

Educación
FLACSO ARGENTINA
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
propuesta@flacso.org.ar
ISSN 1995- 7785
ARGENTINA

Propuesta
Educativa
47

2017

Artículos

**“No me importa si me aburro o me hacen hablar de política... necesito el título”: la
producción del “sujeto crítico” en un Bachillerato Popular, por Javier García
Propuesta Educativa Número 47 – Año 26 – Jun. 2017 – Vol.1 – Págs. 141 a 152**

“No me importa si me aburro o me hacen hablar de política... necesito el título”: la producción del “sujeto crítico” en un Bachillerato Popular

JAVIER GARCÍA*

Introducción

Este trabajo forma parte de la investigación desarrollada para el proyecto de doctorado “Los “Bachilleratos Populares” como nuevos espacios de escolarización: un estudio etnográfico acerca de la construcción social del conocimiento”. El objetivo aquí es poner en primer plano, desde un enfoque etnográfico (Rockwell, 2009), las tensiones y negociaciones cotidianas en el desarrollo de la “educación popular” en pos de la “formación del sujeto crítico” en espacios de escolarización denominados “Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos” (en adelante BP). Conflictos, heterogeneidades y contradicciones, suelen ser dejados de lado en otras aproximaciones sobre la temática.

Focalizando en una de estas experiencias en la Ciudad de Buenos Aires, en numerosos encuentros de los “militantes y docentes”² del “Bachi”³ pude relevar lo que manifestaban como dificultades en torno al trabajo con nuevos sujetos que fueron llegando al bachillerato: los “adolescentes”. En relación a estos ingresos, va a cobrar mayor centralidad en sus reuniones la discusión por el “proyecto político-pedagógico” del bachillerato y su vinculación (o no) con estos nuevos estudiantes.

En un primer momento, reconstruyo una serie de clases donde relevo prácticas de estudiantes que suelen

ser explicadas por los militantes y docentes como alejadas de lo esperado por ellos para este espacio. Posteriormente, a partir del relato de jóvenes estudiantes, presento aspectos de sus trayectorias socio-educativas. Por último, me centro en reuniones de “profes” donde se polemiza acerca del *sujeto con el que trabajan* y el *sujeto que quieren formar*. Estos tres apartados buscan promover la reflexión en torno a las continuidades y cambios que atraviesan las prácticas y sentidos de los diferentes actores en relación al para qué de la acción educativa del “Bachi”. En términos más amplios se busca poner en diálogo a estos espacios con los actuales problemáticas de la escuela secundaria “común” y la educación secundaria de jóvenes y adultos.

Los BP son experiencias educativas desarrolladas por diversas organizaciones sociales, conformadas por sujetos con diversas trayectorias de militancia, agrupaciones de estudiantes universitarios y cooperativas de docentes. A fines de la década de 1990 en la provincia de Buenos Aires, y ya entrados los años 2000 en la Ciudad de Buenos Aires, empiezan a gestarse estos espacios. Reivindican su trabajo desde la “educación popular” y tras su creación buscan el reconocimiento estatal y así poder certificar el recorrido escolar de sus estudiantes. Tomando como referencia a los CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario), organizan

una graduación de tres ciclos. En la Ciudad de Buenos Aires, existen en la actualidad treinta y cuatro iniciativas distintas, de las cuales veintitrés han sido oficializadas por el Ministerio de Educación, en tanto que, otros once buscan aún su reconocimiento (GEMSEP, 2016).

Diversos estudios analizan las vinculaciones más recientes entre los “movimientos sociales y la educación”, por ejemplo, Sirvent (2007), Zibechi (2007), Sverdllick y Gentilli (2008), Elisalde (2008) o Michi (2012). En este campo, en los últimos años también se analizan las experiencias de los BP. Existe una tendencia generalizada a presentarlos como “alternativos” y “contrahegemónicos” a la “escuela tradicional”. En oposición a ella se describen las novedades de los BP en términos de “construir nuevos vínculos pedagógicos”, “resignificación de los saberes”, “educación crítica, reflexiva y transformadora”. Son señalados como propiciadores de una “cultura escolar alternativa” (Rubinsztain, 2010), de un “nuevo formato escolar” (Cetra, 2008, Krichesky, 2016), de una “nueva gramática” escolar (Elisalde, 2008), o pensados como una “configuración de dispositivos pedagógicos emergentes” (Langer, 2010). Todo esto siempre desde el desarrollo de la “educación popular”. De modo que, la oposición a la “escuela oficial” se centra en la implementación de un heterogéneo conglomerado de acciones denomi-



Mg. en Antropología Social, UBA; Lic. en Cs. Antropológicas, UBA; Prof. en Enseñanza Media y Superior en Cs. Antropológicas, UBA; Doctorando en Cs. Antropológicas, UBA. E-mail: javiergarcia20@hotmail.com

nadas de “educación popular”.

Se suele mencionar que desde los BP se busca la formación de un “sujeto crítico”, por ejemplo en Fernández, Calloway y Cabrera (2009); Karolinski (2009) o Santana (2013), sin mostrar cómo es alcanzado dicho propósito. Así, esta opción

“alternativa (...) 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).

A su vez, argumentan 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).

En consecuencia, aparece como central para diversas aproximaciones enumerar las características que separan a los BP de otro objeto llamado “escuela tradicional”, marcando fronteras irreconciliables y características de cada modelo de escuela en 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”, “autorregulación”/“disciplina”, “sujeto crítico”/“ciudadano”.

En primer lugar, las interpretaciones acerca de la “escuela tradicional” suelen resaltar el papel reproductor–ocultando instancias de contradicción, de negociación, de

resistencias frente al proceso de producción dominante (Rockwell, 2009)-, de modo que la mayor dificultad que enfrentan estos estudios es la de estipular *a priori* un escenario ligado casi exclusivamente a la “transformación” de los sujetos y de las relaciones sociales. En segundo término, si bien suele realizarse lo que constituirían modificaciones en estos espacios –“autogestión”, “autonomía del Estado”, no nombrar “autoridades escolares”, trabajo en “parejas pedagógicas”, realización de “asambleas”, metodología de la “educación popular”, diseño de nuevas orientaciones y materias, etc.- poco se avanza en abordar la pregunta por el *cómo* se realizan estas acciones. Abandonando así la búsqueda por conocer cómo se expresan las intencionalidades “político-pedagógicas” en las prácticas concretas y cotidianas. En tercer lugar, las concepciones bajo análisis otorgan un fuerte peso a las posibilidades de construcción de nuevos sentidos en la experiencia escolar, frente a otros lugares e historias donde transcurre la cotidianidad de los sujetos estudiantes y sus trayectorias socioeducativas pasadas. Por último, considero que desde esos abordajes los BP son homogeneizados y con ello terminan siendo aislados, no sólo de la historia y el entramado social del que forman parte, sino sobre todo, de la experiencia cotidiana de quienes los integran al construirse actores homogéneos: “docentes” que en los bachilleratos son “educadores populares”, “militantes”, “comprometidos”, que trabajan en una “confluencia de saberes” con “estudiantes” que de ser “excluidos” pasan a ser sujetos con una “conciencia crítica”, “autónomos”, “participativos”. Todo esto en un espacio que se presenta “sin jerarquías”, “horizontal” y “de producción colectiva”.

A los BP asisten estudiantes –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 interpe-

la a los sujetos que allí convergen con su complejidad y diversidad de experiencias, expectativas y trayectorias (Sinisi, L. et al. 2010). Parto del supuesto de considerar que en los BP confluyen políticas estatales, diferentes sujetos sociales, intereses, necesidades y saberes diversos, de modo que los destinos de las continuas negociaciones que se entablan en estos espacios no son *a priori* previsibles. Por esta razón, el énfasis aquí estará puesto en documentar las prácticas y los sentidos que exponen los sujetos en el contexto de su realización. En este *hacer* de los sujetos, se deshacen las imágenes estáticas y opuestas de un ámbito como del otro (“escuela tradicional” vs. “bachillerato popular”) que suelen caracterizar a las producciones que se centran en estas experiencias educativas.

Una sucesión de clases

Historizando muy brevemente el recorrido del “Bachi”, en el año 2006 comienzan las clases en una casa de una villa de la zona sur de la ciudad. Para el ciclo 2008 son reconocidos por el Ministerio de Educación y, al contar con una división de cada uno de los tres años, logran un acuerdo con dicho organismo para pasar al edificio actual –a unas pocas cuadras- donde ya funcionaba una escuela primaria común y, en el turno vespertino, una primaria para adultos. En el año 2009 comienzan los conflictos entre los “profes” de la mano de los encuentros que se mantenían con los funcionarios del Ministerio de Educación del GCBA para lograr la “oficialización” de estas experiencias. En 2010, terminan de estallar las diferencias al interior del “Bachi” y se conforman dos grupos que llevan a la separación del mismo en dos bachilleratos distintos. Uno de los motivos que manifestaban como desencadenantes de la separación era la cuestión del sujeto que querían formar⁴. La disputa quedó entablada en términos de la

formación de un “sujeto militante” y un “sujeto trabajador”, por un lado y de un “sujeto crítico”, “autónomo”, por el otro. En el trabajo de campo focalicé en las acciones del segundo grupo.

Centraré el análisis en una serie de clases donde expongo –sin dejar de lado la propuesta docente– las prácticas de los estudiantes que son más cuestionadas por el grupo de “profes” en sus reuniones internas.

En 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. 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 lista 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 alfilerado, 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. Ese año se inscribieron alrededor de cincuenta estudiantes en primero 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 en el “Bachi”, por haber repetido y abandonado.

La clase que sigue, a fines de mayo, ante caras nuevas y muchos ausentes Victoria se vuelve a presentar y también me presenta a mí. Clara (estudiante) busca una explicación: *“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 íbamos para el “Bachi”, Victoria me dijo que pese a que era difícil lo quería seguir trabajando. Al no tener el material vuelven a ver las definiciones que clases anteriores elabora-

ron 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 que *“está completa, no hay que agregar nada”* y se ríen. Victoria deja un rato a los estudiantes trabajando solos y sale del curso. Va con Miriam y con docentes del otro bachillerato a completar el libro matriz, con las notas de los estudiantes. Esto se lo exigen desde la Dirección del Adulto y del Adolescente del GCBA para la emisión de los títulos. Algunos estudiantes trabajan en lo pedido, otros charlan. 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 silencio o miran para abajo. Finaliza la clase anunciando que en los próximos encuentros van a ver la “historia del concepto de familia”.

La semana siguiente, decido ir a 2do año⁵, 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, 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 siete estudiantes, luego van llegando más, llegan a ser quince ese día. Victoria comenta al grupo que quería pasar un video del Canal Encuentro, pero no lo pudo 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 en 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 se juntan nuevamente 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 durante toda la hora, Gladys y Florencia mandan mensajes por el celular, se ríen, no hacen lo que Victoria pidió. Johnatan una vez más faltó. Luego, Victoria solicita que se formen dos grupos dividiendo al curso a la mitad. Tiene tarjetas en la mano. *“Vamos a hacer algo para descomprimir”*, les dice. Un integrante del grupo tiene que representar lo que le dice el otro grupo a partir de la tarjeta que le tocó 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. Ahora con este juego los que quedaron hablan más, se ríen, se burlan, expresan cosas relacionadas con sexualidad porque sobre este tema es que tienen que adivinar.

Al otro martes Victoria empieza más tarde su clase, le cambió la hora a los docentes de Matemática para poder bajar el documental “Familia” de la página de internet del Canal Encuentro. Johnatan y Florencia 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. Durante el recreo, Sebastián, docente de “Matemática”, habló con varios estudiantes de 1ro, como fuera acordado en la última reunión de profesores. Motivaba esta charla la cantidad de faltas y el desempeño en clase de Gladys, Florencia, Johnatan, Carla, Álvaro y Julián. Victoria deja a los estudiantes mirando el video mientras ella sigue con las notas y la documentación para los títulos. Al principio las/os estudiantes miran el video. Durante el transcurrir de la filmación, Álvaro la mira por momentos, pero la mayor parte del tiempo manda mensajes por el celular, como hace cada vez que se

aburre en clase. A Julián lo vienen a buscar otros jóvenes de afuera que no están cursando en el "Bachi"⁶. El resto alterna, miran el video, charlan o están con el celular. Dura casi una hora, se habla de familias "funcionales", "disfuncionales", "ensambladas", "modelo hegemónico". Sobre el final, Victoria vuelve y anota en el pizarrón que los estudiantes busquen definiciones de familias y comenta, *"hay cosas que nos pueden gustar más o menos del video, otras que son para discutir. Busquen para la próxima estas definiciones. ¿Comentarios del video? ¿Qué les pareció?"*. No hay opiniones. Álvaro sigue con el celular. Marta dice: *"interesante"*. Clara pregunta: *"¿qué es una familia del mismo sexo?"*. *"Homoparentales"*, indica Victoria y sigue: *"todos estos son modelos no verdades. Busquen en diccionario, internet, libros y la próxima lo charlamos"*.

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. La clase siguiente, al ser muy pocos estudiantes –sólo cinco comenzada la hora-, Victoria no sabe si avanzar. Poco a poco fueron llegando más y Victoria pudo recuperar lo que venían trabajando. Los estudiantes trajeron las definiciones de los tipos de familia. Con este material, cada grupo armaba una historia y el resto tenía que adivinar a qué tipo de familia pertenecía, según las definiciones aportadas.

En las clases descriptas y muchas otras que pude presenciar, mi propósito no era comprobar si se trabaja o no desde la "educación popular". Si bien se incentiva la "participación" en tanto opinar, colaborar con los compañeros, copiar, traer las consignas pedidas, todo ocurre 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, discuten y sostienen sus visiones frente a las opiniones de los profesores. 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 profesores: 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, estudiantes que llegan tarde quedando poco tiempo de clase y que no se pueda avanzar. Pero sobre todo y en torno a los más jóvenes, que charlen de otras cosas, que usen celular o escuchen música en clase y que se ausenten reiteradamente.

Florencia, Gladys y Carla: sus trayectorias socio-educativas

Diversos estudios acerca del nivel secundario de educación coinciden en señalar históricas características selectivas de este trayecto, el cual atraviesa renovadas tensiones en torno a su reciente obligatoriedad (ver, por ejemplo, Montesinos et al, 2009)⁷. Canevari y Montes (2012) señalan que entre los problemas más urgentes de la educación secundaria de la Ciudad se encuentra el abandono. Se 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, se 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 "inclusión", ingresar, permanecer y

egresar del secundario parecería ser una ardua tarea, sobre todo para los jóvenes de sectores populares. La continuidad de concurrir todos los días a la escuela es señalada 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 es señalado 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). El aumento sistemático de los estudiantes matriculados en el nivel secundario de la EDJA 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 EDJA -considerando los niveles educativos- se observa que en la última década han predominado 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 reciente que incluye países latinoamericanos destaca que actualmente el grupo predominante que estudia en la EDJA es la juventud urbana de sectores populares que no tuvo éxito en la escuela regular y busca aquí un espacio receptivo a 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).

Pero no sólo las propuestas de terminalidad de niveles educativos de EDJA serían esquemas "más flexibles" que la secundaria "común", Finnegan (2012) destaca que una mayor demanda también se da

gracias a iniciativas de política educativa en formato de programas, proyectos o campañas. A esto se suman los programas de empleo, o aquellos de ingreso ciudadano que exigen asistencia escolar de los hijos para acceder a los subsidios (Finnegan, 2012).

En particular en los CENS, este rejuvenecimiento de la matrícula como rasgo característico de los últimos años estaría relacionada con la necesidad del título secundario frente a las exigencias del mercado de trabajo y ciertas prácticas que siguen siendo obstáculos en la escuela media común. Siendo más notorio el aumento de estudiantes en los CENS ubicados en la zona sur, cercanos o circundantes a barrios precarios/villas miserias (Krichesky et al, 2013). Paoletta (2014), documenta que el arribo de ciertos jóvenes -y de sus conductas pensadas como propias de la escuela media “común”- es expresado como una “problemática” que antes no existía en los CENS.

En los CENS hay altos niveles de abandono escolar, con un valor del 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 el valor de salidos sin pase alcanzaba en 2011 el 32%. En el nivel secundario común está en 7,1 % en 2010 (Krichesky et al, 2014). En este estudio, se observa que en la Ciudad de Buenos Aires en el período 2000-2011 el grupo hasta 20 años de los CENS crece de manera exponencial en más del 100%.

Los BP no están ajenos a estas tendencias, por el contrario surgen con esta impronta del “derecho a la educación” y de llegar a los quedan excluidos de las otras escuelas. Es así que es común escuchar que con los años fueron ingresando cada

vez más jóvenes. Una situación recurrente es la vinculación de la realización de este trayecto escolar con la obtención de un título secundario y las posibilidades que dichos bachilleratos brindarían para obtenerlo.

Santillán (2011) señala que más allá de las “entradas”, “salidas” o “repeticiones” en las escuelas o de la recuperación de la experiencia biográfica 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 una de las claves para comprender las decisiones (no necesariamente racionales o conscientes) que los sujetos toman en relación a la educación, tiene que ver con sus “trayectorias sociales”, no sólo las educativas, sino relativas a la organización familiar, laborales, migratoria y de participación social (Cragolino, 2006).

Buscando vincular registros de las clases con las decisiones de volver a estudiar en el “Bachi”, reconstruyo una entrevista con estudiantes de 1ro: Florencia, Gladys y Carla. Florencia tiene 22 años, nació en la villa cercana al “Bachi” y por ahora no trabaja:

“No tengo hora para despertarme, después miro tele o cuido a mis sobrinos si mi hermana tiene que hacer algo. Vivo con mi hermana y mi papá, a veces se enojan porque no apporto. Me hicieron un currículum inventado con dos trabajos, pero no sirve para nada”.

(Entrevista realizada en el “Bachi”, 26/06/12)

Está cursando nuevamente 1er año en el “Bachi”, se anotó y dejó en otra oportunidad. Terminó la primaria hace nueve años y desde entonces transitó por varias escuelas intentando realizar el secundario. Empezó en un Liceo y como se llevaba muchas materias dejó. Pasó por un

Comercial, luego por un Centro de Formación Profesional y por “*otras tantas que ya no me acuerdo*”, señala.

Buscando una explicación, dice: “*no me llevaba con los profesores, con los preceptores y los mandaba a...*” (No termina la frase). Continúa con su relato:

“Después dejé uno o dos años y luego me anoté acá en el otro bachillerato. No me llevaba bien y venía muy poco, no me adaptaba. No me gustaba que había una materia que te hablaban todo de política y eso no me gustaba. Cuando empecé en el otro no participaba en clase, me la pasaba hablando con mis compañeros. No sabía que había dos bachilleratos, ni que éste es de Derechos Humanos. Cuando me vine a anotar de nuevo pregunté por las profes con las que no me llevaba bien y como acá me dijeron que no estaban me anoté en éste”.

(Entrevista realizada en el “Bachi”, 26/06/12)

Gladys tiene 21 años, vive también en la villa, trabaja en un Centro de Primera Infancia (CPI) de ayudante de maestra jardinera. Esta ocupación la obliga a levantarse todos los días muy temprano, sale de allí a las 16 y luego de pasar por su casa, llega al “Bachi”. Volvió a anotarse ya que está ansiosa por terminar y cursa junto con su hermano Johnatan 1er año. También él lo está repitiendo ya que el año pasado por la cantidad de faltas y los trabajos no hechos se les informó que no pasaban a 2do. Gladys, al terminar la primaria se anotó en el mismo Comercial que Florencia:

“Faltaba mucho, me quedaba libre y dejaba. Iba a la mañana y siempre llegaba tarde, pero también dejé porque estaba enferma. Después me anoté en el Comercial a la tarde y lo mismo, y después me anoté a la noche y no sé por qué dejé, no la verdad que no sé por qué dejé, no me acuerdo. En algunas materias me iba bien y en otras

no, pero siempre pasaba algo y no iba más, dejaba por dejar. Después me anoté acá y no me gustó, no es igual a las otras. No me gustó porque era todo política, se la pasaban haciendo asambleas y dejé porque no me gustaba. Y así por dos años que no fui a la escuela por el trabajo. Empecé a trabajar y no me daba el tiempo para venir 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”.

(Entrevista realizada en el “Bachi”, 26/06/12)

Por su parte, Carla, de 18 años, no trabaja, también quiere terminar la secundaria y después buscaría algo, ya que “en todos lados te piden el título”, aclara. “Generalmente me levanto a las once o a veces a las doce y estoy en casa y no hago nada. Hoy me levanté temprano porque fui a ver a mi prima que está internada”, dice. Va al “Bachi” con dos hermanas que cursan con ella en 1ro. Se anotó acá por recomendación de otra de sus hermanas que venía antes, pero que dejó –según Carla– “porque está trabajando mucho y tiene hijos que cuidar”. Antes de llegar al “Bachi”, Carla asistió durante dos años a una nueva escuela de la villa y dejó, dado que, según explica, tuvo que ir con su mamá a cuidar a su abuela que estaba enferma. Al igual que sus compañeras y otros jóvenes que están ahora en el “Bachi” pasó por el Comercial cercano a la villa. “Pero repetí y después no fui más, soy una vaga”, dice, autoculpándose por este fracaso. Al igual que las otras, opina que lo que no le gusta de este espacio es “cuando se habla de política”.

Indago si asisten a las marchas u otras actividades que organiza el bachillerato. “Si no es en el Bachi no vamos”, coinciden en señalar. Les pregunto por la actividad de la semana pasada al cumplirse el 10mo aniversario del asesinato de Maximiliano

Kosteki y Darío Santillán, por lo que no hubo clase en la escuela y los profesores decían: “la clase es en la estación”. Expresan que no fueron “porque no teníamos ganas”. “Además yo pensé que íbamos a estar ahí haciendo piquete”, agrega Gladys.

También charlamos acerca de temas reiterados que expresan los docentes en las asambleas en torno a las inasistencias de los estudiantes, que cuando faltan no piden las cosas que se hicieron en el día y así se atrasan y no se puede avanzar. Tanto a ellas tres como a otros de sus compañeros se acordó en reunión de profesores llamarles la atención por el tema de las inasistencias y de su rendimiento. Florencia se queja “pero nosotras no somos de faltar mucho”. Carla agrega: “nosotras venimos”. Gladys menciona por qué no les gusta faltar: “venimos porque sabemos que el presentismo vale más que nada. La otra vez faltamos a Matemática y no entendía nada”. Además, Carla dice que “si faltás no te tienen paciencia para volver a explicar. A mí me dijeron que sólo vengo por la beca. Yo tuve un problema con el pin de la tarjeta y cuando le fui a decir me dijeron que yo no venía nunca”. Florencia señala: “A nosotros nos vinieron a hablar porque no venimos, pero no se la tienen que agarrar con algunos, son muchos más los que están faltando. Todos tienen problemas, o hijos o alguna otra cosa, pero tienen que hablar con todos”

Luego les pregunto por el seminario de los viernes ya que ese día se registra el mayor ausentismo⁹. Las tres, al igual que muchos otros estudiantes, no están asistiendo. Los motivos que a veces se escuchan es que como es viernes no van, que no les interesa, que se habla de política, que los mezclan con otros cursos y no les gusta...

Investigador: “¿Pero y si no vienen los viernes cómo van a aprobar esa materia?”

Gladys: “No sé, pero no viene nadie”

(Notas de campo, sábado 8/9/12)

En torno a lo que harían una vez que terminen la secundaria señalan que no quisieran terminar como lo hacen muchas de sus compañeras o familiares en tareas de limpieza. Carla me dice: “no sé después se verá, pero en todos lados te piden el secundario”. “Yo fui a Coto, para trabajar de cajera y te pedían el título. Así que como te dije antes, no pasa nada si me aburro o no me gusta, vengo porque lo necesito”, cuenta Gladys. Florencia agrega riéndose: “yo termino la secundaria y ya está. Apenas si puedo terminar acá ¿voy a ir a la facultad?”.

Pese a tener trabajo en el CPI, Gladys se queja porque el sueldo es bajo y además tiene que facturar “Quiero un mejor trabajo para tener un departamento”, se ilusiona. Florencia agrega: “todos quieren salir de la villa. Está bueno salir y progresar”.

Extensos recorridos socioeducativos, ensayos, idas y venidas, abandonos y reingresos. Estos relatos vinculan fuertemente las posibilidades futuras a la obtención del título secundario. Desde el ingreso a algún estudio posterior, obtener un trabajo estable y mejor remunerado, salir de la villa, son algunos de los sentidos a los cuales se asocian los comentarios no sólo de estas jóvenes, sino de la mayoría de los adolescentes y adultos¹⁰. Los recorridos pasados, su presente en el “Bachi” y las imágenes del futuro dan cuenta de la activa participación y las decisiones que toman los sujetos dentro de las posibilidades contextuales en las que se encuentran.

Los propósitos e intenciones que se sostienen desde el grupo de profesores en torno al trabajo con estas poblaciones, como se verá en el siguiente apartado, se vinculan con las necesidades y los deseos de los estudiantes que llegan al “Bachi”. En estas interacciones se expresan tensiones, disputas y negociaciones apuntando a la conformación de un “sujeto crítico”.

Las reuniones de profesores: el sujeto con el que trabajan y el sujeto que quieren formar

En el marco de relaciones hegemónicas disputadas con el Estado, cuando el grupo de dirigentes – militantes y docentes- del “Bachi” se plantean los para qué de esta acción educativa encarada desde la “educación popular” aparece el reconocimiento de no poder lograr otras transformaciones más amplias como quisieran. Así, el planteo principal de la “transformación” –al igual que en otros contextos- según ellos pasa por lo micro, lo local, lo barrial. En una “reunión de formación”, Claudio uno de los fundadores del “Bachi” sostiene:

“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”.

(Notas de campo, sábado 8/9/12)

No se niega la importancia de la militancia, y hay algunos “profes” que reclaman se trabaje para esto. Pero, también señala Marcos, otro de los fundadores: “no se trata de formar militantes, sino más bien sujetos críticos, conscientes, solidarios” (Notas de campo, viernes 7/12/12).

Asimismo estas intenciones se verían condicionadas por el contexto e historia de la villa y los sujetos en torno a la “responsabilidad”. En reunión de formación, Marcos explica:

“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”.

(Notas de campo, sábado 28/4/12)

Así, el paso por el bachillerato perseguiría la formación de un “sujeto crítico”, “consciente”, “solidario” y sobre todo “responsable” abocado a la transformación de las relaciones 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”.

En distintas reuniones de los militantes y docentes, se producen estos sentidos vinculados a la construcción de este proyecto “político pedagógico”. En varios encuentros se plantean la necesidad de consensuarlo, de explicitarlo, de escribirlo. En la primera “reunión de formación”:

Victoria: *“¿Qué significa un bachi en DDHH? ¿Cuál es nuestra perspectiva? ¿Qué significa DDHH en el barrio para nosotros? Sabemos que nos separa del otro bachi, pero no que nos une a nosotros”.*

Marcos: *“Pero ¿cuál es el proyecto?”*

Miriam: *“Nos manejamos con enormes supuestos... Caemos en voluntarismo, además en términos pedagógicos hacemos mucha agua. Me parece que no estamos siendo críticos con nuestra tarea”.*

Lucas: *“Tenemos que plantearnos si los estudiantes sólo vienen a terminar el secundario y ya. 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, solo Norma se incorporó11”.

(“Reunión de formación” en el Centro Cultural, sábado 28/4/12).

En el día a día de ir a dar clase, la suelta impronta de estos espacios en permanente reflexión y autocrítica es más difícil de sostener. Como ellos mismos reconocen, les cuesta esta tarea sobre todo en términos “pedagógicos”. Aquí nos encontramos con muchos que no tienen título docente y muy variadas dedicaciones a este proyecto: desde una ocupación del tiempo casi completo y de militancia barrial más amplia, a sólo ir a dar clase a su materia. Pero esta acción educativa se propone la transformación de los sujetos y no sólo que los estudiantes concluyan aquí sus estudios secundarios. Es decir, no sólo en tanto militantes de organizaciones barriales, o que se incorporen al “Bachi”, sino un “sujeto crítico”, “consciente”, “solidario” en sus relaciones cotidianas.

En la siguiente reunión aparece centralmente la vinculación entre el proyecto y los jóvenes que asisten al “Bachi”. Comienzan discutiendo sobre la asistencia y el trabajo en clase de los estudiantes, comentan dificultades que se presentan para trabajar con Florencia, Gladys y Johnatan en 1er año. A esto se suman los reclamos de algunos de los estudiantes, de éste y otros años, porque en las clases no se avanza en términos de contenidos, reflejando su preocupación por un posible acceso a una carrera posterior.

“Ya sabemos que hay gente que viene por el título (se nombró antes a Florencia, Gladys y Johnatan, que comenzaron, dejaron y ahora retomaron la cursada) pero la diferencia con un CENS es el proceso, estamos activando para una organización. No tiene que ver con enfrentarse para 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". (Entrevista a Mariana, "Reunión de formación" en el Centro Cultural, sábado 23/6/12)

Ellos saben que muchos estudiantes principalmente vienen a concluir sus estudios secundarios. Sentidos que circulan en el barrio también los ubican como que en este espacio "es más fácil" y así no quieren caer en un lugar de meros "dadores de títulos" sólo para mejorar la inserción laboral de algunos o incluso seguir avanzando en los contenidos pensando en carreras posteriores en tanto cuestión individual. Apuestan a "generar una organización barrial".

Sebastián dice: "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 señala: "es que fue cambiando quién viene a anotarse, ahora cada vez hay más jóvenes y vienen a anotarse a una escuela" (subraya 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" en el Centro Cultural, sábado 23/6/12)

Si bien en este pasaje no se vislumbran concepciones negativas acerca de los "adolescentes" en términos de "aburridos", "apáticos", "no comprometidos", estas calificaciones no sólo pueden aparecer en las escuelas secundarias, también se dan en este espacio. Los jóvenes que arriban con actitudes asociadas como

propias de una "escuela" de la que buscan separarse dificultarían la posibilidad de propiciar otras situaciones de diálogo con los docentes, de intercambio grupal y de trabajo colectivo. Se suma a esto las problemáticas propias de las relaciones barriales.

La relación entre los más jóvenes, las escuelas comunes y el proyecto del "Bachi" se continúa debatiendo en la siguiente "reunión ordinaria". Comienzan varios profes de 1ro 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".

Mariana: "Si vienen por el papel, que vengan por el papel".

Sebastián: "Pero así se nos llena el bachillerato de esa gente".

Mariana: "Se trata de registrar qué quiere el otro. No se llena de esa gente. Por algo los chabones vienen, se está produciendo algo que a lo mejor 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)

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 preguntaba: "¿qué hacemos con estos casos? ¿Cuál es nuestro proyecto? ¿Nos hacemos los boludos y segui-

mos? ¿Le damos el título a todos?"

En el encuentro posterior, se retoman las controversias en torno a su accionar y proyecto, si se trata de la construcción de "poder popular" o por el contrario, "asistencia":

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 (en referencia a 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. Nosotros queremos dar una cierta educación a esta gente"

(Reunión de "profes", sábado 14/7/12).

La sensación de estar haciendo sólo "asistencia", más que promover un proceso de "construcción de po-

der popular” los moviliza, los lleva a replantear su accionar, a algunos a pensar en sancionar, o a ser más firmes, otros se preguntan si se puede trabajar con estos sujetos o no. Como en alguna reunión se dijo, “*algunos se aprovechan de nuestra flexibilidad*”. 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. Es decir, en cuanto al comportamiento en clase, a no faltar, a pedir lo que se hizo cuando no van, a completar carpetas y trabajos pedidos por los docentes.

En otros estudios, por ejemplo Acín (2013) o Paoletta (2014), se exhiben ciertas representaciones de los docentes de la modalidad de la EDJA en torno a la incorporación de estudiantes cada vez más jóvenes. Allí 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”. Como se puede observar, en el “Bachi” también aparecen estas cuestiones.

En el último encuentro del año, no sólo permanecen latentes las tensiones anteriores, sino que se suma, como cada fin de año, la necesidad de tomar decisiones en torno a si los estudiantes pasan o no al siguiente ciclo. Se vuelven a revisar criterios de aprobación, si cumplieron con los trabajos de la materia o si faltaron mucho.

Marcos: “*En 1ro terminamos con un 80% de deserción, se nos van los chicos maravilla de 3ro y quedan los que no damos un mango*” (se refiere a 1er y 2do año).

Sebastián: “*Sí, descuidamos a 1ro y a 2do*”.

Lucas: “*Si pasan a 3ro los de 2do hay que recontra reforzar al 300% lo que no hicieron en 1ro y en 2do*”

(Reunión de profesores, sábado 8/12/12).

Se pasa revista de 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. Proponen llamar a dos estudiantes que dejaron para ver si siguen el año que viene. Una alumna pediría pase al otro bachillerato y se la acusa de querer pasar de año así. Aparentemente no estaría ninguno en condiciones de pasar al 3er ciclo.

Miriam: “*La mayoría de 2do que no fue al seminario de los viernes ¿qué hacen?*”

Marcos: “*El año que viene laburarán el doble. Por niveles, por objetivos y por procesos. Hay que hacer un seguimiento personalizado más que volumen de contenidos*”.

(Reunión de profesores, sábado 8/12/12).

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, 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.

Como tantas otras veces siguen las discusiones.

(Reunión de profesores, sábado 8/12/12).

Conviven así visiones atribuidas a la “escuela tradicional” apropiadas en este espacio 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” que tenga en cuenta el “proceso” de cada estudiante.

En estas reuniones del grupo de militantes y docentes del “Bachi”, están presentes determinadas concepciones y prácticas hegemónicas de “lo escolar” que inciden no sólo en el proyecto perseguido por el bachillerato sino que ellas –aunque no las determinan– también forman parte de las representaciones y diferentes recorridos que contornean las experiencias y trayectorias socioeducativas de los jóvenes, especialmente, atravesados por la pobreza. Florencia, Carla, Gladys, Johnatan, Julián, Álvaro y otros tantos más abandonaron nuevamente al año siguiente.

Palabras finales

Este artículo lleva un título que busca poner en primer plano las tensiones vigentes en un BP entre los deseos o necesidades de los estudiantes más jóvenes y los propósitos de los militantes y docentes en torno a la formación de los sujetos.

En la primera parte, intento mostrar –problematizando visiones dicotómicas que asocian a estos espacios a priori a la “transformación”– cómo en el día a día, con cada clase, se dan interacciones entre estudiantes y docentes no exentas de contradicciones y tensiones. Si bien no fue trabajado aquí, los estudiantes de más edad suelen ser asociados por los “profes” a la preocupación por asistir a clases y, sobre todo, entenderlas, a pedir que los califiquen, que les digan “qué está bien y qué está mal”. En cambio, como mostré, los más jóvenes y sus comportamientos son identificados como lo no esperado por el “Bachi” en tanto propio de la “escuela tradicional”.

En el segundo apartado, se muestra, al igual que en otros trabajos (Paoletta, 2014) que para los/as estudiantes más jóvenes, como también ocurre con los adultos, es altamente valorado concluir el nivel secundario. Tanto en las entrevistas aquí expuestas, como en las mantenidas con los

de más edad, ambos grupos lamentan haber discontinuado los estudios anteriormente. Entre los motivos se destacan dificultades económicas, migraciones, problemas de salud propios o de familiares, inconvenientes vinculados al desempeño en las escuelas y para las mujeres el hecho de ser madres o que sus parejas no las dejaran estudiar. Existe un requerimiento casi excluyente del título secundario para el acceso al mercado de empleo formal y para el acceso a otros niveles educativos. Esto lo saben los estudiantes, buscando a través del título acceder a un trabajo o conseguir uno mejor, en ocasiones continuar otros estudios, "salir de la villa", etc.

Por último, si bien hay un núcleo de ideas no siempre compartidas por todos los "profes", con heteroge-

neidades y conflictos, se puede recortar una serie de cuestiones que buscan la transformación del espacio local o las relaciones próximas, elemento que no constituiría en principio un deseo de formar "militantes" sino "sujetos críticos" que asuman sus "responsabilidades" en los contextos que están insertos. Crear una escuela y estar insertos en vínculos y políticas con el Estado, sumado a la llegada de los "adolescentes" al "Bachi" produce replanteos en torno al para qué de la acción educativa. En este contexto, estos "nuevos"/ "otros" estudiantes y sus modalidades de participación generan tensiones entre los militantes y docentes, en 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". A la vez, estos militantes y docentes se ven inmersos en las tareas y discusiones en torno a "lo escolar": pasar faltas, notas, hacer los títulos, evaluar, decidir quién pasa o no de ciclo, etc.

En definitiva, estos planteos con sus continuidades y rupturas, al recibir a los estudiantes más jóvenes, 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.

Bibliografía

- Acín, A. (2013), *La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- 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.
- 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.
- 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.
- Cragnolino, E. (2006), "Recuperar la historia. Perspectivas y procedimientos en una investigación sobre educación de jóvenes y adultos en contextos rurales de Argentina". En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Vol 28 / No 1.
- De La Fare, M. (2013), *Estudiantes del Nivel Secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*. Serie Informes de Investigación N° 8. Área de Investigación y Evaluación de Programas (DiNIECE). Ministerio de Educación de la Nación.
- Elisalde, R. (2008), "Movimientos sociales y Educación: Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales. Experiencias pedagógicas del campo de la EDJA", en Elisalde, R. y Ampudia, M. *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenoslibros.
- Fernández, A. M.; Calloway, C y Cabrera, C. (2009), "Desafíos de los emprendimientos educativos en las fábricas recuperadas", en Anuario de Investigaciones, Volumen XVI, pp. 223-230, Facultad de Psicología – UBA, Secretaría de Investigaciones.
- 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*. Bs. As. Aique.
- GEMSEP (2016), *Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos. Informe preliminar*. Febrero 2016.
- 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.

- 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.
- 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.
- 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.
- 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*. Bs. As. Aique.
- Montesinos, M. P., Schoo, S. y Sinisi, L. (2009), Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria. Documentos de la DiNIECE. Ministerio de Educación.
- 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.
- Rockwell, E. (2009), *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- 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.
- 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. (2011), *Quiénes educan a los chicos: infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires, Biblos
- 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”, en *Revista Argentina de Sociología*. Año/vol. 5, número 8, pp 72-91. Consejo de Profesionales en Sociología. Buenos Aires, Argentina.
- Sverdlick, I. y Costas, P. (2008), “Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales en Buenos Aires-Argentina” en Sverdlick, I. y Gentili, P. (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.
- 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.

Notas

- 1 El trabajo de campo de corte etnográfico lo realicé entre los años 2010 y 2013, centralmente en dos bachilleratos de diferentes organizaciones en la Ciudad de Buenos Aires.
- 2 Hay miembros que se presentan como militantes y ahora, con el bachillerato, además docentes, es decir, sin abandonar otras

tareas en la organización. A su vez, se van sumando nuevos integrantes que queriendo “militar” son sólo docentes sin participar en otras cuestiones. Todos son nombrados usualmente como “profes”, por eso utilizaré dicha denominación.

- 3 Así suelen ser denominados estos espacios. Para mantener el anonimato, lo llamaré de esa manera. Así mismo, los nombres de los protagonistas fueron cambiados.
- 4 Otro motivo de la separación fue en torno a la “autonomía frente al Estado” en el proceso de “oficialización” de los BP.
- 5 Hubo mucho recambio de estudiantes que pasaron de 1ro a 2do año. Algunos repitieron, otros abandonaron, hubo ingresos con pases de otras escuelas. Suelen cursar entre cuatro y doce estudiantes.
- 6 Al salir los docentes comentan sobre este suceso: Julián estaría drogado y los otros jóvenes también.
- 7 En 2002, la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires sancionó la obligatoriedad del nivel medio (Ley N° 898), y a nivel nacional en 2006 (Ley N° 26.206).
- 8 Como ya mencioné, en esta escuela funcionan los dos BP tras la separación en 2010.
- 9 Los docentes decidieron concentrar el viernes varias materias donde el eje está puesto en el trabajo en torno a la Mesa por la Urbanización del barrio que reúne a distintas organizaciones. Se trabaja en dos grandes grupos con los tres cursos mezclados.
- 10 En el caso de las que son madres, también se explicitan los intentos de nuevos recorridos escolares en pos de “*ser un mejor ejemplo*” para los hijos, ayudarlos en las tareas, o que se sientan orgullosos de que ellas también pueden estudiar.
- 11 Se trata de una estudiante que luego de finalizar se incorporó a colaborar en una materia.

Resumen

La intención de este artículo es continuar con la descripción y análisis desde el enfoque etnográfico de las prácticas, relaciones y procesos sociales que se desarrollan en la cotidianeidad de espacios de escolarización denominados “Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos”.

Focalizando en una de estas experiencias en la Ciudad de Buenos Aires, en numerosos encuentros de los docentes/militantes se subrayó la dificultad de trabajar con los *nuevos sujetos* que llegaban al bachillerato: “los adolescentes”. De modo que, posteriormente, cobra centralidad la discusión por el “proyecto político-pedagógico” del bachillerato en relación a estos nuevos ingresos.

En un primer momento, reconstruyo una serie de clases donde relevo ciertas prácticas de estudiantes que suelen ser criticadas por los docentes/militantes ya que no se corresponderían con el ideal esperado. Posteriormente, a partir del relato de jóvenes estudiantes, presento aspectos de sus trayectorias socioeducativas. Por último, me centro en reuniones de docentes/militantes donde se polemiza acerca del *sujeto con el que trabajan* y el *sujeto que quieren formar*.

Palabras clave

Enfoque etnográfico – Educación de jóvenes y adultos – Educación popular – Movimientos sociales – Trayectorias socioeducativas.

Abstract

This article aims to continue with the description and analysis of practices, relationships and social processes that take place in everyday schooling spaces called “Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos” (popular high-schools for young people and adults) from an ethnographic approach.

Focusing on one of these experiences in Buenos Aires City, in several meetings teachers / militants pointed out on the difficulty of working with the new subjects that are coming to the “bachillerato”, referred to as “teenagers”. These difficulties bring out the discussion on the relation between the “political pedagogical project” of these high schools and the new advent.

First of all, I describe a series of classes where students carry out certain practices which are often criticized by teachers / militants as they do not match with those ideally expected. Afterwards, I present aspects of the students' social and educational trajectories considering their own accounts. Finally, I focus on teachers / militants meetings in which they discuss about the subjects they work with and the subjects they want them to be.

Keywords

Ethnographic approach – Youth and adult education – Popular education – Social movements – Social and educational trajectories.