28 de abril, una de las militantes y docentes recientemente incorporada pregunta acerca de ¿qué sujeto se espera formar? Esto trajo planteos acerca del proyecto del bachillerato y la iniciativa barrial que desde 2011 nuclea a diversas organizaciones en la “Mesa por la Urbanización”. En aquella reunión, Marcos sostiene que “es mucho más amplio que el bachi, gran parte del compromiso es por fuera, con el barrio.” Así llama a “interesarse por las condiciones concretas del barrio, saber bien qué pasa”, para poder abordarlo en las clases.

De esta manera, las tareas de militantes y docentes implicarían dos cuestiones, por un lado, la necesidad de involucrarse en alguna medida en las reuniones y acciones de la “Mesa”, y por otro retomar esta temática en sus programas en términos de “contenidos”, y así poder elaborar un “proyecto político

---

<sup>121</sup> Se puede ver los trabajos de Daich, Pita y Sirimarco (2007); Fernández Álvarez, (2011); Hirsch y Petrelli (2012).

pedagógico” de la nueva orientación del bachillerato. Desde el primer aspecto, entre los militantes y docentes habrá variadas dedicaciones: desde una ocupación del tiempo casi completo y de militancia barrial más amplia, a sólo ir una vez a la semana a dar clase a su materia.

Continuando con la reunión, Sebastián menciona la problemática de las inasistencias a clase de los estudiantes y el poco compromiso con otras “instancias colectivas” –por ejemplo: semana introductoria, asambleas, reunión por los desaparecidos, Mesa por la Urbanización del barrio- tanto de parte de los estudiantes como de los “profes” más nuevos y añade:

Sebastián: Ya sabemos que los estudiantes vienen con fecha de vencimiento, pero la idea es que no, algunos ya se incorporaron a las clases, pero los profes nos duran menos de 3 años.

Marcos: Decidimos que el proyecto educativo es la Mesa por la Urbanización y muchos no vienen o no saben de qué se trata (refiriéndose a los “profes”). Eso es un problema político pedagógico. ¿Cómo hacemos con los nuevos que se van sumando? No somos una organización vertical, pero venir y sólo dar clase no alcanza.

Esto desató controversias, enojos y tensiones acerca del lugar que dejan los “viejos” militantes a los más “nuevos” educadores. Así aparece un reclamo reiterado por parte de los que hacen más cosas que “sólo ir a dar clase”, una división entre trabajo militante más amplio y el trabajo docente.

Un segundo aspecto, se va a plantear en términos de escritura y “fundamentación” de las materias con relación al proyecto general del bachillerato. En numerosas ocasiones se identificó a la “Mesa por la Urbanización” como el “PEI del bachillerato”, es decir, el proyecto educativo institucional, al igual que sucede en las escuelas “comunes”. Estas denominaciones comenzaron a circular a partir de la reforma educativa de la década de los noventa<sup>122</sup>. Es planteada la dificultad de abordar ciertos temas ligados a la “Mesa” en términos de “contenidos” y suelen mencionarse como ejemplo materias como Matemática o Cs. de la Naturaleza, en tanto para las otras “sería más fácil”. A su vez, la intención es que los estudiantes también “participen” de esa instancia:

Marcos: Para seguir con esto que se plantea del proyecto educativo propio, tenemos que seguir viendo el tema de la Mesa por la Urbanización. No implica forzar los contenidos, sino saber que pasa por la lucha por un barrio digno... Me refiero a los profes, no hay suficiente reflexión salvo los que vamos. Desde el Seminario de los viernes hacemos un esfuerzo enorme buscando la participación de los estudiantes, más allá de que ellos lo consideran más por el lado de la asistencia a una materia. (Reunión de “profes”, sábado 14/7/12).

---

<sup>122</sup> Sostiene Oscar Graizer, (2009) que el PEI ha sido un instrumento muy poderoso de gobierno a distancia. Vale resaltar que en relación a esta apropiación en el Bachi A, no se elaboró un documento específico, ni es monitoreado en otra instancia por alguna supervisión, sólo se enuncia como el PEI del bachillerato.

En la anterior reunión como en otras, algunos de los nuevos integrantes como Maga, que principalmente van a dar clase en el bachillerato, pidieron hacer un “recorrido por el barrio”: “Hay que generar un doble movimiento, nosotros involucrarnos con las cosas del barrio, yo no lo conozco, y que ellos entiendan cuál es nuestro proyecto. (Reunión de “profes”, sábado 11/8/12).

Luego de una de estas “recorridas”, en reunión de “formación” en la Comisión de DDHH, se preguntan qué hacer ante el inminente desalojo de un grupo de vecinos y miembros del bachillerato. Esto vuelve a traer discusiones sobre los objetivos y los alcances del “bachi” y de la militancia:

Marcos: No salimos más allá de la escuela. En la Mesa de Urbanización sólo algunos participamos. El proyecto pedagógico es el bachi, pero proyecto político no lo tenemos. Hay que dar un salto cualitativo más allá del aula. Generar una presencia más activa como bachi en la Mesa. Ni hubo una discusión sobre esto en el bachi. [Volviendo a la situación de los vecinos] Hay que desplazarlos, pero cerca y en condiciones adecuadas. Por eso el proyecto educativo es la Mesa por la Urbanización. El bachi es porque vimos el problema educativo, los DDHH... la salud... etc. y ahora en vivienda la Mesa por la urbanización. Tiene que estar incorporado en lo que damos curricularmente. (Reunión de “formación”, sábado 8/9/12)

En estos intercambios, se articulan reflexiones sobre el trabajo en las materias y los “contenidos”, la relación con el proyecto del bachillerato y la nueva orientación en DDHH. En tanto militantes, en tanto educadores, las disputas entre los “nuevos” y los “viejos” configuran prácticas y sentidos del “trabajo comunitario”, para algunos sólo implicando la docencia, y para otros, en términos más amplios de involucramiento con las problemáticas barriales y la “Mesa por la Urbanización”.

#### IV. 2) Los estudiantes y el “proyecto político pedagógico”: problemáticas con las/os más jóvenes

Como presenté anteriormente, en diferentes reuniones centran el debate en sus propósitos en tanto agrupación política, el lugar de los estudiantes y el proceso de formación de éstos:

Lucas: Tenemos que plantearnos si queremos que los estudiantes sólo vengán a terminar el secundario y nada más. Nos falta el último paso si tenemos un proyecto político o qué, falta trabajarlo el último año.

Marcos: Hay un proyecto político ¿pero cuál es? ¿Sólo que ingresen al bachillerato una vez que terminan? Si es así somos un fracaso, sólo Norma se incorporó<sup>123</sup>. (Reunión de “formación”, sábado 28/4/12).

En la siguiente reunión de “formación”, aparece centralmente la vinculación entre el proyecto y los jóvenes con los que trabajan. Comienzan discutiendo sobre la asistencia y el trabajo en clase de las/os estudiantes más jóvenes, sobre todo los de 1er año. Comentan dificultades que se presentan para trabajar con Florencia, Gladys y Johnatan. A esto se suman los reclamos de los demás estudiantes, por el hecho de que en las clases “no se avanza” y su preocupación por un posible acceso a una carrera posterior:

Maga: Ya sabemos que hay gente que viene por el título pero la diferencia con un CENS es el proceso, estamos activando para una organización. No tiene que ver con enfrentarse con una carrera posterior. Le diría a la que quiere ver más cosas que no es por ahí. Es más, si fuera por mí les daría el título a todos.

Sebastián: Nuestro objetivo no es que tengan el título y que les sirva para un mejor laburo, nuestro objetivo es generar un proceso de organización barrial. No pasa por más o menos contenidos.

Claudio: Es que fue cambiando quién viene a anotarse, ahora cada vez hay más jóvenes y vienen a anotarse a una escuela [resaltando la palabra escuela]. Hay realidades que no se pueden obviar, por un lado, el que se anota no sabe cuáles son nuestros objetivos. Este proceso a veces se da y otras no. Hay una tensión entre lo que nosotros proponemos y con lo que cada uno llega, la idea es lograr un equilibrio entre el proyecto y lo que el otro trae. No nos olvidemos de las características del barrio, hay un proceso de guetización, la villa te chupa, podemos generar algunas propuestas atractivas, algunas obligadas, pero en algunos se logra, en otros no. (Reunión de formación, sábado 23/6/12).

La relación entre los más jóvenes, las escuelas “comunes” y el proyecto del bachillerato se continúa debatiendo en la siguiente reunión. Comienzan varios “profes” que tienen al grupo de 1er año diciendo que los hermanos Gladys y Johnatan y su amiga Florencia se la pasan hablando, que hacen chistes, se ríen...

Victoria: Además no hacen nada.

Maga: Si vienen por el papel, que vengan por el papel.

Sebastián: Pero así se nos llena el bachillerato de esa gente.

---

<sup>123</sup> Como ya mencioné se trata de una estudiante que luego de recibirse en 2011 se incorporó a colaborar en el dictado de una materia.

Maga: Se trata de registrar qué quiere el otro. No se llena de esa gente. Por algo siguen viniendo, se está produciendo algo que a lo mejor ellos no lo registran.

Ana: Esto siempre se da con los adolescentes, es algo que no podemos manejar. Palu (estudiante de 3ro), que no hace nada, no se relaciona con nadie, le pregunté ‘¿por qué venís?’ ‘Porque me manda mi mamá’, me contestó.

Sebastián: Es que algunos están más cerca de la lógica de la escuela formal. (Reunión de “profes”, sábado 14/7/12)

Los “adolescentes” identificados como próximos a la “escuela formal” o sin poder decidir por ellos mismos, parecen no encajar en la propuesta del bachillerato. Así estos sujetos irrumpen generando replanteos y conflictos ligados a un espacio abierto para todos o no<sup>124</sup>.

Estos planteos se van a retomar en el encuentro posterior (Reunión de “profes”, sábado 11/8/12), junto con otras controversias, ya no sólo alcanzando a los más jóvenes sino poniendo el foco en el proyecto de formación de todos los estudiantes de Villa Esperanza que se acercan a este bachillerato:

Marcos: Estos son los modos de la villa, no hay tiempos, no hay modos. Lo que produce la exclusión, le quita la responsabilidad a los sujetos. No hay un solo horario que se respete, nunca nada queda firme. Lo llevamos al lado personal y no lo llevamos al lado más social, lo llamamos y le preguntamos “uh, a ver qué te pasa?”. El objetivo es construir poder popular, pero lo que se hace es asistencia, es muy angustiante. Ellos nos ven como que venimos a darles el título. Hace años que venimos lamentándonos y buscándole la vuelta.

Ana: Esto pasa con todos, hasta con los más comprometidos.

Sebastián: Y esto cada vez se va profundizando más.

Facundo: A veces parece que todo les da lo mismo [a los estudiantes], hay que ponerse la gorra, ser más estrictos con los trabajos, las faltas. El riesgo es que se termine expulsando a algunos.

Sebastián: Con este tipo de sujeto estudiante es imposible trabajar como nosotros queremos, se corre en el barrio “andá que te dan el título”, “andá que te dan la beca”.

Marcos: Yo disiento, ese es el sujeto con el que tenemos que trabajar. Están acostumbrados a las dádivas desde hace miles de años [da una explicación donde se remonta hasta las órdenes mendicantes de la Edad Media]. Nosotros queremos dar una cierta educación a esta gente.

---

<sup>124</sup>También se dan casos de estudiantes con problemas de salud, que ya saben que no van a poder realizar los trabajos pedidos o alcanzar las metas propuestas. Al salir de una de sus clases en 2do año, Miriam se pregunta: ¿qué hacemos con estos casos? ¿Cuál es nuestro proyecto? ¿No hacemos nada y seguimos? ¿Le damos el título a todos? (Notas de campo, martes 21/8/12).

Si bien desde aquí, como en todos los BP, se menciona a la asistencia regular a clase como relevante para la construcción conjunta de conocimientos, esto se tensiona en torno a qué sujetos quieren que asistan, con qué compromisos.

Luego se mencionan ejemplos de estudiantes mayores que trabajan en distintas organizaciones o instituciones, en contraposición, los más jóvenes que no tendrían esta experiencia, “no formaron parte de nada”:

Claudio: Pensemos por ejemplo en Ramón, que pertenece a distintos grupos de la iglesia, o las chicas del CPI, ya pertenecen a un grupo y tienen una disciplina. Los otros, los más jóvenes no formaron parte de nada. (...) El otro día vino uno a pedir la beca diciendo que iba a cursar y le dije que no. El que no entregó los trabajos listo, también irá a diciembre, marzo. Hay que correrse de ese lugar y devolverles la responsabilidad a ellos. Y eso tiene que ver con nuestro proyecto político, sino hay mucho CENS al que pueden ir. (Reunión de “profes”, sábado 11/8/12).

La sensación de estar haciendo asistencialismo más que promover un proceso de “construcción de poder popular” los moviliza, los lleva a replantear su accionar, si pasa por “más contenidos” o no, algunos a pensar en ser más estrictos, otros si se puede trabajar con estos sujetos o no –particularmente con los jóvenes-. En un contexto permeado por la exclusión y la desigualdad, atribuyen a estas relaciones que los estudiantes no asuman la “responsabilidad” que desde este espacio se les pide.

IV. 3) Inasistencia, abandono y evaluación de las/os estudiantes: la revisión de la propia práctica y nueva ruptura del bachillerato

El “problema de la asistencia” y el “abandono escolar” son preocupaciones que atraviesan a diversas experiencias de BP. Estos tópicos de la escolarización junto con la “evaluación” llenan numerosas reuniones de estos educadores (ver López Fittipaldi, 2015).

Promediando el año 2012, militantes y “profes” mencionan cierto desinterés por parte de los estudiantes, lo que conduce a revisar también sus propias prácticas. No obstante, se sigue colocando el peso en la “responsabilidad” de las/os estudiantes:

Alina: Hay mucha desmotivación en 1º y en 2º, cada vez son menos. Los de 3º que eran los más pilas tampoco están viniendo. Yo también estoy desmotivada. Todo el tiempo motivando, motivando, motivando... ¡No somos payasos!

Ana: El problema de asistencia de los viernes ya viene desde el año pasado. Llevamos cosas y nada, cambiamos y nada, les damos para elegir y nada. Es una materia más, la tienen que aprobar como las otras.

Fernanda: Son adultos y se tienen que hacer responsables.

Facundo: Por lo menos que avisen por qué no vienen, o que pidan las cosas, que se pongan al día. Son cerca de cuarenta inscriptos en 1ro y sólo están yendo doce. (Reunión de “formación”, sábado 23/6/12)

Con el transcurrir del ciclo 2012 seguirán las reflexiones en torno al propio proyecto y la vinculación con la educación y la escolarización de los estudiantes. En la reunión del mes de octubre, mientras se conversa sobre “avanzar” o no en los “contenidos”, y con “romper con cuestiones de la escuela formal”, vuelven a la pregunta de ¿para qué hacer un bachillerato popular?

Claudio: ¿Un bachillerato para qué? ¿Qué queremos lograr? Si queremos que diez o quince se reciban, entonces no, hagamos otra cosa. Ya sabemos que procesos de transformación más globales no podemos, entonces enfoquémonos en el barrio. Tenemos que tener un objetivo y no que diez o quince vengan y estar pendientes de si aprenden o no aprenden. ¿Qué objetivos tenemos? Objetivos para cada año pero que trasciendan al bachillerato. (Reunión de “formación”, sábado 27/10/12)

Continúan la discusión con temas que se reiteran en estas reuniones y en las asambleas con los estudiantes, acerca de por qué faltan, opinan sobre la evaluación como algo que genera competencia entre ellos, y el reclamo de algunos de que ante las ausencias a clase sólo se recupera con un trabajo. Se perciben sin “herramientas pedagógicas”, sobre todo para el trabajo con los más jóvenes<sup>125</sup>:

Abril: Los estudiantes dicen que las materias hablan de problemáticas de todos los días y son insoportables. Y siempre la misma queja: “Yo vine a aprender, no a hablar de política.”

Marcos: Pero si nosotros tomamos lista, ponemos notas, y después pretendemos que ellos hagan otra cosa. No tenemos herramientas pedagógicas para solucionar estos problemas. En 1ro vienen siete u ocho, de veinticinco que empezaron. En 3ro terminan diecinueve de veintiocho que empezaron en primer año. Es decir, los que se reciben ahora funcionó, era gente que participaba en organizaciones sociales y ya eran grupo de antes.

Ana: No supimos manejar la presencia de jóvenes y adolescentes.

---

<sup>125</sup> Como mencioné al principio de este capítulo lo mismo les pasa con las/os adultas/os que hablan guaraní.

Marcos: Con respecto al tema de las notas antes había discusiones. Este año los estudiantes no pidieron nota, nosotros no hablamos de la nota porque no nos pide el ministerio, y no pasó nada. Éramos nosotros los que teníamos la preocupación. Lo que tenemos que pensar es si hacemos educación con buena onda o lo enmarcamos en un proceso de transformación (Reunión de “formación”, sábado 27/10/12).

No obstante, más allá de las notas, al ir llegando a fin de año se volverá sobre el tema de la promoción, ya que de 2do año –donde también hay varios jóvenes estudiantes- no pasaría ninguno al ciclo siguiente:

Ana: ¿Qué nos pasa a nosotros que todo el curso no pasa?

Guillermina: ¿Estamos capacitados para trabajar con gente que no tiene experiencia de laburo, de organización? Yo no.

Sebastián: No estamos generando responsabilidad, compromiso, autorresponsabilización. Nos genera culpa y terminamos cediendo en todo.

Facundo: A ver, ordenemos los problemas. ¿Cuáles serían? ¿Cómo lo resolvemos? Deserción es un tema pero a lo mejor evidencia otros.

Marcos: La deserción tiene que ver con el mito del título para el trabajo, ya se dieron cuenta [los estudiantes], que esto no es así. Sólo uno en cinco promociones pudo pasar el CBC<sup>126</sup>. Los otros siguen siendo albañiles, limpiando... Uno de los ejes de discusión con el otro bachi era el de la formación para el trabajo y que el título no diga el nombre de la villa. (Reunión de “profes”, sábado 10/11/12)

De manera, que en el último encuentro del año (Reunión de “profes”, del sábado 8/12/12) no sólo permanecen latentes las tensiones anteriores, sino que se suma, la necesidad de tomar decisiones en torno a si “pasan” o no al siguiente ciclo las/lo estudiantes. Estos debates desatan, como vengo analizando, replanteos en torno a la formación de los sujetos, a su trabajo docente y militante, en definitiva, la necesidad de replantearse el proyecto “político pedagógico”.

Se vuelven a revisar criterios de aprobación, la “participación”, si cumplieron con los trabajos de la materia o si faltaron mucho. Repasan la lista revisando la cantidad de estudiantes que quedarían. En 1ro terminaron ocho, pero uno pide pase a un CENS. En 2do son doce pero no todos están yendo, por lo que dicen de llamar a dos estudiantes que dejaron para ver si siguen el año que viene. Una pediría pase al otro bachillerato de DC, y se la acusa de querer pasar de año así. Aparentemente, según ellos no estaría ninguno en condiciones de pasar al 3er ciclo.

---

<sup>126</sup> Ciclo Básico Común que se realiza para ingresar a las distintas carreras de la Universidad de Buenos Aires.

Se proponen –a pesar de que cada año lo hacen- plantear de entrada a los nuevos que ingresen a 1er año de qué se trata este bachillerato y que “su responsabilidad como estudiantes es cumplir con el acuerdo”:

Ana: ¡Y si no venís te corren las faltas!

Marcos: ¡Pero no hacemos nada con las faltas! –se queja gritando.

Se nota un profundo malestar, y la sensación de no saber qué hacer. Se habla de “angustia”, que no son “felices”, se percibe un clima de desánimo y por momentos de desinterés:

Marcos: Hay que reflexionar sobre los criterios que queremos tener. No estamos enamorados del proyecto. Nos angustia, no somos felices. Encima gratis y damos igual que los otros pese a que nos negamos a cobrar. Tenemos todo para animarnos. Muchos de los profes no vienen ni siquiera a la reunión de docentes.

Sebastián: ¡Qué lejos que estamos de lo que queríamos como bachillerato! El edificio escolar nos estructura, nos condiciona y no nos damos cuenta.

Marcos: Hay un cierto condicionamiento del espacio físico pero atribuir la deserción en 1ro a eso... Más bien es la estructura de educación formal que tenemos, la curricular en contradicción de nuestro discurso transformador y no hay reflexión común. Cuando yo propuse dejar los viernes para formación o espacio común, me dijeron que no, qué tiene que ver la escuela con eso. Nadie quería ceder sus horas, decían que necesitaban 5hs para Matemática. En ocho años no pudimos definir educación popular.

Sebastián: Como proyecto político no estamos funcionando y desde lo pedagógico hacemos agua por todos lados.

Marcos: Hablamos de autogestión y autonomía y no nos damos nuestra propia ley. No somos creativos. Tenemos la vulgata revolucionaria. No podemos lograr un taller de reflexión seria. Nadie comparte libros, autores. No somos un grupo.

Alberto: ¿No es muy negativo? Lo que nombras es el ideal del funcionamiento.

Ana: Sí, paren un poco. Por primera vez pudimos tener reuniones mensuales, pudimos hacer reuniones de formación político-pedagógicas...

Marcos: No le encontramos la vuelta si nos estamos preguntando otra vez si pasan o no. La mejor manera es no pensar en años, pensar en niveles y objetivos. Tienen que repensarse las materias a corto plazo no anuales. Imaginación, probar cualquier cosa. No tenemos jefes, no tenemos patronos.

Continúa la discusión, vuelven sobre los temas, saltan a otros, se preguntan sin hallar respuestas cómo se recupera la “participación” y siguen:

Alberto: Bueno, entonces, mientras que no sabemos qué hacer ¿aprueban todos? –se ríen-.

Marcos: ¡Hagan lo que quieran! (Reunión de “profes”, sábado 8/12/12).

Similares intercambios presencié en jornadas y encuentros de “educación popular” donde participan miembros de diversos BP, conviven así visiones atribuidas a la “escuela formal” apropiadas en estos espacios como el uso de las inasistencias para “dejar libre” o sancionar, hacerlos repetir o no dependiendo de las veces que hayan asistido a materias o entregado los trabajos necesarios, con “seguimiento personalizado más que volumen de contenidos” que tenga en cuenta el “proceso” de cada estudiante. En las reuniones de este grupo de educadores, están presentes significados hegemónicos de la escolarización que inciden en el proyecto perseguido por el bachillerato y sus heterogéneas concepciones de “educación popular”. Además, aunque no las determinen, estos posicionamientos también forman parte de los sentidos y diferentes recorridos que contornean las experiencias y trayectorias socioeducativas de los jóvenes –y de los mayores- atravesados por la pobreza. En medio de los debates y tensiones reconstruidos, jóvenes estudiantes de 1er año como Florencia, Carla, Gladys, Johnatan, Julián, Álvaro y otros tantos de 2do abandonaron nuevamente su proceso de escolarización.

Como posible abordaje de los debates anteriores y a los procesos de formación propia, ya desde 2011 –y se renueva al año siguiente- se planteó convocar a un equipo que trabaja sobre “educación popular”, pero no lograron concretarlo. A su vez, y para involucrar a los estudiantes, se propuso crear una comisión con algunos de todos los años para ir a la casa de los que no vienen, más no hubo avances en su implementación. Para “romper la gradualidad” y salir de un “esquema evolutivo de 1º a 3º” se buscaría trabajar desde “áreas” más que por materias, replicando al Seminario y mezclando a los estudiantes (Reunión de “profes”, sábado 14 /7/12). Esto también viene de la mano de la falta de docentes para cubrir todas las materias<sup>127</sup>.

En el año 2013, participé de algunas reuniones en el Centro Cultural y mantuve charlas con “profes” sobre distintos sucesos del bachillerato antes que fueran a dar clase. Visité el “bachi” y recibí comunicaciones sobre la marcha de las distintas actividades vía mail. Se realizaron modificaciones en torno a las asambleas –ya no fueron “sorpresa”-, y a la unión de materias en “áreas”. No obstante, una situación que volvió a impactar en esta organización fue el alejamiento –en la última reunión de aquel año, dando cuenta de la acumulación de conflictos internos- de un numeroso grupo de “profes” hacia otra agrupación.

---

<sup>127</sup> A lo largo del 2012 fueron varios las/os “profes” que por diversos motivos anunciaron que al año siguiente no seguirían: por estar desde hace mucho tiempo, razones laborales, de estudio, embarazo.

## V. Reflexiones de este capítulo

Esta “otra forma de enseñanza” con la que se encuentran las/os estudiantes, con diversidad de expresiones según docentes y materias, conformación de asambleas, y distintos espacios de “participación” asociados a la “educación popular”, implicará un trabajo de “hacerse estudiante” de este bachillerato en tanto prácticas que buscarán adecuarse a lo esperado por los “profes”, con relación a sus compañeros, en los cambiantes procesos de escolarización secundaria. En el Bachi A se actualizan y redefinen los criterios históricos que atravesaron al nivel, con distancias y acercamientos a los sentidos y prácticas de otras escuelas de hoy y del pasado. Evaluación y acreditación pasan a convertirse muchas veces en estrategias de las/os militantes y docentes para lograr la “participación” y asistencia de los estudiantes, buscando organizar curricular e institucionalmente tiempos y espacios a sus propósitos de *formación* de los sujetos. La llegada de los “adolescentes” y ciertas prácticas asociadas a otro espacio –“escuela formal”- los obliga a reflexionar en torno al *para qué* y *cómo* de su acción educativa. Si bien hay un núcleo de ideas no siempre compartidas por todos los “profes”, con heterogeneidades y conflictos, se puede recortar una serie de cuestiones que buscan la transformación del espacio local o las relaciones próximas, elementos que no constituirían en principio un deseo de formar “militantes” sino “sujetos críticos” que asuman sus “responsabilidades” en los contextos que están insertos.

En este contexto, los “nuevos”/ “otros” estudiantes y sus modalidades de participación –en algunos casos alejadas de la que las/os “profes” esperan- generan tensiones entre estos educadores con relación a su proyecto “político pedagógico”: ser dadores de títulos o de becas, ser un espacio abierto a todos o seleccionar quiénes continúan, consensuar un proyecto propio, la formación de un sujeto “crítico” o “militante”, “procesos de organización barrial”. Al tiempo que llevan adelante tareas “escolares”: pasar faltas, notas, hacer los títulos, evaluar, decidir quién “pasa” o no de ciclo, etc. De modo que, las construcciones locales de la “educación popular” estarán atravesadas por las ya señaladas presencias estatales, y los significados hegemónicos de “lo escolar” que traen los estudiantes y “profes”. En definitiva, estos planteos con sus continuidades y rupturas, entran en diálogo no sólo con los renovados sentidos, prácticas y políticas de “inclusión” –junto con sus limitaciones- presentes tanto en las escuelas secundarias como en los CENS cercanos a la villa, sino también con los deseos y posibilidades de incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo y con sus recorridos escolares previos.

Si bien permanentemente los militantes y docentes entienden, reflexionan, argumentan o escriben en torno a las condiciones desiguales de los pobladores de la villa en tanto sectores subalternos, esto parecería quedar por momentos solapado al considerar la “responsabilidad” y el “compromiso” casi de manera

independiente de las condiciones estructurales en que desarrollan su vida estos sujetos. Se hace énfasis en la situación de exclusión de los mismos recayendo en las características de las tramas socioterritoriales donde habitan –“los modos de la villa”-, las cuales frecuentemente les impedirían “autorresponsabilizarse”. Como fuera analizado en otros trabajos, en los procesos de individualización respecto a las decisiones y elecciones se carga a los sujetos de una *responsabilidad* relacionada con *imperativos morales* ignorando las bases materiales que posibilitan llevar adelante esta elección (Heller 1977; Willis, 1988; Hirsch, 2016).

Existe una aspiración por parte de los “profes” de que el bachillerato sea el espacio no sólo para la apropiación de contenidos disciplinares, sino de saberes “críticos”. Y así, considerándolos como aspectos necesariamente separados o que circularían por caminos independientes. De esta manera, y en algunos casos, perdería relevancia el contenido disciplinar como una cuestión política, prevaleciendo la apelación a la “participación”, el sentarse en ronda, el trabajo grupal, las asambleas, la pareja pedagógica, etc. como si en sí mismas tuvieran efectos transformadores. Además este “sujeto crítico” –que a priori los estudiantes no serían- parecería apuntar a algo que debe reemplazarse, compensarse o agregarse únicamente por la vía del bachillerato.

Por último, como reconstruí en el cuarto apartado, en las reuniones de “profes” estuvieron permanentemente presentes “emociones y sentimientos” en tanto expresiones que vehiculizan tensiones, oposiciones, incertidumbres, utopías, crisis. A través de estos usos y prácticas, las/os “profes”, pueden reafirmar sus lugares en tanto iniciadores de la experiencia frente a los nuevos integrantes demarcando los que tienen una militancia más amplia y cotidiana y los que sólo van a dar clase; articulan el proyecto propio con los estudiantes con los que tienen que trabajar; y revisan y proponen cambios en momentos de “crisis”. En los encuentros de los militantes y docentes relatados anteriormente hay momentos de risas, pero también enojos, peleas y algún llanto. Así, chistes y disgustos con los estudiantes, disputas y tensiones entre los “profes”, desinterés o preocupación con relación al proyecto del bachillerato, en tanto manifestaciones de sentimientos y emociones, son distintas formas de apropiarse, rechazar, pensar, reformular, la construcción cotidiana del bachillerato.

## **Capítulo 5. La *formación* del “sujeto crítico”. Educación y escolarización en torno a la “prefiguración de la nueva sociedad” y la oposición a la “escuela tradicional”**

En el último capítulo de esta tesis focalizaré el análisis en el otro bachillerato de este estudio, el Bachi B. Al igual que para el caso anterior seguiré reconstruyendo sentidos y prácticas en torno al trabajo de *formación* (Thompson, 1989) del “sujeto crítico” en este espacio. Como fue remarcado anteriormente, en tanto proceso dinámico las/os estudiantes son activos constructores en vinculación con sus *experiencias* (Thompson, 1984). Con el propósito de trabajar en el nivel de la cotidianeidad los usos y manipulaciones que los sujetos hacen de los elementos culturales, aquí analizo una serie de aspectos que se presentaron como significativos durante el trabajo de campo.

La mayoría de las/os estudiantes del Bachi B eran jóvenes y no relevé mayores tensiones en cuanto a su incorporación a este espacio como sí lo mostré para el Bachi A. Otra cuestión diferencial en relación con el proyecto “político pedagógico”, tiene que ver con su explicitación por escrito no sólo para difusión al interior de la organización y de otros bachilleratos sino también en términos de ponencia para ser presentado en congresos académicos<sup>128</sup>. En este documento se hace énfasis en la necesidad de generar cotidianamente prácticas de “prefiguración” de la nueva sociedad:

“En nuestros bachilleratos intentamos llevar adelante una práctica prefigurativa de la sociedad que queremos construir, generando relaciones igualitarias, solidarias y fomentando el compañerismo y el compromiso.”

Estos sentidos y otros ligados a la “lucha”, a la “transformación social”, aparecen en carteles del bachillerato y pinturas en las paredes, en los boletines de los estudiantes, circulan en las asambleas, en las clases, reuniones o jornadas, etc. como cuestiones a “enseñar” y a ser “aprendidas”, y así un fuerte énfasis en la transmisión de estos saberes, actitudes y valores<sup>129</sup>. A la vez, reivindicando su accionar desde la “educación popular”, se conciben en términos opuestos o de distanciamiento frente a la “escuela tradicional”.

---

<sup>128</sup>Desde su autoría figura como elaborado por “Estudiantes y profes del [nombre del bachillerato popular]”.

<sup>129</sup> A comienzos de la década de los años 90, para el contexto de la reforma educativa en España, Coll et al (1992) argumentan acerca de la posible “diferenciación de los contenidos escolares” en términos de conceptuales, procedimentales y actitudinales, queriendo hacer explícitas ciertos elementos antes ocultos u ocultados del currículum. Estas concepciones, y las prácticas que establecen, fueron retomadas aquí a partir de la reforma educativa en los 90.

Más allá de estas concepciones vertidas en documentos escritos o en entrevistas, me interesa mostrar como se implementan, desarrollan, debaten estas cuestiones en el trabajo cotidiano en este bachillerato. Siguiendo la propuesta de M. de Certeau (1996) me interesa identificar *usos* y manipulaciones de aquellos objetos sociales (representaciones, sentidos, interpretaciones, intenciones) que hacen de estos los sujetos y los grupos, a partir de recursos culturales disponibles, en tanto resistencias, apropiaciones y subversiones (Rockwell, 2011).

En todas las escuelas es significativa la estructuración y usos del tiempo y el espacio, así existen reglas más o menos flexibles para agrupar a los sujetos y normar su participación (Rockwell, 1995). En este sentido, en primer lugar, presento el desarrollo de las asambleas en esta experiencia de educación y escolarización, y las tensiones con relación a los usos de tiempos y espacios. Luego, centrándome en clases de “Sociales” en 3er año presentaré lo que en un primer momento asumí como “interrupciones” al dictado previsto de los temas a desarrollar pero luego, al ser analizado considerando las dinámicas propias del bachillerato pude comprender esos momentos como una de las formas de construcción de conocimiento en esta experiencia. A continuación, focalizo en una cuestión señalada como central por las/os militantes y docentes, la “evaluación”, y cómo se despliega cotidianamente. Prosigo con el análisis de clases de “Sociales” en 2do año donde busco dar cuenta del desarrollo de los contenidos, en tanto objetos de enseñanza que las/os “profes” producen y las formas de trabajo propuestas. Cierro este capítulo retomando posiciones en torno a las disputas que conllevan los procesos de reivindicación e impugnación de la escolarización (Levinson y Holland, 1996; Gómes, 2004; Padawer, 2007).

De modo que, el objetivo de este capítulo es reconstruir aspectos del “contexto formativo real” (Rockwell 1995), que se da –tanto para “profes” como para estudiantes- como resultado del conjunto de las prácticas cotidianas entendidas como de “enseñanza” y de “aprendizaje”. A partir de esas prácticas y en articulación compleja con las experiencias y saberes, los sujetos impugnan, negocian y se apropian diferencialmente de diversos conocimientos, valores, formas de vivir y de pensar su cotidianeidad.

## **I. Educación, escolarización y asambleas**

### **I. 1) Tiempos y espacios en el Bachi B frente a la “escuela tradicional”**

El trabajo de Jan Nesper (1994) recupera los desarrollos de A. Giddens quien plantea que las teorías sociales no han tomado con la seriedad suficiente no sólo la temporalidad de la conducta social sino también sus atributos espaciales. De manera, que tiempo y espacio han sido tratados más como “ambientes” en los que

se realiza la conducta social, que como dimensiones integrales para que ésta ocurra. Como resalta el autor, lo importante no es que partes del entorno se “construyan” o que los espacios materiales configuran y constriñen la práctica, sino que los espacios y tiempos mismos se producen y constituyen mediante actividad (Nespor, 1994). En las escuelas, el intercambio de conocimientos y saberes ligados a las actividades denominadas de “enseñar” y “aprender”, se da en tiempos y espacios específicos constitutivos de la experiencia escolar.

Comenzando por el *espacio*, lejos de ser un mero recipiente natural de actividad éste se produce y es impugnado socialmente (Nespor, 1994). Siguiendo a Viñao Frago (1993/1994), la ocupación del espacio, es decir la utilización por parte de los sujetos, supone su constitución como lugar: mientras que el espacio se proyecta o imagina, el lugar se construye. A partir del espacio como soporte se construye el lugar “desde el fluir de la vida”, de este modo el espacio, está siempre “disponible” y “dispuesto” a convertirse en lugar.

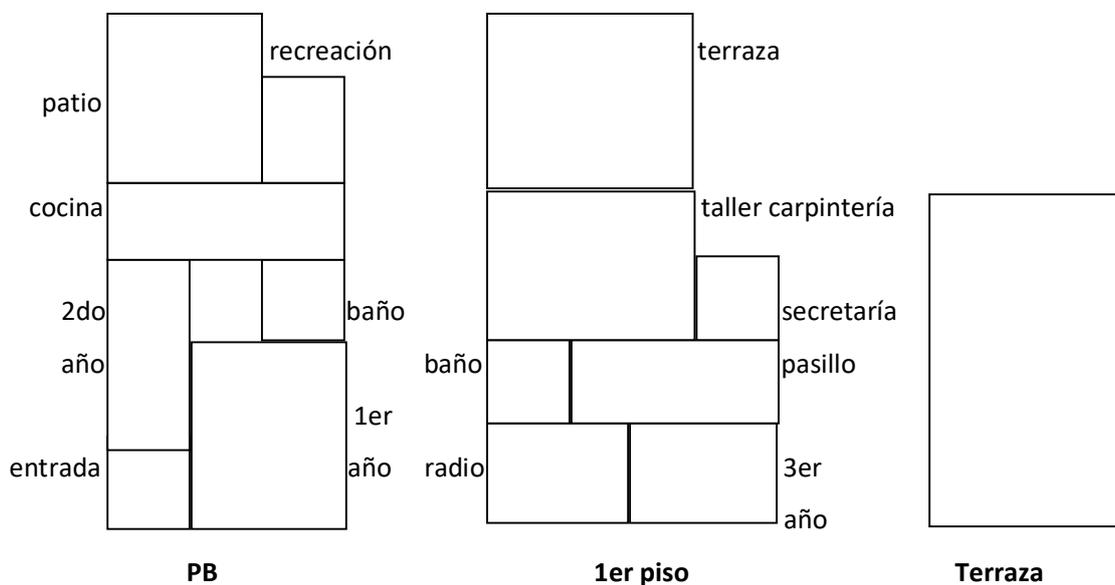
A diferencia del otro bachillerato que utiliza las instalaciones de un edificio que pertenece a una escuela primaria, el Bachi B, creado en 2010, comenzó a funcionar desde el año 2012 en una casa comprada por el “movimiento” a pocos metros del comienzo de Villa Esperanza.

En 2012, cuando hice el trabajo de campo, me invitaron a recorrer la casa antes de que se llenara de estudiantes y docentes. Sobre la puerta y la pared de la entrada a la vivienda había gran cantidad de papeles pegados que anuncian las actividades que se desarrollaban, muchos de los cuales anunciaban la posibilidad de hacer el secundario en el “Bachillerato Popular”. Pasando el hall de entrada –antes era el garage- se podía acceder hacia la derecha –lo que sería el frente de la casa- a lo que supo ser un gran y espacioso living, pero en aquel momento contaba con un pizarrón, grandes mesadas, sillas y se daban las clases de 1er año.

Continuando la descripción de aquella casa, un pasillo sale del aula de 1er año y lleva al baño, la cocina y una escalera hacia la parte superior de la vivienda. Volviendo al hall de entrada, si se continúa caminando derecho se accede a un patio que está techado con policarbonato corredizo. También cuenta con mesadas, sillas apiladas arriba de estas, un pizarrón de fondo y uno de los tantos carteles pegados en las paredes anuncia que es el aula de 2do año. Desde este patio se ve la cocina donde se prepara el almuerzo para el “comedor” que funciona al mediodía para los miembros del movimiento –del que participan también algunos estudiantes- y por la tarde la “merienda” para el bachillerato.

Luego de la cocina se accede a la parte posterior de la casa que cuenta con otro patio descubierto y un cuarto pequeño donde se desarrollan las actividades de “recreación” con los hijos de las mujeres que asisten al bachillerato. Saliendo por este segundo patio se puede subir a una primera terraza, de ahí se accede a lo que fue un quincho con parrilla y ahora “taller de carpintería”, luego una sala con algunas computadoras, armarios donde se guardan planillas de asistencia de estudiantes, tizas, borradores y otros papeles, es la “Secretaría Popular”. Al salir de este espacio un pasillo lleva a la escalera que baja al living central, al fondo hay otro baño, y dos habitaciones: una es el aula de 3er año, donde antes del horario del bachillerato se da la clase de

terminación de la escuela primaria para jóvenes y adultos a través de PAEByT<sup>130</sup>, y la otra es la “radio comunitaria” –en una terraza superior se instaló una antena para esta actividad-. De esta manera, estos espacios se convierten en lugares de intercambios donde se hacen presentes políticas estatales, organizaciones sociales y sujetos en tanto militantes, estudiantes y docentes.



El ingreso de los estudiantes a este bachillerato está previsto a partir de los 18 años, pero en ocasiones hay excepciones e ingresan con menos edad. Tienen que tener la primaria concluida, esto hace que muchos vecinos y/o militantes de la organización terminen sus estudios aquí en el PAEByT y luego ingresen al “bachi”. También hay casos en que aunque hayan terminado la primaria en otro país vecino, les resulta más fácil y económico cursar en el PAEByT –en algunos casos al mismo tiempo que avanzan en el bachillerato- que conseguir, certificar y traer los comprobantes de estudios primarios o incluso secundarios inconclusos.

Se estableció un horario de cursada de 17hs a 21hs, con ciertas flexibilidades tanto para la entrada – que suele ser más tarde- como para la salida. Las/os militantes y docentes definieron la orientación del bachillerato como de “Cooperativismo y oficios”, trabajando cada día de la semana en un “área” de conocimientos. De esta forma, reúnen materias y se desarrolla sólo una cada día: “Matemática”, “Lenguaje y Comunicación”, “Ciencias Sociales” (Historia, Geografía y Educación Cívica), “Ciencias Naturales” (Salud y Físico-química), “Cooperativismo” y “Taller de Carpintería”<sup>131</sup>. A la hora de completar las planillas para la confección de títulos frente al Ministerio de Educación, en lugar de éstas deben completar como si estuviesen dando las del “Plan 601”, plan que adoptaron los “Bachilleratos Populares” correspondiente a los CENS que otorgan el

<sup>130</sup> Ya mencionado Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo para Jóvenes y Adultos.

<sup>131</sup> En 1er año cursan las áreas mencionadas menos el “Taller de Carpintería” que es en 2do año. En 2do y 3ro no tienen “Ciencias Naturales” y cursan juntos “Cooperativismo”. Los de 3ro tienen también “Taller de radio”

título de “Perito Auxiliar en Desarrollo de las Comunidades” (Resolución Nº 601/01). Es interesante señalar que la intención del trabajo por áreas es que cada una de estas coincidiera en el día de trabajo en los tres años, así los estudiantes no repiten si no aprueban algunas del año anterior, cursando la/las que aún “deben”<sup>132</sup>. Esto en 2012 no se pudo lograr en todas las áreas, otras actividades de los militantes y docentes que se acercaron a dar clases les impedían hacer coincidir día/área, no obstante con varias de ellas sí se logró<sup>133</sup>.

Al igual que en el Bachi A, aquí son frecuentes las discusiones –con ellas sentidos y prácticas- que ponen el foco en la “asistencia”, la “puntualidad” y la “participación” de los estudiantes<sup>134</sup>. A su vez, en esta experiencia son relevantes las llamadas “actividades comunitarias” a realizar por las/os estudiantes. Al igual que los contenidos definidos por cada área, dichas actividades serían evaluables con relación al “compromiso”, “dedicación”, “participación”, “solidaridad”, por ejemplo: pasar lista para la asistencia de los estudiantes, hacer la merienda y lavado de los materiales utilizados, asistir a las asambleas, colaborar con la limpieza del lugar y en la recreación de los hijos de las estudiantes madres que van con ellos al bachillerato.

En el Bachi B, al igual que en todas las experiencias que más allá de su diversidad llevan adelante BP, se reivindica como central la realización de asambleas dado su papel entendido como “formativo”. Documentos escritos acerca de este bachillerato se posicionan en continuidad con el trabajo encarado desde el movimiento y así la importancia de las asambleas para la “organización” cotidiana:

“La iniciativa educativa que llevamos adelante desde los bachilleratos es una construcción territorial que se suma a las que ya venimos desarrollando desde hace varios años en el [movimiento], en la cual adoptamos las mismas formas organizativas y los mismos acuerdos políticos. Nos organizamos a través de la democracia de base, donde las asambleas son el espacio en que discutimos y organizamos entre todos el bachillerato”.

“Democracia”, “discusión” y “consensos”, así como “organización” son realizados al hablar de estos encuentros, y así, las asambleas son reiteradamente señaladas como el espacio más importante ya que favorecería la “toma de la palabra” por parte de las/os estudiantes y donde se alcanzan acuerdos de manera colectiva:

“(…) es el momento en que los compañeros y compañeras que se suman a los bachis comienzan a tomarla palabra, a discutir, a hacer escuchar su voz. Por esta razón, la asamblea es

---

<sup>132</sup> Un sistema de cursado similar a las Escuelas de Reingreso.

<sup>133</sup> Presencé como única situación, la de Emilia (abuela) de 2do año. Los días de Matemática en 1ro, a disgusto dejaba el curso que compartía con su nieta también llamada Emilia–aunque tuviesen Carpintería- para ir a trabajar con los de 1er año.

<sup>134</sup> Como presenté en el capítulo 2 estas invocaciones a la “participación” tienen larga data y múltiples influencias para abordar el trabajo con los sectores populares. Tanto aquí, y como mostré para el Bachi A, la “participación” es apropiada y disputada en el desarrollo cotidiano de estas experiencias.

el espacio más importante donde opinamos, decidimos y reflexionamos colectivamente sobre nuestra lucha.”

En el Bachi B, a diferencia del otro bachillerato, estos encuentros se avisan previamente y se hacen cada dos semanas. Se va rotando de día, para que no coincida siempre con la misma área. Comenzaré por reconstruir una de las primeras que asistí ya que se dieron un conjunto de temáticas que continuaron presentes a lo largo de todo el año y me permiten reflexionar acerca de los usos de los tiempos y espacios en este ámbito. Como señala E. Rockwell, “el tiempo y el espacio tienen una dimensión subjetiva que los alumnos construyen a partir de los diversos itinerarios que los llevan a estar de diferentes maneras en el mismo lugar y en el mismo momento” (Rockwell, 2011: 34).

El día jueves 19/4/12 algunos “profes” antes del comienzo de la asamblea toman mate en la cocina. Los estudiantes que van llegando se sientan en ronda alrededor del living de la casa (aula de 1er año). De a poco se va llenando el salón de personas que asisten a los tres cursos y de profesores, algunos se sientan en el piso, otros al igual que yo en los primeros escalones de la escalera que sube al aula de 3ro ya que quedan pocas sillas disponibles. Debajo de la escalera, se ubica Martín (uno de los “profes” y referente de este espacio ya presentado en el capítulo 2). Él toma nota en un cuaderno, pero pide también si algún estudiante se propone para escribir en el pizarrón el “temario de día”. Cloe, estudiante de 1er año, está sentada justo debajo del pizarrón se ofrece para esto. Los “profes” le van dictando y ella anota: “Finanzas” - “Asistencia” (lo pone con s y nadie la corrige) - “Lista de recreación” - “Becas” - “Actividades del 25 de abril y del 5 de mayo”.

Comenzaré centrándome en las cuestiones vinculadas con la asistencia de los estudiantes y con el espacio de “recreación” para los hijos de las mujeres que asisten con ellos al bachillerato. Considero que ambas cuestiones, “asistencia” y “recreación” o “guardería” –como frecuentemente lo denominan los estudiantes-, permiten analizar usos –y con ellos apropiaciones y resistencias- vinculados al *tiempo y espacio escolar*. Estos fueron los temas que más tiempo se llevaron de la reunión, generando las mayores polémicas y discusiones, provocando que la asamblea ocupara toda la jornada, pese a que estaba previsto que sólo durara hasta el “corte”<sup>135</sup>. Sólo quedó un rato al final para pedir documentación requerida para la presentación de las becas ante el Gobierno de la Ciudad y el anuncio de actividades a realizarse por fuera del espacio del bachillerato.

Volviendo a la asamblea, tomando el primer aspecto vinculado a la asistencia de los estudiantes o como se remarcó por parte de los “profes” reiteradas veces, el “problema de la inasistencia”, entra a jugar la posibilidad de otorgar vacantes a partir del prematuro abandono de muchos estudiantes. Leticia, “profe” de

---

<sup>135</sup> Como ya mencioné, la jornada es de 4hs, de 17hs. hasta las 21hs. A eso de las 19hs., se hace un “corte para la merienda”. Esta consiste generalmente en pan con dulce y mate cocido o chocolatada. Es preparada alternativamente por algunos por estudiantes y “profes” de cada curso.

“Sociales” en 1er año y una de las encargadas de la “Secretaría Popular” con listados en la mano pasa revista de las/os estudiantes y pregunta por personas que no estarían asistiendo. Vale aclarar que en cada área al finalizar el día se pasa el “presente” y los “ausentes” en unas planillas con el logo del Gobierno de la Ciudad. Son los estudiantes los encargados de esto como parte de las “actividades comunitarias” y que hacen al “compromiso” y la “participación”. En ocasiones también lo hacen las/os “profes”. Leticia, mirando los listados de 1er año, menciona que tienen cincuenta y cinco inscriptos, hay diez en lista de espera, pero muchos no están yendo, ella calcula que entre veinticinco y treinta son los que van. No obstante, señala en claro tono de reclamo, que dicho número se reduce mucho más los viernes, ya que “es el día que se registran más inasistencias”. Ante este señalamiento hay silencio por parte de los estudiantes.

Carla (docente): Habíamos acordado que si se faltaba cuatro veces seguidas a un área se perdía la regularidad en esa materia –en referencia a un acuerdo alcanzado en asambleas previas–.

(Nadie responde).

Leticia: Sí. Y también hay chicos que vinieron esta semana por primera vez, yo los convoqué para charlar sobre su situación ahora en la asamblea. ¿Vinieron? –pregunta a todos.

Hay sólo una pareja, muy jóvenes acompañados por su beba, comentan que les es difícil cuando se enferma la nena, pero que van a intentar venir. Si se enferma la niña se quedará la chica cuidándola. Leticia pregunta por otra estudiante que dijo que iba a llegar todos los días más tarde por su trabajo. Martín, se adelanta diciendo que él ya habló y le anunció que eso no podía ser. Está presente la estudiante en cuestión, vino a tratar este tema en la asamblea, no obstante Martín y Leticia le proponen discutirlo al final sólo con ella. Se inician controversias con los estudiantes acerca de que muchos llegan tarde por trabajo y que los docentes no les dicen nada. Otros señalan que hay compañeros que siempre llegan tarde y que “no es por trabajo”. Los estudiantes acusan a los profesores también de llegar tarde. Hablan todos al mismo tiempo. Martín grita para que lo escuchen y pide silencio para continuar con la reunión, pero no lo logra.

Albertina (estudiante 1º): Lo que se dice en la asamblea nunca se cumple. Ustedes tienen que ver la lista que son los maestros y decidir. No hacernos enfrentar entre nosotros.

Luciana (estudiante 2º): A la compañera no la dejan porque avisó que llegaría media hora después. Pero hay gente que viene mucho más tarde y está cursando igual.

Mientras se desencadenan estos intercambios hay niños –hijos de estudiantes y de algún “profe”– que entran y salen corriendo. Militantes y docentes que también entran y salen de la asamblea, ya que hay otra reunión en el piso de arriba –es un encuentro de las/os “profes” de los dos bachilleratos que tiene esta

organización en Capital- Se suelen organizar distintos encuentros señalados como favorecedores de “repensar la práctica”, que a veces se superponen.

Continuando con el relato de la asamblea, Carla sostiene que “ayer en Salud pusimos cuatro medias faltas. Algunos llegaron tarde, otros se fueron antes. Sincerémonos cumpas, cada uno tiene que ver si lo puede sostener o no”. Nadie responde. Sigue esta “profe” resaltando la necesidad de que asistan, de la conformación y “riqueza de lo grupal”, de la “importancia de la participación”. Por su parte, Verónica (docente de 3ro) expresa: “La asistencia es algo que nos cuesta resolver. Pero queremos que se queden, no que se vayan”.

Los “profes” deciden que los estudiantes que habían sido invitados a comentar su situación en la asamblea y no asistieron se los dé de baja, para poder incorporar a otros. No obstante, continúan los reclamos e intercambios entre los estudiantes. Aparentemente fastidiada por estas discusiones, una mujer con un característico acento paraguayo logra hacer silencio y se dirige a todos: “Yo tengo una inquietud –hace una pausa y mantiene la expectativa-, propongo que no se haga más la asamblea los jueves que tenemos Matemática. Yo vengo al bachi por Matemática y también por Lengua y si se corta la clase para esto no aprendemos nada” –todos se ríen-. Como aparece aquí y seguiré analizando en la sección siguiente hay frecuentes “cortes” o “interrupciones” al desarrollo de las clases en las distintas áreas. De esta forma, los estudiantes suelen reclamar por estos aspectos ligados al aprendizaje de contenidos disciplinares, en tanto militantes y docentes en estos espacios de “formación” buscan fomentar los sentidos antes mencionados: “toma de la palabra”, “discusión”, “consenso”, “organización”, “lucha”.

A continuación, Leticia y Martín comentan que donde sí habría vacantes es en 3er año. Se incentiva a que los estudiantes avisen a aquellos que hayan hecho hasta 4to año de una escuela común o hasta 2do de una de adultos y quieran continuar aquí. Sólo hay diez estudiantes en 3ro y temen que les puedan cerrar el curso<sup>136</sup>. Alrededor de las 19hs. (momento del corte para el recreo y la merienda) vienen de la cocina estudiantes trayendo bandejas con vasos de mate cocido y pan con dulce de batata. No se interrumpe la asamblea, hay varios parados, tomando y comiendo, charlando, pero se continúa con la reunión revisando el criterio de la cantidad de faltas que podrían tener los estudiantes. Se acuerda que sólo una inasistencia al mes y por área. Verónica aclara que siempre se trabaja en las vacaciones con la “recuperación”<sup>137</sup> para aquellos que no pudieron venir y “quedan libres”, pero advierte: “son casos extraordinarios, no por cualquier cosa”.

En este tramo de la asamblea, se pone en evidencia cómo el *tiempo* en el bachillerato se halla entrelazado con diversas situaciones de la vida diaria extraescolar. Recuperando las contribuciones de E. P

---

<sup>136</sup> Esto se inscribe en la iniciativa llevada a cabo por el Ministerio de Educación de la Ciudad que a comienzos de 2012 cerró numerosos grados en escuelas primarias, sobre todo de la zona centro y norte de la ciudad. También se realizaron “fusiones” –como fuera denominada este accionar- en el nivel secundario.

<sup>137</sup> Como en el otro bachillerato, se hace referencia a momentos de “entrega de trabajos prácticos” para poder “pasar” al ciclo siguiente.

Thompson, los investigadores Faria Filo y Bertucci (2009), señalan que el *tiempo escolar* es una negociación continua. De esta manera, a pesar de su creciente legitimidad, entra en conflicto continuamente con el conjunto de los *tiempos sociales* experimentados por los sujetos. Como pude relevar en éste y el otro bachillerato, el tiempo escolar está continuamente tensionado por cuestiones ligadas al trabajo, enfermedades propias o de los hijos, por el embarazo y el cuidado de los chicos, tareas del hogar, o un sinnúmero de otras actividades que no pueden ser abandonadas por las/os estudiantes, e incluso por las/os militantes y docentes – estudio, actividades laborales o de militancia, pero también enfermedades, cuidado de hijos-. Ambos sectores buscan negociar en torno a las faltas o las llegadas tarde: los estudiantes solicitando un espacio que contemple sus problemas y necesidades a la hora de cursar con regularidad; y por el lado de los “profes” teniendo en cuenta estas cuestiones, pero a la vez, atentos a la búsqueda del cumplimiento de ciertos compromisos por parte de los estudiantes. Las/os militantes y docentes –al igual que en el otro bachillerato- suelen manifestar que se les hace difícil dar clase cuando son pocos, o se alternan al cursar y tienen que estar dando varias veces lo mismo. En las asambleas, las/os estudiantes se oponen ante algunos “acuerdos” generando silencios, haciendo gestos de fastidio ante lo que consideran inútiles discusiones, pidiendo que decidan las/os “profes”, hasta incluso reclamando que no se usen los días de Matemática y Lengua para estos encuentros. Se apropian de este espacio generando diálogos con los de su alrededor frecuentemente no públicos intercambiando pareceres acerca de lo que se está tratando o de otras cuestiones<sup>138</sup>.

Siguiendo con el relato de lo acontecido en la asamblea, se pasa al próximo punto, otro aspecto que genera controversias: “recreación” o “guardería”. Martín señala el cartel pegado en la pared con todos los “acuerdos” –que no se estarían cumpliendo- de la asamblea pasada. En uno de los puntos figuran los nombres de los que tienen que ir de cada curso, es decir, quienes serán los responsables día por día de asistir a ese lugar. Comienzan a hablar todos al mismo tiempo, se señala a los que no fueron, ellos se defienden y dicen que no quieren hacer esa tarea. Con relación a esto, otros estudiantes incorporan un tema no anotado en el temario y es el de la “merienda”. Para estas dos cuestiones, hay aquí reclamos entre los estudiantes. Los de 2do año dicen que son los que más hacen, acusando a los de 3ro que al ser menos, se quedan arriba trabajando, y como son los que hace más años que están “no hacen nada”. A su vez, señalan que los de 1ro como recién empiezan se niegan a colaborar en estas tareas. Morena estudiante de 2º año recalca: “sí, en 2do hacemos la merienda por lista pero los de los otros cursos no ayudan”. Le contesta una de 1ro que “entonces la

---

<sup>138</sup> Ya sea en las asambleas como en las clases, E. Rockwell (s/f) señala el constante entrecruzamiento de dos ámbitos: “público” y “privado”. El público lo conforman las intervenciones del docente ante el grupo de estudiantes y las intervenciones de éstos compartidas con el grupo y reconocidas por el docente. Mientras tanto, en paralelo, se desenvuelven en el espacio privado, una serie de comunicaciones entre los estudiantes, algunas más audibles que otras (conversaciones, notas, miradas, señales, ruidos). Estos espacios no son cerrados ya que algunas reflexiones entre alumnos se expresan en el espacio público y los temas enunciados por el maestro entran a la dinámica privada. Los intercambios en el espacio privado tienden a adquirir un sentido más simétrico. Este tipo de interacción también puede ocurrir, en ciertos momentos, entre el docente y algunos estudiantes.

guardería también sea por lista”. Ahora habría algunos de 2do que no quieren, ya que pretendían que fuese algo voluntario. Hay cierta dispersión ya que algunos todavía están merendando el mate cocido con pan, “profes” y estudiantes que entran y salen, se llevan vasos, traen más, preguntan quiénes no tomaron. Se acercan a Martín “profes” que están en la reunión de arriba a decirle algo, ya que la asamblea ya debería haber terminado. Una mujer de primero dice que hay dos chicos que ya están grandes para estar en la “guardería” y que “no hacen caso”. La madre, que es de 2do año la increpa y le pide a sus compañeras que digan si hacen caso o no. Sus compañeras señalan a coro que sí. Se van concatenando las voces y las discusiones. Víctor, estudiante de 2º señala que no es que no quieren salir a hacer estas tareas sino que a veces “el de Matemática nos acusa de que nos queremos escapar de la clase”. Al lado mío, Juliana también de 2º me dice en voz baja: “yo me anoto los lunes porque la profe de Lengua... mmm” (Hace un gesto que da a entender que no le gusta con la cabeza). Y siguen los intercambios.

Continúa Marín repasando las cosas que se dijeron y las que se vienen haciendo. Vuelve a la propuesta de que concurren a la “guardería” por lista pero saltar a los que ya fueron y a los que no quieren ir. Otra opción es “hacer nuevamente el listado y que vayan todos”. Una tercera es que sólo sean las madres que traen a sus chicos las que vayan. Silencio. Luego Nilda, estudiante de 2do dice enojada: “Hasta acá, esto no funcionó. Hagamos ahora por lista y en la próxima asamblea vemos qué pasó”. Algunos estudiantes empiezan a decir abiertamente que no van a ir.

Carla: ¿Y los que no van a ir qué van a hacer?

Antonio (estudiante 2º): Es que queremos estudiar.

Beto (docente): Acá no es una escuela formal que el profesor da la clase y nada más y el alumno toma la clase y nada más. Para nosotros éstas son actividades importantes y también se evalúan.

Entonces Martín reafirma para cerrar con el tema de “guardería”: “que salgan dos hasta la hora de la merienda y luego cambian por otros dos más”. Los de 2do preguntan cómo hace 3ro para la “merienda” ya que como son menos sólo tienen dos días fijos que cumplir con esta obligación. Una de 3ro no quiere ir a cuidar a los chicos, alcanzo a escuchar que en voz baja dice: “yo no quiero ir, para eso traigo a mi hijo también”. Algunos de 3ro están arriba mío en la escalera, y como no los ven hacen gestos como que no van a ir. Finalmente el acuerdo alcanzado públicamente –pese a otras formas de expresión- fue que de 3ro saldría uno en dos días fijos, y para los otros días irían dos de 1ro (ya que son más) y uno de 2do.

La apelación a “quiero estudiar” o similares, en algunos casos, buscará negociar el hecho de no querer ir a la “guardería”. Este espacio, como la “merienda” adquieren un lugar de prácticas devaluadas entre las/os estudiantes, en contraste, tanto con la valoración de que hacen los “profes” de estas “actividades

comunitarias”, como frente a las “escolares”. Además, dichas tareas asociadas a lo doméstico y feminizadas, colaboran muchas veces en la negativa de los varones –sobre todo los más jóvenes- a realizarlas. Para muchos de ellos si bien exponen el argumento de no querer perderse la clase, también se convierte en una estrategia para resolver el tránsito por el bachillerato de la manera menos incómoda, atendiendo a sus deseos, intereses, saberes. A su vez, en las respuestas de militantes y docentes, son frecuentes las separaciones o distanciamientos de prácticas atribuidas a la “escuela formal” o “tradicional”, en torno a las actividades que son algo “más” que las clases y que en conjunto persiguen “prefigurar la nueva sociedad”.

Esos intercambios permiten seguir reflexionando en torno a los usos del *tiempo* dentro del bachillerato. Rafael Quiroz (1992) señala que en la escuela –como en un bachillerato popular- los usos y efectos del tiempo son diversos, sobre todo con relación a sus significados para los diferentes sujetos que allí participan. “Profes” y estudiantes viven y piensan los tiempos escolares de diferente manera, a veces con sentidos contrapuestos, de acuerdo con sus particulares intereses. Nuevamente apropiándose de momentos de la asamblea para sí, los estudiantes reflexionan sobre estas modalidades con las que aquí se encuentran y ahora se superponen con el tiempo de la clase: agregan como preocupación el salir a “hacer la merienda”, o para “cuidar a los chicos en guardería”. Si reclaman estar en el aula, los militantes y docentes objetan esto a partir de “otra” concepción de escuela, donde “participar”, “colaborar”, ser “solidario” en estas tareas es algo central de este lugar. Esta actividad entra en conflicto con aquellas madres que deciden no ir con sus hijos y buscan la manera de que alguien los cuide, las madres o mujeres que no quieren hacer estas tareas y con los varones que son más reticentes a ir a “guardería”. No obstante, también habrá algunas mujeres que van con sus hijos y permanezcan con ellos en el aula<sup>139</sup>.

Finalizando la asamblea, siendo casi las 20hs. se pasa a la cuestión de las becas para los estudiantes que otorga el Gobierno de la Ciudad: quiénes se anotaron, quiénes faltan, aún no se sabe fecha de cobro. Por último, se anuncia una actividad por fuera del espacio del bachillerato. Beto, explica la visita prevista para el miércoles 25 de abril a las 18hs en una universidad cerca “con motivo de cumplirse 10 años del asesinato de Darío Santillán y Maximiliano Kosteki”. A muchos estudiantes al parecer no les gusta la idea de tener que asistir en otro horario y a otro lugar. Tienen que ir en tren o colectivo y sobre todo señalan dificultades para volver tarde desde allá. Ahora el *espacio escolar* se amplía y alcanza a otros sitios donde deben cumplimentar la

---

<sup>139</sup> En una asamblea posterior, ante las dificultades para que los estudiantes asistan al cuidado de los chicos en “guardería”, Nilda, encargada de “finanzas” de Iro agrega como tema para la “asamblea”: “Aportes de la cooperadora”. Llegado su turno propone que se pague a alguien para que haga la tarea de “guardería” con los fondos que se junten ya que “no queremos que las mamás dejen la escuela” (varias estudiantes están faltando por este motivo). Las/os “profes” en principio se oponían a este pedido, aspiraban a que sea algo “solidario”, “colectivo”, que sea “parte de las actividades del bachillerato y no ofrecerlo como un trabajo”. Posteriormente, dado las dificultades de lograr esto se hizo una convocatoria para realizar esta tarea de forma rentada que duró poco tiempo.

asistencia. Carla y Verónica insisten en lo importante de ese evento y que no van a dar clase acá, por lo que “el presente se va a tomar en la universidad”.

Antonio (estudiante 2º): ¿Y los que no pueden ir?

Beto (docente): Es horario del bachi, tienen que ir todos.

Similares intercambios se dieron a lo largo del año con otros de estos encuentros por fuera del bachillerato. Algunos estudiantes optarán por no ir a estas “salidas”, dependiendo del área, de los “profes”, del lugar o del interés que despierte, más allá de la obligación que se trata de establecer en torno a la asistencia. Es decir, aquí se disputan y entrelazan prácticas ligadas al “aprender”, “participar”, “obtener el título”.

Finalizando con el relato de esta asamblea, a medida que fue avanzando la hora fueron quedando cada vez menos estudiantes. Siendo las 20:40 hs. se da por terminada la reunión y todos aplauden. Martín y Leticia continúan conversando con la mujer que había solicitado cursar desde más tarde, aparentemente con la resolución ya tomada de no dejarla, dado que su llegada sería con la clase empezada. Las/os encargados de “pasar lista” se fijan y anotan quiénes estuvieron presentes el día de hoy, pasando la asistencia a la planilla.

En torno a la “asistencia” las/os estudiantes –al igual que en el Bachi A- suelen demandar a los “profes” su presencia en las asambleas. Por ejemplo, el viernes 7/9/12 al llegar al bachillerato veo que Leticia (docente) pega en una pared la “memoria” de la asamblea pasada (martes 28/8, a la que no asistí). Entre los “acuerdos” se señala por parte de los estudiantes que “los profes cumplan en venir a la asamblea por lo menos el día que les toca venir a clase”.

## I. 2) Las dinámicas de clase, los contenidos y la asistencia frente a la “escuela tradicional”

En otra ocasión, como casi todos los viernes de ese año, el 12/10/12 voy al Bachi B. Al entrar tomo nota de los “acuerdos” de la asamblea anterior en la que no estuve, la nota fue pegada en el pizarrón de lo que sería el garaje de la casa y ahora hall de entrada. Resalto aquí lo referente a un conflicto que se viene suscitando en 2do año en las clases del área de Cooperativismo. En la nota decía: “Cooperativismo: 2do piden que se modifiquen las dinámicas de la clase. Se habló de la falta de respeto en el trato y en el hecho de que los estudiantes no vengán a las clases para resolver en conjunto las problemáticas que surgen. Se charlará en la próxima asamblea, el martes 16/10.” (Notas de campo, viernes 12/10/12). En torno a las “dinámicas de la clase” –como aparece en la asamblea anterior- o los “juegos” –como dicen los estudiantes- ya había recibido

comentarios acerca de “peleas” entre algunos estudiantes y las nuevas docentes, que “nos aburrimos en la clase, nos hacen hacer juegos” (Notas de campo, viernes 28/9/12)<sup>140</sup>.

El martes 16/10/12 voy al bachillerato para presenciar la asamblea y seguir este conflicto en este ámbito. En las clases no lo estaban pudiendo abordar ya que los estudiantes al no sentirse cómodos con las nuevas docentes faltaban –y alternadamente ellas también-. Martes es el día de Cooperativismo en 2do, primero tendrían clase y luego se trataría este tema en la asamblea con todos los otros estudiantes. Cooperativismo lo cursan 2do y 3er año juntos en el patio cubierto que funciona como aula de 2do. Son más de las 17hs (hora del comienzo de clase) y están sólo dos chicas de 2do como estudiantes y Tomás –docente de Carpintería y militante de la organización-. Dados los conflictos antes relatados fue sumado a esta área. Las estudiantes le recriminan:

Luciana (estudiante 2º): Siempre es así, cada vez que hay un quilombo empiezan a faltar a las materias y después les dan un trabajito práctico y todos pasan, como el año pasado. ¡Una viene todo el año, no faltás y al final es lo mismo!

Sigue Morena comentando acerca del malestar con las nuevas “profes”, ya que buscan introducir ciertas actividades grupales y lúdicas en las clases: “No queremos hacer más jueguitos tontos, que nos den algo para leer o contestar preguntas”. Poco más de las 18hs llegan las docentes y van entrando más estudiantes. Como ya venían trabajando por grupos y tenían las consignas, en un ambiente tenso y sin mayores indicaciones, continuaron con lo que venían haciendo durante esa hora de clase armando una “cooperativa ficticia”. A las 19hs se hizo el corte para la merienda y luego en el aula de 1ro, como de costumbre, se realizó la asamblea.

Comenzada la reunión percibo ansiedad por parte de algunas estudiantes de 2do para hablar. Luciana, Morena y Valentina, piden que se cambie la materia, pero Emilia (también de 2º) dice que ya se solucionó con la llegada de Tomás. Este “profe” explica que es una materia como las demás y no se puede cambiar así de fácil: “si no me gusta la cambio. No podemos preguntarle a cada uno qué materia le gusta. Además es la orientación del bachillerato”. Soledad (estudiante 3º), hermana de Emilia (2º), también cree que el problema se resolvió. Veo que las primeras como otros también de 2do hacen gestos como de no estar muy de acuerdo. Ayelén (“profe” de Cooperativismo, no es militante de la organización, se sumó recientemente sólo a dar clases) comenta: “Cooperativismo es fundamental porque es la orientación del bachi, hay que articular con

---

<sup>140</sup> Este hecho tiene como origen que un becario de un país vecino se acercó para conocer la organización y se lo invitó a dar clases en Cooperativismo, pero su estadía finalizó a mitad de año y al tener que volver a su país también dejó este espacio. Lo suplantaron dos chicas que desde el comienzo tuvieron que sobrellevar la ausencia del profesor anterior y la buena relación establecida entre él y los estudiantes.

todos los profes, con Carpintería, con Físico-química... Les molestaban los juegos, pero tampoco queremos ser una escuela tradicional. Tenemos que tener en cuenta que cada uno trae un saber.”

Nuevamente encuentro distanciamientos con una “escuela tradicional”, en tanto categoría social que se usa sin explicitar demasiado su contenido. En esta ocasión, involucrando ciertas dinámicas que no serían propias de ella, y frente a la diversidad de saberes de las/os estudiantes que se intenta recuperar, “la escuela” aparecería como portadora de un conocimiento único y legitimado. Por una parte, estudiantes queriendo “algo para leer y contestar preguntas” –que como vemos es algo común en el bachillerato-, que se tenga en cuenta la asistencia más que un “trabajito práctico”, y que esta presencia implique otras cuestiones más que “jueguitos”. Por otra parte, docentes buscando encarar su actividad cotidiana aparentemente desde otro lugar al de la “escuela tradicional”, ligados a valores, trabajo cooperativo y grupal, recuperando saberes de las/los estudiantes a partir de estrategias lúdicas<sup>141</sup>.

Volviendo al relato de lo sucedido en la asamblea, hay algunos comentarios más de otros “profes” pero se diluye este conflicto pasando a los demás temas<sup>142</sup>. Se debaten cuestiones ligadas a dificultades en las “actividades comunitarias”: “recreación”, “limpieza” y “cooperadora”. Luego se comentan diversas “acciones del movimiento”, entonces Zulma (estudiante de 1ro), dice que no estuvo viniendo al “bachi” porque “hubo muchas marchas”. Y pregunta “¿Cómo se hace con eso?”:

Isabel (compañera de Zulma y encargada de tomar lista): Yo no le puse ni ausente ni presente, le puse M de marcha.

Romina (estudiante 3º): Para mi tiene que ser presente porque está participando pero en otra actividad del movimiento.

Zulma: Yo mandé mensaje de texto avisando que no venía.

Leticia (docente): Pero tenemos que ver esto entre todos, no es sólo cuestión de avisar.

Nicolás (docente): Ya sea desde cada uno o desde el movimiento si se falta cuatro días a la semana hay algo que está mal.

Zulma: Pero no me dejaban irme.

Antonio (estudiante 2º, también “está en el movimiento”): Es que si se va le descuentan.

---

<sup>141</sup> En otra oportunidad converso con Ayelén y me cuenta que está “estudiando un montón para dar cada clase”. Está terminando la Lic. en Ed. Física. Le cuesta mucho trabajar con este grupo, cree que no cayó bien ella y su compañera luego de la ida de Fabio. Interpreta y (lo dijo a los estudiantes en sus disputas) que era “una cuestión de género”. Dice sufrir al venir al bachillerato, y se la nota muy angustiada. Se queja de que nadie las consultó y pusieron a otro “profe” -a Tomás-. Ella no es militante de la organización, sólo se sumó a dar clase para conocer la experiencia. (Notas de campo, martes 13/11/12).

<sup>142</sup> No es la única vez que los de 2do año llevan a las asambleas este tipo reclamos. En la asamblea del jueves 21/6, estudiantes de 2do realizan un cuestionamiento al Taller de carpintería. En este espacio pude registrar una dinámica señalada como “teórica” en el aula donde están sentados y anotan del pizarrón o trabajan grupalmente, y otra “práctica” donde van a otro lugar y con distintas herramientas trabajan la madera. De la primera parte señalan que se aburren y por eso no asisten a clase, mientras que a la segunda, luego de la merienda, algunas chicas se van, o no quieren hacer nada.

Aquí se conjugan procesos de control y de apropiación (Ezpeleta y Rockwell, 1985) donde los tiempos y lugares de estudio en el bachillerato y de militancia en el movimiento también se entrecruzan. De manera que se buscan resoluciones desde los estudiantes con sentidos novedosos como poner una “M”.

Ya son 20:45hs y varios estudiantes se levantan para irse. Tomás continúa diciendo que en el “bachi” se ejercitan otros valores frente a la “escuela tradicional”, sostiene que aquí “se trabaja desde la educación popular”<sup>143</sup> y agrega: “Si hay que ir a una marcha, tiene que ver con cuestiones solidarias que son importantes, acá no es una escuela común que les pasamos falta si no vienen.”(Notas de campo, martes 16/10/12).

Como suele ocurrir se proponen como contrapuestas “escuela tradicional” y “educación popular”. En la escuela “común” la no presencia sería sancionada con la contabilización del ausentismo, más allá de los motivos. En síntesis, diversas necesidades laborales, cuidado de familiares, enfermedades, etc., convierten en algo dificultoso el concurrir habitualmente y también pueden llevar al abandono. Incluso en otros casos por tener que cumplir con otras tareas que se hacen desde el “movimiento” se da el ausentismo al bachillerato. En todos los cursos pude constatar la disminución de estudiantes al ver a otros compañeros o “profes” “pasar lista” a medida que avanzaba el año. Pero también puede registrar usos de este *lugar* que conllevan otras “ausencias” de las horas de clase, por ejemplo:

(En clase de Matemática de 1ro) Pablo toma lista, por lo que veo muchos ya no vienen o están ausentes. Descubre que uno de los chicos que estaba presente se fue al patio con la chica que tenía que estar en “recreación” pero a él no le tocaba. Pablo dice a la clase, “cada uno es grande y responsable. Después charlaremos el destino del compañero.”

(En clase de “Sociales” en 2do) Los “profes” están haciendo muchas preguntas, Beatriz, al lado mío me pregunta qué poner, no llegó a terminar el trabajo y como lo van a pedir, se levanta y se va diciendo: “me toca hacer la merienda”.

(Clase de “Taller de carpintería” en 2do) Durante la primera parte, “teórica”, si bien todos anotan, demoran en copiar del pizarrón, algunas estudiantes hablan entre ellas, noto dispersión en general y antes del corte un grupo de chicas sale a hacer la “merienda”. Durante la segunda sección, parte “práctica”, todos suben al taller y las cuatro que salieron antes se quedan limpiando los vasos y platos utilizados. Las veo sin mucha intención de subir, me dicen que no quieren ir, que no les gusta. Me quedo conversando con ellas en la cocina, una al rato se va a la casa, los “profes” bajan a decirles que tienen que subir pero no lo hacen.

---

<sup>143</sup> Como señalaba en el capítulo anterior, esta categoría es usualmente enunciada por militantes y docentes, más alejada de enunciaciones de los estudiantes.

En estas situaciones y muchas otras relevadas, los *usos* que se despliegan amplían y discuten sentidos prácticos en torno a la “participación” o “compromiso” esperados por los docentes. En este bachillerato, son centrales la realización de asambleas ya sea convocadas y planificadas previamente, como también ante ciertas cuestiones que los docentes consideren para la discusión en común. En estos espacios, los estudiantes frente a algunas iniciativas resisten con discusiones o silencios, a la vez ocurre que se apropian de tiempos y turnos, en ocasiones subvierten el orden dado discutiendo entre ellos y también buscan incidir en el desarrollo cotidiano de las áreas de estudio (Rockwell, 2011; Caisso, 2017). En estas reuniones se ponen en juego saberes de los sujetos dirimidos, regulados, evaluados cotidianamente conformando los particulares y locales sentidos y prácticas de la *persona educada* en el Bachi B. Es frecuentemente señalado que el ámbito formativo de la institución, se amplía hacia contextos de familia, trabajo y vida civil (Rockwell, 1995), en este apartado perseguí reconstruir cómo aquellos ámbitos se entrecruzan cotidianamente en tiempos y espacios del bachillerato.

Tanto en el análisis anterior, como también mostraré a continuación, se articulan con tensiones *procesos de impugnación* a la “escuela tradicional” –generalmente de parte de militantes y docentes- con *procesos de reivindicación* de la –o de ésta- experiencia escolar como una forma de lucha contra la exclusión.

## II. Educación y escolarización en las aulas

En distintos estudios del trabajo compilado en Rockwell et al (1995) se aborda la agencia de los estudiantes y de los docentes situados en contextos culturales específicos, entendiendo el aula como espacio de tradiciones de enseñanza históricamente construidas. Desde este enfoque, el conocimiento formal de los contenidos curriculares se distingue del conocimiento representado en el aula y co-construido entre profesores y estudiantes. Verónica Edwards señala que:

“el aula misma es una instancia de definición del conocimiento, además de ser el espacio concreto donde ocurre la síntesis particular de las mediaciones de las formas de conocimiento, prescribe en su diseño las posibilidades y limitaciones de las relaciones con el conocimiento.” (Edwards, 1995: 147).

Como sostiene esta autora, el contenido académico no es independiente de la *forma* en que cada docente lo presenta, es decir, temas, conceptos, procedimientos y actitudes propuestos en los programas no se transmiten inalterados en cada salón. En esa transmisión, son reelaborados a partir de la historia de cada profesor y de su intención de hacerlos accesibles a los estudiantes. A su vez, serán apropiados y reelaborados por los estudiantes a partir de sus experiencias sociales (incluyendo las escolares) en sus búsquedas de

aprender, aprobar la materia, etc. Entonces, la relación que se establece con el conocimiento estará condicionada por la presentación, las dinámicas, las actividades previstas por los docentes, al que se genera en las interacciones, propuestas diferentes y nuevos significados del conocimiento aportados por los estudiantes.

Así:

“el conocimiento escolar es el producto de un proceso de construcción colectiva que se expresa en las prácticas escolares cotidianas en el salón de clase. (...) no sólo ni básicamente los contenidos de libros y programas ni los “saberes acumulados” individualmente, sino la forma en que estos saberes se expresan y articulan en la trama de relaciones que se establecen entre el docente y los alumnos en el salón de clase.” (Candela, 1995: 176).

Como apuntaba en el capítulo anterior, Montesinos, Schoo y Sinisi (2012) señalan que los elementos que intervienen en las prácticas de enseñanza de los docentes tienen que ver con: sus biografías personales vinculadas a sus experiencias sociales y, en particular, las derivadas de su tránsito por el sistema educativo en los diferentes niveles incluida su propia formación; las representaciones que construyen en torno a sus alumnos, como estudiantes y como jóvenes, en el contexto de las instituciones donde se desempeñan; los atributos que estructuran el nivel secundario de nuestro país y las particularidades cambiantes del contexto social. En este sentido, documentando las relaciones e interacciones en las aulas del Bachi B, puede observar una diversidad de “prácticas de enseñanza” (Edelstein, 2002) ligadas a la formación docente previa o su ausencia, la disciplina que se enseña, las trayectorias militante o sin estas experiencias, el trabajo en parejas pedagógicas o la imposibilidad de conformarla, etc... A su vez, como señala E. Rockwell, los docentes “organizan el proceso social de aprender”, y así, aprender en la escuela implica, aprender a utilizar elementos allí disponibles. Es decir, aprender procedimientos, los cuales se van conformando a partir de “rituales y usos” (Rockwell, 1995).

Reconstruiré algunos de los procesos, relaciones y prácticas que suceden cotidianamente en las aulas implicando tiempos y espacios donde se producen intercambios de saberes de los sujetos y de conocimientos disciplinares.

Como mencionaba anteriormente, en este bachillerato cada día se cursa un área. En el documento antes mencionado de la organización se señala con relación a éstas que:

“todas ellas se sustentan a partir de un propósito esencial, que tiene que ver con la necesidad de que el proceso de cambio sea asumido por el pueblo, formándonos como sujetos colectivos críticos que organizamos nuestra propia educación, generando una práctica de libertad.”

Aquí se apunta a la “formación del sujeto crítico” desde la organización de la educación. A su vez, en charlas y entrevistas con los militantes y docentes, también mencionan la búsqueda de “construcción de poder popular” y de la “autogestión de los aprendizajes” por parte de los estudiantes<sup>144</sup>. Este proyecto “político-pedagógico” desde una perspectiva “centrada en la educación popular” considera como “eje transversal”:

“la orientación en cooperativismo y oficios, revalorizando estos últimos y entendiendo también la importancia de las trayectorias personales y la necesidad de construir un tipo distinto de vínculos, por fuera de la lógica capitalista naturalizada, creando nuevas formas de organizarnos para ser autónomos y autogestivos (...)”

Se reitera el énfasis puesto en la construcción de nuevos vínculos, en este caso en oposición a la “lógica capitalista” y apelando a la “autonomía” y “autogestión”. En referencia a “vínculos igualitarios y no jerárquicos” entre docentes y estudiantes, se va a mencionar el trabajo en “parejas pedagógicas” dada la “importancia de no generar la monopolización de la palabra y de aportar a la discusión desde diversos puntos de vista y género.” Por último, resalto el desafío que se proponen con relación a “ir deconstruyendo esas relaciones que nos aparecen como ‘normales’ en el aula”, y analizaré en los párrafos que siguen.

## II. 1) ¿“Interrupciones” en el desarrollo de los contenidos curriculares?

En este apartado desarrollo segmentos de clases en el bachillerato, focalizando en lo que me parecían en un primer momento –ya que en ocasiones tanto “profes” como estudiantes también lo señalan de este modo- “interrupciones” en el desarrollo previsto de los temas y contenidos a desarrollarse en las áreas. Si bien me centraré en el análisis desde una de ellas, la recurrencia, relevancia e influencia de estas situaciones en todo el bachillerato lo largo del año motivaron la inclusión de estos aspectos, ligados a una particular construcción de conocimientos en estos espacios. Muy probablemente estas interpretaciones en torno a la “interrupción” del desarrollo de las clases, sean también tributarias de naturalizaciones –de ellos y mías- de experiencias de la “escuela tradicional”. Las sucesivas lecturas y análisis de estos eventos me permitieron separarme de esta visión únicamente ligada a la “interrupción” que subordinaba estas cuestiones al desarrollo principal que sería en este caso la clase.

Durante el ciclo 2012 observé clases de “Sociales” en 3ro que se desarrollaban los días viernes, desde el 20 de abril al 15 de junio. En esos casi dos meses (nueve viernes) a un encuentro no asistí por haber viajado a un congreso, y en ese lapso hubo un feriado, el 25 de mayo. Los otros viernes, sólo hubo dos clases en que se

---

<sup>144</sup> Entrevistas realizadas en el bachillerato los días 31/05/2012 y 16/06/2012 recuperadas en el capítulo 2.

trabajaron temas que estaban previstos ser abordados, alternando con encuentros de otro tipo con temáticas específicas y se “interrumpió” el dictado de clases por cursos para trabajar todos los años juntos.

Los días viernes, los tres años del Bachi B cursan el área “Sociales”. El viernes 20 de abril de 2012, llego temprano, antes de las clases. Había acordado previamente con Hernán, uno de los “profes” de 3ro para comenzar a observar esta área en ese curso. Como él no llega converso con las dos “profes” de 1er año (Ana y Leticia) y los dos de 2do año (Beto y Esteban). Estos jóvenes “profes” son activos militantes del movimiento participando de diversas instancias y aquí del dictado de clases. Ana y Beto están en el “espacio de formación” del “bachi” y del “grupo de género” del movimiento, Ana es estudiante de la carrera de Filosofía en la UBA y Beto es preceptor y estudiante de Sociología. Leticia, también está en el grupo de género del movimiento y aquí se encarga de las cuestiones de la “secretaría popular”, tiene estudios en cuestiones audiovisuales y trabaja en el Programa de Becas del Gobierno de la Ciudad. Hernán, a partir de la oficialización del bachillerato como UGEE está nombrado como Secretario, participa de una cooperativa del movimiento y estudió Historia en el profesorado Joaquín V. González. Esteban, también profesor de Historia pero de la UBA, se desempeña como maestro en el PAEByT del Gobierno de la Ciudad y participó anteriormente de otro bachillerato en la zona norte del conurbano bonaerense.

Siguen conversando los docentes, se proponen hacer una actividad con los tres cursos juntos el viernes que viene por el “Día del Trabajador”, se preguntan qué hacer con los de 3ro ya que no llega Hernán. Su pareja pedagógica, Hugo, ya había avisado que no vendía, por lo que estaría él sólo. En eso llega Hernán—se demoró porque pinchó una goma de su bicicleta- nos saludamos y subimos rápidamente a una de las habitaciones del primer piso de la casa, el aula de 3er año. Reconstruiré una serie escenas de sus clases de los viernes en tanto modos de escolarización en las aulas, pero también me detendré en aquellas jornadas de trabajo con todos las/os estudiantes, que rompen con el dictado semana tras semana la materia e interpreté en un primer momento como interrupciones.

Al comenzar la clase hay seis estudiantes, luego llegarán dos más y así habrá seis mujeres y dos varones<sup>145</sup>. Están sentados alrededor de una gran mesa en el centro de la habitación. Al frente un pizarrón, las paredes llenas de afiches —al igual que en las otras aulas- con producciones de los estudiantes y con las áreas de 3ro por día<sup>146</sup>. Hernán hace preguntas buscando retomar los temas que vieron anteriormente, pero sólo dos estudiantes estuvieron presentes la semana pasada y en aquella ocasión no estuvo él, dio clase su compañero Hugo. Entonces comienza recuperando cuestiones en torno a “identidad”, pero rápidamente pasa a centrarse

---

<sup>145</sup> En 3ro recientemente se sumaron dos más, y así hay anotadas 12 personas. En su mayoría son jóvenes de alrededor de 20 años. Hay una mujer de cerca de sesenta y una pareja que ronda los treinta. Para uno de los varones ésta es su primera clase de “Sociales”, dado que al entrar Hernán no lo conocía.

<sup>146</sup> Las áreas de 3ro del Bachi B por días son: lunes “Físico-química”, martes “Cooperativismo”, miércoles “Lenguaje y Comunicación” (también ahí tendrán “Taller de radio”), jueves “Matemática” y viernes “Sociales”.

en el concepto de “sociedad”, para finalmente trabajar sobre “medios masivos de comunicación”. Hernán conduce la clase realizando muchas preguntas a las que los estudiantes buscan responder inmediatamente, es dificultoso anotar todas las interacciones ya que algunos responden, otros copian, preguntan qué dice en el pizarrón y otros hablan entre sí. Hernán va anotando en el pizarrón algunas de las cuestiones que aparecen en la charla. Da la sensación que aquellos estudiantes que arriesgan una serie de respuestas esperan obtener alguna aprobación de parte de Hernán. Probablemente esto ocurra por las objeciones gestuales que él hace, o el hecho de continuar haciendo preguntas en referencia a que no estaría bien lo dicho<sup>147</sup>. E. Rockwell (1995), busca problematizar estas prácticas en términos de “rituales y usos”. Como aparece en ésta y en otras clases de Hernán –y luego mostraré con otros- persigue fomentar la “participación” de los estudiantes a partir del diálogo, estructurando ciertos momentos en términos de pregunta (docente) – respuesta (estudiantes) – evaluación (docente) – respuesta (estudiantes). En el medio con las consecuentes quejas o críticas por parte de los estudiantes, no sólo por no “encontrar” la respuesta adecuada sino por no tener tiempo para copiar. No todos los estudiantes pueden seguir y “participar” de esta dinámica, algunos callan, otros copian del pizarrón<sup>148</sup>. Esta “estructura de participación” (Rockwell, 1995) es asimétrica, ya que el docente inicia el diálogo, lo dirige, controla y da turnos, a la vez exige y aprueba o desaprueba la respuesta verbal o no verbal de los alumnos.

A su vez, E. Rockwell señala que generalmente existen tensiones y frecuentes desencuentros entre dos lógicas que se dan las clases: una “lógica de la interacción” y una “lógica del contenido”. El docente debería organizar la lógica de la interacción, de tal manera que conduzca a la apropiación de la lógica del contenido, en tanto, los alumnos, tienen que atender, simultáneamente, a las “pistas” que señalan cómo deben participar en la interacción con el docente y a los argumentos que conectan los componentes del contenido tratado (Rockwell, 1995: 42). En este punto comienzo a preguntarme si el “contenido” en estos espacios en lugar de encontrarse ligado a cuestiones disciplinares o conceptuales –en este caso podría ser de las Cs. de la Comunicación- se centra más bien en los llamados en su momento “actitudinales”, por ejemplo, la “participación”.

Siguiendo con el relato de la clase, algunos estudiantes revisan en sus carpetas, se miran, no saben qué responder ya que las cosas que arriesgan tampoco parecen ser las “correctas”. Otros se quejan: “Pero esto ya lo vimos en Lengua” (como suelen llamar a “Lenguaje y Comunicación”). Hernán sigue preguntando acerca de “sociedad”: “¿Es uniforme? O es contradictoria..., compleja... ¿Cómo se refleja esto en los medios de comunicación?”. Escribe algunas –parecería que son las más “acertadas”- de las intervenciones de los

---

<sup>147</sup> Algunas expresiones que dijeron los estudiantes durante esta y otras clases ante las reiteradas preguntas: “ya no sé qué más decir”; “por qué no lo dijo antes, nos está haciendo girar como un trompo”, “no nos haga pensar tanto”, “dígalos que nos queremos ir”.

<sup>148</sup> Se puede ver también esto en López Fittipaldi, 2015.

estudiantes en el pizarrón. Se puede apreciar la ocupación del tiempo de clase considerando no sólo las preguntas y respuestas de docente y estudiantes, también el ruido, la simultaneidad de voces superpuestas, las conversaciones informales. Para E. Rockwell (2011), en estos resquicios, momentos de charlas informales que transcurren independientemente de lo que enuncia el profesor, se pone en juego el proceso de apropiación: los estudiantes toman para sí lo que quieren, lo que les interesa o conviene, lo mezclan con lo que ellos traen de por sí y lo transforman para poder comprenderlo. En estas apropiaciones que realizan las/os estudiantes, también con sus opiniones colaboran en complejizar lo que se está trabajando, por ejemplo:

Karen (estudiante 3<sup>o</sup>): Los medios muestran las cosas que a ellos les interesan.

Hernán: Bien –con gesto de aprobación- ¿Cuál es entonces la finalidad de los medios?

Al mismo tiempo, dos estudiantes responden: “informar”, para otra, “vender”. Hernán lo anota en el pizarrón. Luego pregunta ¿qué otros medios existen? Varios estudiantes responden: radio, televisión, internet, diario. La mayoría de los estudiantes expresa sus ideas, opina. En ocasiones en voz alta, otras más bajo y para los de al lado, sólo veo una chica que no habla pero no deja de copiar. En realidad toda/os escriben en sus carpetas lo que en el pizarrón se anota, lo hacen prolijamente y con colores lo que hace que demoren en terminar. Al cabo de unos minutos, Hernán pregunta si puede borrar. Le contestan que todavía no, entonces aprovecha y les avisa que baja a la cocina a tomar agua. Los estudiantes continúan tomando apuntes pero también conversan de otros temas, preguntan palabras que no entienden y otros ayudan a descifrarlas. Aquí también, como decía antes, se dan los procesos de apropiación de estos temas. Al volver, Hernán dice que tiene que bajar alguno a colaborar con la preparación de la merienda, la chica que sólo anotaba y no expresaba sus ideas, se levanta y pide salir para esta tarea.

Hernán borra el pizarrón y luego escribe “MEDIOS DE COMUNICACIÓN”. Una estudiante vuelve a reiterar que esto ya lo vieron en “otra materia”, se trata del área “Lenguaje y Comunicación” y el trabajo que van a hacer desde la radio que tiene en esta casa la organización. Veo uno de los afiches en la pared que corresponde a aquella área que expone y ejemplifica a qué se dedicarían los diferentes medios de comunicación:

MEDIOS COMERCIALES

MEDIOS POPULARES

Ej: “Caos en el tránsito”

Ej: “Masiva movilización contra el clientelismo”

Hernán sigue y agrega al lado “MEDIOS BARRIALES” e intercambian sobre las diferencias entre “medios de comunicación masivos” y los “barriales”<sup>149</sup>.

---

<sup>149</sup> Más adelante analizo estas formas de presentar y trabajar los contenidos, que suele ser en términos dicotómicos.

En el corte para la merienda, en la cocina, Hernán me cuenta que con Hugo cambiaron un poco lo planificado para el año, así la primera parte sería un tanto más “teórica” y después “trabajar con casos”<sup>150</sup>. Pero a partir de los sucesos relacionados con la “estatización” de YPF, quieren trabajar con este ejemplo ahora<sup>151</sup>. En la segunda parte de la clase, propone un trabajo que queda inconcluso con artículos de diarios sobre este tema. Al finalizar la jornada, a las 21hs, los profes de “Sociales” de los tres cursos deciden quedarse organizando el encuentro para el viernes que viene conmemorativo del “Día del trabajo”, ya que durante la semana, dada la cantidad de actividades que tienen previstas no tendrían de tiempo para reunirse.

El viernes siguiente, 27/4/12 no hubo clases de “Sociales” en ninguno de los tres cursos ya que se hizo la jornada sobre el “Día de los Trabajadores” con todos los estudiantes mezclados. Al comenzar las/os “profes” enunciaron “tres acuerdos” para realizar esta jornada: “respeto a los compañeros”, “participación” y “quedarse hasta el final”. Como suele ocurrir preguntan si algún estudiante quiere agregar algún “acuerdo” más, pero ninguno hizo otra propuesta. Fui con uno de los tres grupos al aula de 3ro y así pude relevar dificultades en torno a situaciones de trabajo precarias e inestables ya sea de los estudiantes como también de las/os docentes, pero no situaciones de desocupación. Unos están en empresas y en “blanco”, algunos trabajan en las cooperativas del “movimiento” y otros desean entrar: “quería preguntar si hay trabajo en el movimiento y yo voy a las marchas” –pregunta una estudiante recién ingresada de 1er año-.

Los intercambios se expusieron en un afiche acerca de las “Condiciones de trabajo” como indicaba la primera de las consignas: “Precario. En negro. Contratos temporales. Amas de casa no reconocidas. Uno en blanco. Cooperativo”. En torno al debate que suscitó la segunda pregunta sobre “¿Cómo se organiza el trabajo?” Las/os “profes” y estudiantes que están en el “movimiento” hicieron más uso de la palabra exaltando los beneficios de las cooperativas. En el afiche se resaltó: “Trabajo en negro por necesidad sin ningún beneficio social, el patrón organiza. Cooperativo es un trabajo igualitario sin patrón. En blanco: tareas distintas, organización del trabajo por personal jerárquico”. Luego de la merienda se volvieron a juntar los grupos para contestar a la 3er consigna, “¿Qué aspectos se podrían cambiar o mejorar?” Acá ya hay menos intercambios, no saben qué podrían hacer, algunos se animan y se termina escribiendo: “Tener unidad para poder reclamar derechos incumplidos. Capacidad organizativa”. Ya sea presentar las “cooperativas del movimiento” en forma opuesta y dicotómica con las “empresas capitalistas” o apelar a la “unidad” y “organización”, son respuestas a las que las/os estudiantes suelen recurrir, obteniendo resultados afirmativos o deseados por los “profes”.

---

<sup>150</sup> Esta separación entre aspectos “teóricos” y “prácticos” se da también en otras materias y años. Por ejemplo, en 2do en el taller de Carpintería hasta el momento del corte se da un momento “teórico” y luego pasan a lo “práctico” en otro espacio de la casa. En “Sociales” de 1ro que trabajan cuestiones de género, plantean la dificultad de trabajar con conceptos “teóricos” como serían “hegemonía” y “patriarcado” y luego trabaja con “historias personales”.

<sup>151</sup> Hace unos días se había anunciado la recuperación de la empresa por parte del Estado nacional al desplazar a la española Repsol y obtener la mayor parte del paquete accionario.

El viernes posterior, 4/5/12, como estaba previsto se realizó una asamblea por lo que nuevamente no hubo clases de “Sociales”. La semana siguiente todos los años volvieron a tener “Sociales”. Ese viernes, 11/5/12, llego temprano y los “profes” de 1ro y 2do están discutiendo acerca de los “programas” ya que aún no los tienen armados. Más tarde, Hernán, nuevamente sin su “pareja pedagógica” dio comienzo a la clase preguntando por la asamblea anterior, ya que el viernes pasado pese a que es el día que le toca asistir, no estuvo presente en la reunión<sup>152</sup>. A lo que una de las estudiantes respondió, “no se perdió de nada profe, siempre se habla de lo mismo, de la merienda y de guardería”. Luego, Hernán buscó retomar las actividades que estaban realizando, pero ninguno de los estudiantes trajo los diarios con los que habían abordado la noticia sobre YPF y era poco lo que decían recordar del último encuentro. A esta clase se sumó un nuevo estudiante que empezaba a cursar esa semana, sólo tres chicas estaban la vez anterior, y una de ellas era la que salió para la preparación de la merienda. Son en total seis mujeres y el varón que arrancó esta semana. No pudiendo continuar con la actividad de los diarios Hernán anota nuevamente en el pizarrón: “Medios Masivos” y “Medios Populares”. Luego de mencionar ejemplos él y los estudiantes, les pide que lo relacionen con “ideología” y “utopía”. Dicta la “tesis XI de Marx” y la noción de “utopía” de Galeano más o menos textuales ya que no las trajo –“si pasaba a buscarlas por casa llegaba tarde”, advirtió-. Como parece que los estudiantes no estarían entendiendo por las caras que ponen, escribe en el pizarrón y busca con distintos ejemplos su comprensión. Quiere que usen esto para entender “ideología” y “comunicación”. Los estudiantes anotan lo escrito en el pizarrón en las carpetas y luego lo pasan a un afiche para pegar en la pared. La clase terminó antes de lo usual, a las 20hs, ya que Hernán tenía otra actividad vinculada con el “movimiento”<sup>153</sup>.

La semana siguiente ocurrió que el miércoles –día que se da “Cs. Naturales” o como lo llaman en 1ro “Salud Comunitaria”-, no tuvieron clase en el bachillerato ya que estaba programada una actividad en una Universidad cercana. Queriendo vincularse las dos áreas que están trabajando con cuestiones de género en 1ro (“Sociales” y “Salud Comunitaria”) y dada la importancia que en el bachillerato y en el “movimiento” se le otorga al tema, decidieron trabajarlo con todos los años el día viernes. De este modo, el viernes 18/5/12, decidieron trabajar cuestiones sobre “violencia de género” y con el acuerdo de los “profes” de 2do, se levantan las clases para reunir a los tres cursos. Al llegar Hernán –y su pareja pedagógica mucho más tarde-, se

---

<sup>152</sup> Una práctica que también observé en otras áreas es esta de empezar preguntando sobre las actividades realizadas más allá de la situación de clase: “asamblea”, “jornada de lucha”, presentación de una película, salida a la Universidad, a la Legislatura, etc.

<sup>153</sup> Como señalé anteriormente es habitual registrar multiplicidad de reuniones a las que los militantes tienen que asistir de diferentes espacios, postergaciones de otras debido a la superposición de eventos, marchas y reclamos previamente estipulados o que surgen en la coyuntura.

encuentra con esta actividad ya armada, se genera un clima tenso por no saber de antemano, Hernán acepta, pero no participa de la misma.

En el living de la casa, espacio más grande utilizado por 1er año como aula, con los tres cursos juntos, se comenzó este momento con una “mística” –que según refirieron los “profes” es algo que ayuda a hablar y a generar confianza entre todos-<sup>154</sup>. La consigna dada apuntaba a que todos debíamos caminar por el lugar, uno de los “profes” en voz alta hacía una pregunta acerca del cuidado de los hijos, la limpieza de la casa, uso de métodos anticonceptivos, etc... y con cada una se elegía un compañera/o al azar para responderla entre ambos en el lugar en que nos encontráramos. A continuación nos enumeramos del 1 al 3 para armar tres grupos compuestos por estudiantes de distintos años y “profes”. Al interior de los grupos se trabajó a partir de ir construyendo la historia de vida de una niña que va creciendo y se le plantean distintas situaciones problemáticas en torno a su condición de género. En el grupo en que participé no hubo mayores debates, aparecieron respuestas “políticamente correctas” como las calificó luego la “profe” Carla. En cambio, durante el corte para la merienda, Ana (docente 1º) comenta que en el suyo “fue de terror” con relación a posiciones “re machistas”. Finalizaron la jornada pasando un corto, llamado “Soñando espero” de la organización Barrios de pie. En él un hombre que sueña que es víctima de violencia por parte de su mujer, atravesando las mismas situaciones que ella sufre a diario. Hubo muchas risas durante la proyección y arengas de algunas mujeres hacia la posición de la mujer que ejercía ahora la violencia hacia su marido. Al término debatieron que se cambiaba una desigualdad por otra, por lo que tampoco estaría bien esa situación y que cuando el protagonista despertó se alivió de haber pasado por una pesadilla, pero no hizo nada para producir un cambio.

El viernes siguiente, 25/5/12 por el feriado no hubo clase. El 1/6/12 nuevamente se continuó desarrollando la segunda parte de la jornada sobre “violencia de género”. Esta vez la “mística” tenía que ver con “aflojarse”, caminar por el lugar y conocer cosas de los integrantes “que no conocés”, ejercicio que buscaba generar “confianza” y luego dejarse caer unos sobre otros para “relajarse”. Posteriormente, con los mismos grupos de la vez anterior, se continuó trabajando sobre la vida de esa niña que llegaba a ser mujer y ahora había que cambiarle el final a la historia y hacer una representación para todos. Algunas de las estudiantes jóvenes no se sumaron a estas actividades, se alejaban, se quedan en la cocina, o se fueron. Una de ellas me relató en otra oportunidad situaciones de violencia con su ex pareja, asumo que puede resultarles difícil exponer estos temas en público. Para otros fueron jornadas divertidas, se terminó con una teatralización de los trabajos de cada grupo, sacando fotos y filmando las actuaciones.

---

<sup>154</sup> Antes de comenzar los “profes” lamentaban que eran pocos estudiantes. Además de ser viernes estaba lloviendo.

El viernes 8/6/12 no pude asistir al bachillerato por motivo de asistir a un congreso, y según me relataron las/os estudiantes tuvieron nuevamente clases de “Sociales” en 3ro, pero esta vez sólo con Hugo. El viernes siguiente 15/6/12, se proponen trabajar temas vinculados con la conmemoración de los 10 años de la “masacre de Avellaneda”, de modo que se proyectó un documental sobre la vida de Darío Santillán para los tres cursos. Al finalizar esta actividad cada uno volvió a su aula para continuar con los temas que estaban viendo, menos los de 3er año ya que eran sólo tres estudiantes y no estaban sus “profes”, Hernán abocado a la organización del acto conmemorativo de los 10 años y Hugo no pudo asistir por razones laborales.

Luego de presentar las diversas escenas de clases y otras “jornadas especiales”, comparando con el otro bachillerato, no observé aquí dificultades para organizar actividades mezclando a los estudiantes de todos los cursos. Por el contrario, fui percibiendo en este ámbito la permanente búsqueda de construcción de tiempos y espacios colectivos, de inclusión de los estudiantes, de ampliación de vínculos afectivos, que favorecen al trabajo cotidiano en las aulas o al momento de romper la separación por cursos<sup>155</sup>.

Como mostré hasta aquí y lo haré en las secciones que siguen, hay situaciones laborales y/o de militancia de los “profes” que inciden en que lleguen más tarde, dejen antes la clase o no puedan ir al superponerse las actividades –algunas previstas y otras debidas a reclamos coyunturales-. También habrá cuestiones climáticas que signifiquen la disminución de la asistencia de los estudiantes, y en alguna ocasión al ser muy pocos también se suspenderán las clases. En esta primera parte del año se realizó una jornada vinculada a las relaciones de los sujetos con el trabajo, otras centradas en la temática de la “violencia de género”, la preparación de la conmemoración de la “masacre de Avellaneda”, además de otras acciones que como dicen los “profes” la clase es en determinado lugar en referencia a alguna visita, marcha, reclamo, conmemoración, etc... Estas realizaciones, por un lado, vuelven a poner en primer plano tiempos, espacios y relaciones en y más allá del bachillerato: machismo, cuidado de los hijos, dificultades laborales de los habitantes de Villa Esperanza o las condiciones desiguales que las/os atraviesan. Por otro lado, muchas veces esas mismas situaciones, padecimientos, exclusiones, son las que los estudiantes quieren dejar de lado –al menos por un momento- y poder ver otros temas, conocer otras realidades, aprender cuestiones básicas de la matemática y de la lengua para hacer bien sus trabajos, etc.

El trabajo de campo prolongado y el registro de la cotidianeidad como nivel de análisis, me permitieron reflexionar acerca de aquellas jornadas especiales de trabajo con las/os estudiantes que interpreté en un

---

<sup>155</sup> Por ejemplo, el sábado anterior a que comiencen las vacaciones de invierno se realizó un bingo para recaudar fondos para el bachillerato donde participaron “profes”, estudiantes, sus familias y vecinos del barrio. Los estudiantes llevaron comida y bebida para vender, algunos de los premios eran realizaciones de los estudiantes en el taller de Carpintería. A su vez, el último día de clases antes de las vacaciones, se realizó una fiesta donde todos llevaron comida y bebidas. Durante el receso por las vacaciones, se organizaron jornadas de trabajo y limpieza con los estudiantes. Prepararon entre todos el Día del Niño, Día del Estudiante y varios encuentros más a lo largo del año. Como así también cumpleaños y otros festejos.

primer momento como “interrupciones” al desarrollo semana tras semana de los objetos de enseñanza previstos en tanto “contenidos”. Estas creaciones de espacios/tiempos destinados a diversas temáticas, informan sobre saberes tanto de estudiantes como de docentes en torno a sus relaciones cotidianas más amplias, como a sus búsquedas, necesidades y deseos. No están escritas en programas o planificadas de antemano, y a la vez son centrales, formando parte constitutiva y fundamental de esta experiencia de educación y escolarización. En esas jornadas se resaltan normas y valores del bachillerato, concepciones de la sociedad y de la transformación de la realidad que exponen las/os “profes”. Si bien son heterogéneos, complejos y contradictorios, en estas circunstancias se transforman en contenidos a ser enseñados, con las apropiaciones, resistencias y subversiones producidas también por los estudiantes.

## II. 2) El énfasis de los “profes” en la “evaluación”

A continuación, focalizo en otra de las cuestiones señaladas como central por parte de las/os militantes y docentes de este bachillerato, la “evaluación”. Esta centralidad aparece en entrevistas como en observaciones realizadas en distintas áreas. A su vez, en un documento de la organización en el que plantean el por qué llevar adelante estas experiencias, le dedican una parte importante a esta temática, describiendo posicionamientos y la manera de implementarla:

“(…) quienes evalúan los procesos de aprendizaje somos ‘todos y todas’, en forma colectiva e individual. Entendemos que la calificación numérica tradicional y el examen como forma tradicional de evaluación establecen una lógica meritocrática de premio-castigo, que no tiene en cuenta el proceso que cada compañero o compañera viene llevando adelante y que cierne el proceso colectivo a una experiencia individual. Por lo tanto consideramos a la evaluación como un eje que debe tener en cuenta todo el recorrido que realizan los estudiantes desde que se inicia el año hasta que termina. Los criterios a evaluar son: la asistencia, en tanto es fundamental la presencia de los estudiantes en la construcción colectiva del conocimiento; la participación, no sólo con relación al aula sino también en la organización del bachillerato; y los contenidos, teniendo en cuenta que cada estudiante parte desde un lugar distinto, en base a las experiencias y saberes que trae. Finalmente, con relación a la evaluación, es importante comentar que la misma tiene distintos momentos: la devolución que los docentes brindan a los estudiantes acerca del área, para saber cuáles son las cuestiones a mejorar o reforzar; la devolución de los estudiantes a los docentes, que genera muchas veces la propuesta de actividades o dinámicas de parte de los estudiantes; la autoevaluación, en la cual cada estudiante cuenta sus sensaciones respecto a su aporte al bachillerato y a su conocimiento,

según los criterios mencionados anteriormente; y una evaluación colectiva del bachillerato en la que ponemos en común tanto las dificultades que atravesamos, como las situaciones positivas de nuestro proyecto educativo.”

Reconstruiré algunas situaciones registradas en torno a la “evaluación”, en las que se articulan valores, normas, posiciones políticas y morales como también los contenidos disciplinares de cada área<sup>156</sup>.

Se acerca mitad de año y en la asamblea del jueves 21/6/12, los docentes comienzan a hablar con los estudiantes acerca de la “evaluación”, siempre buscando diferenciarse de la “escuela tradicional”. Carla anuncia: “vamos a ir haciendo evaluaciones de lo que vimos, lo que no vimos, cómo nos ven ustedes, cómo los vemos nosotros. No como en las otras escuelas que se manejan con el aplazo, la nota baja, sino desde el crecimiento, la construcción.” Pablo (docente), anota en el pizarrón:

EVALUACIÓN ES	· INDIVIDUAL	} AUTOEVALUACIÓN
	· GRUPAL	
	· CHARLA CON LOS PROFES	
SE EVALÚA:		

“¿Qué se evalúa?” –pregunta Pablo a las/os estudiantes de los tres cursos presentes en la asamblea. Varios dicen: “colaboración”, “asistencia”, “participación”, “compañerismo”, “contenidos”, “compromiso con el bachi”. Antonio (estudiante 2º) también agrega: “propuestas para mejorar”. De estos elementos, la asistencia diaria como mostré anteriormente será evaluada y medida –no sin problemas- en registros de asistencias, los otros tendrán que ver con la vinculación y relaciones variables de cada estudiante con sus “profes” y compañeros. Carla señala la “importancia de la autoevaluación y la evaluación grupal”. Y por último Pablo, agrega, “tengan en cuenta que la evaluación es también a los profesores (los estudiantes hacen comentarios y chistes como que los van a aplazar) ¿En alguna otra escuela se hace esto?”–y sigue anotando: “Devolución individual y grupal a los profesores”. (Notas de campo, asamblea, jueves 21/6/12).

El viernes 29/6/12 después de clase, me quedo en el bachillerato ya que hay reunión de “profes” para charlar sobre la “evaluación”. En el taller de carpintería –que fue anteriormente el quincho con parrilla de la casa- mientras esperamos a que se haga el asado traen un cuaderno o “boletín” del año pasado. Explican que el de este año está en imprenta y que será igual. En la tapa dice “cuaderno de evaluación”, el nombre del bachillerato y un lugar para completar con el nombre del/la estudiante. En su interior, a continuación de una

---

<sup>156</sup>Distinciones que no son propias en tanto investigador, sino que busco explicitar y documentar de esta producción cotidiana.

frase de Paulo Freire<sup>157</sup> se presenta la “propuesta de formación” del bachillerato. Luego está dividido por áreas para que cada “profe” o “pareja pedagógica” y los estudiantes puedan completar: “Devolución docente (asistencia, contenidos, participación)” –para ser completado por los docentes-; “Autoevaluación (asistencia, contenidos, participación)” –escrito por los estudiantes-; “Conclusiones conjuntas” –entre ambos- y “Evaluación colectiva”. Todo esto tanto para el primer como para el segundo cuatrimestre (Reunión de “profes”, viernes 29/6/12).

Durante la semana siguiente cada área en su día fue proponiendo a los estudiantes que hicieran la “autoevaluación”. Consistía en una extensa serie de preguntas donde lo que cambiaba sólo era el nombre del área. Apuntaba a buscar la opinión de los estudiantes con relación al trabajo en esa materia como en otras instancias del bachillerato, que aportaran propuestas o si notaban diferencias con la “escuela tradicional”. Esto, en algunos casos, ocupó jornadas enteras para responder a esas preguntas<sup>158</sup>.

Desde mediados de junio hasta finalizar el ciclo 2012, continué haciendo observaciones de “Sociales” pero pasé a observar 2do año. El viernes 6/7/12, los “profes” Beto y Esteban, reparten una hoja a cada uno de los estudiantes con las preguntas de la “autoevaluación”, pero les piden que completen las respuestas en sus casas y lo traigan la semana que viene, ya que ese día tienen el cierre de mitad de año con los trabajos prácticos a exponer<sup>159</sup>. Debieron apurarse para la presentación grupal de los trabajos ya que después del corte para la merienda a las 19hs tenían que hacer la “evaluación grupal” con todos los “profes” de este curso.

Luego de la merienda y para dar inicio a la “evaluación grupal”, Marcela “profe” de Lengua, anota en el pizarrón:

EJES DE DISCUSIÓN GRUPAL:

¿Cuáles son las actividades que hicimos en el bachi?

¿Cómo participó el grupo en esas actividades? ¿Por qué?

¿Cómo nos organizamos grupalmente para hacerlas? ¿Nos dio resultado?

---

<sup>157</sup> “Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, las personas se educan entre sí, a través de la organización colectiva”. Es acompañada por un dibujo donde un grupo de personas conforman un puño levantado.

<sup>158</sup> “1) ¿Cómo te sentís en las clases de .....? ¿Cómo te sentís con el grupo que compartís la mesa todos los días? ¿Cómo te sentís con el resto del grupo? 2) ¿Cómo evaluarías tu asistencia y puntualidad en la clase de .....? ¿Cómo evaluarías tu participación en la clase? ¿Cómo evaluarías tu participación en el resto de las actividades comunitarias: lista, merienda, asambleas, limpieza, recreación? ¿Creés que podés dar más de vos? 3) ¿Qué críticas y logros podés señalar hacia vos? ¿Qué críticas y aportes podés realizar al grupo? ¿Qué críticas y logros podés realizar a los profes? 4) ¿Qué propuestas podés hacer para con el grupo? ¿Y para las clases de ..... en particular? 5) En cuanto a la dinámica de la clase y los contenidos, ¿te parecen muy difíciles? ¿Qué se podría mejorar? ¿Qué te gusta? ¿Qué cambiarías? 6) En cuanto a la organización del bachi ¿qué aportes o comentarios podés realizar? ¿Notás diferencias con la escuela tradicional? ¿Cuáles?”

<sup>159</sup> No me detendré en esta descripción ya que en la segunda parte del año fue de la misma manera y será analizado posteriormente.

A partir lo que charlan los estudiantes en cada mesa y su exposición, elaboraban “tesoros”, como algo deseado y a mantener, y por otro lado, “reciclado”, en tanto situaciones o actitudes a modificar. Lo anotan en un papel y lo van poniendo en una caja que circula por el aula. Luego se leen en voz alta, como “tesoros” salieron: “Compromiso y participación” – “Solidaridad” – “Actividades fuera del aula” – “Encontramos la manera de organizarnos” – “Mucha alegría” – “Cooperativismo”<sup>160</sup>. Se repiten algunas de estas cosas pero en lo que hay que “reciclar”: “Falta de compromiso y participación” – “No nos gustan las salidas” – “No nos escuchamos” – “Falta de organización” – “En las asambleas se repiten las cosas y nunca llegamos a nada” – “Uso del celular en clase”.

Después los “profes” piden a los estudiantes que anoten en un papelito un deseo para poner en la “caja de pandora”. El viernes que viene que es el último día de clases antes de las vacaciones de invierno, se abrirá esta caja. Sólo algunos estudiantes llegan a hacerlo, ya que inmediatamente deben pasar a la “evaluación de los profes”. Martín (docente) explica de qué se trata: “Igual que les pedimos a ustedes, ahora piensen para nosotros el tema de la asistencia y puntualidad, cómo damos los contenidos de cada área, nuestro compromiso y participación en las actividades del bachi...”. Marcela (docente) escribe en el pizarrón los ítems que enumeró Martín, se agregan otros propuestos por los demás “profes” o los estudiantes: “Pedagogía” – “Dinámica de clases” – “Creatividad” – “Trato hacia los estudiantes” – “Puntualidad” – “Asistencia” – “Compromiso” – “¿Recuerda el nombre de los estudiantes?”. Los “profes” deben salir del aula para que los estudiantes puedan conversar sobre esto y ponerlo en un papel afiche. Cuando vuelven los docentes había anotado algo para cada “profe” o “pareja pedagógica”, por ejemplo: a Fabio le agradecían y le deseaban buen viaje, a Marcela y Fernando (Lengua) que “dicten menos y más acción”, a Martín y Tomás “menos teoría y más práctica”.

La semana siguiente, última de clases antes de las vacaciones de invierno, algunos docentes comenzaron con las “devoluciones grupales” y “personales”. Van llamando a los estudiantes para explicarles como los ven ellos en su área. El jueves se hace la asamblea para, entre otras cuestiones, charlar entre todos lo que fue saliendo de la evaluación en cada curso. Se demora porque las/os “profes” están arriba trabajando con lo que los estudiantes de cada curso habían aportado. Al rato bajan y despliegan dos grandes afiches donde reflejan los “tesoros” y “reciclados” de cada grupo. Un estudiante de cada año lee. Se ríen cuando hay cosas que aparecen en las dos columnas, es decir, como algo positivo y al mismo tiempo como algo a cambiar (Asamblea, jueves 12/7/12).

---

<sup>160</sup> Como mencioné anteriormente, les gusta esta área y se llevan bien con el “profe” pero ese es su último día. Fabio vuelve a Brasil, es de allá, estaba aquí becado cursando estudios de posgrado. Alejo, estudiante de 2do, muy emocionando, le entrega a Fabio una matera de recuerdo por el paso por el bachi en nombre de todo el curso. Ya relaté en el primer apartado las relaciones tensas con las nuevas “profes” que sucedieron a Fabio.

El viernes 13/7 es el último día de clases antes de las vacaciones de invierno. Los “profes” de 2do del área de “Sociales” comienzan a hacer las “devoluciones”, lo cual les llevó varios momentos de esa y sucesivas clases después del receso. En primer lugar, llamaban al grupo de trabajo y luego a cada uno en forma individual. En la parte grupal Esteban y Beto focalizan en el desempeño y cumplimiento de los trabajos realizados y les preguntan si tienen propuestas o qué les gustaría ver en la segunda parte en la materia sin recibir muchos aportes. Posteriormente, y en forma individual, indagan con los estudiantes qué autoevaluación hace cada uno y les hacen su “devolución” acerca de la “asistencia”, la “participación” en clase, y el “compromiso” en el “bachi”<sup>161</sup>. Siendo el último día antes del receso, estaba previsto terminar con una fiesta. A eso de las 20hs arrancan con la cumbia y el baile. Hay bebidas y comidas que llevó cada uno para compartir. Se hace un breve corte para leer lo que pusieron en la “caja de Pandora”. Cada uno saca un papelito y lo dice en voz alta. Como no hay muchos, algunos “profes” y estudiantes agregan. Luego sigue la música, el baile y la comida. (Notas de campo, viernes 13/7/12).

A lo largo de todas estas “evaluaciones” no aparecen vinculaciones con los contenidos curriculares de cada área. Estos son tenidos en cuenta en los “trabajos” que realizan los estudiantes. Paralelamente, en las clases, aunque haya algunos señalamientos, muchas veces se dan por supuestas ciertas valoraciones, compromisos, ideales, comportamientos. Es decir, gran parte de los contenidos de enseñanza del bachillerato, elementos claves de la construcción de conocimientos y saberes ligados a la “transformación”, a la “prefiguración de la nueva sociedad” son evaluables y circulan dispersos sin ser explicitados más que en términos de separación frente a la “escuela tradicional”, pese a los permanentes involucramientos<sup>162</sup>. A continuación seguiré ampliando estas descripciones y reflexiones para la segunda parte del año.

### II. 3) El trabajo con los contenidos disciplinares y su evaluación

En esta sección reconstruyo una serie de clases donde me interesa mostrar elementos de la construcción de conocimientos en el aula. Los conocimientos disciplinares –en este caso de las ciencias sociales- a partir de la formación previa y experiencias actuales de los “profes” son retomados, reelaborados, articulados con materiales de la propia organización y van conformando, a partir mediaciones o

---

<sup>161</sup> Todo esto es realizado por cada una de las cinco áreas que cursan los estudiantes de todos los años.

<sup>162</sup> Cerca de fin de año, en la asamblea del viernes 9/11/12, se discutió acerca de las notas numéricas que deben pasar a los calificadores y al libro matriz para presentar en el Ministerio de Educación y poder elaborar los títulos de sus egresados. Se llegó al acuerdo con todos los estudiantes, pero sobre todo con los de 3ro de poner a los que hayan aprobado las materias un 8 o 9 de calificación. Esto, dicen los “profes”, les permitiría tener un buen promedio para luego acceder a becas en caso de proseguir otros estudios en nivel superior. Dicen que tener 10 en todas las materias podría ser sospechoso. Como aclara Beto a los estudiantes en esa asamblea: “Ustedes saben que nosotros no ponemos número sino conceptual. La nota es un dibujo”.

transformaciones, en contenidos legítimos –objetos de enseñanza- desde el posicionamiento del bachillerato y/o de la elección de los docentes. No obstante, más que en las apropiaciones conceptuales de estos contenidos, en lo que se pondrá el acento es en las relaciones entre los estudiantes, entre ellos y los docentes, entre estudiantes y espacios/tiempos del bachillerato, a los sentidos y prácticas del “sujeto crítico” locales.

En “Sociales” de 2do año, los “profes”, como dice Beto, arman “sobre la marcha” los temas a trabajar. Esteban relata que no tienen programa y que no sabe qué vieron el año pasado estos estudiantes ya que en 1ro estuvieron a cargo dos becarias, una estadounidense y una española que se fueron del país. Con relación a esto, tratan de acordar con Hernán de 3ro y las dos “profes” que dan “Sociales” en 1º de juntarse un viernes para armar los programas (Notas de campo, viernes 11/5/12). A lo largo del año esto no pudieron lograrlo. Durante el primer tramo, Esteban y Beto se reunían los viernes antes del comienzo de la clase, como decían ellos “para planificar” cada encuentro<sup>163</sup>. Beto solía llegar temprano, almorzaba con los “cumpas” de alguno de los emprendimientos, y más tarde se sumaba Esteban a pensar la clase. Durante esa planificación, mate de por medio, en el patio cubierto de la casa –que sirve de aula para 2do año- iban llegando de a poco las/os estudiantes, saludaban, bajaban las sillas de las cuatro grandes mesadas y se sentaban esperando el comienzo de la clase. Usualmente las primeras en llegar eran tres chicas muy jóvenes, Luciana, Morena y Valentina, que eran las encargadas de “tomar la asistencia” (Notas de campo, viernes 20/4/12).

En las sucesivas observaciones fui registrando los afiches elaborados por los estudiantes en las distintas áreas que se iban pegando y sacando de las paredes y vidrios del aula. Desde la “construcción de poder popular”, hasta el “aparato digestivo”, otro con una serie de acuerdos acerca del trabajo en “cooperativas”, uno en el que figuran datos de Paulo Freire y señala aspectos biográficos, en otro se retoman aspectos de la “educación bancaria” y “educación liberadora” y qué implica cada una, en tanto otro, dividido en dos describiría, por un lado, a las “cooperativas”, y por otro, a las “empresas capitalistas”<sup>164</sup>. Otros carteles dan cuenta de las áreas por día y listados de estudiantes para las “actividades comunitarias” También de forma permanente, pintado sobre una de las paredes laterales hay un mapa de Latinoamérica invertido con los colores de la bandera wiphala y dice: “En cualquier continente vamos dando batalla por un mundo que sea diferente”. Así como estas expresiones son propias de las aulas en este lugar, también puede haber otras más comunes a la experiencia escolar que ocurren en estos contextos, como por ejemplo la escritura en el pizarrón, la elaboración de materiales “didácticos” por parte de los docentes, o los “trabajos grupales”.

---

<sup>163</sup>En la segunda parte esto se les hizo más difícil, ya sea por otras actividades de Beto en el “movimiento” o porque Esteban empezó a llegar más tarde al acrecentar horas en el PAEByT. Lo mismo ocurre con las “profes” de 1ro, Leticia comenta dificultades para juntarse con Ana a preparar los encuentros ya que viene después de la facultad justo para el comienzo de la clase (Notas de campo, viernes 29/6/12).

<sup>164</sup> Como también mostré en el aula de 3ro, es usual encontrar estas formas visuales de representaciones que dan cuenta de oposiciones y planteos dicotómicos.

En la primera parte del año pude observar algunas clases de 2do, cuando los de 3ro no tenían o se iban antes. Son alrededor de veinte estudiantes, la mayoría jóvenes, aunque también hay mujeres y un hombre de más edad. Lo que pude percibir en aquellos encuentros, y luego confirmar en la segunda parte, era el énfasis puesto por parte de los “profes” en los llamados “trabajos grupales” realizados por los estudiantes<sup>165</sup>. En general, se trata de temas previamente seleccionados por los “profes”, trabajados a partir de algún texto donde se debía responder ciertas preguntas que buscaban acercar a los estudiantes a ese tema. Vale resaltar, volviendo a marcar prácticas con relación a “rituales y usos”, que las preguntas suelen ser formuladas en los mismos términos y secuencia del texto siendo identificadas rápidamente las respuestas por parte de los estudiantes. Como mostraré esto no implica necesariamente su comprensión. Luego, los estudiantes debían elegir algún tema, buscar y traer más material alusivo –los docentes también aportan algo- y después de varias clases de preparación cada grupo expone al resto del curso.

El primer viernes después de las vacaciones de invierno, como siguen sin programa, Beto y Esteban se juntaron antes de la clase para pensar qué trabajarían hasta fin de año. Me muestran lo que acordaron anotado en el cuaderno de Beto. Allí figuraban los siguientes puntos:

- 1) Reformas Borbónicas y Rebeliones: Túpac Amaru, Túpac Catari, Bartolina Sisa. Revolución Industrial/ EEUU / Revolución Francesa.
- 2) Acumulación originaria.
- 3) ¿Qué es el Estado?
- 4) Cierre general. Procesos independentistas.
- 5) Revolución de mayo. Proyecto de Artigas, Bolivariano.
- 6) Paraguay (Guerra de la Triple Alianza). Unitarios y Federales.
- 7) ¿Qué bicentenario festejamos? (Notas de campo, viernes 3/8/12)

Este punteo fue armado con relación a un cuadernillo del propio “movimiento” donde se busca explicitar el trabajo y las experiencias realizadas por las/os “profes” en los bachilleratos. Este “contenido a enseñar” con relación al cuadernillo será efectivamente trabajado, “recontextualizado”, a lo largo de las clases y así transformado en “contenido de enseñanza”, es decir, un “nuevo producto cultural” (Gvirtz y Palamidessi, 1998). De esta manera, siguiendo a Montesinos, Schoo y Sinisi (2012), en cada bachillerato de esta organización y en cada docente en particular, se pueden encontrar reformulaciones y apropiaciones diferenciales de acuerdo a las prácticas de enseñanza que desplieguen los profesores.

---

<sup>165</sup> Esta forma de trabajo se incentiva en todos los cursos, no sólo en este.

Aquel día, Beto y Esteban, deciden no comenzar con las clases ya que son muy pocos los estudiantes que asistieron. Además el próximo viernes es la “asamblea con entrega de boletines y después tenemos que repetir todo” –les explica Beto a las/os presentes-. Por esta razón, continúan con las “devoluciones personales” sobre la primera parte del año a las/ que asistieron. Esto lo empezaron a hacer la última clase antes de las vacaciones. A cada uno de los que llaman, Esteban y Beto hacen énfasis en la “participación en clase” –refiriéndose a que se animen a expresar su opinión, que debatan-. Les sugieren cambiar de lugar para conocer a otros estudiantes y formar otros grupos de trabajo. A su vez, les preguntan qué les pareció lo que vieron, si quieren conocer otras cosas o proponer algún tema, sin obtener demasiados aportes.

El viernes siguiente, 10/8/12, antes de la asamblea donde se realizará la entrega de los “cuadernos de evaluación”, los “profes” de 2do de “Sociales” le anuncian a los estudiantes: “vamos a trabajar un poco sino se nos cortan mucho las clases”. Más allá de acordar con la realización de jornadas, asambleas u otras actividades con los estudiantes, perciben estos “cortes” como poco favorables para los temas que quieren desarrollar. Reparten fotocopias por grupos de trabajo según las mesas en que están sentados sobre “Reformas Borbónicas” y “Rebeliones de Túpac Amaru y Túpac Catari”. Luego de la lectura, las/os estudiantes, deben responder unas preguntas que se formulan en el material entregado. De las prácticas que en estas actividades se despliegan entiendo que “el sentido no se extrae del texto, se construye socialmente” (Rockwell, s/f: 35). Es decir, a partir de ciertas interacciones entre estudiantes y docentes con relación a la lengua escrita se construye la interpretación. Veremos más ejemplos a lo largo de estas clases, donde para los estudiantes implica una doble exigencia: por un lado, interpretar el texto, y por otro, coincidir o acercarse a la interpretación del docente (Rockwell, 1995). Además, acá se puede ver otra “estructura de participación” (Rockwell, 1995) entre los alumnos, donde prima la interacción horizontal. En estas instancias se explican, comentan y construyen entre sí partes del contenido curricular que los docentes intentan transmitir, y así, conforman una actividad social y colectiva, más que individual.

Mientras las/os estudiantes leen y contestan el cuestionario, Beto y Esteban siguen con “devoluciones grupales” y “devoluciones personales” con los que aún no las pudieron hacer porque faltaron. En el grupo de trabajo en que estoy yo, comienza con la lectura Emilia (abuela), es paraguaya, le cuesta leer, se traba, hay palabras difíciles, acentúa todas las palabras como si fuesen agudas por su acento guaraní. Se acerca Esteban, le preguntan varias veces pero no hace indicaciones ni aclaraciones de las palabras que no se entienden (ej: curaca) ya que quiere que lo entiendan primero ellos. Sigue leyendo otra compañera que es boliviana, y lo hace muy bien. Me cuenta que sabe del tema porque lo vio en la primaria en Bolivia. Termina leyendo Ramón y responde las preguntas también. Les dice a los demás dónde está cada respuesta en el texto. Emilia (abuela) aparentemente enojada, ya que dice no entender, no participa más ni copia. Su nieta –también llamada Emilia-

anota lo que dice Ramón del libro. Llega Denis que viene de trabajar, lee en voz baja la fotocopia y copia las respuestas de la carpeta de Ramón. Los “profes” circulan por los grupos para verificar si hacen el trabajo o para evacuar alguna duda y piden el trabajo terminado para la próxima clase.

Luego del corte y merienda se hace la asamblea. Allí se exponen y debaten nuevamente cuestiones ligadas a “actividades comunitarias” (“recreación”, “merienda”, “finanzas”) y la importancia del “compromiso” y la “participación”, finalizando con la “entrega de boletines”. A partir de lo volcado en las libretas, algunos “profes” avisan y piden disculpas por no haberles escrito la “devolución”, porque no llegaron o en otros casos porque algunos estudiantes fueron muy poco. Martín pide que “cuiden los boletines porque son para todo el año, lo llevan y luego hay que devolverlo para poner lo de la segunda parte”. Se nombra a uno por uno de cada año para que pasen a buscar su libreta. Las/os militantes y docentes incentivan a que digan algunas palabras, hay estudiantes que no quieren, otros hacen bromas, agradecen, todo entre risas y en clima festivo. “Profes” que filman, sacan fotos, aplauden. Las/os estudiantes al volver a ocupar su lugar, miran atentos lo que les escribieron en cada área, lo muestran a sus compañeros, me lo muestran a mí, se los nota contentos. Otras reacciones dan cuenta de enojo con ciertas “devoluciones”, diciendo que “no es sobre la materia” y así parece que estuvieran clasificando “lo escolar” de manera distinta que los “profes”. En este sentido, también algunas/os con sorpresa se quejan que a todos les pusieron lo mismo. Norma, estudiante de 2do, me dice por lo bajo que “parece de jardín” valorizando de forma negativa este estilo de evaluación y devolución. Además como “evaluación colectiva del primer cuatrimestre” los “profes” pegaron una “síntesis de tesoros y reciclados de todo el bachi”<sup>166</sup>.

---

<sup>166</sup> Para ejemplificar estas “devoluciones” por área, en el cuaderno de Antonio (estudiante de 2do) aparecen: “La creatividad de tus trabajos es muy buena, pero hay que trabajar en lo formal. Está aprobado el primer cuatrimestre en el área de contenidos” (Comunicación).

“Viniste a todas las clases, aportaste, participaste activamente de las actividades y proyectos. Los contenidos te quedaron muy claros” (Cooperativismo).

“Sos un compañero. Al principio no te enganchaste con la propuesta. Te costó, y empezaste bastante colgado. Ya te conocemos, siempre participas y a pesar de que no te gusta trabajar la madera optas por la pintura. Es un buen aporte el tuyo, aunque sabemos que no tenemos materiales eso no quita que puedas aportar más y sumar en lo que tengas ganas. Hay que afinar un poco lo teórico y prestar atención al armado de los presupuestos. A veces te colgás y tenés que saber que tus aportes son muy valiosos. Vamos por más” (Carpintería).

“Es muy lindo poder construir con compañeros como vos ya que tenés muy buena asistencia, te sumás en todas las salidas y tareas dentro del bachi y le ponés el cuerpo a responsabilidades como juntar los fondos de la cooperadora, ser uno de los que más activa en las actividades como el bingo, rifa, etc. Sos un referente de 2do año y está bueno que sigas así. Con los temas vistos en clase, se nota que le ponés ganas ya que no hubo dificultades. Al ser un referente de la clase, te proponemos que trates de dar el ejemplo dentro y fuera de la misma: dentro tratando de escuchar y hacer escuchar más a tus cumpas y no usar el celular, así los demás copian esa actitud; y fuera tratando de llegar temprano. Tomamos tu propuesta de que sean los estudiantes quienes propongan temas para ver en clase. Felicidades! Seguí así con esa fuerza! (Sociales).

Por último, en Matemática, fue lo mismo para todas/os. Una fotocopia que comenzaba con una cita de Jim Rohn (fue un empresario estadounidense, autor y orador motivacional): “El aprendizaje es el inicio de la riqueza. Es el inicio de la salud. Es el inicio de la espiritualidad. Investigando y aprendiendo es donde todos los procesos milagrosos comienzan”. Y continuaba: “Juntos dimos comienzo a este maravilloso proceso donde aprendimos sobre el área, qué es y cómo

El viernes siguiente (17/8/12) el clima no acompaña, llueve mucho y van al bachillerato muy pocos estudiantes. Debido a esto los “profes” de “Sociales” de los tres cursos deciden pasar una película para los únicos diez que asistieron, “Los traidores” de Raymundo Glayzer. El viernes 24/8/12, se disponen a “corregir en voz alta” los trabajos de hace dos viernes atrás (Reformas Borbónicas y Rebeliones de Túpac Amaru y Túpac Catari). Algunos estudiantes no trajeron las fotocopias. Se trata de una clase dialogada, con muchas preguntas y respuestas de ambas partes. Los “profes” van tomando nota de las respuestas en el pizarrón, agregan alguna cuestión no dicha. Les interesa que todos opinen, que comenten en voz alta lo que escribieron, como dice Esteban: “tiren, tiren. No importa lo que digan pero participen”. Los estudiantes también quieren copiar, y sólo hablan unos pocos. Luego dejan tiempo para que terminen de responder a las preguntas del texto. Parecería que la forma de trabajo pasara a ser “contenido” para los “profes” con este énfasis en la “participación” sin importar lo que digan los estudiantes. En cambio éstos, sí centrados en “contenidos” curriculares, buscan copiar y concentrarse en el texto.

Se acerca Esteban a la mesa donde estoy yo con cuatro estudiantes, veo que Norma sentada al lado mío tiene sin terminar las respuestas, entonces se levanta diciendo que tiene que ir a hacer la merienda. Los estudiantes no sólo responden a partir de lo que tenían anotado en la carpeta. Ante la pregunta, acerca de “¿qué son borbónicas?”, Estela que siempre está con la netbook de su hija, alumna de la escuela primaria y la recibió como parte del Plan Sarmiento, busca en google y lee lo que le aparece. Volviendo al material que le repartieron los “profes” trabajan sobre “mita” y “encomienda”, “Carlos III”, “Túpac Amaru”, “Túpac Catari”. Las respuestas coinciden con lo que dice el texto, y por momentos, por pedido de los “profes” que solicitan “ponerlo con sus palabras” hay interpretaciones diferentes a lo que esperan. Por ejemplo, en el grupo en que estoy yo –ponen las respuestas en lápiz temiendo que esté mal- creían que el que se había rebelado era Carlos III, en lugar de Túpac Catari y Beto lo señala. Luego pide que contesten los que no hablaron. Emilia (abuela) y Rosmery leen partes de las respuestas, pero no entienden su propia letra y se la pasan de una a la otra. Denis, que recién llega –más tarde por trabajo- toma la hoja y lee en voz alta lo que escribieron. Beto les pregunta: ¿Y qué entienden por eso, cómo lo podrían explicar? Rosmery se enoja, le dice que “son los profes los que tienen que explicar, lo mismo pasa en Matemática”. Siendo las 19hs hacen el corte del recreo y la merienda.

En la 2da parte de la clase no siguen con lo anterior, los “profes” reparten otra fotocopia sobre “Capitalismo en América latina y acumulación originaria”. Esta vez, piden que lo hagan en forma individual. Aquí, los estudiantes se enfrentarán a dos cuestiones, por un lado, tratarán de entender el contenido de los

---

expresarnos. Una mente que se abre a una nueva idea jamás regresa a su tamaño anterior. Te alentamos a seguir el camino que empezaste al atravesar las puertas del Bachi, no permitas que las dificultades te aparten de él, porque en la educación encontrarás un regalo de gran valor, que como todo lo realmente valioso no se puede comprar con dinero. ¡Te queremos, tus compas!”

elementos señalados en el texto (definiciones, explicaciones, conceptos), de captar la lógica del conocimiento. Por otro, entender las reglas y usos en este contexto particular de “hacerlo solos”, es decir, de comprender la lógica de la interacción (Rockwell, 1995). Como pretendo reconstruir, estas dos dimensiones no siempre coinciden, apareciendo contradicciones que no se explicitan ni se resuelven en el transcurso de la clase.

Luciana no entiende la primera de las preguntas y luego dice: “no entiendo nada”. Hay frases de Marx, un texto de Galeano. Esteban lee en voz alta y luego pregunta a todos: “¿Qué es la acumulación originaria y cómo eso permite el desarrollo del capitalismo?” Los estudiantes insisten en que no entienden, y los “profes” les proponen que pasen a la 2da o a la 3ra. Antonio se queja: “Pero charlemos un poco qué es sino tampoco vamos a poder hacer la 2da”. Esteban acepta y Antonio lee en voz alta el texto, Beto anota las “palabras difíciles” en el pizarrón y les pide que todavía no copien. Esteban expone sobre Revolución Industrial, trabajo, dinero, Marx. Llega una estudiante, Sabrina, de una marcha de “violencia contra la mujer” con una bandera del movimiento. Algunos estudiantes prestan atención, otros copian, otros toman mate y charlan, otros con celular.

Esteban: ¿Qué sería entonces acumulación originaria?

Luciana: ¿La acumulación de lo que tenían los pueblos originarios?

Esteban: A ver... ¿qué sacaban de acá, de América?

Varios dicen: Soja

Esteban: Eso ahora. ¿Antes?

Responden varios: Oro, plata...

Siguen con el diálogo, Esteban preguntando quiénes se enriquecen y quiénes se empobrecen, habla de clases, poder, modo de producción capitalista, propietarios, explotados. Los estudiantes escuchan, preguntan, intentan entender, responden. Pero siguen las dudas:

Luciana: Y ahora ya no sé cómo responder.

Ramón: ¿Hay una definición de acumulación originaria? ¿Es como se origina o tiene que ver con los pueblos originarios?

Esteban: Expliquen la primera pregunta con lo que ustedes entendieron, respondan con sus palabras.

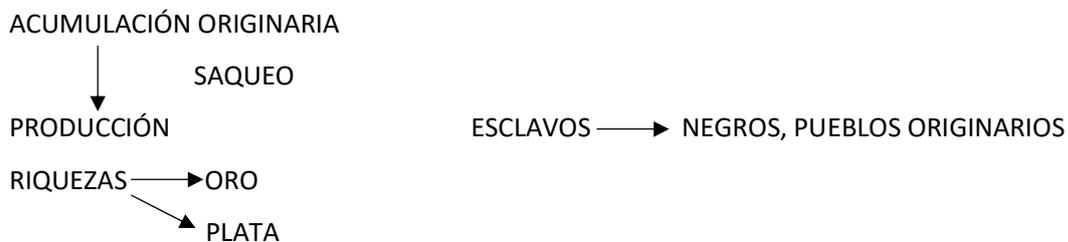
Algunos se ponen a escribir, otros no. Beto le recuerda a Luciana que tome lista y le ponga media falta a la “cumpa Sabrina” que llegó más tarde. Algunos entregan el cuestionario, contestaron las tres preguntas. Los que no tienen que traerlo para la próxima. Terminan antes de las 21hs porque Rubén, quien tiene las llaves de la casa, tiene que cerrar porque se le va el tren.

El viernes siguiente, 31/8/12 realicé una entrevista con la encargada de los BP en la Dirección del Adulto y del Adolescente, por este motivo no fui al bachillerato. De todos modos, no tendrían clase por realizarse una asamblea. Vuelvo el viernes 7/9 y en el aula de 2do son sólo ocho estudiantes, llueve y ese día juegan al fútbol por las eliminatorias para el mundial de Brasil, Argentina con Paraguay a las 20hs. Los que están presentes señalan que más allá de esto, ayer también fueron muy pocos y explican que “no estamos haciendo nada” en referencia a las pocas actividades que realizan debido a que hay muchos estudiantes ausentes<sup>167</sup>. Los “profes” proponen hacer repaso de la última fotocopia sobre “acumulación originaria”:

Beto: ¿Qué es la acumulación originaria?

Luciana –insistiendo con su idea, contesta-: La acumulación de los pueblos originarios.

Aparentemente no conforme con la respuesta Beto hace el siguiente cuadro en el pizarrón:



Antonio pide leer su respuesta, pero le dicen que espere. Llega Emilia (abuela) y me dice por lo bajo: “no hice nada”. Continúa Esteban preguntando “¿Quiénes eran los conquistadores?”, varios contestan: “España, Portugal, Inglaterra, Holanda”.

Esteban: ¿Y quiénes los esclavos?

Antonio: Egipcios –se ríen.

Beto: Está muy bien, había esclavos en Egipto, pero no es esta época.

Los “profes” cortan la clase, piden los trabajos, sólo uno pocos lo tienen. Ernestina lee lo que hizo, aclara que es sólo una parte, no lo terminó. Beto la alienta: “muy bien es lo que llegaste”. Luego Esteban escribe en el pizarrón y comenta “MODO DE PRODUCCIÓN COMUNITARIO” – “INCA”. Saca tres flechas del primero que indican: “SIN PATRÓN”, “DINERO”, “ACUMULACIÓN”, mientras que de “INCA”, salen dos flechas que señalan “TRUEQUE” Y “HORIZONTALIDAD”. Pide ejemplos a los estudiantes y como no obtiene respuestas pregunta: “¿cómo sería hacer una losa en forma comunitaria y en el capitalismo?”. Ellos responden: “entre

<sup>167</sup> Al igual que sucede en el Bachi A ante el ausentismo de las/os estudiantes las/os “profes” en ocasiones prefieren “no avanzar”.

todos”, para la primera y “pagar para que lo hagan” en caso de la segunda. Entonces los “profes” les piden que describan en un afiche (haciendo dos grupos) una actividad laboral. Dividen el pizarrón como lo tienen que hacer los estudiantes: COMUNITARIA I CAPITALISMO. Queda esto pendiente para después del corte y la merienda.

Luego del receso las/os estudiantes hacen rápidamente esta tarea, ya los vi plantear esto en otras materias, parecería que saben lo que los “profes” quieren escuchar o lo que serían respuestas acertadas. Así, en uno de los afiches ponen de un lado: “Trabajo capitalista” – “Forma vertical” – “Patrón” – “encargado” – “obrero”. Del otro lado, “Centro de Contención LUZ”. Lo escriben en vertical formando las palabras: Lucha

Unión

esperanZa

Luego explican las características de este “centro de contención”:

“la organización es comunitaria, con los vecinos, se sostiene mediante bingos, ferias... Lo que aprendemos en el bachi lo trasladamos ahí. Creamos un banco de alimentos. Contención a adolescentes con problemas de adicción y violencia. Especialistas que dan charlas de prevención sexual. Realizamos talleres para la 3ra edad. Contamos con camas para personas en situación de calle.”

Beto: ¿Y cómo se toman las decisiones?

Varios a la vez, en coro: “En asambleeeeea”.

Otros: De modo horizontal. Entre todos.

Beto: ¿Les sirvió la clase, les gustó?

Luciana: Siiiiiii (se ríen)

Beto: ¿Qué quieren ver la próxima?

No contestan, ya se están yendo, 20:10 se termina la clase por el partido.

Vuelvo a las dos semanas para observar la clase de “Sociales” en 2do, pero no están los “profes”. Recién a las 18hs llega Esteban apurado y en bicicleta como siempre, tomó más horas en el PAEByT en otro barrio en la zona sur y puede llegar al “bachi” a esa hora. Pregunta a los estudiantes quién tenía que traer información sobre Bartolina Sisa, pero le anuncian que el encargado de esto no vino. Continúan entonces con lo que comenzaron a ver la clase pasada, que yo no estuve, unas fotocopias sobre “Las ideologías del movimiento obrero”. También veo otros materiales de la vez anterior acerca de la “Revolución Industrial”<sup>168</sup>.

---

<sup>168</sup> Bajan a trabajar en este curso los estudiantes de 3ro, ya que hoy son sólo tres.

Los estudiantes tienen que “sintetizar que significa”: “anarquismo”, “marxismo”, “sindicalismo” y “socialismo utópico”. Copian las respuestas que están en el texto. Mientras hace esto Ramón me pasa su celular para que lea de ahí el ensayo sobre aborto que está haciendo para presentar en Lengua. Esteban arma un cuadro en el pizarrón con la exposición de los estudiantes. En medio de la clase, llamó Beto para avisar que no pudo ir porque está terminando los títulos que deben entregar al Ministerio de Educación, Leticia (1ro) tampoco fue por este motivo (Notas de campo, viernes 28/9/12).

El viernes siguiente, el 5/10/12 llego un poco más tarde, a las 18hs. Están los tres cursos en el aula de 1ro y los “profes” explican que hay escuelas secundarias “tomadas” por la implementación de la Nueva Escuela Secundaria en la Ciudad. Ayer algunos se sumaron a una movilización por esto, mientras que otros a una marcha por el asesinato de Mariano Ferreyra<sup>169</sup>. Cuando terminan la charla voy al aula de 2do con Beto, Esteban se queda con los de 1ro ya que las “profes” no están por haber ido al “Encuentro Nacional de Mujeres” en Posadas (Misiones).

Beto propone hacer un “repaso de la clase anterior” revisando las cuatro corrientes vistas la última vez (anarquismo, marxismo, sindicalismo y socialismo utópico). Pocos se acuerdan, finalmente se lee lo que quedó escrito. En medio de la lectura Estela pregunta cuándo van a leer lo que pidieron de tarea para el “trabajo final”<sup>170</sup>. Algunos ya están preparando esta presentación y trajeron material sobre el golpe de Estado en Chile ya que quieren exponer sobre las “dictaduras en Latinoamérica”. Beto les dice que ahora no, que queda para la próxima y continúa con el “repaso”. Luego reparte frases de Engels, Gramsci, Weber, Proudhon, y Hobbes acerca del “Estado”. Me pongo a trabajar con Emilia (abuela), su nieta y Yessica. Los estudiantes tienen que leerlas y ubicar a cuál de las corrientes pertenece y por qué. Beto pasa por las mesas ayudando con el trabajo, pero como ese día en el bachillerato son pocos tanto los “profes” como los estudiantes, a las 19hs deja el curso para ir a hacer la merienda. Los estudiantes quedan trabajando, algunos recién llegan y se ponen a copiar, otros hablan de otra cosa, terminan de leer, no entienden, se explican entre ellos. Al rato vuelve Beto y les dice: “entre todos ahora armemos una definición de Estado y vamos a merendar”. Anota en el pizarrón:

<u>ESTADO</u>	<u>PODERES</u>
CLASES SOCIALES	GOBIERNO
CAPITALISTAS	POLICÍA
TRABAJADORES	HEGEMONÍA (DOMINIO CULTURAL)

---

<sup>169</sup> Era un joven militante del Partido Obrero. El 20 de octubre de 2010 fue asesinado de un tiro por un grupo de afiliados a la Unión Ferroviaria en una manifestación de trabajadores tercerizados donde reclamaban el pase a la planta permanente en la Línea Roca de trenes.

<sup>170</sup> El “trabajo final” al igual que al cerrar la primera parte del año –como también en otras áreas– se trata de una búsqueda de información sobre ciertos temas seleccionados por las/os estudiantes. Estos deben buscar y traer material alusivo y luego cada grupo expone oralmente y con afiches al resto del curso.

## ORGANIZACIÓN

Parecería priorizar la construcción colectiva más que el análisis de concepciones acerca del Estado, o sea la forma sobre el contenido. Mientras que Beto va anotando esto pregunta qué pueden decir de cada una de esas palabras. Algunos estudiantes aportan lo que les parece, lo que anotaron, preguntan cosas que no entendieron. Entran otros con bandejas para la merienda y se corta –en realidad termina- la explicación o armado en conjunto y Beto anuncia que luego van a hacer una actividad con los tres cursos juntos.

Al finalizar la merienda veo que muchos estudiantes se han ido. Los dos “profes” de 2do y los dos de 3ro plantean una actividad sobre “democracia”. Es otra de las actividades que se realizan en conjunto y hacen a la construcción cotidiana del bachillerato. Quieren trabajar este tema ya que se acercan las elecciones de autoridades locales en Villa Esperanza. Desde el bachillerato están implicados en una de las listas, hay estudiantes que también participan en ella. Se trata de preguntas para responder y discutir en los cuatro grupos que se formaron.

El viernes 12/10, son pocos estudiantes en todos los cursos, esto se debe que muchos fueron a otra actividad del “movimiento” desde temprano. Los “profes” se proponen retomar la actividad del viernes pasado que quedó inconclusa, acerca de la “democracia” y elecciones en el barrio. Luego pasan la película española “También la lluvia”, la cual trata los sucesos del año 2000 que se denominaron la “Guerra del Agua” en Cochabamba (Bolivia) al ser privatizado el suministro en ese distrito.

Vuelvo a observar las clases de “Sociales” en 2do año el 26/10/12. Esteban está sólo ya que Beto viajó por una actividad del “movimiento” al sur del país. Como todos los viernes después de mitad de año llega más tarde. Trae una película para pasar a los estudiantes, pero hay un problema con la computadora y no la puede mostrar. Retoma entonces la película del viernes pasado sobre la “guerra del agua” y comenta la que quería mostrar hoy acerca de los “mapuches”. Anota en el pizarrón:

AYER	HOY
COLONIALISMO	NEOCOLONIALISMO

Explica que se trata de la “expansión de un país sobre otro al que domina política y económicamente”.  
Y pregunta:

Esteban: ¿Qué ejemplo podemos encontrar hoy?

Estela: Estados Unidos y Puerto Rico.

Esteban: ¿Por qué, qué hace?

Estela: Adueñarse de tierras, cultura.

Esteban: Bien. Ayer Portugal con Brasil, España con todos nosotros (incluyendo a argentinos, paraguayos y bolivianos). ¿Y qué quedó?

Luciana: Idioma. Religión.

Esteban: Bien. ¿Y hoy no hay injerencia de países extranjeros?

Yessica: ¿Deuda externa, puede ser?

Continúa Esteban hablando y preguntando sobre Estados Unidos y China. Solamente Luciana busca acertar con sus respuestas. Antes les llamó la atención a otros estudiantes para que atendieran. Esteban: “A partir del neocolonialismo dominan pero los países son independientes”. Cuenta la temática del video que no pudo pasar acerca de la relación entre mapuches y el Estado argentino y el chileno. Pregunta por el Bicentenario y “por qué los pueblos originarios dicen que no hay nada que festejar”. Algunos estudiantes de a ratos prestan atención y responden sin advertir que se repiten las respuestas.

Realizan una pausa y toman la merienda. Durante estos intervalos los estudiantes charlan sobre diversos temas, unas se pasan recetas de comida boliviana, otras con revistas de productos cosméticos venden o recolectan la cuota de ventas anteriores, otros con “tareas” de otras materias me preguntan a mí sobre Matemática y Lengua, también usan los celulares y hablan o escuchan música, van a ver a estudiantes de otros cursos, etc.

A las 20hs se retoma la clase. Lo anterior aparentemente ya está, entonces se pasa a hablar sobre los temas elegidos por los estudiantes para la exposición del “trabajo grupal” final. Las temáticas y los integrantes varían según las mesas en que están sentados, así en principio trabajarán sobre algún tema tratado en la materia como “usurpación de la tierra”, otros apenas mencionados o que no fueron dados por los “profes” como “Guerra de la Triple Alianza”, “Guaraníes” o “similitudes y diferencias entre los golpes de Estado”. El que más me llamó la atención fue “plantas medicinales”, ya que no entendía la relación con la materia o con los temas vistos, pero los “profes” resaltaban la importancia de los saberes de los estudiantes en este tema, en tanto elementos no trabajados en la “escuela tradicional”. Otros aún no tienen tema elegido para su presentación. Esteban resalta que no quieren que lean el trabajo como lo hicieron a mitad de año, sino que “lo expliquen con sus palabras”. Aquí como en otras referencias que se hizo al tema durante las clases parecen buscar que las/os estudiantes “entiendan lo que están diciendo”, que no sea “sólo bajar de internet”, que “lo puedan explicar a los demás”. Así parece que estuviera también presente la cuestión de la expresividad, la argumentación, que mejoren el lenguaje, en tanto búsqueda de la “participación” y “democratización de la palabra”.

Finalizando la clase, como el viernes que viene hacen una fiesta del movimiento y no hay clase, organizan la agenda de los días que quedan y acuerdan que el 9/11, 16/11 y 23/11 serían para hacer el trabajo en clase, por lo que las/os estudiantes deben buscar y traer materiales de acuerdo a cada presentación. Quedando la exposición por grupos para el último día de clases, el viernes 30/11. Siendo las 20:10 las/os estudiantes insisten a los “profes” para irse, y éstos dan por terminada la clase. Como cada día suben las sillas a las mesas y algunas/os se quedan en la tarea de limpieza del aula.

El viernes 9/11 al ser muy pocos estudiantes, sólo vuelven a repasar los temas de los trabajos, explican el cronograma y luego hay asamblea. El viernes 16/11 voy al otro bachillerato, por lo que no asisto a la clase de “Sociales” en 2do. El 23/11, Beto está solo ya que Esteban viajó aprovechando el fin de semana largo. Por parte de las/os estudiantes, algunos que estuvieron mucho tiempo sin venir, al acercarse fin de año empezaron a cursar nuevamente. Ese día tienen que hacer la “autoevaluación” y la “evaluación grupal”, señala Beto el apuro en hacer esto si no se les terminan las clases. Se escriben las consignas en el pizarrón<sup>171</sup>. El cuestionario se hizo durante toda la jornada, sin llegar a abordar los “trabajos grupales”. Al finalizar se leen algunas respuestas de la “evaluación grupal”. Beto se lleva las hojas que elaboraron cada uno y cada grupo. Les recuerda que los trabajos que están haciendo lo pueden traer en afiche y que “esta vez no pueden leer”.

El viernes 30/11/12 es el último encuentro del año, y en “Sociales” de 2do, se expondrán los trabajos grupales, concluyendo con las actividades en esta área. La semana pasada estudiantes y “profes” acordaron empezar más temprano (es decir, a horario a las 17hs) para que puedan exponer todos los grupos. Se trata de ocho trabajos y además deben hacer la “evaluación colectiva” del curso con los docentes de las otras áreas y asistir a la última asamblea del año. De esta manera, mostraré cómo se entremezclan conflictivamente estos eventos (clase, desarrollo de temas por parte de los estudiantes, la organización y propósitos del bachillerato acerca de la evaluación y las asambleas) en torno a la construcción de conocimientos en este espacio.

---

#### <sup>171</sup> AUTOEVALUACIÓN

- 1) ¿Qué temas vimos en el año? ¿Cuáles me gustaron más y cuáles menos?
- 2) ¿Cómo fue mi participación en la clase?
  - compromiso
  - asistencia al bachi/salidas didácticas
- 3) ¿Qué tengo que cambiar?
- 4) ¿Qué tengo que seguir haciendo?

#### EVALUACIÓN GRUPAL

- 1) ¿Cómo vimos el funcionamiento de nuestro curso?
- 2) ¿Qué te parecen los profes en cuanto a participación, asistencia, compromiso, temas?
- 3) ¿Qué cosas cambiarías de los profes y qué cosas tienen que seguir haciendo?

La dinámica del encuentro consistió en la exposición de lo que cada grupo trajo en afiches y carteles que se iban pegando en las paredes del aula o en el pizarrón. Algunos no querían pasar o pararse, se los notaba nerviosos, luego se animaban. Los “profes” pedían que no leyeran, que contaran lo que encontraron y explicaran al resto, pero esto muy pocas veces se logró, por lo que se tardó bastante con cada grupo. Luego de cada exposición se hicieron breves comentarios por parte de los “profes”, alguna corrección, señalar algo si fue mencionado durante el año y felicitaciones y aplausos de todos. En ocasiones Beto y Esteban pedían silencio y respeto hacia los que estaban hablando, ya que algunos estudiantes todavía estaban terminando sus trabajos o conversaban de otra cosa.

Una de las exposiciones trabajó sobre “Mujeres originarias”, señalando aspectos biográficos de Juana Azurduy y Bartolina Sisa, en tanto otra se centró en “Dictadura militar en Argentina”. Los que expusieron sobre la “Guerra de la Triple Alianza” (oriundos de Paraguay) hicieron hincapié en el papel jugado por Argentina, en consecuencia otros estudiantes ofendidos les dicen: “¡para qué vienen acá!”, generando una breve discusión. Un grupo trabajó “Golpes de estado en Argentina, Bolivia, Paraguay, Uruguay y Brasil”. También hubo dos grupos que expusieron sobre la “Acción terapéutica de las plantas medicinales” y “Plantas medicinales de Latinoamérica”, donde leyeron nombres científicos poco usuales, vitaminas y propiedades, a la vez que sus usos cotidianos.

A medida que va pasando el tiempo de la exposición de los trabajos se van juntando docentes de otras áreas de 2do año en la cocina. Como desde el aula se ve aquel espacio de la casa, hacen señas avisando que se apuren. Están ahí para hacer la “evaluación colectiva” de 2do año antes de la asamblea general.

Faltaban dos presentaciones y cuando estaba empezando a exponer el grupo que eligió “Mapuches”, viendo la hora –ya son pasadas las 19hs- Beto los corta y pide: “vamos a hacer una cosa, los que ya terminaron vayan a la cocina a hacer la evaluación colectiva que después tenemos la última asamblea.” La mayoría de los estudiantes se enojan, no quieren ir, dicen que es una falta de respeto a los compañeros que faltan exponer. Beto insiste: “somos un bachillerato popular y las decisiones no las podemos tomar nosotros solos. Nos están esperando para poder hacer el cierre del año”. Siguen los enojos y las discusiones. La nueva propuesta de los “profes” es continuar el viernes que viene con los dos grupos que faltan y con los que tienen que “recuperar”. Luciana que es una de las que estaba exponiendo y ya no quiere seguir viniendo más dado que le va bien en todas las materias y suponía que empezarían sus vacaciones, se levanta enojada, gritando: “¡jino, no puede ser, no habíamos quedado en eso!!”. Los que ya expusieron también la apoyan. Discuten, no quieren hacerlo así.

Esteban –gritando-: Escuchémonos y así lo resolvemos entre todos.

Luciana: La fecha que habíamos puesto es hoy y es la última clase, la próxima es recuperación.

Dijimos de empezar a las cinco y muchos vinieron tarde, por eso no terminamos –Estela la apoya, dice que tiene razón-.

Beto: ¡Vos no estabas a las 5! –le grita a Estela.

Patricia: El profesor tampoco –señalando a Esteban, quien intenta explicar que es por el otro trabajo-.

Beto: Bueno. Lo tenemos que hacer sí o sí, sino el boletín va a estar incompleto. No puede no participar 2do año.

Luciana: Que vaya un grupo y los que faltan nos quedamos terminando.

Emilia: Si seguimos discutiendo no hacemos nada.

Estela sigue enojada porque otros estudiantes le reprocharon también a ella por el horario de llegada: “ustedes también llegaron tarde”, le dice a unos compañeros. “Me estoy defendiendo. Otros llegaron tarde y se fueron”, en referencia a uno que terminó de exponer y se retiró, a otro sus compañeros de grupo lo fueron a buscar ya que vive enfrente y no venía.

Estela: Ya estamos acá a lo mejor el otro viernes se complica.

Morena (falta exponer): El viernes que viene no puedo. Yo hoy tenía dentista y lo pasé para el otro para venir acá.

Esteban también enojado dice: “terminemos esto sino va a terminar todo mal” y se luego se va del aula. Son ya las 20hs, no hacen ni una cosa ni la otra. Todos permanecen enojados. Entran las/os otras/os “profes” para la “evaluación colectiva”. Tomás (docente) les pide que anoten lo que consideren una “luz” y una “sombra” de lo que pasa en el bachillerato en un papelito, es anónimo. Los otros cursos de 1ro y 3ro están haciendo lo mismo para llevarlo a la asamblea. Veo que aquí algunos no lo hacen o no lo entregan, sigue el ambiente muy tenso.

Los “profes” piden a los estudiantes que compartan lo que anotaron y uno copia en el pizarrón. Como “luces”, dijeron: “oportunidades”, “comprensión”, “solidaridad”, “amistad”, “responsabilidad”, “compañerismo”, “aprender”, “compartir”, “paz y amor”. Y como “sombras”, expresaron: “ponerse las pilas”, “falta de organización”, “falta de respeto”, “falta de compromiso”, “discusión fuera de lugar”, “egoísmo”, “privilegios”, “un mal momento al final de la clase” –esta no se anotó-, “le dan oportunidades a los que faltan”, “ocuparse de recreación”, “cooperadora no se pagó”. Luego les piden que elijan una de cada una para llevar al plenario en la asamblea, seleccionan “falta de organización” como sombra y “compañerismo” como luz. Muchos estudiantes no opinan, permanecen callados. Tomás sobre la “falta de organización” dice que no le gusta la crítica sola sin la búsqueda de solución e invita a las reuniones que se van a hacer a partir del año que viene entre “profes” y estudiantes, en tanto otra instancia de “participación” más.

Entiendo que pese a la permanente búsqueda por parte de los militantes y docentes de prácticas y sentidos ubicados como “cooperativos”, el último encuentro evidenció que, en ocasiones, las formas de participación que se generan pueden conllevar tensiones basadas en tener que ser consecuentes con los espacios/tiempos previstos desde la organización del bachillerato –por parte de los “profes”-, enfrentadas a los deseos de las/os estudiantes de aprobar la materia y mostrar su producción.

En este apartado busqué presentar el trabajo con los “contenidos” curriculares, su selección y transposición por parte de los docentes, a la vez, que las apropiaciones, construcciones y disputas que realizan los estudiantes. Por parte de los “profes” parece que el énfasis en la forma de trabajo se convierte en “contenido”, de acuerdo a posicionamientos políticos, valores o temas coyunturales que hacen a los propósitos del movimiento y el bachillerato. Además los tiempos y espacios del trabajo son atravesados por distintos momentos de “evaluación”. En este sentido, documentando las tensiones sucedidas al interrumpirse las exposiciones del cierre de la materia, me interesó dar cuenta de las valoraciones diferenciales (Díaz de Rada, 2007) que hacen “profes” y estudiantes en torno a las acciones previstas desde el bachillerato poniendo de relevancia las asimetrías de poder en este espacio<sup>172</sup>. Y así, los estudiantes centrados en la apropiación de contenidos curriculares, aprobar la materia, y los militantes y docentes priorizando la organización prevista desde el bachillerato.

#### II. 4) Procesos de impugnación y de reivindicación de la experiencia escolar: la ausencia del aula

Al año siguiente voy al Bachi B un jueves, que es el nuevo día de “Sociales”, pero no había clases ahí ya que iban a la marcha en conmemoración del docente asesinado Carlos Fuentealba<sup>173</sup>. Mientras las/os “profes” esperan a que lleguen más estudiantes charlo con Esteban sobre las novedades del área de “Sociales”. Él va a estar acompañando a otros dos compañeros pero ahora en 1er año. Sobre la cursada del año pasado comenta que “hay que ponerse más las pilas, tener programas para los tres años y también saber qué se hace en cada área”. Realiza una autocrítica acerca de cómo trabajaron el año pasado, y hablando de otros compañeros que por estar en tantas actividades del movimiento señala que “faltan, no dan clase, se tienen que ir, no le ponen el tiempo que se necesita”. Según él, quisiera que se den las mismas cosas que en el Nacional Buenos Aires, “porque si no, no van a poder seguir otros estudios y van a fracasar” –esto también lo dijo en una reunión de

---

<sup>172</sup> Ángel Díaz de Rada sostiene que “el valor es una relación diferencial entre sujetos sociales concretos y localizados, que se traduce en asimetría por referencia a un espacio social de poder, y que se expresa por medio de múltiples vehículos en la práctica social, entre ellos, el lenguaje verbal.” (Díaz de Rada, 2007: 121)

<sup>173</sup> Fue docente y activista sindical, asesinado el 4 de abril de 2007 a quemarropa por un policía durante un operativo que buscaba impedir un corte de ruta en la provincia del Neuquén.

“profes”-. Quiere que lean, que entiendan los textos, que reflexionen, que escriban y “no solamente repitan lo que bajan de internet o está en el libro”, apuntando a los trabajos grupales realizados el año anterior. Al respecto analiza que “no hicimos nada, no fuimos exigentes, hay que ser más rigurosos, que no signifique el fracaso o que dejen, pero, que entiendan que vienen a una escuela.”

De este modo, a la vez que cotidianamente los “profes” hacen críticas e impugnaciones a la “escuela tradicional”, también se sostienen ciertos significados hegemónicos de “lo escolar” en esta la lucha por “la igualdad”. Esto implicaría preparar a los estudiantes con ciertas prácticas “escolares” que les permitan avanzar en estudios superiores.

Unos pocos estudiantes van llegando, algunos al enterarse de la marcha y que no hay clase, optan por irse. De los de 2do del año pasado, ahora en 3ro, hay sólo tres. No están yendo al bachillerato porque no entran en el aula que usó hasta el año pasado 3ro y se está construyendo una nueva en el patio para ellos. Cada día vienen varios a ver si pueden retomar las clases, ya que tampoco están colaborando en la construcción y la pintura de la misma, como pidieran las/os “profes”. Entre tanto, presencio una discusión entre Beto (el “profe” de Sociales que sigue en 2do) y Antonio (estudiante que pasó a 3er año) quien preocupado por un posible ingreso a la universidad lo increpa:

Antonio: Yo quiero venir acá a estudiar, no ir a marchas, ni a pintar un aula, quiero venir a leer y a escribir.

Beto: Pero esta no es una escuela tradicional, una escuela formal, hoy vamos a tener clase allá, también es otra forma de dar clase.

Nuevamente, cuando los “profes” hablan de “escuela tradicional” parece que están pensando en un espacio físico, en el que el único que da la clase es el docente. Para ellos, estos otros sitios y eventos como una “marcha” o pintar un aula, también conforman parte del cotidiano de dar clases y como espacio formativo para los sujetos. Para los estudiantes, su asistencia al bachillerato cobra relevancia en la medida que puedan “estudiar”, “leer”, “escribir”, pensar su futuro ligado a una carrera.

Las/os militantes y docentes, al impugnar algunos aspectos la escolarización “tradicional”, no se centran únicamente en una modificación de ciertos elementos, sino enuncian un agregado de otros/nuevos como parte de la formación de los sujetos. Desconociendo el peso de relaciones históricas y hegemónicas, parecen pensar “lo escolar” desde una noción de contexto como si fuera sólo una cáscara que rodea y hasta determina lo que sucede allí adentro. Al focalizar en las relaciones entre las prácticas locales que contextualizan las maneras en que las personas actúan juntas (Lave, 2001), busqué mostrar que en los procesos de reivindicación de esta experiencia escolar, conviven con tensiones, significados hegemónicos de la escolaridad con prácticas propiciadas desde el bachillerato asociadas a la “transformación”.

Los intercambios anteriores entre Beto y Antonio luego se replicaron en público en una pequeña asamblea que realizaron antes de salir hacia la “marcha” bajo los mismos argumentos. Minutos después unos pocos “profes” y un reducido grupo de estudiantes salen hacia la avenida a tomar un colectivo que los deja en la Plaza de Mayo, en cambio, Antonio vuelve a su casa esperando retomar prontamente sus estudios (Notas de campo, jueves 4/4/13).

### III. Reflexiones de este capítulo

Algunos de los sentidos de la “escuela tradicional” que enuncian las/os “profes” suelen asociarla al lugar donde se desarrollan clases en forma unidireccional desde la propuesta docente. Allí, en las clases no estarían involucradas cuestiones grupales o lúdicas que recuperen las experiencias de los estudiantes, sino se basarían en la autoridad del conocimiento legitimado de las/os profesoras/es. En la escuela “común” la no presencia sería sancionada con la contabilización del ausentismo más allá de los motivos, y las evaluaciones, desde una lógica meritocrática no contemplarían el proceso de cada estudiante. Al mismo tiempo, parecería que –para algunas/os “profes”- lo lúdico, retomar las experiencias de los alumnos para favorecer el aprendizaje de nuevos contenidos o elaborar distintas estrategias de evaluación, son elementos adjudicados únicamente a la “educación popular”.

Como pude documentar, los estudiantes que llegan a este BP, se insertan en una organización con tiempos y espacios propios que diseña actividades y formas de participación, algunas más novedosas y otras ya conocidas por sus trayectos escolares previos. A menudo conviven en tensión experiencias y expectativas diferentes respecto a “lo escolar”. De este modo, las concepciones y prácticas ligadas a la organización temporo-espacial son significativas en el bachillerato, no sólo como elementos estructurales del curriculum sino en tanto dimensiones que integran la experiencia formativa escolar. En esta experiencia, podría pensarse que la *producción cultural de la persona educada* es asociada a la “prefiguración de la nueva sociedad” basada en “relaciones igualitarias”, “solidarias”, “compañerismo”, “compromiso”, y en disputa u oposición a ciertos aspectos de la escolarización “tradicional”.

La experiencia cotidiana de educación y escolarización se configura a partir de varios elementos. Por ejemplo, en discusiones y consensos producidos en asambleas, en tanto espacio formativo y de construcción de conocimientos, se ponen en juego prácticas, saberes, valoraciones y concepciones del mundo de los sujetos. Las de los estudiantes serán incentivadas, acalladas, reguladas, evaluadas cotidianamente y en momentos específicos, con relación a los particulares y locales sentidos y prácticas de la *persona educada* en el Bachi B. A la vez, un importante aspecto ligado a la construcción de conocimientos en este espacio son las “actividades

comunitarias” por las que circulan con tensiones y usos propios las/os estudiantes. Otro factor tiene que ver con el trabajo conjunto con todos los cursos ya sea desplegando determinadas jornadas y temáticas en el bachillerato o con salidas ante eventos especiales/coyunturales. Estas realizaciones, no están escritas en programas o planificadas de antemano, y a la vez son centrales, formando parte constitutiva y fundamental de esta experiencia de educación y escolarización. Allí se resaltan normas y valores del bachillerato, concepciones de la sociedad y de la transformación de la realidad que exponen los “profes”. Si bien son heterogéneos, complejos y contradictorios, en estas circunstancias se transforman en contenidos a ser enseñados, con las apropiaciones, resistencias y subversiones producidas también por los estudiantes. Sumado a lo anterior, se da el desarrollo en cada curso de ciertos contenidos seleccionados y producidos por los “profes” con relación a las áreas y orientaciones del bachillerato y del “movimiento” junto con sus modalidades de evaluación.

Para ser un “nuevo producto cultural” los conocimientos disciplinares necesitan de la adaptación, modificación, recontextualización, para transformarse en contenidos a ser enseñados en este bachillerato, es decir, requieren ser extraídos del conjunto de relaciones sistémicas que se conforman al interior de una disciplina particular. A su vez, los saberes, relaciones, construcciones y valoraciones locales vinculados a la “participación”, “compromiso”, “solidaridad”, “transformación”, “compañerismo”, etc. serán descontextualizados para poder ser evaluados<sup>174</sup>. En torno a las prácticas de evaluación, los docentes deciden cuál es el conocimiento localmente válido y legítimo (Kvale, 2001). Paralelamente, por parte de los “profes” hay un énfasis en la *forma* de trabajo que se convierte en “contenido”, de acuerdo a posicionamientos políticos, valores o temas coyunturales que hacen a los propósitos del “movimiento” y el bachillerato. Además los tiempos y espacios del trabajo son atravesados por distintos momentos de “evaluación” poniendo de relevancia las asimetrías de poder en este espacio. En torno a estas valoraciones, las/os estudiantes están centrados en la apropiación de contenidos curriculares y superar los trabajos y pasar al ciclo siguiente, y las/os militantes y docentes priorizan la organización prevista desde el bachillerato.

Recuperando a Foucault podría interpretar las agrupaciones, decisiones, organizaciones, que realizan los militantes y docentes “como una violencia que se ejerce sobre las cosas, en todo caso como una práctica que les imponemos; es en esta práctica donde los acontecimientos del discurso encuentran el principio de su regularidad.” (Foucault, 2005: 53). Pero no es sólo esto, si no se perdería de vista el continuo desarrollo de los procesos presentados en tanto activas apropiaciones que realizan todas/os los sujetos aquí involucrados.

Esta forma de organización del tiempo y el espacio con el consecuente intercambio y construcción de saberes y conocimientos, es constitutiva y fundamental de este bachillerato. Allí conviven contradictoriamente divisiones entre “teoría” y “práctica”, construcciones dicotómicas de la realidad, diálogos reflexivos que buscan

---

<sup>174</sup> “Descontextualizar el conocimiento es “formalizarlo” (es decir, contenerlo, verterlo en formas) en un nivel más amplio.” (Lave, 1996: 36)

interpelar la actuación de los estudiantes en su ámbito doméstico o laboral, contenidos “populares” que reivindican la vida cotidiana de los estudiantes, otros que de forma aislada presentan revueltas y luchas contra la opresión, como también las interacciones horizontales entre los estudiantes. Esto atravesado por los tiempos y espacios de militancia y de trabajo de los docentes, así como los de los estudiantes.

Entonces, así como en el transcurrir del desarrollo del bachillerato los militantes y docentes “se vuelven”, “se convierten”, *aprenden* a ser “profes” de éste bachillerato popular, también los estudiantes atraviesan procesos en que *aprenden* –con negociaciones, apropiaciones y resistencias- a ser parte de este “bachi”. En estos “procesos de iniciación en las reglas del juego de la institución escolar” (Rockwell, 1995: 49) se articulan procesos de impugnación a la “escuela tradicional” con otros procesos de reivindicación de esta experiencia escolar como una forma de lucha contra la exclusión. Entiendo que hay un doble movimiento, por un lado, el que los “profes” *hacen* con las disposiciones ministeriales y las representaciones de la “escuela tradicional”, que se articula tensamente con lo que los estudiantes también *hacen* con estos nuevos sentidos y prácticas propuestos vinculados con los que ellos llevan a aquel espacio, lo que esperan de la escolarización y construyen en este bachillerato. Estos procesos formativos, van dando cuenta de *experiencias* vividas ya sea como “estudiantes” o como “profes” de este bachillerato popular.

El propósito de que los estudiantes “autogestionen sus aprendizajes” –similar a los sentidos en torno a la “autonomía” y “responsabilidad” en el otro bachillerato-, se encuentra atravesado por las trayectorias socioeducativas pasadas, por el tránsito en el actual “bachi” donde se dan procesos de apropiación, resistencia o subversión, por los momentos en la vida de los estudiantes que exceden al bachillerato en este proceso de formación, y por las representaciones que hacen cotidianamente en torno a su futuro. En este marco, en el trabajo docente, de acuerdo a sus posibilidades y limitantes en cada aula y en las actividades colectivas, se pone en juego cotidianamente la construcción del “sujeto crítico” como algo a generarse por y en los espacios/tiempos conformados desde el bachillerato. Si los estudiantes ejerciendo este posicionamiento cuestionan contenidos, formas de enseñanza o dispositivos que se les presentan, estas “críticas” pocas veces son tomadas en cuenta, siendo desvalorizadas ubicándolas como propias de la “escuela tradicional” –lugar al que en ocasiones las/os “profes” también desean volver, como mostré en el caso de Esteban-. De esta manera, la propia organización y su reivindicación de ciertas actividades ponen límite a la pretendida “autogestión de los aprendizajes” de los estudiantes. A su vez, hay señales de actividad autónoma por parte de estos sujetos, centrados en contenidos curriculares, que les permitan acceder a otros conocimientos o mejoras laborales.

Por todo esto, entiendo que en los procesos de reivindicación de esta experiencia escolar en la lucha frente a la exclusión, conviven con tensiones, significados hegemónicos de la escolarización con sentidos y prácticas que buscan la “transformación” de la sociedad y de los sujetos estudiantes.

## Reflexiones finales

A lo largo de este escrito, recuperando a E. Achilli, perseguí “articular diferentes escalas con el fin de dar cuenta de las *tendencias hegemónicas* que puedan *explicar* los múltiples y variados procesos locales/cotidianos” (Achilli, 2017: 15). En este camino, procuré mostrar que, como aparece en las preocupaciones, anhelos y creaciones de militantes, colectivos de docentes, organizaciones sociales, estudiantes de sectores populares y funcionarios ministeriales –parafraseando a J. Ezpeleta y E. Rockwell (1985)-, la educación, en tanto interés objetivo de la clase subalterna, es un atributo requerido como “necesario” por el sistema productivo y para la sobrevivencia material. Al mismo tiempo, es reivindicada como posibilidad para trascender la explotación y transformar la trama de relaciones sociales. Por su parte, el poder estatal comparte sentidos en torno a la educación, así mantiene el consenso, en tanto prueba de derecho respetado, y también como propuesta de explicación y ordenamiento de la realidad (Ezpeleta y Rockwell, 1985).

En el extenso recorrido de la antropología en el estudio de los procesos educativos, entiende E. Rockwell, que existe cierta tendencia a dejar el estudio de la interacción entre docentes y estudiantes a otras disciplinas como la didáctica, psicología educativa o análisis del discurso (Rockwell, 2007a). Así, desde estas áreas se suele “tratar lo cultural como atributo del contexto, de los contenidos o de los educandos, pero rara vez como una dimensión inherente a las prácticas educativas mismas.” (Rockwell, 2007a: 176). Es ahí donde estuvo centrada la intencionalidad de esta investigación, que indaga en las relaciones entre sentidos que adquieren prácticas locales, y significados hegemónicos asociados a una escolarización oficial.

Frente a los antecedentes que resaltan las realizaciones de los bachilleratos en términos de transformación de los sujetos y construcción de nuevas subjetividades, no fue mi propósito evaluar la producción del “sujeto crítico” en estas experiencias. Como sugiere Jan Nespors (1994) los efectos de los procesos de escolarización dependen de las trayectorias temporales y espaciales de las/os estudiantes, ya sea previa como posteriormente de los encuentros educativos. De este modo, me centré en el “mientras tanto”, es decir, en el ingreso, en el tránsito, en las idas y venidas y en la finalización de sus trayectos educativos en los Bachis A y B, sin dejar de considerar sus experiencias socioeducativas pasadas y sus proyecciones de futuro. En estos bachilleratos, perseguí documentar y reconstruir –siguiendo con Nespors- cómo los sujetos diseñan y rediseñan los límites temporales y espaciales de sus actividades, establecen quién pertenece, con quiénes de los que realizan dicha actividad, y el lugar y el tiempo donde éstas van a suceder. Lejos de ser configuraciones preordenadas de la “naturaleza” –o de la “forma escolar”- los entornos y límites son producto y objeto de la

lucha social. En consecuencia, “Bachillerato Popular”, como mostré en esta tesis, es susceptible de adquirir, para los sujetos involucrados (militantes, docentes, estudiantes, funcionarios ministeriales), múltiples sentidos que no son fijos. De modo que, en los BP los sujetos que allí se reúnen, con sus prácticas permanentes de apropiación, producen diversificaciones, alteraciones e historizaciones de la realidad escolar (Ezpeleta y Rockwell, 1985)<sup>175</sup>.

Siguiendo a E. Rockwell (2010), en la construcción cotidiana de estos bachilleratos, se pueden distinguir aspectos de “larga duración” con sentidos que se remontan a experiencias de autonomía y autogestión de principios del siglo XX en sus vinculaciones con el sistema educativo y los procesos de escolarización como posibilidad emancipatoria. Elementos que conforman una “continuidad relativa”, que tienen que ver con reformas educativas recientes, con problemáticas en torno a la escolarización de jóvenes y adultos de sectores populares, con relaciones históricas y cotidianas con funcionarios estatales. A su vez, una “co-construcción cotidiana” en la que coexisten generaciones de militantes y generaciones de estudiantes con diferentes trayectorias socioeducativas, perspectivas, intenciones y necesidades.

Esta cotidianeidad está conformada por apropiaciones que dan cuenta no sólo de la agencia de los sujetos sino de los condicionantes culturales. En su caracterización, Roger Chartier, “concibe la apropiación como múltiple, relacional, transformativa, y arraigada en las luchas sociales.” (Rockwell, 2005: 33 y 34). Relaciono entonces estos atributos con los elementos que focalicé a lo largo de este análisis.

En primer lugar, puedo distinguir una “apropiación múltiple” abordando distintas acciones de los sujetos sociales involucrados. Los militantes se apropian diferencialmente de prácticas, sentidos y significados históricos delimitados como de “educación popular” y con sus actividades, clases, asambleas, salidas, marchas, etc. construyen sentidos acerca de la “educación tradicional”, buscan la formación de “sujetos críticos” incorporándolos a la militancia, a dar clase, o a que se organicen en el barrio. Incluso logran que el Estado pague salarios a las/os docentes y otorgan títulos oficiales a las/os estudiantes. Los pobladores de Villa Esperanza que se acercan como estudiantes, apropiándose de tiempos y espacios construyen conocimientos, obtienen becas de estudio, su ansiado título secundario, oportunidades laborales, “ser mejores personas”, “hacer algo por sus hijos”, etc. Desde el accionar de funcionarios ministeriales, se fortalecen las presencias estatales en estos ámbitos, se modelan formas de reclamo, se ejercita el cumplimiento de la obligatoriedad, se bajan índices de deserción y abandono escolar, a la vez que, en algunos casos se ahorran de pagar salarios a los docentes.

Hay en la creación de BP una “apropiación relacional”. Historizando las complejas y dinámicas relaciones que se establecen entre las organizaciones sociales, pobladores de Villa Esperanza y procesos

---

<sup>175</sup> Como nos recuerdan estas autoras: “Tanto para el ‘control’ estatal como para cualquier intento de transformación voluntarista, la escuela constituye una “realidad rebelde”; su trama específica, su vínculo con otros ámbitos sociales, no se deduce de relaciones universales, es producto de una construcción social.” (Ezpeleta y Rockwell, 1985: 212)

estatales, pude relevar diversas acciones de militancia que van dando lugar a demandas educativas. A partir de éstas y de la creación de bachilleratos, se fueron encontrando formas de lucha, negociación y resistencia, a la vez que lograron, pertenecer a la “gestión privada”, buscar la “gestión social”, ingresar algunos a la “gestión estatal” por decreto, luego los que faltaban, al tiempo que aún hoy hay bachilleratos que siguen sin ser reconocidos. En esta oficialización, lenguaje y prácticas estatales continuamente resistidas, negociadas y aceptadas por miembros de los BP y significados escolares hegemónicos se entrelazan cotidianamente en los “bachis” con creaciones y sentidos locales.

Asimismo, en tanto “apropiación transformativa” di cuenta de significados hegemónicos de la escolarización que al ser apropiados son reinterpretados y transformados cotidianamente. Militantes y docentes discuten y determinan la organización de materias y áreas, programas, seminarios y contenidos, se esfuerzan por la transformación de las formas de participación, rediseñan actividades y procesos de evaluación, a la vez, que crean boletines y formas de presentación y expresión de contenidos curriculares. Los estudiantes, desde los recursos culturales apropiados reinterpretan y transforman los aspectos anteriores en favor de su escolarización, en ocasiones acompañando y en otras disputando, negociando y subvirtiendo lugares, prácticas y sentidos asociados.

También hay una apropiación “arraigada en conflictos sociales”. Ciertas luchas sociales condicionaron la apropiación de las prácticas y los espacios escolares: por ejemplo, en el Bachi A las conflictivas relaciones con la escuela primaria que ocupa de día el espacio impide el libre uso de las aulas, además de ser vivido el edificio escolar por los militantes como un condicionante para sus prácticas educativas<sup>176</sup>. En el Bachi B, la propia organización de los tiempos y espacios de evaluación con modalidades por las que tienen que pasar las/os estudiantes y “profes” muchas veces pone límites y obstaculiza lo que los sujetos esperan de su formación.

Recuperando análisis de otros contextos educativos, encuentro vinculaciones con estudios que focalizan en espacios disímiles como la educación de la clase alta en nuestro país (Gessaghi, 2016). Entre los aportes de esta investigación se señala que dicho sector social busca educarse en instituciones donde lo importante no es el costo restrictivo de las cuotas, como tampoco el capital escolar que otorgan, sino porque forman en valores (Gessaghi, 2016). En las continuas apropiaciones realizadas por militantes y docentes de los BP, se entrelaza el trabajo para la formación de los sujetos, donde he destacado que concepciones políticas y valoraciones están siempre presentes.

Por su parte, E. Rockwell (2012) reflexiona acerca de los aportes de los “movimientos sociales emergentes”, e indica una aparente oposición con relación a los procesos de formación del “hombre nuevo” impulsados a lo largo del siglo XX con acento en la desigualdad, y aquellos que en este siglo atienden a los “nuevos sujetos sociales” desde la educación en la diversidad:

---

<sup>176</sup> A partir del 2018 comenzaron a recaudar fondos para la creación de un espacio propio en Villa Esperanza.

“por un lado, hay modelos educativos que se proponen atender prioritariamente la desigualdad, dando acceso universal al patrimonio cultural común y a la esfera pública de cada nación, o bien formando a un “hombre nuevo” para la sociedad futura. Por otro lado, se encuentran las propuestas que buscan atenderla diversidad de configuraciones sociales y culturales de los niños y jóvenes [y adultos], diversificando los contenidos y las formas de trabajo escolar, y valorando o rescatando los patrimonios culturales particulares.” (Rockwell, 2012: 711).

La autora postula una reinterpretación y conjunción de estas dos tendencias a partir del trabajo realizado por movimientos sociales recientes en la formación de “nuevos sujetos emergentes”, apuntando tanto a la profunda desigualdad social como a la diversidad cultural y social generada por los cambios económicos (Rockwell, 2012). Entiendo que a partir de lo relevado en este estudio, no puedo plantear rupturas con los ideales producidos en el siglo XX, sino que aún hay continuidades en torno a: una idea de grupo con cierta formación que asume el papel de “educar al pueblo”, “transformar al otro”, y producir “hombres nuevos” para la sociedad futura. Con relación a tendencias *dominantes*, estos saldos *residuales* –al decir de Williams (1980)- siguen operando activamente en el presente, coexistiendo con prácticas *emergentes*: formación en torno a construcción de demandas educativas y desarrollo de sus propias escuelas, formas de llegar a consensos a través de asambleas, aprendizajes logrados “sobre la marcha”. De este modo frente a la calificación muchas veces *a priori* de los BP como experiencias “alternativas” o “emergentes”, opté por documentar los conflictivos procesos que se desarrollan a partir de su creación<sup>177</sup>.

Como ya señalé, toda tradición es una apropiación selectiva, es decir, reproducción en acción (Williams, 1994), y así, siguiendo con R. Williams, resulta sugestiva esta cita:

“es evidentemente más fácil presentar los elementos de una tradición alternativa, o incluso de una tradición antagónica, en las relaciones más laxas y más generales de todo un proceso cultural, que, por ejemplo, organizar un sistema educativo alternativo y especialmente uno antagónico” (Williams, 1994: 175).

---

<sup>177</sup> R. Williams señala que: “por emergente quiero significar, los nuevos significados y valores, nuevas prácticas, nuevas relaciones y tipos de relaciones que se crean continuamente. Sin embargo, resulta excepcionalmente difícil distinguir entre los elementos que constituyen efectivamente una nueva fase de la cultura dominante (y en ese sentido “especie-específico”) y los elementos que son esencialmente alternativos o de oposición a ella: en ese sentido, emergente antes que simplemente nuevo” (Williams, 1980: 145 y 146).

Trabajando de forma articulada *formación y experiencia* busqué evidenciar lo que los sujetos aportan a los procesos educativos y escolares<sup>178</sup>. Si bien, esta *producción cultural* desde la intención de los militantes y docentes apunta a la formación del “sujeto crítico”, en las dinámicas y complejas relaciones entre “profes”, estudiantes, funcionarios y políticas estatales, se conforma cotidianamente la construcción de conocimientos locales en los bachilleratos.

Llegando al final de la tesis, me gustaría, resumir algunas de las discusiones e interpretaciones que fui haciendo a lo largo de los capítulos.

A partir de los posicionamientos asumidos en la Introducción, en el primer capítulo abordé los diversos antecedentes de esta temática. Sobre todo consideré necesario recuperar aquellos trabajos centrados en los BP. A diferencia de estos estudios, a lo largo de esta tesis no busqué convalidar las supuestas características o clasificaciones a las que diversas aproximaciones suelen recurrir para describir a estas experiencias: “proyectos pedagógicos emancipadores”, “contrahegemónicos”, “innovadores”, “prefigurativos de la nueva sociedad”, “constructores de poder popular”. Estos trabajos, luego del énfasis puesto en la crítica a la “escuela tradicional”, a la que se oponen las “novedades” del bachillerato, lo central pasa a ser la descripción de las formas de organización de estos espacios entendidos *a priori* de “transformación”, de “educación popular”, sin dar lugar a mayores explicaciones acerca de los acuerdos, obstáculos o desarrollo de aquellas intencionalidades “político-pedagógicas” en prácticas concretas cotidianas. Operando de esa manera, como dice Bernard Lahire (2007), sólo se comprende la parte emergente y visible del iceberg y se deja en la sombra una gran parte de lo que hace –y define- la vida cotidiana en estos espacios y la de los sujetos que los vivencian. Aquellas perspectivas suelen recuperar categorías sociales, frecuentemente confundidas como de análisis, con una fuerte carga normativa, por lo cual consideré conveniente abordarlas como “categorías de la práctica”, dejando de “definir un objeto con contornos fijos para configurar más bien un horizonte, un proyecto a menudo conflictivo que se define, negocia, y tensiona día a día.” (Fernández Álvarez, 2016: 12).

Así, si bien muchos de las/os investigadores que relevaron el desarrollo de los BP aportaron en la discusión y visibilización de distintos aspectos de su desarrollo, en ocasiones, no logran evitar la dicotomización entre un espacio denominado “escuela tradicional” y otro de “educación popular”, “alternativo”, “contrahegemónico”, cayendo en la esencialización de las nuevas iniciativas. Si desde estos estudios se intenta describir lo que estas *escuelas hacen con los sujetos*, contribuyendo a que las/os estudiantes sean “autónomos”, “militantes”, “comprometidos”, “solidarios”, etc..., aquí busqué dar cuenta de lo que los *sujetos hacen en o incluso con estas escuelas* –me refiero tanto a los militantes/educadores como a los estudiantes-.

---

<sup>178</sup> “La formación tiene un doble sentido ligado tanto a la educación como a la organización; por otra parte, la experiencia apunta hacia las subjetividades y apropiaciones duraderas, tanto cognitivas como vivenciales, que subyacen a todo proceso cultural.” (Rockwell, 2012: 711).

Partí así de considerar que en los BP, confluyen políticas estatales, diferentes sujetos sociales, intereses, recursos y saberes diversos. De este modo, los destinos de las continuas negociaciones que se entablan, no son previsibles *a priori*. Por esta razón, las posibilidades de generar espacios para la “transformación”, enseñar y organizar contenidos, aprender, o construir conocimientos sociales, no pueden pensarse por fuera de condicionantes estructurales y relaciones hegemónicas.

Una de las preguntas que me hacía en los inicios del trabajo de campo era, ¿por qué las organizaciones sociales y los militantes buscaban o necesitaban escolarizar su proyecto político creando BP? En el capítulo 2, presenté los continuos modos de transformación estatal y sus implicancias en las políticas públicas, entre ellas las educativas. En estos contextos, modificaciones en el accionar de los movimientos sociales y creaciones como los BP son correlato de nuevas formas de protesta social. Di cuenta de la trama de relaciones históricas de sujetos y organizaciones sociales con los sectores populares y las nuevas modalidades de militancia juvenil en el contexto particular en que se desarrollaron. Busqué así mostrar los vínculos entre distintos niveles que posibilitan y van configurando la creación de BP. En definitiva, para las organizaciones sociales, esta tarea renovó formas de militancia y participación, constituyendo otros modos de continuar *haciendo política*.

A comienzos del siglo XXI, en torno a la educación, se van a articular demandas, prácticas políticas, expectativas, sectores de la población de “adentro” y de “afuera” del barrio y distintas organizaciones, al tiempo que se entrelazan historias profundas y recientes de militancia, que se verán renovadas y desafiadas desde los nuevos espacios escolares. El camino recorrido por las dos agrupaciones con las que trabajé, da cuenta de cómo fueron conformando sus bachilleratos a partir de las tradiciones y saberes de los sujetos y colectivos sociales, con relación a experiencias, demandas y articulaciones previas con los procesos estatales.

*Hacer* un BP implicó varios sentidos, pero sobre todo significará la posibilidad de seguir “haciendo política” con la gente del barrio y con el ámbito estatal. La estrategia de crear BP en tanto parte de una disputa política permite a los militantes y a las organizaciones sociales profundizar sus debates frente a aquello que denominan “Estado”, renovar las críticas que señalan a la “escuela tradicional” y las posibilidades de la “educación popular” en estos nuevos espacios escolares. Pero también, los obligará a revisar constantemente sus posicionamientos frente a los cambios y relanzar ideas en torno a la sociedad, al futuro, o a la transformación. En definitiva, esta lucha por “la igualdad” y desde “la educación” al tiempo que configuró experiencias formativas de todos los sujetos que aquí participan, posibilitó, articulaciones no previstas con el ámbito estatal, centrales al desarrollo de los BP.

No sólo historizando hechos recientes como hice en el segundo capítulo, sino recuperando experiencias de autonomía y autogestión escolar de principios del siglo XX, busqué en el capítulo 3 mostrar

aquellas y las más recientes formas de intervención estatal. Luego analicé las interpretaciones de estudios centrados en las “relaciones entre BP y Estado” y planteé la necesidad de entender relacionamente sus vinculaciones y prácticas cotidianas atravesadas por negociaciones, rechazos y acuerdos. Busqué mostrar la complejidad y dinamismo de una trama en la que participan militantes y docentes, estudiantes y funcionarios ministeriales.

En cuanto a la “gestión” de los BP, el conjunto de las organizaciones sociales coincidían en una serie de reclamos y demandas conformando elementos de *lucha* como marchas, protestas callejeras, escraches u otras formas de expresión que visibilizaron ante la opinión pública y los funcionarios sus necesidades. Con el devenir del tiempo y la creación de más experiencias, se van conformando una variabilidad de prácticas y concepciones en sus expresiones cotidianas mostrando alteraciones y reagrupamientos en el campo de fuerzas configurado. Las *negociaciones* al interior de los bachilleratos, entre ellos y con funcionarios ministeriales, constituye un indicador de un proceso de producción conjunta de políticas y formas de acción entre los grupos subalternos y el Estado, en el que están en disputa mecanismos de control, apropiación (Ezpeleta y Rockwell, 1985) y niveles de autonomía. Se podría pensar a estas experiencias educativas en términos de *márgenes de lo estatal* (Das y Poole, 2008), en tanto lugares –en términos materiales y/o simbólicos- que otorgan la posibilidad de aproximarnos a los modos en que el Estado tiende a restablecer continuamente la legalidad y el orden y donde re-funda constantemente sus modalidades de control, pudiendo a su vez sus prácticas ser redefinidas por otras formas de regulación que emanan de las organizaciones sociales. La *resistencia* de unos BP y las negociaciones y acuerdos de otros frente a las propuestas ministeriales son la clave contradictoria que explica el estallido de las divisiones entre unos bachilleratos y la conflictividad al interior de otros. Esto resulta útil para evitar las interpretaciones opuestas que se realizan del mismo suceso: desde aquellos militantes y docentes de las nuevas UGEE que señalan estos procesos como “obligaciones arrancadas al Estado” o, por el contrario, los que se oponen desde la ODH del Bachi A acusando a los otros ya que “ahora pasan a ser empleados estatales”.

A través de la reconstrucción del accionar de distintos sujetos y organizaciones, traté de dar cuenta cómo militantes y docentes de BP se apropian, resignifican o rechazan normativas y regulaciones estatales, al tiempo que construyen un espacio político-pedagógico de gran complejidad. De modo que, las organizaciones no sólo son moldeadas en procesos estatales continuamente resistidos y apropiados diferencialmente, sino que todos los actores involucrados contribuyen –al decir de Manzano (2011)- a la *producción* de lo estatal y del heterogéneo movimiento de BP. En las formas de regulación estatal, se encuentran las huellas y presencias de los bachilleratos, y así son parte de la producción y transformación de lo estatal al incluirse UGEE y BP en la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente. A su vez, busqué documentar las presencias estatales en la construcción cotidiana del Bachi A. Esta inserción estatal da lugar no sólo a la dedicación de tiempo destinado a la ejecución de las normas prescriptas estatalmente, también conlleva el replanteo de los alcances

de la “educación popular” en estas circunstancias, la forma particular de la militancia en un bachillerato y fundamentalmente las tensiones grupales que en este caso específico desencadenan la creación de una nueva orientación. Aquí se desenvuelven, a la vez, las reformulaciones, demoras o resignificaciones ante las obligaciones por parte de los “profes” que son interpelados por necesidades y expectativas de los estudiantes en torno a su escolarización.

En consecuencia, el proceso de *oficialización* involucró a los sujetos y a las organizaciones que desarrollan BP en diversas tensiones que articulan significados escolares hegemónicos con aquellos ligados a la “educación popular”: tomar asistencia, poner notas, dar un título, y a la vez, “darnos la educación que queremos” o la formación de un “sujeto crítico”. La experiencia de *hacer* un BP y *hacerse* docente estará atravesada por los significados hegemónicos de “lo escolar”, lo cual pondrá -inevitablemente- en tensión prácticas y sentidos actuales de la militancia. Constituyendo fenómenos relevantes en la experiencia formativa de los sujetos que se entrelazan y tensionan con sus trayectorias de militancia, y así, desde estos aprendizajes van desarrollando estas escuelas. En la configuración de este campo transaccional, crear un bachillerato se convierte en la posibilidad de seguir haciendo política, tener estudiantes y formar militantes. A la vez se entra en “relaciones con el Estado” para obtener la certificación oficial de este trayecto educativo. De esta forma, las organizaciones y movimientos sociales dependen de los vínculos establecidos y la oficialización de la propuesta para llevar adelante todas sus acciones. Desde el Estado se refuerza la posibilidad de los BP para alcanzar a poblaciones expulsadas o que no pudieron acceder de la escuela pública y así poder dar cumplimiento a la obligatoriedad de la escolarización secundaria. Armar un bachillerato y lograr una forma apropiada de establecer vínculos con el Estado fue variando con el tiempo al interior de las organizaciones y entre ellas. Durante el ciclo 2010 y 2011 fueron asiduas las reuniones entre funcionarios del Ministerio de Educación y miembros de los BP y múltiples los encuentros al interior de los bachilleratos como en conjunto a partir de las agrupaciones que los reúnen. Con posterioridad al decreto de creación de las UGEE y el pase de los otros BP también a “Adultos”, por el contrario, cesaron los encuentros cotidianos con los funcionarios, y primaron los intercambios por mail cuando desde el ministerio les solicitan documentación a todas estas escuelas. Esta suerte de relajamiento de las “relaciones con el Estado”, y repliegue hacia el espacio/tiempo de cada bachillerato, permitió a los militantes y docentes centrarse en el seguimiento de los estudiantes, fijar a principios de año un calendario de reuniones, y sobre todo, pensar en el proyecto propio en virtud del armado del nuevo bachillerato de Derechos Humanos.

Los capítulos 4 y 5 focalizan en el trabajo de formación del “sujeto crítico” en cada uno de los bachilleratos donde realicé el trabajo de campo.

En el Bachi A, la “otra forma de enseñanza” con la que se encuentran las/os estudiantes, con diversidad de expresiones según docentes y materias, conformación de asambleas, y distintos espacios de “participación” asociados a la “educación popular”, implicará un trabajo de “hacerse estudiante” de este bachillerato en tanto prácticas que en ocasiones buscarán adecuarse a lo esperado por los “profes”, con relación a sus compañeros, en el contexto de la escolarización secundaria. Aquí se actualizan y redefinen los criterios históricos que atravesaron al nivel, con distancias y acercamientos a los sentidos y prácticas de otras escuelas de hoy y del pasado. Así, en los contextos actuales cercanos a la “inclusión” y universalización de la escolarización secundaria permanecen tensiones con anteriores tendencias ligadas a la selección: relevé discrepancias entre los “profes” con relación a “enganchar a todos” o con quiénes trabajar para la formación de un “sujeto crítico”. De esta manera, evaluación y acreditación pasan a convertirse muchas veces en una estrategia de los militantes y docentes para la lograr la “participación” y asistencia de los estudiantes, buscando organizar curricular e institucionalmente tiempos y espacios a sus propósitos de formación de los sujetos.

La llegada de los “adolescentes” y ciertas prácticas asociadas a otro espacio –“escuela formal”- los obliga a reflexionar en torno al para qué y cómo de la acción educativa. Si bien hay un núcleo de ideas no siempre compartidas por todos los “profes”, con heterogeneidades y conflictos, se puede recortar una serie de cuestiones que buscan la transformación del espacio local o las relaciones próximas, elementos que no constituirían en principio un deseo de formar “militantes” sino “sujetos críticos” que asuman sus “responsabilidades” en los contextos que están insertos. En este contexto, los “nuevos”/ “otros” estudiantes y sus modalidades de participación –en algunos casos alejadas de la que los “profes” esperan- generan tensiones entre los militantes y docentes, con relación a su proyecto “político pedagógico”, al tiempo que llevan adelante tareas “escolares”. De modo que, las construcciones locales de la “educación popular” estarán atravesadas por las ya señaladas presencias estatales, y los significados hegemónicos de “lo escolar” que traen los estudiantes y “profes”. En definitiva, estos planteos con sus continuidades y rupturas, entran en diálogo no sólo con los renovados sentidos, prácticas y políticas de “inclusión” –junto con sus limitaciones- presentes tanto en las escuelas secundarias como en los CENS cercanos a la villa, sino también con los deseos y posibilidades de incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo y con sus recorridos escolares previos. Existe una aspiración por parte de los “profes” de que el bachillerato sea el espacio no sólo para la apropiación de contenidos disciplinares, sino de saberes “críticos”. Y así, considerándolos como aspectos necesariamente separados o que circularían por caminos independientes.

De esta manera, en algunos casos pierde relevancia el contenido disciplinar como una cuestión política, prevaleciendo la apelación a la “participación”, el sentarse en ronda, el trabajo grupal, las asambleas, la pareja pedagógica, etc. como si en sí mismas tuvieran efectos transformadores. Además este “sujeto crítico” –que a

priori los estudiantes no serían- parecería apuntar a algo que debe reemplazarse, compensarse, agregarse por la vía del bachillerato.

Por último, en el análisis de las reuniones de “profes” estuvieron permanentemente presentes emociones y sentimientos con relación a prácticas de los estudiantes, disputas y tensiones entre los “profes”, desinterés o preocupación con relación al proyecto del bachillerato, en tanto formas de apropiarse, rechazar, pensar, reformular, la construcción cotidiana del bachillerato. Entonces, el conocimiento escolar será producto del proceso de construcción colectiva que se expresa en las prácticas cotidianas en las aulas, en las asambleas, marchas, salidas, etc. en el que se juegan prácticas y sentidos de la “responsabilidad” y separaciones entre “lo pedagógico” y “lo disciplinar”. Donde “lo pedagógico” ligado a posicionamientos políticos y la formación en valores es escindido –a la vez que sobrevaluado- de los contenidos curriculares.

En el Bachi B, las/os militantes y docentes construyen una imagen de “escuela tradicional” de la que quieren separarse, desplegando para esto ciertas prácticas y sentidos en la construcción cotidiana. Allí conviven en tensión experiencias y expectativas diferentes respecto a “lo escolar” con relación a los estudiantes. En esta experiencia escolar, la producción del “sujeto crítico” es asociada a la “prefiguración de la nueva sociedad” basada en “relaciones igualitarias”, “solidarias”, “compañerismo”, “compromiso”, y en disputa u oposición a ciertos aspectos de la escolarización “tradicional”. La experiencia cotidiana de educación y escolarización se configura a partir de varios elementos. Por ejemplo, discusiones y consensos producidos en asambleas, en tanto espacio formativo y de construcción de conocimientos donde se ponen en juego prácticas, saberes, valoraciones y concepciones del mundo de los sujetos. Las prácticas de las/os estudiantes serán incentivadas, acalladas, reguladas, evaluadas cotidianamente y en momentos específicos, con relación a los particulares y locales sentidos de la persona educada –“sujeto crítico”- en el Bachi B. A la vez que la construcción de conocimientos en torno a las “actividades comunitarias” por las que circulan con tensiones y usos propios los estudiantes. Otro factor tiene que ver con el trabajo conjunto con todos los cursos ya sea desplegando determinadas jornadas y temáticas en el bachillerato o con salidas ante eventos especiales/coyunturales. Estas realizaciones, no están escritas en programas o planificadas de antemano, y a la vez son centrales, formando parte constitutiva y fundamental de esta experiencia de educación y escolarización. Allí se resaltan normas y valores del bachillerato, concepciones de la sociedad y de la transformación de la realidad que exponen los “profes”. Si bien son heterogéneos, complejos y contradictorios, en estas circunstancias se transforman en contenidos a ser enseñados, con las apropiaciones, resistencias y subversiones producidas también por los estudiantes. Sumado a lo anterior, el desarrollo en cada curso de ciertos contenidos seleccionados y producidos por los “profes” con relación a las áreas y orientaciones del bachillerato y del movimiento junto con sus modalidades de evaluación. A su vez, los saberes, relaciones,

construcciones y valoraciones locales vinculados a la “participación”, “compromiso”, “solidaridad”, “transformación”, “compañerismo”, etc. serán descontextualizados para ser evaluados. Paralelamente, hay un énfasis en la forma de trabajo que se convierte en “contenido”, de acuerdo a posicionamientos políticos, valores o temas coyunturales que hacen a los propósitos del movimiento y el bachillerato. Además los tiempos y espacios de trabajo son atravesados por distintos momentos de “evaluación” poniendo de relevancia las asimetrías de poder en este espacio. En torno a estas valoraciones, los estudiantes centrados en la apropiación de contenidos curriculares y los militantes y docentes priorizando la organización prevista desde el bachillerato.

Entonces, así como en el transcurrir del desarrollo del bachillerato los militantes y docentes “se vuelven”, “se convierten”, *aprenden* a ser “profes” de éste bachillerato popular, también los estudiantes atraviesan procesos en que *aprenden* –con negociaciones, apropiaciones y resistencias- a ser parte de este “bachi”. En estos procesos de comprensión práctica de las normas del bachillerato se articulan procesos de impugnación a la “escuela tradicional” con otros procesos de reivindicación de esta experiencia escolar como una forma de lucha contra la exclusión. Entiendo que hay un doble movimiento, por un lado, el que los “profes” *hacen* con las disposiciones ministeriales y sentidos de la “escuela tradicional”, que se articula tensamente con lo que los estudiantes también *hacen* con estos nuevos sentidos y prácticas propuestos vinculados con los que ellos portan, esperan de la escolarización y construyen en este bachillerato. Estos procesos formativos, van dando cuenta de *experiencias* vividas ya sea como “estudiantes” o como “profes” de este bachillerato popular.

El propósito de que los estudiantes “autogestionen sus aprendizajes”, se encuentra atravesado por sus trayectorias socioeducativas pasadas, por el tránsito en el actual “bachi” donde se dan procesos de apropiación, resistencia o subversión, por los momentos en la vida que exceden al bachillerato en este proceso de formación y por las “construcciones de futuro” que hacen estos. En este marco, en el trabajo de /las/os docentes, de acuerdo a sus posibilidades y limitantes en cada aula y en las actividades colectivas, se pone en juego cotidianamente la construcción del “sujeto crítico” como algo a generarse por la vía del bachillerato. Si los estudiantes ejerciendo este posicionamiento cuestionan contenidos, formas de enseñanza o dispositivos que se les presentan, estas “críticas” pocas veces son tomadas en cuenta, siendo desvalorizadas ubicándolas como propias de la “escuela tradicional” –lugar al que en ocasiones los “profes” también desean volver-. De esta manera, la propia organización y su reivindicación de ciertas actividades ponen límite a la pretendida “autogestión de los aprendizajes” de los estudiantes. A su vez, hay señales de actividad autónoma por parte de los estudiantes, centrados en contenidos curriculares, que les permitan acceder a otros conocimientos o mejoras laborales. Por todo esto, entiendo que en los procesos de reivindicación de esta experiencia escolar en la lucha frente a la exclusión, conviven con tensiones, significados hegemónicos de la escolarización con las

prácticas propiciadas desde el bachillerato que buscan la “transformación” de la sociedad y de los sujetos estudiantes.

En conclusión, ante la dificultad de señalar las experiencias educativas de los movimientos sociales como emergentes, es necesario continuar realizando dos operaciones: historizar procesos locales e investigar las transformaciones y acomodamientos a la nueva coyuntura nacional<sup>179</sup>. Si bien podemos coincidir en que existe una generalizada confianza acerca de los beneficios de la escolarización y de su poder de transformar positivamente a las personas y a la sociedad (Paoletta, 2017), desde los BP como se enuncian sentidos y prácticas que buscan diferenciarse al mismo tiempo que se apropian de aspectos de “lo escolar”. A casi quince años de la creación del primer bachillerato en la Ciudad de Buenos Aires y más allá de los cambios contextuales: luchas, reclamos y demandas, significados hegemónicos de la escolarización –recreados, transformados y/o reproducidos-, fueron fundamentales en esta *producción cultural*. Ya sea, por ejemplo, para que los estudiantes obtuviesen un título o “ser alguien”, para que las autoridades ministeriales pudieran identificar y regular instituciones escolares, y para que las organizaciones sociales y sus militantes, apropiándose de la “escuela”, llevaran adelante proyectos políticos. En consecuencia, aquí como en otros contextos, las críticas que se le hacen a la escolarización no la niegan sino que –al decir de Gimeno Sacristán (2000)- pretenden mejorarla. A lo que se podría agregar: transformarla y recrearla en los BP, y con ello, propiciar el trabajo en pos de la *formación de sujetos críticos*.

---

<sup>179</sup> En la última protesta realizada frente al Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, el 20 de septiembre de 2017, seis bachilleratos reclamaron por el reconocimiento oficial para así poder gestionar salarios para sus docentes, becas y títulos que certifiquen el recorrido para sus estudiantes. En tanto, otras siete experiencias ya reconocidas reclamaron por el cobro de salario de sus docentes (subrayo que hay un grupo de iniciativas que si bien fueron oficializados no quieren recibir salarios para sus docentes, entre ellos el Bachi A). Otras demandas eran por el boleto estudiantil y viandas.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABRAMS, Ph. [1977] 1988. "Notas sobre la dificultad de estudiar el estado" *Journal of Historical Sociology*. Vol. 1 N° 1. 58-89.
- ACHILLI, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- ACHILLI, E. (2013). "Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto". En Elichiry, N. (Comp.) *Historia y vida cotidiana en educación*. Buenos Aires: Manantial.
- ACHILLI, E. y LÓPEZ FITTIPALDI, M. (2015) "Co-participación en la investigación etnográfica/antropológica. De compromisos y desafíos" En Boletín de Antropología y Educación. N° 9. Instituto de Ciencias Antropológicas, Fac. Filosofía y Letras, UBA.
- ACHILLI, E. (2017) "Construcción de conocimientos antropológicos y coinvestigación etnográfica. Problemas y desafíos". En *Cuadernos de Antropología Social*. N° 45. Sección de Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas, Fac. Filosofía y Letras, UBA. Pp. 7-20.
- ACÍN, A. (2016) "Derecho a la educación secundaria de jóvenes y adultos: nuevas oportunidades y dificultades que persisten". En: ACÍN, A. et al. *El desafío de la inclusión en el nivel medio y superior*. Colección Ensayos y experiencias. Buenos Aires. Noveduc.
- ACOSTA, F. (2012) "La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX". *Cadernos de História da Educação* – v. 11, n. 1 – jan./jun. 2012.
- ACRI, M. y CÁCEREZ, M. del C. (2011) *La educación libertaria en la Argentina y en México (1861-1945)*. Buenos Aires, Anarres.
- AGUILÓ, V. y WAHREN, J. (2014) "Los bachilleratos populares de Argentina como "campos de experimentación social". *Argumentos*, vol. 27, núm. 74, enero-abril, 2014. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Distrito Federal, México, pp. 99-117
- ALFIERI, E.; NARDULLI, J.P. y ZACCARDI, R. (2008). "Militancia y Educación Popular: la experiencia de militancia barrial de la izquierda peronista en los setenta". En: Elizalde, R. y Ampudia, M. *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.

AMPUDIA, M. (2008). "El sujeto de la Educación para Jóvenes y Adultos. Territorialización y Desterritorialización de la Periferia". En Elizalde, R. y Ampudia, M. *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos libros.

AREAL, S. y TERZIBACHIAN, M. F. (2012) "La experiencia de los Bachilleratos Populares en la Argentina. Exigiendo educación, redefiniendo lo público". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VOL. 17, NÚM. 53, PP. 513-532.

ARNOTEN, L. y CÓRDOBA, M. (2013) "Batalla Educativa, la educación en manos de los trabajadores." Un análisis sobre experiencias pedagógicas alternativas al sistema educativo formal. VII Jornadas de Investigación en Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

ASQUINI, S. (2013) "Escuelas populares o la escuela pública: disyuntiva socialista a comienzos de siglo XX". En Roberto Elizalde; Martín Acri y Daniel Duarte (comps) *Historia de la Educación Popular. Experiencias hegemónicas y contrahegemónicas (1870-1940)*. Buenos Aires: Editorial de la Fac. de Filosofía y Letras.

BARCOS, J. (2013) *Cómo educa el Estado a tu hijo y otros escritos*. - 1a ed. - Gonnet: UNIPE: Editorial Universitaria

BARRAGÁN, R. y WANDERLEY, F. (2009) "Etnografías del Estado en América Latina. Presentación del dossier". En *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 34. Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

BARRANCOS, D. (1990). *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*. Buenos Aires: Editorial Contrapunto.

BARRERA M. y MANZANELLI, P. (2015) "Principales resultados de pobreza e indigencia 2003-2015". Informe especial, noviembre 2015. CIFRA (Centro de Investigación y Formación de la República Argentina). CTA.

BECERRA, M. (2007) "Intelectuales socialistas, Estado y educación en Argentina a principios del siglo XX". *Confluencia*, año 3, n° 6, Mendoza.

BEILLEROT, J (1998) Cap 1: "Los saberes, sus concepciones y su naturaleza". Cap 2: "La relación con el saber: una noción en formación". En BEILLEROT, Jacky, BLANCHARD-LAVILLE, Claudine y MOSCONI, Nicole *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.

BERNSTEIN, B. (1988). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. CIDE, Santiago. Chile.

BIRGIN, A., DUSSEL, I. Y TIRAMONTI, G. (1998). "Nuevas tecnologías de intervención en las escuelas. Programas y proyectos". *Revista Propuesta Educativa* N° 18. FLACSO.

BLAUNSTEIN, A. (2013) "Apropiarse de lo escrito: prácticas de lectura en la clase de Literatura de un Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultos." X Jornadas de Sociología: 20 años de pensar y repensar la

sociología: nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

BLAUSTEIN, E. (2001). *Prohibido Vivir aquí. Una historia de los planes de erradicación de villas de la última dictadura para la Comisión Municipal de la Vivienda (CMV)*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

BOUCHT, N. y HARRACÁ, M. (2016) "Educación pública y popular, una experiencia colectiva de conocimiento" V Jornada de Extensión del Mercosur. Tandil, 19 y 20 de mayo de 2016.

BOURDIEU, P. (1988). "De la regla a las estrategias" En *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa. Pp 67-82.

BOURDIEU, P. Y WACQUANT, L. (1995): "Una duda radical". En: *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

BRASLAVSKY, C. (2000). *La educación secundaria en América Latina. Prioridad de la agenda 2000*. Dakar.

BRESSER PEREIRA, L. y CUNILL GRAU, N. (1998) "Entre el Estado y el mercado: lo público no estatal". En Bresser Pereira, L. y Cunill Grau, N. (eds.) *Lo Público no Estatal en la Reforma del Estado*. Buenos Aires: CLAD/Paidós, 1998: 25-56.

BRICKMAN, D.; CHIROM, M. y 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, 28 al 30 de Noviembre, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

BRUNER, J. (2001) Cap: IX "El lenguaje de la educación". En *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

BRUSILOVSKY, S. (1998). Recuperando una experiencia de democratización institucional y social: La extensión universitaria en la universidad de Buenos Aires (1956-1966), en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. FFyL/UBA, año VII, n° 12, agosto, Buenos Aires.

BRUSILOVSKY, S. (1998/1999). Educación Popular en la Universidad Reformista: El Departamento de Extensión Universitaria de la U.B.A. (1956-1966) en *Anuario Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE)*, n° 2, Miño y Dávila, Buenos Aires.

BRUSILOVSKY, S. (2000). *Extensión Universitaria y educación popular*. Buenos Aires: Eudeba.

CAISSO, L. (2012) "Una visita al ministerio de educación provincial. Etnografía de prácticas y saberes en torno a la oficialización de un Bachillerato Popular". *Revista de la Escuela de Antropología*, (18) pp. 149-162.

- CAISSO, L. (2013) '¡No sé nada sobre educación popular!' o acerca del itinerario de una categoría en una investigación etnográfica. *Boletín de Antropología y educación*. Año 4 - Nº 06. pp. 7-11.
- CAISSO, L. (2014). "Una escuela como ésta. Experiencias educativas en un movimiento social de la ciudad de Córdoba (Argentina)". Tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- CAISSO, L. (2017) "Educación popular, educación tradicional: análisis etnográfico de un conflicto en un Bachillerato Popular". En *ETNOGRÁFICA* Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia, vol. 21 (2).
- CALDART, R.(2003) "Movimento semterra: lições de Pedagogia". En *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, pp. 50-59, Jan/Jun 2003.
- CANDELA, M. A. (1995): "Transformaciones del conocimiento científico en el aula". En *La escuela cotidiana* (Rockwell coordinadora). FCE, México.
- CANEVARI, J. y MONTES, N. (2012) "Dinámica de la matrícula de educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires entre los años 1998 y 2010". VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata 5 al 7 de diciembre de 2012.
- CAPPELLACCI, I. y MIRANDA, A. (2007): La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos". Serie La Educación en Debate. Documento DiNIECE Nº 4 DiNIECE, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.
- CARAPEZZA, E. y RODRÍGUEZ, S. (2006) "Antropología, organizaciones sociales y educación popular. Bachilleratos de jóvenes y adultos de educación popular". VII Jornadas de Jóvenes Investigadores en Ciencias Antropológicas. INAPL, Buenos Aires 18, 19 y 20 de octubre de 2006.
- CARLI, S. (1996) "Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación" En *Historia de la Educación en la Argentina*. Tomo 2: Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino. 3ra edición. Buenos Aires: Galerna.
- CARLI, S. (2003). "Educación pública. Historia y Promesas". En FELDFEBER, M (comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- CARVALHO ROSA, M. (2009) "A 'forma movimento' como modelo contemporâneo de ação coletiva rural no Brasil". En Grimberg, M., Fernández Álvarez, M.I. y Rosa, M. (editores): *Estado y movilización social: estudios etnográficos en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Coedición FFyL-Antropofagia. Pp. 53-71.

CERLETTI, L. (2010). *Una etnografía sobre las relaciones entre las familias y las escuelas en contextos de desigualdad social*. Tesis de Doctorado. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

CERLETTI, L. (2014) *Familias y Escuelas. Tramas de una relación compleja*. Buenos Aires: Biblos.

CERLETTI, L. (2015) *“Más allá de las escuelas: sentidos sobre las responsabilidades y obligaciones adultas en contextos de crecientes demandas a las “familias”*. XI REUNION DE ANTROPOLOGÍA DEL MERCOSUR. Montevideo, Uruguay.

CERLETTI, L. (EN PRENSA) *“De ellos soy padre y madre’*. Responsabilidades sobre la educación infantil en situaciones de monoparentalidad”.

CERLETTI, L. y RÚA, M. (2017) *“Antropología de la Enseñanza: conocimientos y experiencias”*. En Cerletti, L. y Rúa, M. (Comps.), *La Enseñanza de la Antropología*. Colección Libros de Cátedra. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.

CETRA, M. (2008). *“Nuevos formatos escolares: la experiencia de las escuelas en fábricas recuperadas”*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. FLACSO Argentina.

CHATTERJEE, P. (2011). *“La política de los gobernados”*. *Revista colombiana de antropología*, vol.47, n.2, p. 203.

CHAVES, M. (2005) *“Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea”*. En: *Última Década*, v. 13, n. 23. Santiago

COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B. y VALLS, E. (1992) *“Introducción”*. En *Los Contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Ed. Santillana, Aula XXI, Madrid, Pp. 9 a 18.

COMPOSTO, C. (2013). *“Los Bachilleratos Populares del Movimiento Popular La Dignidad en Argentina: de la subalternidad a la autonomía construyendo una pedagogía de la osadía”*. Coloquio Internacional: Subalternidad, antagonismo, autonomía en los movimientos socio-políticos en México y América Latina. Buenos Aires: UNAM.

CÓRDOBA, M. y RODRÍGUEZ, S. (2008) *“Movimientos Sociales y Educación de Jóvenes y Adultos. Una Mirada Antropológica Sobre las Trayectorias Escolares de Jóvenes y Adultos en Contextos de Educación Popular”*. Quintas Jornadas de Investigación en Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires 19, 20 y 21 de noviembre de 2008

- CÓRDOBA, M. y RUBINSTEIN, M. (2010). “‘Ni privado ni estatal, bachillerato popular...’ Reflexiones sobre experiencias alternativas al sistema educativo oficial”. II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 18 al 20 de noviembre de 2010.
- CORRIGAN P. y SAYER D. (2007). “El gran arco. La formación del Estado inglés como revolución cultural”. En: LAGOS M. L. y CALLA P (comps.) *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*. Cuaderno de Futuro N° 23. INDH/PNUD, La Paz, Bolivia.
- CRAVINO, M. C. (2008) *Vivir en la villa. Relatos, trayectorias y estrategias habitacionales*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- CRAGNOLINO, E. (2006) “Recuperar la historia. Perspectivas y procedimientos en una investigación sobre educación de jóvenes y adultos en contextos rurales de Argentina”. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 28, N° 1 (Enero-Junio). Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe Pátzcuaro, México. Pp. 101-121.
- CRAGNOLINO, E. (2007) “‘Esa escuela es nuestra’. Relaciones y apropiaciones de la escuela primaria por familias rurales.” En Cragnolino, E. (comp.) *Educación en espacios rurales*, Colección Estudios sobre Educación. Córdoba, Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Pp.12-41.
- CREHAN, K. (2004) *Gramsci, cultura y antropología*. Barcelona: Bellaterra.
- CURA, F. (2009) *El proyecto del Centro Educativo Las Tunas: prácticas y sentidos de la militancia política en un barrio de la zona norte del Gran Buenos Aires*. Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- CURA, F. (2012) “Organizaciones sociales, estado y políticas: un estudio etnográfico sobre el proceso de conformación de un *Bachillerato Popular* en el área metropolitana de Buenos Aires”. En *VIRAJES Revista de antropología y sociología*. Vol. 14 No. 1, enero –junio 2012, págs. 95-116.
- CURA, F. (2013) “De militar los barrios a militar el Estado. Etnografía sobre modalidades de acción colectiva, procesos de militancia e involucramiento político juvenil”. Ponencia presentada en la X RAM, Universidad Nacional de Córdoba.
- D’ALOSIO, F.; GARCÍA BASTÁN, G. y SARACHÚ LAJE, P. (2010) “La reconstrucción de sentidos en ciencias sociales. Algunas puntualizaciones para su abordaje”. *Diálogos*. Universidad Nacional de San Luis. Facultad de Ciencias Humanas. Vol. 1, N° 2, Julio. pp. 97 – 108.

DAICH, D.; PITA, M. V. y SIRIMARCO, M. (2007) "Configuración de territorios de violencia y control policial: corporalidades, emociones y relaciones sociales". *Cuadernos de Antropología Social* Nº 25, FFyL – UBA. Pp. 71-88.

DANANI C. (2012) La otra década de reformas de las políticas sociales y laborales. Argentina, 2002-2010 *Rev. Ciencias Sociales, Nº. Especial*. Pp. 59-72.

DAS, V. y POOLE, D. (2008). "El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas". En: *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 27, pp. 19-52. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

DE CERTEAU, M. (1996) Introducción general y Cap III. En *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana, México.

DE LA FARE, M. (2013) *Estudiantes del Nivel Secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*. Serie Informes de Investigación Nº 8. Área de Investigación y Evaluación de Programas (DiNIECE). Ministerio de Educación de la Nación.

DE LUCA, A. (1996) "Consejos Escolares de Distrito: subordinación o participación popular". En Puiggrós, Adriana (Dir.) *Sociedad civil y Estado*. Historia de la Educación Argentina Tomo II, 3ª edición. Buenos Aires: Galerna.

DIAZ DE RADA, A. (2007) "Valer y valor. Una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela". *Revista de Antropología Social*, 16: 117-158.

DIEZ, A. C. (2015). *Políticas, sujetos e instituciones educativas. Un abordaje socioantropológico del Programa Todos a Estudiar en la Ciudad de Buenos Aires (2006-2009)*. Tesis de Maestría en Planificación y Gestión de Políticas Sociales. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales.

DIEZ, C. y GARCÍA, J. (2012). *Las realizaciones de "lo estatal": debates y aportes desde el enfoque etnográfico para pensar las relaciones entre los sujetos y las formas de hacer "estado"*. 2º SEMINARIO/TALLER DE ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN. "Antropología y Educación en Argentina. Tendencias y desafíos actuales". Rosario, 6 al 8 de Junio 2012.

DIEZ, C; MONTESINOS, M. P. y PALLMA, S. (2015). "Desigualdad social y propuestas de intervención estatal. Orientaciones contemporáneas de las políticas socioeducativas en la Ciudad de Buenos Aires" XIII Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural. Universidad Nacional de Rosario - Facultad de Humanidades y Artes. Rosario, 24 y 25 de septiembre de 2015.

DORADO, A.; ECHEGARAY, G. y RUIZ, C. (2010) "La dimensión educativa de los movimientos sociales. Un aporte para pensar la interpelación al Estado desde los espacios educativos de las organizaciones populares". II

Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 18 al 20 de noviembre de 2010.

DUNAN, F. (2007) "La práctica de la enseñanza de la historia en los bachilleratos de jóvenes adultos". XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.

DUSSEL, I. (1997) *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: FLACSO-CBC.

EDELSTEIN, G. (2002) "Problematizar las prácticas de enseñanza". En PERSPECTIVA, v.20, n.02, jul./dez. Florianópolis. Pp. 467-482.

EDWARDS, V. (1995): "Las formas de conocimiento en el aula". En *La escuela cotidiana* (Rockwell coordinadora). FCE, México.

ELISALDE, R. (2008). "Movimientos sociales y Educación: Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales. Experiencias pedagógicas del campo de la EDJA". En Elizalde, R. y Ampudia, M. *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.

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 Maria Dal Ri* (organizadora); Associação das Universidades Grupo Montevideu. – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária; Montevideu: Editorial PROCOAS.

ERICKSON, F. (1993): "El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructuración de la participación social en clase". En Velasco Maillou, H., García Castaño, F. y Díaz de Rada, A.: *Lecturas de antropología para educadores*. Ed. Trotta, Madrid.

ESCOLANO BENITO, A. (2000). El espacio escolar como escenario y como representación. En *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.

EZPELETA, J. y ROCKWELL, E. (1985). "Escuela y clases subalternas". En: *Educación y clases populares en América Latina*. ROCKWELL e IBARROLA (comps). IPN, DIE. México.

FARIA FILHO, L.M. y BERTUCCI, L.M. (2009) "Experiência e cultura: contribuições de E. P. Thompson para uma história social da escolarização". *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 1, p. 10-24, jan./jun. 2009.

FELDFEBER, M. (2003a) "La redefinición del espacio público: el caso de las escuelas autogestionadas en Argentina. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 923-943.

FELDFEBER, M. (2003b), "Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina". En FELDFEBER, M (comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

FELDFEBER, M. (2006) "Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada 'por decreto'". En FELDFEBER, M. y OLIVEIRA ANDRADE, D. (comps) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* Buenos Aires: Novedades Educativas.

FELDFEBER, M. (2009a) "Nuevas y viejas formas de regulación de los sistemas educativos". En FELDFEBER, M. (comp) *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aique.

FELDFEBER, M. (2009b) "Introducción". En FELDFEBER, M. (comp) *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aique.

FELDFEBER, M. (2010) Dossier: Escuelas de Gestión Social, elaborado por Cátedra de Política Educacional. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

FELDFEBER, M. et al. (2009) "Propuestas controvertidas, políticas resistidas: el proyecto de municipalización educativa en la provincia de Buenos Aires". En FELDFEBER, M. (comp) *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aique.

FELDFEBER, M.; SAFORCADA, F. y JAIMOVICH, A. (2009) "Las Escuelas Autogestionadas de San Luis: los sentidos de la autonomía escolar en una política provincial". En FELDFEBER M. (comp) *Autonomía y gobierno de la educación: perspectivas, antinomias y tensiones*. Aique, Buenos Aires.

FELDMAN, D. y PALAMIDESSI, M. (2001) *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. Colección Universidad y Educación Serie Formación Docente N° 1 UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO, Mayo de 2001.

FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, M. I. (2007). "De la recuperación como acción a la recuperación como proceso: prácticas de movilización social y acciones estatales en torno a las recuperaciones de fábricas". En *Cuadernos de Antropología Social*, N° 25. Buenos Aires.

FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, M. I. (2011). "Como si me hubieran dado un puñal". Las emociones como prácticas políticas colectivas. En Grimber, Hernandez Macedo y Manzano (comps.) *Antropología de tramas políticas colectivas: estudios en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Antropofagia.

FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, M. I. (2016) "Introducción. El desafío de hacer juntos(as)". En *Hacer juntos(as). Dinámicas, contornos y relieves de la política colectiva*. Fernández Álvarez (Editora). Buenos Aires: Editorial Biblos – Investigaciones y Ensayos.

FERNÁNDEZ, A. M.; CALLOWAY, C y CABRERA, C. (2009). "Desafíos de los emprendimientos educativos en las fábricas recuperadas. Facultad de Psicología - UBA / Secretaría de Investigaciones / Anuario de Investigaciones / Volumen XVI, pp. 223-230.

FILMUS, D. (1992). *Demandas populares por educación. El caso del movimiento obrero argentino*. Buenos Aires: Editorial Aique.

FINNEGAN, F. (2009). *Educación Popular y Educación de Jóvenes y Adultos: algunas reflexiones sobre un diálogo complejo entre tradiciones diversas*. En: Biblioteca Digital de los IDIE, IDIE de MERCOSUR.

FINNEGAN, F. (2012) "¿El carro antes que el caballo? Reflexiones sobre algunas demandas y condiciones en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos". En: FINNEGAN, F. (comp) *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. Buenos Aires: Aique.

FIORILLO, D. (2013) "Movimientos sociales y educación popular en la Argentina. Las experiencias pedagógicas de los Bachilleratos Populares (1989-2011)". I Jornada Latinoamericana de Historia, Trabajo y Ecuación Popular, V Jornada sobre Historia y Educación, I Jornada sobre Antropología y Educación Popular. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz Do Iguaçu. Brasil. 11, 12 y 13 de Abril de 2013.

FOLLARI, R. (2003). "Lo público revisitado: paradojas del Estado, falacias del mercado". En FELDFEBER, M (comp.). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

FORNILLO, B., GARCIA, A. y VÁZQUEZ, M. (2008) "Perfiles de la Nueva Izquierda en la Argentina reciente: Acerca de las transformaciones de los movimientos de trabajadores de desocupados autónomos", *Nómadas*. Revista Crítica de Ciencias Sociales y jurídicas, Nro. 19 (agosto 2008), Universidad Complutense de Madrid, España, pp. 219-239.

FOUCAULT, M. (2005) *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.

GADOTTI, M. (1993) "Escuela Pública Popular", en GADOTTI, M. y TORRES, C. A. (comps) *Educación Popular: crisis y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

GARCÍA PALACIOS, M.; HORN, A. y CASTORINA, J. A. (2015) "El proceso de investigación de conocimientos infantiles en psicología genética y antropología". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* (Vol. 13 no. 2 jul-dic 2015) Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE Editorial. Manizales.

GARCÍA, J. (2004) "*La construcción política de las identidades: sentidos de la participación de los adolescentes en una escuela secundaria*". Tesis de licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

GARCÍA, J; ALIATA, S; PANDRA, E Y PAOLLETTA, H. (2010). "Escuelas de reingreso: Transformaciones educativas en contextos urbanos desiguales." *VI Jornadas "Vivir en la Ciudad". Tendencias Estructurales y Procesos Emergentes*. Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos –CEACU–. Rosario.

GARCÍA, J. (2011a) *Aprendiendo a hacer escuelas. Las complejas y dinámicas relaciones entre "Bachilleratos Populares" y Estado*. Tesis de Maestría. Maestría en Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

GARCÍA, J. (2011b) "Bachilleratos Populares y "autonomía": ¿espacios de la transformación o de la reproducción?" En *Boletín de Antropología y Educación*, Nº 02. Julio, 2011.

GEERTZ, G. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

GEMSEP (2015) "10 años de Bachilleratos Populares en Argentina. Debate de las Coordinadoras: Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha, Red de Bachilleratos Populares Comunitarios y Batalla Educativa. *Cuadernillo de debate Nº 1*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

GEMSEP (2016). *Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos*.

GENTILI, P. (1994). "Reestructuración productiva, ajuste neoconservador y políticas de formación profesional". En *Proyecto neoconservador y crisis educativa*. Buenos Aires: Centro Ed. de América Latina.

GESSAGHI (2004) "Las escuelas articuladas de la provincia de Buenos Aires y la fragmentación social." *Cuadernos de Antropología Social Nº 19*, pp. 173-189.

GESSAGHI (2016) *La educación de la clase alta argentina: entre la herencia y el mérito*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, España: Ediciones Morata.

GLEDHILL, J. (2000). *El poder y sus disfraces*. Barcelona: Bellaterra.

GLUZ, N. (2009) "De la autonomía como libertad negativa a la construcción de proyectos colectivos: la escolarización en los movimientos sociales". En M. Feldfeber (comp) *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*. Pp. 231-256. Buenos Aires: Aique.

GLUZ, N. (2010) "Bachilleratos Populares". *Voces en el Fenix*. Año 1 número 3. Septiembre 2010

GLUZ, N. (2011) “¿Democratización de la educación? La emergencia de experiencias educativas ligadas a movimientos sociales en Argentina” En GENTILLI, P. et al. *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.

GLUZ, N. (2013) *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires. CLACSO.

GLUZ, N. y SAFORCADA, F. (2007) “Autonomía Escolar: perspectivas y prácticas en la construcción de proyectos políticos”. En: Revista *Educação: Teoria e Prática*, Departamento de Educação - IB - UNESP/Campus de Rio Claro.

GLUZ, N.; BURGOS, A. y KAROLINSKI, M. (2008) “Movimientos sociales, educación popular y escolarización “oficial”: la autonomía “en cuestión”.” I Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos. Mar del Plata del 26 al 28 de septiembre de 2008.

GOMES, A. M. (2004) “El proceso de escolarización de los Xakriabá: historia local y rumbos de la propuesta de educación escolar diferenciada”. En *Cuadernos de Antropología Social* Nº 19, julio de 2004. Sección de antropología social, Instituto de Ciencias antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

GÓMEZ, S. (2017). “A 80 años de Antonio Gramsci. Reflexiones políticas y educativas sobre un legado inagotable”. En *Movimento-revista de educação*, Niterói, ano 4, n.6, p.07-33, jan./jun.

GRAMSCI, A. (1985). *La política y el Estado moderno*. Editorial Planeta Agostini.

GRASSI, E.; HINTZE, S. y NEUFELD, M. R. (1994). *Políticas Sociales. Crisis y Ajuste Estructural*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

GREIZER, O. (2009) “Autonomía escolar: tecnología de gobierno, resistencia y autogobierno”. En FELDFEBER, M. (comp) *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aique.

GRIMBERG, M. (1997). *Demanda, negociación y salud. Antropología social de las representaciones y prácticas de trabajadores gráficos, 1984-1990*. Coedición: Facultad de Filosofía y Letras-Oficina de Publicaciones del CBC.

GRIMBERG, M. (2009). “Poder, políticas y vida cotidiana: un estudio antropológico sobre protesta y resistencia social en el área metropolitana de Buenos Aires” En *Revista de Sociología e Política*, vol.17 no.32, Curitiba.

GRIMBERG, M.; MANZANO, V; y FERNANDEZ ÁLVAREZ, M.I (2004): “Modalidades de acción política, formación de actores y procesos de construcción identitaria: un enfoque antropológico en piqueteros y fábricas recuperadas”. En Bonetto, M. S.; Casarin, M. y Piñero, M. T. (comp.) *Escenarios y nuevas construcciones*

*identitarias en América Latina*. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, pp. 185 – 198.

GUTIERREZ, C. (2013) “La educación de adultos en Argentina”. En Roberto Elisalde; Martín Acri y Daniel Duarte (comps) *Historia de la Educación Popular. Experiencias hegemónicas y contrahegemónicas (1870-1940)*. Buenos Aires: Editorial de la Fac. de Filosofía y Letras.

HELLER, A. (1972). “La estructura de la vida cotidiana” En *Historia y vida cotidiana*, Barcelona: Editorial Grijalbo.

HELLER, A. (1977) *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.

HERRERA, D. (2009) “Las escuelas libertarias en el contexto de estructuración y consolidación del sistema educativo argentino (1898-1915)”. Tesina, Facultad de Cs. Sociales, Ciencias de la Comunicación Social, UBA.

HETCH, A. C. y RODRÍGUEZ, S. (2008) “¿Qué aportes puede hacer la antropología a una experiencia de educación popular?” En Elizalde, R. y Ampudia, M. *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.

HILLERT, F. (2003) “Lo público, democrático y popular”. En Myriam Feldfeber (comp) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

HINTZE, S. (2007). *Políticas sociales argentinas en el cambio de siglo. Conjeturas sobre lo posible*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

HIRSCH, M. (2016). “Construyendo *futuro* en contextos de desigualdad social: Una etnografía en torno a las elecciones de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria” Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y letras, UBA.

HIRSCH, M. y PETRELLI, L. (2012) “Sujeto, estructura y vida cotidiana: articulaciones y registros posibles”. 2º SEMINARIO/TALLER DE ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN. “Antropología y Educación en Argentina. Tendencias y desafíos actuales”. Rosario, 6 al 8 de Junio 2012.

HUDSON, J. P. (2010) “Formulaciones teórico-conceptuales de la autogestión”. *Revista mexicana de sociología* 72, núm. 4 (octubre-diciembre, 2010): 571-597.

IMEN, P (2009) “Autonomías, escuela y educación. Querellas y recorridos de neoliberales a libertarios”. En FELDFEBER, M. (comp) *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aique.

JACKSON, Ph. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata (2.a ed.)

JAIMOVICH, A (2005) *Descentralización de la gestión escolar. Un estudio sobre el proyecto Escuela Ciudadana en Porto Alegre (Brasil) y el proyecto de Escuelas Autogestionadas de San Luis (Argentina)*. Informe final del concurso: Poder y nuevas experiencias democráticas en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2005/demojov/jaimo.pdf>

JÁUREGUI, M. (2014) "Bachilleratos populares. La organización como escuela". Actas de las IV Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos. IDES: 11y 12 de septiembre de 2014.

JÁUREGUI, M. (2014b) "La organización social como escuela. Saberes populares de la práctica colectiva". IV Jornada de becarios y tesistas. Universidad Nacional de Quilmes, 22 de octubre de 2014.

JOSEPH G. y NUGENT D. (2002) "Cultura popular y formación del estado en el México revolucionario". En Gilbert. M. Joseph y Daniel Nugent (compiladores) *Aspectos cotidianos de la formación del estado*. México D. F.: Ediciones Era.

JULIA, D. (1995) "La cultura escolar como objeto histórico". En M. MENEGUS y E. GONZÁLEZ (coords.) *Historia de las Universidades Modernas en Hispanoamérica*. Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, México.

KAROLINSKI, M. (2009) "Lo público y lo privado en educación: un recorrido por las percepciones de los sindicatos docentes sobre los Bachilleratos Populares de jóvenes y adultos". 5º Jornadas de Jóvenes Investigadores. IIGG, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. 4 al 6 de noviembre de 2009.

KOSIK, K. (1963). "La totalidad concreta". En *Dialéctica de lo concreto*. Grijalbo: México. Pp. 53-76.

KRICHESKY, M. (2013) "Inclusión educativa 2001- 2010 y nuevos formatos educativos (estatales y no estatales) para la educación secundaria obligatoria". VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa, Cipolletti, Río Negro, 30 de Octubre al 1º de Noviembre de 2013.

KRICHESKY, M. (2016) "El derecho a la educación y la desigualdad". En: ACÍN, A. et al. *El desafío de la inclusión en el nivel medio y superior*. Colección Ensayos y experiencias. Buenos Aires. Noveduc.

KRICHESKY, M; CABADO, G; GRECO, M; SAGUIER, V. (2013) *Perspectiva de los directivos sobre la gestión institucional de los Centros Educativos de Nivel Secundario*. Gerencia Operativa de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

KRICHESKY, M; CABADO, G; GRECO, M; SAGUIER, V. (2014) *Los Centros Educativos de Nivel Secundario y la perspectiva de sus directivos*. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Investigación y Estadística. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

KVALE, S. (2001) "Exámenes reexaminados: ¿evaluación de los estudiantes o evaluación de los conocimientos?". En *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

LAHIRE, B. (2006) "Lógicas prácticas. El hacer y el decir sobre el hacer". En *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.

LAHIRE, B. (2007) "Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples" En *Revista de Antropología Social* Nº 16.

LANGER, E. (2008) "Experiencias pedagógicas críticas a la lógica de las competencias: reflexiones sobre propuestas de formación para jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires. *Novedades Educativas*.

LANGER, E. (2010) "Prácticas discursivas y dificultades en el hacer de estudiantes y docentes en un bachillerato popular. Tensiones y alcances en la producción de resistencia desde un dispositivo pedagógico emergente". Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. FLACSO Argentina.

LARRONDO, M. (2012) "¿Nuevos alumnos?: la construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Derecho. 2012, 49(1), 18-31

LAVE, J. (2001) "La práctica del aprendizaje". En *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

LEVINSON, B. y HOLLAND, D. (1996). "La producción cultural de la persona educada: una introducción". En: Levinson, B., Foley, D. y Holland, D. *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. State University of New York. Traducción: Laura Cerletti.

LEVY, E. y RODRÍGUEZ, L. (2015) "La educación, las políticas públicas y los procesos de constitución de sujetos en la última década" *Revista Espacios de crítica y producción* Nº 51. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

LISCHETTI, M. (2010) "El derecho a la ciudad". En Achilli y otros *Vivir en la ciudad: tendencias estructurales y procesos emergentes*. Laborde Libros Editor, Rosario.

LISCHETTI, M. (2015) "Abordajes para el trabajo con poblaciones. Participación social y prácticas socio-políticas". En *Redes de Extensión*, Nº 1. Pp 6-17.

LLOSA, S. (2005). "Las biografías educativas de jóvenes y adultos desde una perspectiva de educación permanente". Buenos Aires: Cuadernos de Cátedra. Opfyl. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

LÓPEZ FITTIPALDI, M (2015). "Movimientos sociales y educación. Un análisis antropológico del proceso de construcción de un «Bachillerato Popular» en la ciudad de Rosario". Tesis de Licenciatura. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.

LUTTRELL, W. (1996) "Becoming somebody in and against school: toward a psychocultural theory of gender and self-making". LEVINSON, B.; FOLEY, D. y HOLLAND, D. (eds.) *The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice*. State University of New York.

MANZANO, V. (2004a). "Movimiento social y protesta social desde una perspectiva antropológica". En NEUFELD, M. R. (comp.) *Antropología social y política. Desigualdad y acción colectiva*. Ficha de cátedra. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

MANZANO, V. (2004b). "Tradiciones asociativas, políticas estatales y modalidades de acción colectiva: análisis de una organización piquetera". En: *Intersecciones en Antropología, Nº 5*, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Olavarría. Pp. 153-166.

MANZANO, V. (2005). "Desocupados, "piquetes" y acción estatal en Argentina: Un análisis etnográfico de la configuración de procesos políticos. En *Actas de la VI Reunión de Antropología del MERCOSUR*, Montevideo, Uruguay.

MANZANO, V. (2006). "Movimiento de desocupados y educación: Etnografía de procesos de articulación política en Argentina reciente y de los sentidos de la igualdad/desigualdad". En: MARTINIS, P. y REDONDO, P. (comps.): *Entre dos orillas. Educación e igualdad en Uruguay y Argentina. Memorias, registros y experiencias*. Editorial Libros del Estante. Pp. 225-245.

MANZANO, V. (2007a) "Trabajar con los planes: etnografía de las modalidades de trabajo en las tramas políticas y cotidianas del Gran Buenos Aires". Ponencia presentada al 8º *Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. Buenos Aires, 8 al 10 de Agosto, Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.

MANZANO, V. (2007b) "De La Matanza Obrera a Capital Nacional del Piquete". Etnografía de procesos políticos y cotidianos en contextos de transformación social. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

MANZANO, V. (2011) "El hacerse y (des)hacerse del movimiento. Sobre espacios etnográficos y espacios en movimiento en el Gran Buenos Aires". En Grimberg, M., Hernandez Macedo, M. y Manzano, V. (editores): *Antropología de tramas políticas colectivas. Estudios en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Antropofagia.

MANZANO, V. (2013) *La política en movimiento: movilizaciones colectivas y políticas estatales en la vida del Gran Buenos Aires*. Rosario: Prohistoria Ediciones.

MANZANO, V.; FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, M. I.; TRIGUBOFF, M. y GREGORIC, J. J. (2008). "Apuntes para la construcción de un enfoque antropológico sobre la protesta y los procesos de resistencia social en Argentina". En Grimberg, Fernández Álvarez y Martínez (comps) *Investigación en antropología social*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires.

- MARINIS, P. de (1999) "Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (O: un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)" En Fernando García Selgas y Ramón Ramos Torre (comps.), *Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- MARINIS, P. de (2005) "16 Comentarios sobre la(s) sociologías(s) y la(s) comunidad(es)". En *Papeles del CEIC*. Nº15.
- MARRONE, L. (2006). "En defensa del carácter público del sistema educativo". En línea en: [http://www.apdh-argentina.org.ar/educacion/trabajos/marrone\\_20060506.asp](http://www.apdh-argentina.org.ar/educacion/trabajos/marrone_20060506.asp)
- MENÉNDEZ, E. (2000). La dimensión antropológica. En *Contextos, sujetos y drogas*. Ayuntamiento de Barcelona. pp. 79-98.
- MENÉNDEZ, E. (2002) *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- MENÉNDEZ, E. (2006a) "Desaparición, resignificación o nuevos desarrollos de los lazos y rituales sociales". *Relaciones* 107. Colegio de Michoacán.
- MENÉNDEZ, E. (2006b). Las múltiples trayectorias de la participación social. En Menéndez, E. y H. Spinelli (coords.), *Participación social ¿para qué?* (pp. 51-80). Buenos Aires: Lugar Editorial.
- MENÉNDEZ, E. y SPINELLI, H. (2006). *Participación social ¿para qué?* Buenos Aires: Lugar.
- MENEYIÁN, M. (2007) "Alternativas educativas y proyecto político: el caso de un Bachillerato de Adultos en una empresa recuperada". Cuartas Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Fac. de Ciencias Sociales.
- MERCADO, R. (1986). "Una reflexión crítica sobre la noción escuela-comunidad". En E. Rockwell y R. Mercado, *La escuela, lugar del trabajo docente*. DIE; IPN, México.
- MICHI, N. (2008). *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra y Movimiento Campesino de Santiago del Estero- VC*. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- MICHI, N. (2012) "Educación de adultos, educación popular, escuelas alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros". En FINNEGAN, F. (comp) *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. Buenos Aires: Aique.

MONTESINOS, M. P. (2002) "Aproximaciones a ciertos "conceptos en uso" sobre el fracaso escolar". En *Revista Ensayos y Experiencias "El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones"*. Ediciones Novedades Educativas. Abril 2002. Pp 12- 28.

MONTESINOS, M. P. (2013). "Algunas notas sobre los sentidos contemporáneos de la educación y la escolarización. Aportes para la reflexión e investigación de políticas y prácticas educativas y escolares en contextos de desigualdad". *Revista de la Escuela de Antropología*. Núm. XX. Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades y Artes. Escuela de Antropología.

MONTESINOS, M. P. y PAGANO, A. (2010) "Chicos y chicas en situación de calle y procesos de democratización educativa". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* (Vol. 8 no. 1 ene-jun 2010) Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. Manizales

MONTESINOS, M. P. y SINISI L. (2007). "Proyecto de investigación cualitativa en torno a la implementación del Programa Todos a Estudiar: un estudio de casos sobre el `espacio puente`". Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. DiNIECE. Área de Investigación. Buenos Aires: mimeo.

MONTESINOS, M. P. y SINISI, L. (2008). "La implementación del Programa Nacional de Becas Estudiantiles en la Provincia de Buenos Aires: aportes para las políticas orientadas al cumplimiento de la obligatoriedad del nivel secundario". Ministerio de Educación. DiNIECE. Área de investigación. Buenos Aires: mimeo.

MONTESINOS, M. P.; PALLMA, S. y SINISI, L. (1995) "¿Diferentes o desiguales? Dilemas de los unos y de los otros (y de nosotros también)". V Reuniao do Merco Sul, Brasil.

MONTESINOS, M. P.; SCHOO, S y SINISI, L. (2012) "Acerca de la Enseñanza y el Currículum. Un estudio a partir de las representaciones de docentes de la Educación Secundaria". Serie La Educación en Debate No 9. Documentos de la DiNIECE. Ministerio de Educación.

MONTESINOS, M. P.; SINISI, L. y SCHOO, S. (2009). "Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria". Serie *La Educación en Debate*, Nº 6. Documentos de la DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación.

MONTESINOS, M. P.; SINISI, L. y SCHOO, S. (2010). "Trayectorias socio-educativas de jóvenes/adultos y su experiencia con relación a la escuela media". Serie *Informes de Investigación*, No1. DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación.

MONTESINOS, M.P., PALLMA, S. y SINISI, L. (2007) "¿Qué hay de nuevo? Aportes para la reflexión crítica sobre la producción, uso y circulación de conceptos. En *Revista Etnía*, Nº 48. pp 105-122.

MONTESINOS, M.P.; NEUFELD, M.R.; PALLMA, S.; SINISI, L. y THISTED, J. A. (2005) "Experiencias de la diversidad, experiencias de investigación." Revista *Clarooscuro*, Año III, N°3 (tomo II), Rosario.

NARDULLI, J. P. (S/F) "Notas sobre el trabajo en el área de ciencias sociales en un Bachillerato Popular: la construcción de conocimiento y la construcción de organización popular". Mimeo.

NESPOR, J. (1994). *Conocimiento en movimiento: Espacio, tiempo y currículum en estudiantes de física y administración*. Londres / Washington: The Falmer Press.

NEUFELD, M. R. (1990). "Algunas reflexiones acerca de la problemática de las escuelas rurales". Ponencia presentada en el Tercer Congreso de Antropología Social, Rosario.

NEUFELD, M. R. (1996/1997). "Acerca de Antropología Social e Historia: una mirada desde la Antropología de la Educación". *Cuadernos Del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*. N° 17, pp. 145-158.

NEUFELD, M. R. (2010a) "Procesos sociales contemporáneos y el desarrollo de la Antropología Social y Política". En *Introducción a la Antropología Social y Política. Relaciones sociales, desigualdad y poder*. María Rosa Neufeld y Gabriela Novaro (compiladoras) Editorial de la facultad de Filosofía y Letras.

NEUFELD, M. R. (2010b) "Desigualdad educativa en contextos urbanos: pensando hoy sobre la CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires)." En Achilli y otros *Vivir en la ciudad: tendencias estructurales y procesos emergentes*. Laborde Libros Editor, Rosario.

NEUFELD, M. R. (2013) Conferencia en el marco de la XI Reunión de Antropología del Mercosur. Mesa "Sujetos e instituciones educativas en el marco de procesos sociales emergentes en América Latina". Córdoba, 10 al 12 de julio de 2013.

NEUFELD, M.R. y CRAVINO, M.C. (2001). "Los saqueos de 1989 y la cotidianeidad de los sectores populares del Gran Buenos Aires. Pasado y presente de una experiencia formativa". *Revista de Antropología*, Departamento de Antropología, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de Sao Paulo. Volume 44, N°2. Sao Paulo.

NOVARO, G. y PADAWER A. (2013) "Identificaciones étnico nacionales y procesos de legitimación del saber en grupos indígenas y migrantes en Argentina" *Século XXI*, Revista de Ciências Sociais, v.3, no 1, p.10-38, jan./jun. 2013

NOVARO, G. y PADAWER, A. (2012) "Las nociones de saber/conocimiento en el campo de la antropología y la educación: avances en los desarrollos del área y desafíos desde la investigación en contextos educativos

interculturales.” Segundo Seminario Taller de Antropología y Educación en Argentina. Tendencias y desafíos actuales. Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos. Rosario.

NUGENT, N. (2007) “La configuración del campo moral en el Perú del siglo XX”. En Lagos y Calla (comps.) *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina. Cuaderno de Futuro 23*, Informe sobre Desarrollo Humano.

ORTNER, S. (2016) *Antropología y teoría social: Cultura, poder y agencia*. Universidad Nacional de Gral. San Martín. UNSAM EDITA.

OUVIÑA, H. (2011) “La pedagogía prefigurativa en el joven Gramsci”. En HILLERT, F., OUVIÑA, H., RIGAL, L. y SUÁREZ, D. *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc.

OUVIÑA, H. (2012) “Educación popular y disputa hegemónica. Los aportes de Antonio Gramsci para el análisis de los proyectos pedagógico-políticos de los movimientos sociales”. En *OSERA* N° 6, 1º Semestre 2012.

PACHECO, M. y HERNÁNDEZ, D. (2009). “El porvenir de la utopía. El bachillerato Popular Roca Negra/Frente Popular Darío Santillán: un estudio de caso”. 1º Congreso Nacional sobre Protesta Social, Acción Colectiva y Movimientos Sociales en Argentina. Ciudad Universitaria de la Universidad de Buenos Aires, 30 y 31 de marzo de 2009.

PADAWER, A. (2004) “Nuevos esencialismos para la antropología: las bandas y tribus juveniles, o la vigencia del culturalismo”. En *KAIROS. Revista de Temas Sociales*. Universidad Nacional de San Luis. N° 14, octubre 2004.

PADAWER, A. (2007) “Tiempos y espacios para la enseñanza: algunas reflexiones sobre los grados de aceleración y las escuelas no graduadas como dispositivos de escolarización”. *Propuesta Educativa*. Número 28 – Año14 – Nov. 2007 – Vol2 – Págs. 67 a 74.

PADAWER, A. (2010) “Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa”. En *Revista Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, año 16, n. 34, p. 349-375, jul./dez. 2010.

PADAWER, A.; SCARFÓ, G.; RUBINSTEIN, M. y VISINTÍN, M. (2009) “Movimientos sociales y educación: debates sobre la transicionalidad de la infancia y de la juventud en distintos contextos de socialización”. En *Intersecciones en Antropología*. N° 10. Facultad de Ciencias Sociales – UNCPBA. Pp. 141-153.

PALLMA, S. y SINISI, L. (2004) “Tras las huellas de la etnografía educativa Aportes para una reflexión teórico metodológica”. En *Cuadernos de Antropología Social* N° 19. Sección Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

- PAOLETTA, H. (2014) “‘Jóvenes’ y ‘adultos’ en Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS): reflexiones desde un enfoque relacional”. XI Congreso Argentino de Antropología Social. Rosario, 23 al 26 de Julio de 2014.
- PAOLETTA, H. (2016) “Ya sos grande y ya sabés qué tenés que hacer”: experiencias juveniles en Centros Educativos de Nivel Secundario, reflexiones desde un enfoque relacional (mimeo).
- PAOLETTA, H. (2017) “¿Es obligatoria la educación secundaria para los jóvenes y adultos?: sentidos acerca de la obligatoriedad escolar presentes en Centros Educativos de Nivel Secundario”. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. XIV Nº 14 (Abril 2017) pp. 1-26.
- PEREYRA, C. (1988) “Gramsci: Estado y sociedad civil”. *Cuadernos Políticos* (55) 52-60, México: Era.
- PETRELLI, L. (2011). *Maestros y profesores “haciendo institución”. Sujetos, instituciones y experiencia: una etnografía de los modos en que se estructura el trabajo de los docentes de dos escuelas de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de Doctorado. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- PINEAU, P. (1996) “La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización”. En Cucuzza, H. (comp.), *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- PINEAU, P. (1999) "El concepto de "educación popular": un rastreo histórico" en: *Revista del IICE N°13*, Ed. Miño y Dávila-IICE. FFyL. UBA, Buenos Aires.
- PINEAU, P. (2008). “¿Qué es lo popular de la Educación Popular? Una aproximación histórica”. En Elizalde, R. y Ampudia, M. *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- PINI, M. (2009) “Presentación”. En FELDFEBER, M. (comp) *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aique.
- PUIGGRÓS, A. (1996) “Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)” *Historia de la Educación en la Argentina*. Tomo I. 3ra edición. Buenos Aires: Galerna.
- PUIGGRÓS, A. (2003) *El lugar del saber*. Buenos Aires: Galerna.
- PUIGGRÓS, A. (2016) *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires: Colihue.
- QUIRÓS, J. (2006). *Cruzando la Sarmiento. Una etnografía sobre piqueteros en la trama social del sur del Gran Buenos Aires*. Buenos Aires: Antropofagia.
- QUIRÓS, J. (2011) *El porqué de los que van: Peronistas y piqueteros en el Gran Buenos Aires (una antropología de la política vivida)*. Buenos Aires: Antropofagia.

- QUIROZ, R. (1992). "El tiempo cotidiano en la escuela secundaria". En: *Nueva Antropología*. Vol. XII, Nº 42. México.
- RAPP, A.; RODRIGUEZ, D. y WROBEL, I. (2013). "La educación popular y autogestión en el movimiento de ocupantes inquilinos". I Jornada Latinoamericana de Historia, Trabajo y Ecuación Popular, V Jornada sobre Historia y Educación, I Jornada sobre Antropología y Educación Popular. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz Do Iguaçu. Brasil. 11, 12 y 13 de Abril de 2013.
- REBÓN, J. (2004). *Las formas de la conflictividad en las villas de la Ciudad de Buenos Aires. Una aproximación desde un estudio de caso*. Documentos de Jóvenes Investigadores Nº 6. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. UBA.
- REDONDO, P. y THISTED, S. (1999) "Las escuelas en los márgenes", en PUIGGRÓS A. y DUSSEL I. (comps.) *En los límites de la educación: niños y jóvenes de fin de siglo*. Editorial Homo Sapiens. Rosario, Santa Fe.
- REGUILLO CRUZ, R. (2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- RIGAL, L. (2011) "Gramsci, Freire y la educación popular". En HILLERT, F., OUVIÑA, H., RIGAL, L. y SUÁREZ, D. *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc.
- ROCKWELL, E. (s/f): "Palabra escrita, interpretación oral: los libros de texto en la clase". En *La construcción social del conocimiento en el aula: un enfoque etnográfico I'*. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (mimeo).
- ROCKWELL, E. (1987) "Repensando institución: una lectura de Gramsci". Documento DIE, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- ROCKWELL, E. et al. (1995) *La escuela cotidiana*. Rockwell, E. (coordinadora). Fondo de Cultura Económica. México.
- ROCKWELL, E. (1995). "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". En: ROCKWELL, E. (coord.) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica. pp. 13-57.
- ROCKWELL, E. (1996) "La dinámica cultural en la escuela". En Álvarez, A. y Del Río, P. (eds.) *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotskiano*. Madrid.
- ROCKWELL, E. (2005) "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares". En *Memoria, conocimiento y utopía*. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Nº 1 enero 2004-mayo 2005. Ediciones Pomares, Barcelona. México. Pp . 28-38.

- ROCKWELL, E. (2007a) "Huellas del pasado en las culturas escolares". *Revista de Antropología Social* (16). Pp. 175-212
- ROCKWELL, E. (2007b). *Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. El Colegio de Michoacán. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.
- ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- ROCKWELL, E. (2010) "Tres planos para el estudio de las culturas escolares". En: *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. N. E. Elichiry, Coord. Buenos Aires: Manantial.
- ROCKWELL, E. (2011) "Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión? En G. Batallán y M. R. Neufeld (coordinadoras) *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Biblos.
- ROCKWELL, E. (2012) "Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar". En *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 697-713, jul.-set.
- ROCKWELL, E. (2013) "El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas". XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C, pp. 437-473.
- ROCKWELL, E. (2014) Conferencia "Temporalidades en la vida cotidiana escolar" Disponible en <http://mediateca.filo.uba.ar/content/elsie-rockwell-temporalidades-en-la-vida-cotidiana-escolar>.
- ROCKWELL, E. y GONZÁLEZ APODACA, E. (2016) "Antropología de los procesos educativos en México 1995-2009". *Cuadernos del Sur*. Nº 41. Julio-diciembre 2016. Oaxaca. México. Pp 6-30.
- RODRÍGUEZ, L. (1996a) "Educación de adultos y actualidad. Algunos elementos para la reflexión". En: *Revista del IICE Año 5, N°5*, Buenos Aires.
- RODRÍGUEZ, L. (1996b). "La educación de adultos en Argentina". En Puiggrós, Adriana (Dir.) *Sociedad civil y Estado*. Historia de la Educación Argentina Tomo II, 3º edición. Buenos Aires: Galerna.
- RODRIGUEZ, L. (1996c) "La educación de adultos y la construcción de su especificidad". En Puiggrós, Adriana (Dir.) *Escuela, Democracia y Orden*. Historia de la Educación Argentina. Tomo III, 3º edición. Buenos Aires: Galerna.

- RODRÍGUEZ, L. (1999) "Educación de adultos en Argentina (1870-1900)". En *Anuario N°2 1998/1999*. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Madrid: Miño y Dávila.
- RODRÍGUEZ, L. (2000) Boletín N° 4: Tendencias privatizadoras en educación. Instituto de Investigaciones Pedagógicas de la CTERA.
- RODRÍGUEZ, L. (2008), "Situación presente de la Educación de personas jóvenes y adultas en la Argentina", México, CREFAL.
- RODRÍGUEZ, L. (2013). "La elección categorial: alternativas y educación popular". En *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. 1ra edición. APPEAL: Buenos Aires.
- RODRÍGUEZ, L.; PELUSO, N.; TUCCI, M. C.; GARRIDO, D. y NAZAR HERNÁNDEZ, I. (2015) "La educación popular en el siglo XXI: la construcción del sujeto político en las organizaciones sociales de base". En *Polifonías Revista de Educación*. Año IV - N° 7 // Septiembre – Octubre 2015. Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján.
- ROSE, N. (2007) "¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno". En *Revista Argentina de Sociología*, vol. 5, núm. 8, Consejo de Profesionales en Sociología. Buenos Aires. pp. 111-150
- ROSE, N; O' MALLEY, P. y VALVERDE, M. (2006). "Governmentality". *Annual Review of Law and Social Science*, Sydney, v. 6, p. 83-104.
- ROSEBERRY, W. (2007). "Hegemonía y lenguaje de la controversia". En: LAGOS M. L. y CALLA P (comps.) *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*. Cuaderno de Futuro N° 23. INDH/PNUD, La Paz, Bolivia. Pp.117-139
- ROSEMBERG, D. (2016) "Ni estatales ni privadas". En *10 años de la Ley de Educación Nacional*. UNIPE.
- ROTMAN, J. (2014) "Bachilleratos Populares: Una propuesta de innovación escolar y su impacto en las dinámicas de desigualdad social y educativa". VIII Jornadas de Sociología. UNLP. La Plata, 3, 4 y 5 de diciembre de 2014.
- RÚA, M. (2014) *Un análisis antropológico de las prácticas de conocimiento. La producción social de las prácticas de escritura en un 1º grado de la Educación Primaria en el Conurbano Bonaerense*. Tesis de Maestría en Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- RÚA, M. "Las prácticas de escritura en el entramado escolar: entre conocer, saber y conocimiento". *RUNA* Vol. 37, núm. 1 (2016)
- RUBINSTEIN, M. (2010) "¿Educación Popular o Sistema Educativo Oficial? Conflictividad con el Estado". 1º Seminario Taller de Antropología y Educación. Huerta Grande, Córdoba, 28 al 30 de abril de 2010.

RUBINSZTAIN, P (2010). "Experiencias pedagógicas y transformación social: apuntes sobre sentidos y prácticas contemporáneas". II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 18 al 20 de noviembre de 2010.

RYBAK DI SEGNI, N. (2009) "Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos IMPA. Nuevas configuraciones escolares y estudiantiles, en diálogo e interacción con el espacio de una fábrica recuperada". 1º Encuentro sobre Juventud, Medios de Comunicación e Industrias Culturales. Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP), 9 y 10 de septiembre de 2009.

SANTANA, F. (2013) "Los Bachilleratos Populares y las posibilidades de construcción de una alternativa contrahegemónica: un análisis de experiencia desde una perspectiva gramsciana. I Jornada Latinoamericana de Historia, Trabajo y Ecuación Popular, V Jornada sobre Historia y Educación, I Jornada sobre Antropología y Educación Popular. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz Do Iguaçu. Brasil. 11, 12 y 13 de Abril de 2013.

SANTILLÁN, L. (1999). "Construcción de sentidos sobre la reforma educativa: retórica oficial, representaciones y prácticas institucionales". Tesis de Licenciatura, FFyL, U.B.A. Bs. As.

SANTILLÁN, L. (2010). "Relaciones de ayuda mutua y más allá de ellas. El cuidado infantil y lazos de asociatividad en contextos de desigualdad social". En *Papeles de trabajo* N° 20, Centro interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Cultural, Rosario.

SANTILLÁN, L. (2012). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos.

SANTILLÁN, L. (2013) "El trabajo de la escuela con la comunidad: algunas reflexiones desde la antropología social". *Revista de Trabajo Social*. FCH- UNCPBA Tandil, Año6- N° 10, Diciembre de 2013– pag 61 a 81.

SANTILLÁN, L. (2015). "La demanda por educación en barrios populares del Gran Buenos Aires: acerca de la militancia política, el voluntariado social y la actuación colectiva de los pobladores (1985 y 2015)". XI REUNION DE ANTROPOLOGÍA DEL MERCOSUR. Montevideo, Uruguay.

SANTILLÁN, L. (2016a) "Las iniciativas en Primera Infancia bajo análisis: actores, racionalidades y sentidos en torno a la crianza y el cuidado infantil". *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 12, nro. 11, vol. 2, julio a diciembre de 2016. Pp. 217- 235.

SANTILLÁN, L. (2016b) "Las ideas sobre el "buen comienzo" y la primera infancia: construcciones hegemónicas y apropiaciones locales". *Archivos de Ciencias de la Educación*, nº 10, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación.

SANTILLÁN, L. y WOODS, M. (2005). "Iglesia y cuestión social: la intervención de la Iglesia Católica en la construcción de demandas de educación, tierra y vivienda en el Gran Buenos Aires". En *Revista de Antropología*, Departamento de Antropología, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de Sao Paulo. Volume 48 Nº 1.

SCHOO, S. (2016) "Sobre la *selectividad* de la educación secundaria en Argentina. Análisis histórico sobre el régimen de evaluación y promoción" Serie Apuntes de Investigación Nº 7. Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa. Ministro de Educación y Deportes.

SERRA, M. S. (2003). "¿Es posible lo público no estatal en educación en la Argentina? En Myriam Feldfeber (comp) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Novedades Educativas, Buenos Aires.

SIGAUD, L. (2004) "Ocupacoes de terra, Estado e movimentos sociais no Brasil". En: *Cuadernos de Antropología Social*, Nº 20. Buenos Aires.

SINISI, L.; MONTESINOS, M. P. y SCHOO, S. (2010). *Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos*. Argentina: DiNIECE. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

SIRVENT, M. T. (2007) "La Educación de Jóvenes y Adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina". *Revista Argentina de Sociología*. Año/vol. 5, número 8. Consejo de Profesionales en Sociología. Buenos Aires, Argentina. Pp 72-91.

SIRVENT, M. T. (2007) "La Educación de Jóvenes y Adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina". *Revista Argentina de Sociología*. Año/vol. 5, número 8. Consejo de Profesionales en Sociología. Buenos Aires, Argentina. Pp 72-91.

SOUSA SANTOS, B. de (2001). "Los nuevos movimientos sociales". *OSAL Nº 5*. Debates teóricos. En línea en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/osal/osal5/debates.pdf>

SOUSA SANTOS, B. de (2003). *La caída del Ángelus Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá, ILSA.

SPINELLI, H. (2006). "Presentación". En E. Menéndez y H. Spinelli (coords.), *Participación social ¿para qué?* (pp. 9-10). Buenos Aires: Lugar Editorial.

SURIANO, J. (2008). *Anarquistas, cultura y política libertaria en Bs. As. 1890-1910*. Buenos Aires: Editorial Manantial, 2da reimp.

SVAMPA, M. (2005). *La sociedad excluyente*. Buenos Aires: Taurus.

- SVAMPA, M. y PEREYRA, S. (2003). *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*. Buenos Aires: Biblos.
- SVERDLICK, I. y COSTAS, P. (2008). "Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales en Buenos Aires-Argentina. En Ingrid Sverdlick y Pablo Gentili (comps.) *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios*. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.
- SVERDLICK, I. y GENTILI, P. (comps.) (2008). *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios*. - 1a ed. - Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.
- SZULIK, D. y KUASÑOSKY, S. (1996): "Jóvenes en la mira". En: *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. M. Margulis (comp.). Buenos Aires: Biblos.
- TEDESCO, J. C. (1986) *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Del Solar, 1986.
- TEDESCO, J. C. y LÓPEZ, N. (2004). "Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 2, Nº 1.
- TENTI FANFANI, E. (2003). "La Educación Media en la Argentina: Desafíos de la universalización". En TENTI FANFANI (comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Fundación OSDE. Unesco-IIPE. Grupo Editor Altamira.
- THOMPSON, E. P (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona: Crítica.
- THOMPSON, E. P. (1984). "La sociedad inglesa del siglo XVIII: ¿lucha de clases sin clases?" En: *Tradición, revuelta y conciencia de clases* (pp. 13-61). Madrid: Crítica
- TROUILLOT, M. (2001). "La Antropología del Estado en la era de la globalización". *Current Anthropology*. Vol.42, 1, 225-231. (Traducción: Alicia Comas, Cecilia Varela y Cecilia Diez. Revisión: María Rosa Neufeld).
- TYACK, D. y CUBAN, L., En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas, 2da edición en español. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- UNIPE (2015) *La educación en debate*. "Ni estatales ni privadas: escuelas de gestión social" Nº 36
- VÁZQUEZ, M. (2011) *Socialización política y activismo. Carreras de militancia política de jóvenes referentes de un movimiento de trabajadores desocupados*. Tesis de doctorado, Facultad de Ciencias Sociales, UBA
- VÁZQUEZ, M. (2012) "Liderazgo y compromiso político desde una mirada diacrónica: una aproximación a tres generaciones de jóvenes militantes en movimientos de desocupados". En *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, Año 17, Nro. 57, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela, pp. 49-63.

- VELASCO, H.; DÍAZ DE RADA, Á.; CRUCES, F.; FERNÁNDEZ, R.; JIMÉNEZ DE MADARIAGA, C. y SÁNCHEZ MOLINA, E. (2006). *La sonrisa de la institución. Confianza y riesgo en sistemas expertos*. Madrid: Ed. Ramón Areces.
- VERGARA, C. (2011). *Pedagogía y revolución: escritos escogidos*. Presentación de Flavia Terigi y Nicolás Arata. - 1a ed. - La Plata: UNIPE: Editorial Universitaria.
- VINCENT, G.; LAHIRE, B. y THIN, D. (1994) “Sur l’histoire et la théorie de la forme Scolaire”. En Vincent, Guy (dir.) *L’éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses. Universitaires de Lyon. [traducción: (2008) “Sobre la historia y la teoría de la forma escolar”, a cargo de Leandro Stagno, Buenos Aires, mimeo].
- VIÑAO FRAGO, A (1995) “Historia de la Educación e Historia Cultural: posibilidades, problemas, cuestiones” en *Revista de Educación, nº 306 (1995)* Pp. 245-269
- VIÑAO FRAGO, A. (1993/1994) “Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones”. *HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. VOL XII-XIII. PP. 17-74*
- VIÑAO FRAGO, A., *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid, Morata, 2002.
- VIOR, S. y RODRÍGUEZ, Laura (2012) “La privatización de la educación argentina: un largo proceso de expansión y naturalización. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 91-104, maio/ago.
- VOMMARO, P. y VÁZQUEZ. M. (2008): La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos de la Argentina. El caso de los Movimientos de Trabajadores desocupados (MTDs). *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 6 (2).
- WALLACE, S. (1998). “Hacia un abordaje antropológico de los movimientos sociales”. En NEUFELD, María Rosa; GRIMBERG, Mabel; TISCORNIA, Sofía y WALLACE, Santiago (comp.): *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Buenos Aires: EUDEBA. Pp. 329-357.
- WALLACE, S. (1998). “Hacia un abordaje antropológico de los movimientos sociales”. En NEUFELD, María Rosa; GRIMBERG, Mabel; TISCORNIA, Sofía y WALLACE, Santiago (comp.): *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Buenos Aires: EUDEBA. Pp. 329-357.
- WILLIAMS, R. (1980) *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.
- WILLIAMS, R. (1994) [1981] *Sociología de la cultura*. 1ra reimpresión. Barcelona: Paidós.
- WILLIS, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Barcelona: Akal.

WILLIS, P. (1993): "Producción Cultural no es lo mismo que Reproducción Cultural, que a su vez no es lo mismo que Reproducción Social, que tampoco es lo mismo que Reproducción". En Velasco Maillo, H., García Castaño, F. y Díaz de Rada, A.: *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.

ZIBECHI, R. (2003). "Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos". En: *OSAL*, año 3, Nº 9, Buenos Aires, enero 2003. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal9/zibechi.pdf>.

ZIBECHI, R. (2005). "La educación en los movimientos sociales". Programa de las Américas. Silver City. NM: International Relations Center, 8 de junio de 2005. Disponible en: <http://www.americaspolicy.org/citizen-action/focus/2005/sp-0506educacion.html>

ZIBECHI, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Programa Democracia y Transformación Global / Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. Unidad de Post Grado. UNMSM. Lima, Perú.

ZIBECHI, R. (2009). *¿Ayudar a los pobres o aprender de ellos?* Programa de las Américas Reporte, 9 de febrero de 2009. En línea: <http://www.pensamientocritico.org/rauzib0309.html>

ZYSMAN, A. (2013) "Educación popular, instrucción pública y alternativas pedagógicas". En *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. 1ra edición. APPEAL: Buenos Aires.

## **NORMATIVA Y ESTADÍSTICA**

DECRETO Nº 406. Jefatura de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 20 de julio de 2011.

DEFENSORÍA DEL PUEBLO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (2007). Resolución Nº 0586/07.

DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (2010) "Tu comuna en cifras"

INDEC: [www.indec.gov.ar](http://www.indec.gov.ar) Empleo y desempleo. Serie histórica. Tasas del mercado laboral. Tasa de desocupación. Total de aglomerados urbanos.

LEY DE EDUCACIÓN COMÚN Nº 1420. Promulgada: 8 de julio de 1884.

LEY DE EDUCACION NACIONAL Nº 26.206. Sancionada: 14 de diciembre de 2006. Promulgada: 27 de diciembre de 2006.

LEY DE EXTENSIÓN DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA Nº 898. Sanción: 17/09/2002. Promulgación: Decreto Nº 1283 del 02/10/2002. Publicación: BOCBA Nº 1542 del 08/10/2002.

LEY FEDERAL DE EDUCACION Nº 24.195. Sancionada: abril 14 de 1993. Promulgada: abril 29 de 1993.

RESOLUCIÓN N° 22. CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. “Lineamientos para un Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos 2007-2011”. 2007

RESOLUCIÓN N° 33. CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN Buenos Aires, 29 de noviembre de 2007.

RESOLUCIÓN N° 279. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 10 de febrero de 2010.

RESOLUCIÓN N° 601. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires, 16 Abril de 2001.

RESOLUCIÓN N° 669. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad. Buenos Aires, 7 de marzo de 2008. Publicada en Boletín Oficial: 08 de mayo de 2008.

RESOLUCIÓN N° 3300. Ministerio de Educación de la Nación. Diciembre 2015.