Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Investigación y Desarrollo Educativos

Trabajo Final de la carrera de *Profesorado Universitario para la Educación Secundaria y Superior*

Título: *Los Bachilleratos Populares y los Procesos de Re-subjetivación*

Alumno: *Carlos Damián Cornejo*

Sede: Centro

Mes-Año: Agosto, 2024

RESUMEN

El objetivo general del presente trabajo es poder echar algo de claridad en relación a los procesos de politización y los procesos de (re)subjetivación que se dan hacia el interior de los bachilleratos populares a partir de la gestión de una forma alternativa de educación. El desarrollo de una educación popular y emancipadora, si bien tiene por finalidad la noble misión de transformar las bases desigualitarias de la sociedad, no puede obviar la tarea todavía más urgente de revertir los efectos de-subjetivizantes (…y excluyentes) sufridos por los estudiantes expulsados del sistema educativo tradicional. Dentro del contexto educativo de un bachillerato popular, el desbaratamiento de la dominación verticalista que caracteriza las sociedades de orden capitalista (régimen sustentado en una asimetría que se extiende a través de los distintos órdenes de la vida y anima la unidireccionalidad de las relaciones de poder), sólo puede ser alentado a partir de la implementación de una modalidad pedagógica que desarticule la clásica asimetría docente-alumno y de la creación de un imaginario institucional de impronta asamblearia, con vínculos más solidarios y menos competitivos, y modalidades de implicación y responsabilidad que den lugar a procesos de producción de subjetividad diferentes a los acaecidos en el marco de una institucionalidad que vulnerabiliza a partir del disciplinamiento y el control y de la desacreditación del sujeto como sujeto *sapiente* y educable.

En este sentido, los diferentes modos de afectación y subjetivación que se gestan como correlato y *efecto* de la propia singularidad que caracteriza a los bachilleratos populares, con sus *des*burocratizadas relaciones intersubjetivas, redundan en la constitución de un sujeto *de cara* a la aventura y desafíos que supone todo proceso de aprendizaje. De ahí la garrafal acción de los bachilleratos populares a favor de la (re)subjetivación y de la inclusión y permanencia en la educación de los jóvenes de sectores más vulnerables de la sociedad.

Palabras Clave: educación popular; bachilleratos populares; re-subjetivación; politización; identificación; experiencias vinculantes-desvinculantes.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN 1

2. DESARROLLO..... 4

2.1. La subjetivación política en los bachilleratos populares..... 4

2.2. La educación popular y los proyectos educativos político-pedagógicos..... 9

2.3. La re-subjetivación dentro de los términos de un nuevo vínculo pedagógico..... 14

3. ENCUADRE METODOLÓGICO..... 19

3.1. Entrevista para los docentes de los bachilleratos populares..... 20

4. CONCLUSIÓN..... 22

Anexo (transcripciones de entrevistas)..... 39

Referencias bibliográficas 79

1. *INTRODUCCIÓN*

Una de las características fundamentales y distintivas de la Educación Popular adoptada por los Bachilleratos Populares[1] (BB.PP.) es la concreción de la institución-escuela como un sistema abierto al medio, rasgo que implica, no sólo un alejamiento del formato rígido que caracteriza a la escuela y la educación tradicional, sino una mayor permeabilidad a *lo instituyente*, en tanto "fuerza incesantemente crítica tendiente a la [re]fundación y la mejora de las organizaciones", de *lo instituido* (Baremblitt, 2005, p. 38). En este sentido, se puede decir que los BB.PP., al abarcar un proyecto de escuela que va más allá de *lo propiamente escolar*, entran dentro del "tipo" de instituciones en las cuales la relación entre la realidad, los instituyentes organizantes, los procesos de institucionalización y organización y los instituidos organizados, se mantiene siempre fluida y, a pesar de todo posible sobresalto, armónica (cfr. Baremblitt, 2005).

Ahora bien, esta flexibilización institucional[2], más allá de esforzarse por acompañar el ritmo de la existencia social, genera, consecuentemente, la configuración, hacia el interior de la misma institución, de *nuevos espacios de encuentro* (marcados por otra temporalidad, por otras relaciones intersubjetivas, por otra espacialidad, etc.) que, en virtud de su propia

---

[1] Un Bachillerato Popular (B.P.) es "una escuela enmarcada en una organización y/o movimiento social, cuyo proyecto político pedagógico tiene fines explícitamente emancipatorios y el objetivo manifiesto de formar sujetos políticos tanto en términos individuales como colectivos" (Said, S. y Kriger, M.; 2017, pág. 32). Dicha escuela tiene, por todo lo dicho, una concepción freiriana de la educación, un modo de organización que replica el de los movimientos sociales populares: "una ruptura tanto con las tradiciones organizativas escolares verticalistas y burocráticas como con las formas 'flexibles' que reducen la flexibilidad a la cuestión de horarios, de poder cursar en diversas sedes las asignaturas, a pocos días de asistencia obligatoria, a promoción sin exigencias" (Cabrera, M. y Brusilovsky, M., 2014, p. 50). Un B.P. apunta a la enseñanza y aprendizaje de relaciones igualitarias para favorecer la distribución de poder y "estimular en la escuela la práctica de formas participativas igualitarias de todos los sujetos"; es decir, "el involucramiento de todos en los procesos decisorios sobre aspectos comunes y significativos de una organización y del Estado". En fin, busca "dar lugar a un modo de acción (…) que resulte alternativo a los [modos de acción] que construyen relaciones de dominación". Por eso mismo, apunta a "un estilo de gestión institucional participativa y de valoración del cambio y de ejercicio de presión sobre el Estado".
Todo esto hace a la configuración por parte de los BB.PP. de un "modelo de intervención deseable" que viene a estar caracterizado por los siguientes aspectos: "horizontalización de relaciones"; "no delegación"; "participación en aspectos institucionales" y "responsabilidad en mantener y asumir acuerdos construidos colectivamente"; "desarrollo de valores de solidaridad, de ayuda mutua, de cooperación"; y "participación en acciones colectivas que involucran al Estado, a las empresas recuperadas, a los barrios y a la sociedad en general" (Cabrera y Brusilovsky, 2014, pp. 51-52)

[2] Esta flexibilidad, en términos ya didácticos y pedagógicos, obedece al supuesto -hoy ampliamente difundido- de que *los procesos de aprendizaje y desarrollo exceden los límites institucionales*.

radicalidad vivencial, interpelan directamente al sujeto-alumno, y habilitan la posibilidad de empezar a construir *lugares de pertenencia* en donde se empiece a escuchar la voz de los verdaderos protagonistas del proceso educativo: "Cuando reconocemos [los educadores] quiénes son [nuestros alumnos], cómo aprenden, cuáles son sus intereses, sus debilidades y fortalezas, sus entornos culturales y sociales, los chicos se convierten en el centro del proceso educativo" (CTERA, 2013).

Dentro de este contexto escolar desestructurado o "descomprimido", los educadores pueden ensayar un abordaje, en relación al proceso de aprendizaje, de tipo más **sociológico**, antes que el abordaje psicométrico-individual descontextualizado que se ha venido efectuando tradicionalmente[3]. Por otro lado, este abordaje sociológico se acopla perfectamente dentro del encuadre político-pedagógico que suponen los BB.PP. en tanto proyecto educativo de liberación y "espacio de lucha y resistencia".

En tanto bachilleratos para mayores de 18 años, su población estudiantil está integrada por jóvenes-adultos que, por una razón u otra, se han "desentendido" de la rigurosa organización temporal de la escolarización, que "define un ritmo esperado [un tiempo monocromático] -transformado en 'normal'- de despliegue de las trayectorias educativas"[4] (Terigi, 2007, p. 17). De manera que se trata de una población que ya tiene o ha tenido una historia escolar, una serie de experiencias dentro el sistema educativo -generalmente- poco satisfactorias o poco agradables; es decir, un recorrido que, más allá de estar "signado por la discontinuidad y sancionado por el fracaso escolar" (p. 18), termina siendo negativamente significativo, no ya en términos estrictamente educativos, sino en términos subjetivizantes: pues la **educabilidad** de estos jóvenes-adultos ha sido puesta en duda constantemente, incluso hasta el punto mismo de la auto-culpabilización del alumno[5], de ahí la baja autoestima[6] que suele caracterizar a los jóvenes que

[3] Este tipo de abordaje, insuficientemente atento a la complejidad que poseen los contextos escolares y la diversidad de situaciones que presentan los alumnos, ha dictaminado el fracaso escolar en la gran mayoría de los casos (cfr. Baquero, 2001).

[4] En este sentido, todos "los desarrollos didácticos se han apoyado en los ritmos que prevén las *trayectorias teóricas*, es decir, se han basado en el supuesto de *la biografía lineal estándar*" (Terigi, 2007), sin hacer caso a las vicisitudes del aprendizaje.

[5] Lo que puede derivar en distintas actitudes o conductas negativas por parte del estudiante, como, por ejemplo: miedo a no entender (a que no le puedan enseñar), retraimiento o incomodidad (por considerar que no está a la altura de las circunstancias), rechazo a participar activamente de las distintas esferas de la vida escolar, etc.

retoman sus estudios. De modo que los BB.PP., así como las escuelas de reingreso, deben ser abordados como un lugar de contención y recomposición de la subjetividad; un lugar no sólo de transmisión de conocimientos, sino de ***re-subjetivación*** (cfr. Bleichmar, 2008).

Por todo lo dicho hasta aquí, la pregunta que guía nuestro trabajo es la siguiente: ¿A través de qué prácticas subjetivizantes la Educación Popular impartida en los BB.PP. busca que sus alumnos puedan revertir los efectos de-subjetivizantes operados por el sistema educativo que ha terminado por excluirlos, para así poder configurar un proyecto ético de existencia propio (*ethopoiesis*) que lo convalide y lo legitime como agente político activo[7]?

A la luz de este interrogante, nos proponemos, en términos generales, identificar las diferentes prácticas subjetivizantes que los BB.PP. implementan a los fines de revertir los efectos de-subjetivizantes sufridos por sus alumnos dentro del sistema educativo que los ha excluido, y así poder, además de vehiculizar su propio proyecto político-pedagógico, habilitar al alumno para la construcción de un proyecto ético de existencia personal que lo convalide y lo legitime como agente soberano de sí y políticamente activo. Para ello, buscaremos: reconocer los diferentes aspectos a los que atiende la "intencionalidad emancipadora" que caracteriza a la Educación Popular, e identificar de qué modo se busca afectar las relaciones del alumno con las dimensiones regias d*el saber*, *el poder* y *la verdad*; explorar las diferentes prácticas puestas en función de la construcción de subjetividades y detectar, en particular, las formas de vinculación y comunicación que posibilitan el *empoderamiento* de y como sujetos; identificar a través de qué prácticas se desalienta el desánimo, el auto-interés y/o la apatía moral de los alumnos; y, finalmente, describir el/los modo/s en que se posibilita la integración y/o

---

[6] En relación con esto, cabe traer a colación la observación que hace Kaplan (2006) en relación al poder simbólico de las palabras, quizá la herramienta más sutil y efectiva en términos de *marcación de la "calidad" social* de los individuos: el poder de nombramiento "prescribe bajo la apariencia de describir y denuncia bajo la apariencia de enunciar, o sea, que disimula las relaciones de fuerza, van configurando la autoimagen y expectativas de los distintos alumnos: los modos de nominación escolar tienen incidencia sobre la autoestima escolar que internalizan paulatinamente, en su tránsito escolar, los estudiantes. Como el ser alumno es un ser percibido, un ser condenado a ser definido en su verdad por la percepción y expectativas de los demás, estos actos de nominación dirigidos a él pueden tener un correlato fuerte en su autovalía."

[7] Entiéndase, sujetos políticos "conscientes de las opresiones generadas por los sectores hegemónicos y (…) dispuestos a generar acciones transformadoras de carácter colectivo a fin de modificar su situacionalidad histórica"; "un ser humano crítico y transformador que puede discernir el valor de cada situación y orientar sus acciones autónomamente hacia el desarrollo de su libertad" (Enriquez y Jofré, 2011).

vectorialización del conocimiento experiencial propio y particular de cada alumno (“la verdad de sí”, su “verdad personal”) en la configuración de una identidad y de un proyecto ético soberano de sí que lo ratifique como agente político y lugar de enunciación (radical, *nuovo*).

Sin dudas, el estudio de esta forma alternativa de educación, fuertemente caracterizada por una independencia política y pedagógica en relación al Estado, nos permitirá dar cuenta de los diferentes modos de afectación y subjetivación que se gestan como correlato y *efecto* de la propia singularidad que conllevan tanto sus procesos de conocimiento y de apropiación (en términos vivenciales, experienciales) del espacio educativo como sus *des*burocratizadas relaciones intersubjetivas.

2.1. *LA SUBJETIVACIÓN POLÍTICA EN LOS BACHILLERATOS POPULARES*

En términos generales, un proceso de subjetivación implica una afectación de las estructuras y mediaciones cognitivas, valorativas y simbólicas de los individuos (cfr. Torres Carrillo, 2000). Como dice *Grupo 12* (2001), “la producción de instituciones y subjetividad fue, en tiempos nacionales, atributo estatal” (p. 15), es decir, los estados nacionales, a partir de dispositivos disciplinarios -entre los que se cuenta la escuela tradicional- que forjaban una misma subjetividad (de carácter institucional y disciplinada), generaban sujetos constituidos por “marcas disciplinarias”, es decir, por “operaciones básicas que simplificaban el ingreso en un dispositivo [metasujetividad]” (óp. cit., p. 14). Justamente, es en contra de este tipo de subjetividad (que deberíamos entender, atendiendo a Foucault, como sujeción, o consecuente “alienación de la disciplina”) que se posiciona la construcción de sujetos que compete a los BB.PP., ya que estos, articulándose en base a modalidades inclusivas, apuntan a “una educación que forme al ciudadano no para obedecer, sino para decidir” (González Rodríguez, 2018, p. 65).

Por lo tanto, los emprendimientos educativos de corte popular “inauguran procesos de producción de subjetividad -individual y colectiva- que quiebran *un circuito que disciplina y controla vulnerabilizando*” (Fernández et.

al., p. 229)[8]. A través de la autogestión y de "la construcción de un común", han habilitado "la creación de ***un nuevo imaginario institucional***", de raigambre asambleario, "que en su horizontalidad, va generando *otras modalidades de implicación y responsabilidad*", vínculos más solidarios y menos competitivos, así como la implementación de *otras "pautas neodisciplinarias"* (óp. cit.).

Continuando, cuando hablamos de subjetivación política, no estamos haciendo otra cosa que enfocarnos en una "variante específica de los procesos más amplios de subjetivación" (Said y Kriger, 2017, p. 39), una variante en donde la politización será contemplada como "un proceso psicosocial complejo, de carácter individual y colectivo, intra e intersubjetivo, en permanente movimiento" (óp. cit.), y en donde el resultado esperado es un sujeto político activo (crítico, consciente, participativo y reflexivo), un "sujeto de cambio", un sujeto con intencionalidad emancipadora: un sujeto educado para transformar y transformarse.

Sobre la construcción de este tipo de subjetivación se yergue la voluntad política explícita que moviliza las propuestas pedagógicas de los BB.PP. De ahí la necesidad de hacer hincapié en los procesos de construcción de identidad colectiva y de cultura institucional[9] que se dan hacia el interior de los BB.PP. y posibilitan la afirmación y conjunción de las diferencias y utopías de los distintos protagonistas de la experiencia educativa (cfr. Carrillo, 2000).

Los primeros aportes analíticos importantes en relación al tipo de subjetividad que se busca construir en los BB.PP., y en la educación popular en general, coinciden en señalar los mismos aspectos que hacen a la definición harto conocida de **sujeto histórico**. En este sentido, como dicen Brusilowky y Cabrera (2014), los BB.PP. buscan generar un proceso de educación que contribuya a la construcción de una subjetividad en la que se articule un posicionamiento político-ideológico (opuesto a la sociedad capitalista) con un propósito participativo y emancipador (la edificación de poder popular: "la

[8] Y esto mismo será lo que subraye Iriarte (2013) al momento de hacer una evaluación del grupo poblacional que concurre a los BB. PP., un grupo singularmente signado: "Dentro del perfil de los chicos, más allá de donde vengan, sean o no del barrio, existe un elemento común, que es más bien un síntoma, y que es consecuencia de toda la historia que arrastra el pibe, y es que tienen una autoestima bajísima, y tiene que ver con un encuadre de proyecto de vida muy vulnerado, tanto propio como de su familia o su entorno más cercano."

[9] Se trata "[d]el reconocimiento del quiénes somos y el qué queremos a nivel individual y colectivo, así como de identificación y abordaje de las simbologías, las ritualidades, las diferencias y las asimetrías culturales que atraviesan los grupos y organizaciones" (Torres Carrillo, 2000, s/p).

construcción de una sociedad vinculada con la liberación de sectores oprimidos") y con una capacidad de actuar en términos transformacionales (cfr. pp. 47-48).

Siguiendo esta línea, las autoras discurrirán en base a la caracterización de las tres dimensiones imbricadas en la constitución del sujeto (histórico), a saber: la *cognitiva*, la *teleológica* y la *emocional*. Y señalarán que la "preocupación pedagógica" de los BB.PP. estará centrada en la producción y el desarrollo -y el advenimiento- del sujeto, parapetándose, como diría ya M. Janjetic (2018), desde "una pedagogía de la problematización y de la esperanza" (p. 6). En relación a nuestra investigación, la ***dimensión emocional*** (o "del interés subjetivo"), como es de esperar, será la que despierte un mayor interés, ya que ésta se encuentra vinculada a la asunción del *deseo de actuar*, en tanto "dimensión de compromiso emocional", importante a la hora de hacer factibles las otras dos dimensiones (Brusilovsky y Cabrera, 2014, p. 53).

Ahora bien, como bien dice Torres Carrillo (2020):

> Hoy hay una expansión de esa idea de conciencia[10] [que tanto había caracterizado al sujeto histórico] a la idea de subjetividad que nos permite nombrar otras dimensiones que nos hacen sujeto. No solamente la conciencia sino también lo emocional, la voluntad, los imaginarios, lo simbólico y lo corporal" (p. 73-74).

Ese mismo desplazamiento es lo que lo lleva a Carrillo a enunciar, subrepticiamente, un tipo de subjetividad que, en cierto modo, excede a la concepción de sujeto histórico que ha enarbolado el materialismo histórico marxista:

> (…) si reconocemos que las luchas, las resistencias, las organizaciones y movimientos alternativos no se constituyen solamente por factores objetivos (pobreza, desempleo, exclusión política…) sino también por procesos subjetivos (emociones, convicciones, creencias compartidas, valores, utopías…) y que no sólo son representados por la razón y las ideologías sino también por los sentimientos y el cuerpo, *no habría que*

[10] A. Torres se refiere a la acepción freiriana de corte marxista, en donde la conciencia tiene que ver con "la *apropiación del mundo* no solamente por vía de la razón analítica, sino por todas las dimensiones que la sustituyen" (p. 73).

> *magnificar un único sujeto de cambio que universalice todas las demandas y anhelos colectivos, ni creer que sólo mediante la concientización se generan las solidaridades, los compromisos y las místicas emancipatorias*. (Torres Carrillo, 2000, s/p)

Esta misma subjetividad es la que -creemos- nos permite una mayor asimilación de la complejidad que hace a los procesos subjetivizantes que acontecen en los BB.PP. Y una concepción semejante a esta es la que también orienta las investigaciones de Said y Kriger; sin embargo, por otro lado, no estamos de acuerdo con el desaprovechamiento que hacen las autoras de los aportes que hiciera Foucault al proceso de subjetivación en términos de discursividad (a saber: cuando habla de la figura del *parresiastés*[11]). En vez de recuperar esta arista, se cerrarán a reducir al autor a su "primer momento", a la etapa arqueológica y genealógica[12], acoplándolo, simplemente, a un desaliento revolucionario epocal[13].

Más allá de esto, el gran aporte de las autoras pasa por haber puesto el foco en el distanciamiento entre la propuesta institucional de los BB.PP. y las expectativas de los estudiantes, interpretándolo -desde una perspectiva sociológica y un enfoque biográfico- en base a la tensión entre procesos de individuación y de subjetivación en curso (cfr. p. 19). Distanciamiento del que

---

[11] El parresiastés es aquel individuo que apela a la parresía. La parresía, en su sentido más amplio, consiste en "la configuración de una forma de vida ético-estética en la que resulta esencial actuar conforme a lo que se piensa" (C. Fonnegra Osorio, 2013, p. 1), y en la obligación moral, social y política de decir la verdad. El rasgo más llamativo de esta actividad verbal es que "quien recurre a la parresía sostiene una relación creíble hacia la verdad", esa misma clase de relación es lo que hace a la parresía (en tanto compromiso del sujeto con la verdad) una práctica difícil de subestimar y/o desestimar, y por eso mismo es que "la parresía siempre exige valor frente al peligro" (en sus múltiples variantes: la pena de muerte, en el peor de los escenarios, "la perdida de estima de aquel a quien se dirigen; el ostracismo al mostrar un pensamiento heterodoxo; la marginalización y el escarnio público que tan bien explico Elisabeth Noelle-Neumann a propósito de la Espiral de silencio" (Fernández & Manibardo, 2015, p. 7).

[12] Como bien dice Carrillo Mayorga, J. Y. (2016): "Pese a la multiplicidad de pensamiento en Foucault (…) del autor se han usado constantemente sus 'herramientas' enmarcadas en la etapa arqueológica y genealógica" (p. 3). "Se ha olvidado el giro ético, la síntesis -negativa- que Foucault realiza del binomio saber/poder con la que se le adjudica al sujeto participación en el proceso de su configuración al plantear que independiente del entramado que teje el saber y el poder puede éste constituirse a sí mismo tras prácticas -espirituales [prácticas prefiguradas a partir de una intención formativa]- llevadas a cabo en un proceso de reflexión de sus actividades, sus palabras y actuaciones en el mundo, en el entramado sociocultural, en el 'laberinto kafkiano' de la institucionalidad" (p. 4).

[13] En este sentido, dirán: "(…) el desencanto revolucionario de fines de la década del '60 en Europa tuvo su expresión más drástica en la irrupción de Foucault, cuya fórmula sujeto individual-sujeción echaba por tierra las posibilidades de emancipación, instalando la imagen de sujetos-sujetados a instituciones y pautas de comportamiento de las que muy difícilmente podrían zafarse" (Said y Kriger, 2017, p. 30).

nuestra investigación también espera hacerse eco, sin atender necesariamente a la tensión señalada por Said y Kriger.

Siguiendo adelante, también es importante, en relación a las potencias subjetivizantes en juego, recuperar el *carácter experimental* que apuntan en relación con los BB.PP., no sólo los estudios académicos en general, sino hasta la propia definición legal de la que algunos serán objeto, como es el caso de los BB.PP. de Ciudad de Buenos Aires, en donde funcionarán bajo la figura de "Unidades de Gestión Educativa Experimental" (Decreto 406/11). En este sentido, cabe citar a Wahren y Aguiló (2014) que hablaran de "campos de experimentación social", de escuelas que no son ni definidas ni acabadas, "por el contrario, son experiencias que 'están siendo', que se construyen diariamente por el proceso dialéctico de discusión y praxis".

Este carácter experimental, que guarda alguna vinculación con la "dinámica social instituyente" y contrahegemónica (en tanto "espacio cultural formador de contra-cultura") que caracteriza a los BB.PP., es un rasgo significativo en términos subjetivizantes, ya que realza el ***carácter experiencial de la vivencia***[14], tanto del docente[15] como del educando, y, a su vez, empuja a **pensar situacionalmente**, "a trabajar con lo que hay", como dice Iriarte (2013)[16]: "Esta clave de incomodidad se transforma en obligación y en condición *sine qua non* para poder habitar la escuela". Y hacerle lugar a la incomodidad, agregamos, es hacerle sitio a "la incertidumbre fundamental" que caracteriza toda experiencia genuina (Baquero, 2008, p. 28).

Por otro lado, también es necesario referirnos aquí a ***lo educativo***, en tanto que prácticas educativas diferentes (y con asiento en concepciones de *lo educativo* diferentes) generan procesos distintos de subjetivación política (cfr. Said y Kriger, 2015).

---

[14] La relación de reciprocidad entre experiencia y subjetividad es claramente evidenciada por Said y Kriger (2017): "(…) existe una multiplicidad de aspectos de la vida escolar que exceden ampliamente la propuesta formalizada en el currículum; y (…) esa variedad de vivencias exige de los individuos una considerable capacidad de agencia para atravesarlas, darles sentido e integrarlas. *Tal tarea inherentemente reflexiva y crítica, es llamada experiencia, y* ***constituye la principal herramienta de construcción de la subjetividad***" (p. 33).

[15] En este sentido, no olvidemos que los bachilleratos populares operan, a su vez, como centros de formación docente, pues la formación en términos de educador popular se realiza -a partir de la propia práctica situacional- dentro los límites borrosos del bachillerato.

[16] J. Iriarte es vicedirector y profesor de Formación ética y ciudadana en la escuela de reingreso de Barracas; ésta cita fue tomada de su participación en el documental *Elogio a la incomodidad* (2013), producido por CTERA. Sin bien no se desempeña propiamente en un bachillerato popular, su apreciación puede extrapolarse sin reservas puesto que "la población que concurre [a los bachilleratos populares] es semejante a la de otras escuelas de nivel medio para adultos" (Brusilovsky y Cabrera, 2014, p. 44).

En cuanto a los BB.PP., “el campo de las pedagogías emancipatorias nos ha ayudado a ampliar la idea de lo educativo”: “han reconocido que otros espacios y otras prácticas sociales también son educativas. Como es el caso de las luchas y los movimientos sociales”[17] (de Alarcón, 2020, p. 108). Además, con la emergencia de esta clase de centros educativos, “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” (Wahren y Aguiló, 2014, p. 107). Esta ampliación de lo educativo habilita tanto a la autorreflexión de docentes y alumnos sobre la práctica escolar como a la contemplación de la especificidad de los sujetos y a la integración del conocimiento experiencial propio y particular de cada alumno (lo que en nuestra investigación entendemos como “la verdad de sí”, su “verdad personal”). Esta ampliación del hecho educativo, además de contribuir a los sentidos de educarse, tiene consecuencias todavía no estimadas en lo que respecta a la constitución del sujeto, en tanto *portador de verdad*.

2.2. *LA EDUCACIÓN POPULAR Y LOS PROYECTOS EDUCATIVOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS*

La pedagogía y la política fueron concebidas de la mano a partir del proyecto ilustrado republicano, sin embargo, luego serían “disociadas en el discurso hegemónico a partir de los proyectos de educación nacionalizante” (Said y Kriger, 2017, p. 22). Pero, desde finales del siglo XX, se ha efectuado un “(re)encuentro”, un reencuentro que…

> se ha expresado (…) en movilizaciones estudiantiles y docentes en defensa del derecho a la educación, así como en la emergencia de nuevas iniciativas pedagógicas en el seno de movimientos y organizaciones sociales, experiencias educativas de fuerte impronta pre-

[17] La vinculación de lo que entendemos por *lo educativo* con los procesos de subjetivación es claramente evidenciada en las siguientes palabras de S. de Alarcón (2020), al hacer un *enjuiciamiento* positivo en relación con la aprobación de la nueva ley de educación boliviana, en la cual se hace eco de la descolonización por vez primera: “Porque la descolonización es un tema que no es exclusivamente educativo, pero es fuertemente educativo. Implica la posibilidad, por primera vez, de mirarnos al espejo y decirnos quiénes somos, quiénes queremos ser y cómo queremos ser entre todos juntos. Entonces, yo creo que la idea de descolonización ha calado fuertemente en la mente boliviana”. “Esa idea instalada en el imaginario es muy expresiva de lo que significa la manera en que el indígena ha reapropiado su dignidad, su fortaleza, su derecho a decidir en las políticas públicas” (pp. 98-99)

figurativa que cuentan entre sus horizontes la formación de sujetos políticos (óp. cit.).

Como se sabe, los BB.PP. comenzaron a tomar forma (y alguna resonancia pública) como experiencia educativa alternativa a la escolarización tradicional después de la crisis argentina del 2001[18]. Los "bachi", gestados desde las entrañas de los movimientos sociales, nacieron, en principio, de la necesidad de los propios movimientos por "construir sus propios espacios de socialización política" (Aguiló y Warhen, 2014, p. 100), por eso mismo "las prácticas políticas-pedagógicas emergen como propuestas y prácticas prefigurativas del cambio social que promueven estos mismos movimientos sociales" (óp. cit., p. 102)[19].

Por todo esto, los proyectos educativos político-pedagógico de los BB.PP. no están signados por un planteo tecnocrático, "'en términos de cómo gestionar escuelas sino [que vienen a estar signados por] cómo crear *organizaciones sociales escolares' de carácter popular*" (Cabrera y Brusilovsky, 2014, p. 45); instituidas "en torno a una perspectiva autónoma [tendiente a promover formas de ciudadanía políticamente activas] que se relaciona con la resolución de las propias condiciones de vida, a diferencia de las políticas compensatorias 'para' los pobres" (Barneche et. al., 2015, p. 8), lo que demandó la transformación de "la concepción de escuela como un 'proceso intramuros que acontece exclusivamente al interior de las escuelas como unidades del sistema educativo'" (óp. cit.).

Siguiendo, los BB.PP. forman parte de la construcción de una propuesta educativa popular en el marco de la educación escolar tradicional, por lo tanto, comparten con las experiencias no-escolares de educación popular el objetivo de formar sujetos políticos (cfr. Cabrera y Brusilovsky, 2014). En este sentido, más allá de las diferencias que puedan tener los distintos proyectos educativos populares (en tanto "iniciativas institucionales que organizan situaciones comunicativas relacionando educadores y educandos en torno a tareas y tiempos específicos" que configuran distintos espacios intersubjetivos; Torres

[18] "A partir de la década del noventa y luego de la crisis de 2001 en Argentina, la alta proliferación de este tipo de instituciones las ha transformado en actores relevantes dentro del mapa educativo." (Chervin, 2016, p. 98)

[19] Vale agregar que "se forma, entonces, un '*continuum* político-territorial' entre el movimiento social y la escuela, proceso por el cual 'los movimientos sociales (…) ganan autonomía frente a los Estados y en capacidad crítica frente a los intelectuales y el saber académico'" (Aguiló y Warhen, 2014, p. 107).

Carrillo, 2000, s/p), su carácter político-pedagógico manifiesto[20] -en tanto se asumen como emancipadores[21]- pasa, en todos ellos, por el análisis crítico de la realidad y por "el cambio de las representaciones sociales de educandos y educadores" (óp. cit.), entendiendo que la política no se trata meramente de una "instancia delimitada a las instituciones y aparatos estatales y partidistas", sino de "una forma de dominación que permea todas las relaciones sociales a través de **lo cultural**" (óp. cit.). Por eso mismo, hacer "política alternativa" (y en favor de la construcción de poder popular, contrahegemónico, contracultural) "pasa por el reconocimiento y de-construcción y superación de las relaciones y prácticas de dominación y exclusión que se dan en los diferentes espacios sociales y culturales donde actuamos" (óp. cit.).

Por otro lado, "la propuesta político pedagógica rompe con la 'representación de la escuela como espacio social políticamente neutral' y se hace eco de la necesidad de 'ampliar la visión para incluir como parte de la política y, por lo tanto, de las relaciones de poder, a las prácticas de lucha, confrontación, negociación, acuerdos y desacuerdos entre actores sociales en distintos ámbitos de la vida pública cotidiana'" (Said y Kriger, 2017, p. 34). A su vez, los proyectos de los BB.PP. se caracterizan por promover la des-ocultación, pues "al ubicar 'la participación como contenido principal a enseñar y a aprender[22], vuelven el **currículo oculto** no tan oculto'" (Said y Kriger, 2017, p. 34).

Continuando, si bien se trata de una educación pública y gratuita, su proyecto educativo se apoya en los intereses de "un" sector, el sector popular u

---

[20] A diferencia del ocultamiento de los posicionamientos político-ideológicos que operaron dentro del sistema educativo tradicional, a partir de "la 'existencia no declarada de relaciones de fuerza en los currículos, que se correspondían con las ideologías dominantes y la estructura de las clases sociales, y de una vinculación entre prácticas escolares y procesos de producción del consenso y la hegemonía'" (Said y Kriger, 2017, p.34).

[21] En este sentido, "no solamente toman distancia crítica con lo que hay, ni acompañan porque sí a las luchas y movimientos sociales. Son portadoras de sueños, esperanzas, visiones de futuro portadoras de otros sentidos de realidad, de (…) 'otros mundos posibles'" (p. 73). Esto mismo también hace al rasgo utópico que caracteriza su espíritu combativo, así como el horizonte de sus proyectos.

[22] Los "principios pedagógicos" que configuran las prácticas discursivas en los BB.PP. son los siguientes: "A) Educador y educando son 'compañeros' que trabajan juntos. B) Aprender la importancia del trabajo social y cooperativo. C) Recuperar y fomentar valores como la solidaridad, el compañerismo, el trabajo colectivo, la responsabilidad, el compromiso, la confianza. D) La escuela como espacio para aprender a auto-organizarse/autogestionarse. E) Aprender a decidir, a respetar al otro, a respetar las decisiones del colectivo. F) La participación como contenido principal a enseñar y a aprender, democratizando la institución escolar y posibilitando la inclusión de todos. G) Sostener relaciones sociales al interior de la escuela de confianza." (Langer, 2010, p. 187)

oprimido[23], cuyos elementos constitutivos de la identidad han sido y son mancillados en el marco del pensamiento (y las prácticas) pretendidamente único[24]; de ahí la necesidad de reconocer las identidades singulares y/o comunes en juego. Al ocuparse de sectores excluidos o malacogidos por la educación tradicional, sus proyectos no se desentienden, ni desatienden, las condiciones culturales, psicológicas y de poder que posibilitan el aprendizaje. En este sentido, reconocen, casi a modo de proclama, "los saberes y modos de saber diferentes de los sujetos educativos, los cuales van más allá de la dicotomía saber popular – saber científico y están inmersos en los entramados de significación de sus ámbitos culturales" (Torres Carrillo, 2000, s/p), por eso mismo la reflexibilidad "no sólo se realiza desde la lógica racional analítica, sino desde toda la densidad de la cultura y la subjetividad de la que estamos constituidos" (óp. cit)[25].

Se trata de generar procesos de ampliación de conciencia de sí (una *conciencia histórica activa*) "en las especificidades históricas que nos toca transitar" y "valorizando los espacios microbiológicos donde se viven experiencias concretas con sujetos concretos en situaciones concretas" (Torres Carrillo, 2020, p. 84), es decir, de…

> decodificar el logos del espacio tiempo de las experiencias de vida cotidiana donde las dinámicas subjetivas encriptan un cúmulo de información desde donde construir conocimiento histórico, nombrar lo no nombrado decodificando prácticas, relaciones, vínculos y representaciones que dan cuenta del inconsciente colectivo. (óp. cit.)

Por otro lado, las propuestas educativas que se gestan a la sombra de la educación popular no sólo parten de la inconformidad con el sistema escolar, sino que además buscan articular proyectos en los que se persigue la propia transformación de las relaciones y estructuras sociales que dan lugar a la

---

[23] Entendiendo *lo popular* "como una categoría que engloba al conjunto de las luchas sociales" en contra de la exclusión, la opresión, la discriminación, etc. (Torres Carrillo, 2020, p. 72).

[24] "Este tipo de pensamiento constituye una visión social, una ideología que se pretende exclusiva, natural e incuestionable, que legitima la existencia de una sociedad desigual e injusta paralizando cualquier idea de emancipación que intente cambiar la realidad" (Enriquez y Jofré, 2011, p. 66).

[25] En este sentido, "la educación popular parte de las situaciones problemáticas de los sujetos de la acción educativa y va avanzando en la amalgama del conocimiento colectivamente construido a través del juego dialéctico del sentido común y el conocimiento científico" (Imen, 2020, p. 86).

educación institucionalizada como tal[26] (Torres Carrillo, 2020, p. 70)[27]. En este sentido, estas propuestas pedagógico-políticas "son portadoras de formas de trabajo, de metodologías, de pedagogías nuevas" y transformadoras; por lo tanto, la construcción de estas propuestas "no se da solamente desde el plano discursivo y declarativo, sino que también desde la creación de estrategias metodológicas concretas ['como el diálogo de saberes (Martinic), la negociación cultural (Mariño) y el deconstructivismo crítico (Mejía)']" (óp. cit., p. 74)[28].

En fin, los BB.PP., al asumir como fundamento proyectos educativos políticamente rubricados y autogestionados, asumen la educación -desde "una perspectiva dialéctica interesada" (Imen, 2020, p. 87)- como "territorio de disputa"[29], como "un bien en disputa", de ahí la necesidad de "avanzar en la reconfiguración del trabajo docente, (…) de la dinámica institucional y (…) de todo el sistema educativo" (óp. cit., p. 92), que es la manera colectiva de combatir y contribuir a la disputa por la educación. En este sentido, el encuadre general de los proyectos educativos de los BB.PP. apunta a demarcar un territorio[30], dentro del campo educativo, que desbarate una dominación verticalista y fundamentada en una asimetría que se extiende a los distintos órdenes de la vida (legitimando el poder de unos sobre otros), a partir de la implementación de "una modalidad pedagógica que desarma [dentro del campo

[26] Es decir, como "instituciones cuyas *epistemes* están cada vez más organizadas y dinamizadas -en sus prácticas, relaciones y representaciones- por unas semánticas subalternizantes que nos atraviesan, seducen y reducen en términos econométricos; y, por supuesto, siempre individuales. Unas semánticas entramadas en normas y pautas que condicionan formas de vivir en lo laboral y lo cotidiano" (Quintar, 2020, pp. 76-77).

[27] A diferencia de otros proyectos educativos que sólo hacen hincapié en tomar distancia de la educación tradicional, como es el caso de las propuestas en donde "la alternativa es una educación en casa o virtual que [únicamente] traslada la lógica escolar a otros ámbitos", o el caso de las elites empresariales que [sólo] proponen la innovación de la educación "en función de sus expectativas productivas, mercantilistas o de competitividad" (óp. cit.).

[28] Por lo tanto, "hay una producción práctica que nos advierte que es posible transformar este mundo y avanzar hacia sentidos emancipadores, desde el acá y el ahora de las prácticas educativas" (óp. cit.).

[29] A diferencia de las otras corrientes que, o "dicen que la educación es una práctica de reproducción del orden en el sistema educativo formal", o "dicen que con la educación formal, a través de la escuela pública, se forma ciudadanos." (Imen, 2020, p. 87)

[30] Entiéndase por territorio: "…un espacio geográfico atravesado por relaciones sociales, políticas, culturales y económicas que es resignificado constantemente -mediante relatos míticos- por los actores que habitan y practican ese espacio geográfico, configurando un escenario territorial en conflicto por la apropiación y reterritorialización del espacio y los recursos naturales que ahí se encuentran." (Aguiló y Warhen, 2014, p. 102)

de la educación escolar] la clásica asimetría docente-alumno[31] para proponer un espacio sin jerarquías, horizontal, de producción colectiva" (Fernández et. al., 2009, p. 229): "espacios-tiempos que en su devenir van recuperando la dignidad y la potencia que tiene el acto de conocimiento cuando se torna instrumento para desandar los caminos de las determinaciones histórico sociales" (óp. cit.).

2.3. *LA RE-SUBJETIVACIÓN DENTRO DE LOS TÉRMINOS DE UN NUEVO VÍNCULO PEDAGÓGICO*

Como ya se ha señalado en la *Introducción*, más precisamente en la nota al pie número 6, existe en el campo de la educación escolar un orden discursivo que "no es inocente ni neutral, por el contrario, produce sus efectos performativos", en una suerte de profecía autocumplida[32]. Es decir, las diversas representaciones sociales con distinto grado de desarrollo entorno a por qué un alumno no aprende[33], "se van encarnando progresivamente como sentido común" (Enríquez y De Pauw, 2013, p. 9), como argumentos incuestionables, que, "en lugar de describir o enunciar una situación, en realidad prescribe e instituye una forma de ser", en la mayoría de los casos, de carácter derrotista[34], en el mismo sentido en que lo entiende Ferraro (2003), a saber: como "pérdida de los atributos subjetivos que la sociedad contemporánea ofrece a quienes continúan dentro de su marco de contención" (p. 15). Sin embargo, como bien dice Baquero (2008):

> "(…) nuestras predicciones se cumplen generalmente porque se cumple también la predicción -que no solemos explicitar- acerca de que poco o nada podremos cambiar en nuestra oferta de experiencias de aprendizaje o en el diseño de estrategias de enseñanza, en las

[31] Se trata de poder cuestionar "los roles educativos que se presuponen para los educadores, los estudiantes y las posiciones de poder de los sujetos dentro de la escuela." (Aguiló y Warhen, 2014, p. 112)

[32] "Una profecía autocumplida o autorrealizada es una *predicción que, una vez hecha, es en sí misma la causa de que se haga realidad*" (Aronson, 1972). A este respecto, cabe citar también el *Teorema de Thomas*, que dice: "Si las personas definen las situaciones como reales, éstas son reales en sus consecuencias" (Thomas, 1928).

[33] Representaciones que, obviamente, descansan a la sombra de concepciones pedagógicas que imponen un modelo de alumno *ideal*, sin el reconocimiento -claro- de la diversidad de contextos y de sujetos (Veleda et. al., 2011).

[34] Derrotismo que tiene como correlato pedagógico el achicamiento del curriculum o la *condescendencia pedagógica*, prácticas que "no son acciones de discriminación positiva sino, más bien, discriminación reiterada, ya que se retacea a esos niños y jóvenes la confianza básica que tanto necesitan en su desarrollo", al proponer "objetivos empobrecidos para niños empobrecidos" (Enríquez y De Pauw, 2013, p. 11).

> condiciones muchas veces rigurosas que nos impone el cotidiano escolar" (p. 21).

Es decir,

> "(…) nuestros diagnósticos suelen pecar de omisión cuando no explicitan que el pronóstico, generalmente negativo, sobre la expectativa de aprendizaje de los alumnos descansa en la suposición de que no habrá -por las razones que fueran- variaciones drásticas en las estrategias pedagógicas a desarrollar (p. 28).

Continuando, las diferentes representaciones sociales sobre los sujetos educativos que no aprenden giran en torno a planteos que, a diferencia de lo que ocurre con el criterio pedagógico-crítico que guía los posicionamientos y las prácticas de los BB.PP., no cuestionan el orden social ni escolar, sino que culpabilizan -directa o indirectamente- al educando, ya sea a partir de *la ideología de los dones naturales* (o de los dotes innatos), corriente que "considera que el bajo rendimiento académico se encuentra inscripto en la naturaleza del individuo" (Enríquez y De Pauw, 2013, p. 9), de manera que las dificultades de aprendizaje, atrasos o deficiencias que se presentan son "causadas por una inferioridad intrínseca dada por un déficit de nacimiento" (y por lo tanto, el individuo mismo es el culpable de su fracaso); o a partir de *la idea de un contexto deficitario*, en donde los sujetos "no cuentan con un medio familiar que los contengan y acompañen su educación escolar" y, por lo tanto, "están desprovistos de las condiciones socio-culturales y educativas adecuadas"[35] (óp. cit.).

En relación con esto, entendemos, obviamente, que "hay factores extraescolares (entre los que se encuentra la familia) que gravitan en el rendimiento de los alumnos", sin embargo, no es sensato responsabilizar ni culpabilizar del fracaso a la naturaleza individual de cada persona, haciendo caso omiso de "la existencia de determinantes socio-políticos que producen y reproducen los problemas de aprendizaje de los alumnos" (p. 10). Por eso

[35] "En su versión más sofisticada y supuestamente científica, los niños/as (…) están afectados por los bajos niveles de ingreso de los padres y hacinamiento, sumado al estado conyugal de la familia y los niveles de instrucción de la madre (…) No tienen internalizados mecanismos de gratificación diferida ni respuesta a estímulo (…) Se trata de [sujetos] *carentes* tanto de un rico lenguaje como de un capital cultural que lo lleva inexorablemente al fracaso escolar" (Enríquez y De Pauw, 2013, pp. 9-10)

mismo, desde los BB.PP. se busca “poner en tensión, desde la práctica, las condiciones expulsivas de la educación” (Jáuregui, 2013).

En este sentido, los BB.PP. se esfuerzan en abandonar -entre otras cosas- la *comodidad* de la relación “burocratizada” y verticalista entre docente y alumnos. Entendiendo que “el proceso formador se construye y constituye en *el encuentro con el otro*”, la Educación Popular implica “un proceso de co-educación que va tomando forma (…) en el accionar junto a los otros seres humanos en torno a la necesaria producción de bienes que les permitan luchar contra la violencia y los efectos más deshumanizantes a las que las condiciones de pobreza los somete” (pp. 13-14). Dentro de este horizonte de acción, la confianza[36] resulta constitutiva de la relación pedagógica (Cornu, 2002), posibilita el partir d*el reconocimiento de sí como sujetos de su propio aprendizaje*. Sin confianza (y autovalía), no hay zona de desarrollo próximo[37] posible; por lo tanto, en estos casos, lo primero será “recuperar una visión de sí mismo/as como sujetos capaces de enfrentar este desafío [el de aprender activamente]” e, incluso, ser “capaces de construir conocimiento y no solamente de recibir ese conocimiento socialmente importante, ya elaborado y construido” (Jáuregui, 2013, s/p). Por eso mismo, dentro de la práctica pedagógica, la confianza y la contención surgen como:

> “(…) marco necesario para poder lograr la construcción del conocimiento. Es fundamental partir de la construcción de nuevos vínculos, que a la vez son un fin en sí mismo, para disputar el universo de sentido de las formas aprehendidas de entender el vínculo docente/estudiante, lo cual genera contradicciones y una lucha interna contra las propias concepciones [tanto en docentes como en estudiantes]” (Jáuregui, 2013, s/p).

---

[36] “La confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro (…) Es una actitud que concierne al futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de un otro. *Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo*.
En el interior de la escuela (…), la confianza no caracteriza solamente la manera a través de la cual el alumno se remite, se vincula con el adulto, sino también a aquella en la que el adulto se dirige al niño. Se trata de considerar y comprender este doble aspecto de la confianza. *Esto que está en el interior de la escuela, en el interior de la relación adquiere sentido en una perspectiva emancipadora, ligada a la finalidad de la educación en la democracia*.” (Cornu, 2002, s/p)

[37] Zona de desarrollo próximo: “distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky, 1988, p. 133).

En el marco de la construcción de nuevos vínculos, “otra condición que parece importante trabajar en *relación al sí mismo* (subjetividad) es la capacidad de *escucha* para conocer al otro, comprender -sin juzgar- sus saberes de experiencia vividos, sus formas de hablar, su sintaxis, su cultura para, desde allí, en un proceso dialéctico, empezar a cambiar juntos las visiones del mundo”[38] (p. 12).

Siguiendo con esta línea argumentativa, en una cultura institucional inclusiva/inclusora, como lo es -o lo intenta ser- la de los BB.PP., el principio y propósito inclusivo es que ***todos pueden aprender***. Por eso mismo, una población estudiantil signada por escolaridades de baja intensidad (es decir, escolaridades caracterizadas -en razón de una u otra causa- por el *desenganche* de las actividades escolares[39]) requiere de una escuela, en primer lugar, cultivadora de la autovalía y, en segundo, estimuladora de la autonomía. En este marco, el proceso educativo no sólo cupe a la transmisión de conocimiento y a la socialización, sino a un arduo proceso de re-subjetivación, que demanda de la escuela funciones socio-afectivas (contención) y socio-asistenciales; en fin, como bien dice Rebecchi (2013), una escuela cuya calidad educativa también venga definida por la acción de *elevar en dignidad*.

Como dicen Enríquez y De Pauw (2013), centrándose especialmente en los sectores desfavorecidos:

> “Para trabajar en contextos de pobreza una condición ontológica esencial es creer en el otro, estar convencidos que los sujetos (…) guardan en su interior toda la humanidad que aún no ha devenido,

[38] En este sentido, como bien dice Ziliani (2022) “(…) hay una realidad, que tiene que ver con la autoridad del docente. Y hay que tener mucho cuidado con eso, también. Porque acá no estamos hablando de ‘ah, bueno, seamos todos iguales, perdamos esta autoridad’, porque si no dejaría de ser un aprendizaje. Hay una realidad: vos [como docente] sabés ciertas cosas, y tenés ciertas capacidades para generar un movimiento en ese espacio que es el aula [es decir, una autoridad de tipo pedagógica, más que disciplinaria]. Yo estoy de acuerdo con eso. Yo no estoy de acuerdo con que el profesor sea el que más sabe. Yo no creo saber más que ellos. Yo creo que sé algunas cosas y ellos saben otras, ahí nos juntamos y yo pongo en juego mis herramientas que son las que ellos están necesitando. Entonces vamos a ese espacio de intercambio. Ahora, desde esas herramientas, ellos modifican las suyas también, y las increpan también. Entonces aprendo a escuchar, aprendo sobre otras realidades”.

[39] En este sentido, “muchos chicos y chicas ingresan a la escuela media pero no logran ‘enganchar’ con ella; viven una experiencia escolar desdibujada, signada por las dificultades y la falta de involucramiento en las actividades de aprendizaje. En estas experiencias, el abandono de la escuela es un desenlace al que se llega paulatinamente, sin que haya necesariamente un factor desencadenante: simplemente un día se descubren no yendo más” (Terigi, 2007, p. 6).

> dadas sus condiciones concretas de existencia. Posicionarse ante él como un semejante, confiar en sus posibilidades de pensar, imaginar, actuar, ejercer la libertad que les fuera negada históricamente o en su capacidad de invención de una libertad todavía no permitida. Si no se cree profunda y amorosamente (…) se corre el riesgo de dar lugar a una suerte de *efecto Pigmalión*" (p. 12).

Sin embargo, para la Educación Popular, el "dilema perverso" de "retener a costa del deterioro de la calidad en la formación, o excluir para garantizar niveles de calidad aceptables", viene "formulado desde la lógica de la escuela tradicional, porque asocia tres problemas que no necesariamente están vinculados, a saber: la cantidad de contenidos (poco o mucho), las formas de enseñanza (exigente-rigurosa o condescendiente) y los procesos de inclusión-exclusión (quedar dentro o quedar fuera)"[40] (p. 11). De ahí la necesidad de pensar en una nueva escuela, de "diseñar otra institución que integre la función pedagógica, socio-afectiva y socio asistencial", para lo cual

> "será necesario construir otros espacios físicos (por ejemplo, campos deportivos, espacios de expresión estética…), usar otros recursos y, además, deberá contar con un conjunto complejo de trabajadores especializados (no sólo docentes, sino psicólogos, médicos, antropólogos, expertos en gestión, resolución de conflictos, etc.) que se aboquen a resolver los múltiples problemas que emerjan." (p. 8)

[40] "En torno a los contenidos, la Educación Popular no se preocupa por enseñar poco o mucha cantidad (…), sino que trata de definir para cada sujeto (…) lo necesario (no entendido como lo mínimo), reconociendo que, al alcanzar este umbral, nada les impida de ir más lejos."
Por otro lado, "En torno a la *forma de enseñar*, la Educación Popular no considera que sea correcto plantear la enseñanza en término de difícil (riguroso) o fácil (condescendiente). El planteamiento de situaciones problemáticas excesivamente *difíciles* de resolver, promueve el miedo, reduce la auto-estima y genera inseguridad. En este marco, el error se castiga y la amenaza constituye el mecanismo docente más efectivo. La presentación de situaciones problemáticas excesivamente *fáciles* de resolver aburre, promueve el facilismo y estimula la omnipotencia. En ese marco, el error es perdonado y la compasión es la actitud que garantiza esta forma de entender la docencia. Desde el horizonte de la Educación Popular, se deben plantear situaciones problemáticas *posibles* de resolverse que permitan, a partir de lo conocido avanzar hacia lo nuevo y desconocido. Esta forma de entender la educación estimula la confianza e impulsa el riesgo. Desde esta mirada, el error es re-trabajado y, tanto el desafío como la estimulación de la curiosidad constituyen las herramientas pedagógicas que permiten desarrollar esta perspectiva.
[Por último] En torno al proceso de *inclusión y exclusión educativa* se puede afirmar que permanecer (quedarse) y excluirse (irse) de la escuela no depende de la cantidad de contenidos ni de las formas de enseñar, sino de los factores socio-políticos que la generan. Por lo tanto, desde el movimiento de la Educación Popular, se luchará por erradicar los factores causales de la exclusión, lo que implicará que los sectores populares se liberen de las estructuras sociales injustas o, a lo sumo, dejen de ser funcionales para los intereses de la clase o grupo dominante." (Enríquez y De Pauw, 2013, pp. 11-12)

En este sentido, los BB.PP. exponen una “capacidad institucional que se interpreta como acción a favor de la inclusión y permanencia de los jóvenes de sectores más vulnerables” (Asprella, 2011, p. 1). Apuntando a constituirse como un proyecto de cultura común compartida desde la radical singularidad de cada uno, no sólo buscan hacer conscientes a los sujetos/educandos de todos los derechos, sino que pretenden contribuir “a descifrar la realidad en prospectiva de ***constituir la condición de derecho como esencial de la vida social***” (Asprella, 2011, p. 7). Se trata de superar las relaciones y prácticas de dominación y exclusión y “generar vínculos más fuertes, reconociéndose todos/as los/las participantes como parte de lo mismo: la escuela pública” (Jáuregui).

3. *ENCUADRE METODOLÓGICO*

Nuestro trabajo de investigación exploratorio-descriptivo responde a un diseño de tipo cualitativo flexible-iterativo, caracterizado por trabajar con una metodología de relevamiento que posibilita el abordaje de los BB.PP. a partir de una lógica inductiva de conocimiento. Por lo tanto, dicho proceso de investigación ha tenido consideración de los distintos emergentes que han podido surgir como producto de las contingencias, a fin de poder reestructurar las preguntas de investigación que han orientado la recolección de datos.

Metodológicamente, nuestra muestra está integrada por cinco (5) docentes de dos (2) BB.PP. distintos: tres (3) de los entrevistados corresponden a un B.P. situado en provincia de Buenos Aires (a unos 50km de capital federal), mientras que los dos (2) entrevistados restantes pertenecen a un B.P. de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Como técnica de recolección de información, nos hemos apoyado en la realización de una entrevista estructurada que incluye doce (12) interrogantes.

Si bien los entrevistados se han tenido que plegar a un guion preestablecido (pues a todos se les han efectuado las mismas preguntas), debido a que las entrevistas no han podido realizarse *cara a cara*, sino que hemos tenido que enviar el cuestionario de preguntas vía *WhatsApp* (a lo que ellos han contestado a partir de la función de audio de la misma aplicación), la entrevista se ha visto afectada en términos estructurales. En consecuencia, desestructurada la entrevista en algún punto, ha tenido lugar una flexibilidad algo mayor de la esperada, pues si bien no se profundiza de forma espontánea

en los temas de interés que han ido surgiendo durante el transcurso de la misma (sino que se han circunscripto los intercambios conversacionales a lo más mínimo), la propia libertad que se les ha concedido a los entrevistados en términos espacio-temporales a la hora de responder las preguntas, ha redundado en un mayor "explayamiento" por parte de los mismos, lo que ha traído a colación -en más de una oportunidad- alguna que otra información adicional y/o de provecho a los fines de nuestra exploración.

3.1. ***ENTREVISTA* para Docentes de los BB.PP:**

1) En primer lugar: ¿Visualiza a la concurrencia del bachillerato como un colectivo, como un todo homogéneo aglutinado y con articularidad en términos *espíritu-combativos*?

2) ¿Qué considera que tiene de atractiva la oferta y la experiencia educativa del bachillerato para sujetos, por lo general, desvinculados de la política y de lo político, y apartados -producto de la exclusión- de la educación? ¿Cuál es la recepción (en términos de aceptabilidad), por parte de los estudiantes, de los ejes transversales que enmarcan políticamente el desarrollo y construcción de su Educación Popular?

3) ¿Cuál es el nivel de inasistencia y de deserción de los estudiantes? ¿Cómo lo manejan, cómo lo abordan sabiendo que, posiblemente, *después de esto, no habrá otra oportunidad*? Y los que se van, ¿por qué lo hacen?

4) La creación de un nuevo imaginario institucional (asambleario) implica la generación de otras modalidades de implicación y responsabilidad y de otras pautas neodisciplinarias. Desde su posición como docente, ¿cómo contribuye a dicha conformación?

5) Los objetivos del bachillerato parecen estar mucho más allá de la aspiración "separatista" -tan característica de la educación argentina- de *ascenso social* (ya sea individual o -en el mejor de los casos- familiar). En este sentido, ustedes persiguen -al igual que otros muchos bachilleratos populares- la implantación (con intenciones transformacionales) del sujeto/educando en su mismo barrio. En su favor, dentro de la currícula, ¿se explicita de algún modo la preocupación por una formación o especialización en organización y trabajo comunitario? Por otro lado, ¿de qué manera se consigue minar de ambición personal proyectos que por su "reducido" campo de acción quizás despiertan,

en el alumnado, poco atractivo o reporten, al menos en apariencia, poca trascendencia?

6) El “desenganche de las actividades escolares” presenta dos versiones[41], ambas productoras de un vínculo tenso con la escuela, cercano a “la ruptura” o a “la implosión violenta”. ¿Cómo se trabaja en ambos casos en un bachillerato popular?

7) ¿Con qué grado de certeza se da el ejercicio concreto de una cultura democrática y la efectiva participación por parte de c/u de los distintos actores? Por otra parte, ¿de qué manera buscan promover una participación activa y culturalmente productiva del alumno en la definición del conocimiento oficial, sabiendo que este mismo conocimiento ha sido partícipe -directa o indirectamente- de la desacreditación académica de tales sujetos?

8) Si bien es cierto que los movimientos sociales han ganado capacidad crítica frente a los intelectuales y el saber académico, ¿cómo consiguen que el conocimiento acumulado inconsciente y diariamente -y que hace a la experiencia de los pueblos- emerja como contenido educativo? Por otro lado, ¿de qué manera consiguen ampliar la idea de lo educativo al punto tal que los estudiantes estimen al movimiento social y sus luchas como prácticas educativas genuinas?

9) Continuando, ¿qué consecuencias estima que tiene la ampliación del hecho educativo en lo que respecta a la constitución del sujeto (un sujeto cuyos saberes “van más allá de la dicotomía saber popular - saber científico y están inmersos en los entramados de significación de sus ámbitos culturales”)?

10) ¿Cuáles son los diferentes aspectos a los que atiende la intencionalidad emancipadora que direcciona las prácticas del bachillerato? ¿Y de qué modo se busca afectar las relaciones del alumno con las dimensiones *regias* del saber, el poder y la verdad?

11) Teniendo presente los procesos de subjetivación de la escuela tradicional, sobredeterminados por rasgos de subalternidad, es decir, por “un circuito que disciplina y controla vulnerabilizando”: ¿Cuáles son las diferentes prácticas discursivas puestas en función de la re-subjetivación del sujeto?

[41] A saber: la disciplinada, en donde “el estudiante no realiza las actividades escolares, pero tampoco genera problemas de convivencia”, y la indisciplinada, en donde “a la falta de involucramiento en la actividad escolar [se suma] la participación del estudiante en situaciones que constituyen desde el punto de vista de las escuelas problemas de disciplina y/o faltas graves a los regímenes de convivencia”.

¿Qué tipo de interacciones y prácticas habilitan el empoderamiento de y como sujetos?

12) ¿A partir de qué tipo de prácticas, actividades o experiencias intentan regular la tensión entre procesos de individuación y de subjetivación (procesos de subjetivación que responden, en última instancia, a la socialización política propia de la organización social)? ¿A través de qué prácticas y experiencias se desalienta el desánimo, el auto-interés (individualismo, egoísmo) y/o la apatía moral (indiferencia, conformismo) de los alumnos? Por otro lado ¿de qué modo/s se posibilita la integración y/o *vectorialización* del conocimiento experiencial propio y particular de cada alumno (*la verdad de sí*, su *verdad personal*) en la configuración de una identidad y de un proyecto ético que lo ratifique como lugar de enunciación y agente político?

4. *CONCLUSIÓN* [42]

"El mundo cambia si dos se miran y se reconocen"
(*Octavio Paz*)

Hoy ya se puede afirmar, con total seguridad, que todo lo que tiene de bueno y novedoso la educación general actual emana de los ecuánimes preceptos de la educación popular. Sin embargo, más allá de las conquistas de esta alternativa educativa que han adoptado como suya los BB.PP., los BB.PP. en sí han perdido gran parte de la fuerza revolucionaria que acusaron en un principio. El *espíritu combativo* de los BB.PP. estuvo en auge en torno a la ya emblemática crisis del 2001, período que podríamos considerar, más allá del poco *brillo* de la época, como la "edad de oro" de los BB.PP., como la etapa de florecimiento de estos espacios educativos que parecieran entonces ser ideológicamente correspondidos *desde el vamos*. Sin dudas, una crisis económica, política y social de tamaño alcance predispone -en mayor o menor medida- a una politización de los distintos sujetos del campo social:

> " (…) antes [la asamblea estudiantil] salía con mucha más naturalidad, creo yo por una cuestión de que el espacio estaba muchísimo más atravesado por las prácticas asamblearias del 2001, por la trayectoria propia de los militantes que fundaron el bachi y de quienes, en ese

[42] Atención: todas las citas que, en el transcurso de esta conclusión, figuren sin ninguna referencia bibliográfica corresponden a las voces de los distintos entrevistados que han participado de este modesto trabajo.

> momento, transitaban sus aulas, que, bueno, de algún modo, eso se fue perdiendo en los últimos años, sobre todo con las dificultades de encuentro que provocó la pandemia, y que hoy en día nos está costando mucho más desarrollarlas o llevarlas adelante"

Si bien muchos BB.PP. han surgido, en un principio, como un proyecto "cerrado"[43], las demandas inmediatas propias de la comunidad en la que se encontraban insertos, de algún modo, le han puesto coto al *arrojo utópico* del proyecto originario:

> "(…) en los inicios del bachi, sí [el espíritu combativo] estaba muy presente, porque muchos de los compañeros y compañeras que transitaban como estudiantes venían, justamente, del mismo movimiento del que éramos parte y, hoy en día, la población está mucho más abierta y [el bachi] pertenece a la comunidad en general, entonces esto [el espíritu combativo] no se hace tan presente".

Más allá de estos cambios, la orientación política de los BB.PP.[44] se ha visto enriquecida con los aportes de dos perspectivas transversales, a saber: el **feminismo** y la **Educación Sexual Integral**; incluso, se puede afirmar que **ambos enfoques han facilitado enormemente a los estudiantes el acceso a un *pensamiento crítico de carácter "inmediato"***, que, además de ser contrario a las conceptualizaciones esencialistas y de poner en debate ideas conservadoras y estereotipadas, "posibilita el abordaje generalizado de la distribución y el ejercicio del poder", a partir de la verbalización, objetivación y problematización de las relaciones cotidianas (de casos de violencia intrafamiliar, de machismo, de racismo, etc.), pudiendo así ampliar el cuestionamientos a las distintas relaciones sociales e institucionales en las que se encuentra inmerso el ser humano. Esto ha sido posible -entre otras cosas-

---

[43] Entiéndase: para responder a las necesidades educativas no sólo de un grupo social en particular o determinado, sino de un contingente que venía a estar afectado directamente en términos de lucha social.

[44] A saber: latinoamericanistas, antiautoritaristas, comunitaristas, cooperativistas, antiliberalistas y anticapitalistas; y, en cierto punto, "antisarmientinos", pues el mismísimo "padre del aula", por sorprendente que suene, defendió y sostuvo abiertamente un proyecto de país de carácter excluyente (como nos recuerda, justamente, una de las entrevistadas: "(…) excluyó a los indios, a los negros, a los gauchos"), que, sin dudas, ha tenido derivaciones o repercusiones en su idea de educación y, obviamente, en las prácticas desarrolladas en torno a la misma.

por la consumación de “una **currícula activa** que atienda a sus inquietudes, a sus intereses, a sus necesidades, cambiando, si es necesario, los contenidos en base a que ellos puedan sentirse parte también de su experiencia de educación”; es decir, de *una currícula abierta no sólo a buscar alternativas dentro de sus propios contornos, sino abierta a modificaciones y oportunamente sujeta a las contingencias*.

Sin embargo, aún cuando haya una mayor permeabilidad al pensamiento crítico, **una propuesta educativa en torno a ejes temáticos transversales (y no a materias) “genera dos cosas”**: por un lado, se produce -en términos de modalidad educativa- **CONFUSIÓN (*extrañamiento*)**, pues “lxs estudiantes (…) vienen esperando tener las materias tradicionales, y les cuesta un poco ubicarse en esta propuesta (…), porque *están acostumbrados a parcializar y nosotros tratamos de hacer algo que sea un poco más integral*”, es decir, se busca promover un **enfoque o paradigma holístico**; y, por otro lado, se ocasiona -en algunos casos, y con distinta magnitud- **RESISTENCIA**, pues hay quienes “se sienten incómodos”, *intimados*, “cuando se empiezan a poner sobre la mesa cuestiones que buscan poner el ojo crítico (…) sobre sus realidades (…) [sobre] distintas cuestiones que nosotros queremos visibilizar, como las violencias de género o las vulneraciones de los sectores populares y las distintas injusticias sociales”; incluso, hay casos en donde la resistencia es tal que “hace que [los estudiantes en cuestión] no continúen”. Por lo tanto, esta reacción adversa u hostil, de no ser atendida, amortiguada o reconducida por el trabajo docente, puede dar lugar a una experiencia desvinculante tajante. Por otra parte, no es de extrañar que “un discurso contrahegemónico, que problematiza, que intenta desnaturalizar”, al “(…) problematizar eso que se presenta como dado (…) genera muchas tensiones, porque son contenidos muy profundos que tienen que ver con nuestra experiencia, nuestra identificación, con aquello que creemos que había sido así toda la vida y de repente alguien viene y nos dice: *No, esto… no es tan así*”.

Ahora bien, la tarea ingente de los educadores populares[45] pasa por remontar situaciones personales de una complejidad social vasta. En este

[45] En relación con esto, los docentes, como han manifestado varios de los entrevistados, valoran su tarea en los BB.PP. como una “militancia” (“…va más allá del sólo ir a clases y preparar la clase”) o como un “trabajo social”. Ambas apreciaciones implican, por parte del ejercicio docente, ***el poner el cuerpo a los ideales*** (o, como bien dice Ivana Ozuna: “***el darle un sentido político a la cotidianeidad***”). En este sentido, al entrar en conocimiento de los

sentido, los redoblados esfuerzos del personal docente del 'bachi' son evidentes, y la declaración siguiente, en apariencia redundante, los deja más que claro: "Es todo un trabajo que hay que hacer para poder trabajar". Es decir, como afirma otra de las entrevistadas, "Muchas veces *es empezar por* ***algo más básico que estudiar***", o sea, va más allá de los meros requerimientos de orden propedéutico: se empieza por "poder hablar, poder salir del silencio, y poder salir del yo no puedo", por poder sentirse identificados y saber que no están solos. En este sentido, más allá de tratarse de **estudiantes** "**con un montón de carga social encima**", es decir, demandados continuamente cual adultos (situación que muchas veces conlleva a la desvinculación misma del estudiante: "cuando la adversidad es tan grande, tenés gente que no continúa…, porque "siempre se te escapa algo, hay una cuestión social que uno no puede acaparar", y "el bachi es una parte muy chiquita de la vida"), el perfil de los ingresantes es el de un **sujeto íntimamente vulnerado**, "poco escuchados, poco atendidos", con trabajos -en el caso de tener- precarizados, y estigmatizados socialmente, por soler proceder de barrios populares: " (…) a su condición de carencias y de pobrezas se les añaden todas miradas negativas": "es un barrio lleno de delincuentes, (…) lleno de drogadictos, (…) en donde entras y te roban. Todo esto "pesa en la forma en que los estudiantes se *sientan* en el aula": "sienten que no pueden, que no les da la cabeza"; en fin,

---

pormenores de la actuación de estos docentes, no se tarda en advertir y admirar ***la supervivencia de lo vocacional*** y, en algunos casos, el carácter de "bene factore" (bienhechores) que los impulsa.

A todo este halo de benevolencia se aviene muy bien, en términos ya de *relato épico*, una figura de gran raigambre cristiana, a saber, la estampa del mártir, pues, sin dejar de estar de acuerdo en que "los nombres de los Bachilleratos populares nos remiten al barrio, a lo local, al mundo del trabajo organizado, a referentes políticos de lucha y a organizaciones sindicales" (M. Ampudia y R. Elisalde; 2015, p. 171), no es una exageración señalar que, con buena parte de los nombres de los distintos BB.PP. existentes en territorio argentino, es posible armar un verdadero martirologio, un "catálogo" que incluiría, además de las dos personalidades (Carlos Fuentealba, 1966-2007, y Marielle Franco, 1979-2018, ambos cruel y vilmente asesinados) que han dado nombre a los BB.PP. que hemos tenido oportunidad de contactar en pos de este trabajo, nombres como Isauro Arancibia (asesinado de ciento veinte balazos por un grupo de tareas integrado por policías y civiles), Dora Acosta (secuestrada y desaparecida por la última dictadura cívico militar), Mocha Celis (asesinada en un altercado con la policía que no fue esclarecido), Bartolina Sisa Vargas (heroína nacional aymara asesinada al ser arrastrada por un caballo hasta morir), Rodolfo Walsh (asesinado y desaparecido por el terrorismo de Estado).

Por otra parte, la cualidad del que enseña pasa, centralmente, por un rasgo actitudinal que los propios alumnos no dejan de advertir: "el otro día (…) un grupo de estudiantes (…) nos agradecían todo lo que habíamos hecho, todo lo que hacíamos, todo lo que nos dedicamos…, qué paciencia teníamos, eso dicen mucho: *¡Qué* ***paciencia*** *tienen!*". Dicha paciencia pasa "retomar -en más de una oportunidad, de ser necesario- los temas anteriores", por "involucrarse todo el tiempo", por "darle acceso [a lxs estudiantes] a trabajos prácticos que los vayan poniendo al día", por "buscar otros caminos…, [y] entender que hay otros estudiantes que por ahí no pueden completar el trabajo de cierta manera y que ['buscando alternativas a esa currícula'] lo pueden hacer desde otro lado").

“llegan con la idea de que ellos no saben nada y vienen a aprender todo, esa es la idea que traen de la escuela que los expulsó” y que termina obrando como una suerte de voz interior que los desacredita y, consecuentemente, los inhabilita, pues no han sido capaces de recibir nada, ni, mucho menos, han tenido la oportunidad de dar algo de su parte. En este sentido:

> “(…) identificamos trayectorias [educativas] previas interrumpidas de manera a veces violenta, que hace que muchos estudiantes se predispongan con *una actitud que siempre es la desvalorización sobre sí mismos*, porque (…) el peso que tienen esas trayectorias previas *no los ubica como sujetos que tengan confianza en sí mismos o que se identifiquen con un potencial de capacidades y de potencialidades para realizar cosas*”.

Por eso mismo, estos estudiantes desvalorizan sus saberes y lo que pueden aportar al conjunto de la clase; en consecuencia, se apartan, se abstienen de participar o se muestran reacios, porque **su lugar como estudiantes** “**es un *lugar de desvalorización social* en el que lo pone el poder y no deficiencias de su clase social y de su cultura**”. Conociendo esto, no es extraño que “**las [principales] prácticas que se ponen en función de la re-subjetivación (…) tienen que ver con la palabra, con el poder decir**”, *desde las individualidades*, con la posibilidad de expresarse y de que eso sea válido como tal, así como *desde el ejercicio asambleario* (la toma de la palabra, la práctica del registro, etc). Por tales motivos es importante que todos puedan hablar y plantear sus inquietudes, que “pueda estar presente **LA PREGUNTA**, que es tan difícil lograr la pregunta de muchos estudiantes”, ya sea porque “da vergüenza”, porque “no entiendo y no importa”, porque “voy a hacer una pregunta muy bol*** y se van a reír” o porque “cómo no sé esto si lo debe saber todo el mundo”[46]. A su vez, a la toma de la palabra asamblearia se suma la **asunción de responsabilidades**:

[46] Se trata de generar un **DISPOSITIVO DEMOCRATIZANTE** capaz de alojar la singularidad, cada trayectoria educativa en particular, “y no caer en el automatismo o en lo burocrático”, pues los “parámetros generales (…) pueden generar la exclusión”; en este sentido, recordemos que “no hay una verdad en el aprendizaje”. Por eso mismo, se busca desarrollar “una práctica [educativa] inclusiva de todos”, “con todos y con todas adentro…, *no con lo que es más fácil*”, es decir, “que cada uno pueda ser parte de la manera que (…) mejor pueda…, que le implique un desafío personal”. A tales efectos, se debe tener presente que “siempre se llega a algo, [aunque] quizás no todos llegan a lo mismo”.

> "(…) lo que tratamos es de que [lxs estudiantes] se impliquen, que tomen responsabilidad (…) no sólo en sus trayectorias individuales, en esto, por ejemplo, de la inasistencia (…), sino también en lo grupal y lo colectivo, en tanto (…) *organizar y gestionar algunas cuestiones que impliquen llevar adelante tareas* para el espacio, para el grupo, o para desarrollar algún trabajo más al interior de los espacios curriculares".

En este sentido, "buscamos *que se organicen*, buscamos darle una mano para *que tomen decisiones, que las sostengan*", "*que puedan resolver, que puedan actuar en consecuencia de los hechos que los motivan*". Pues, "(…) que haya responsables sobre las tareas que se definieron colectivamente, el poder ver que se lleven adelante esas tareas (…), genera empoderamiento en los sujetos, porque **el hacerte cargo de las situaciones hace que te reconozcas también como un sujeto que puede y un sujeto que tiene poder sobre esa situación**."

Continuando, si bien los estudiantes se acercan a los BB.PP. por *la posibilidad de diplomarse*[47] y por *la accesibilidad del lugar*[48], lo que termina cautivándolos y "reteniéndolos" es **LO VINCULAR**, toda una red de contención, apoyo y acompañamiento que -atendiendo a "cuestiones que no tienen que ver con las trayectorias escolares de los estudiantes"- pone por dentro los problemas. Esta red es lo que favorece el ***arraigo*** y promueve el **sentimiento de pertenencia** del estudiante, 'el sentirse como en casa', y llegar a considerar al 'bachi' como una suerte de ***querencia***, un lugar que le es propio…, de permanencia, y no un mero lugar de tránsito. Un lugar con **vínculos -incluso- "a perpetuidad"**, con estudiantes que buscan, a diferencia de lo que ocurre habitualmente en las instituciones educativas tradicionales, seguir manteniendo relación con el bachillerato, sin que el no haber egresado sea un impedimento; es decir, **se empeñan en continuar vinculados activamente a la institución**:

---

[47] Los dos BB.PP. que han participado de este trabajo ofrecen el título de *Perito Auxiliar en el Desarrollo de las Comunidades*, con un plan de estudio que, si bien -como es de esperar- tiene por materia central la asignatura *Desarrollo de las comunidades* (y por centralidad de la misma un *Proyecto de Intervención Comunitaria*, es decir, la generación de "proyectos de acción (…) que impliquen salir al territorio a interpelarlo, a observarlo, a cuestionarlo y a proponer soluciones"), se caracteriza también por la orientación en perspectiva de género y diversidad.

[48] Sin dudas, la ubicación de los BB.PP. en zonas periféricas de la ciudad y en barrios precarios ha contribuido a una genuina expansión de la educación pública, gratuita, universal y de calidad: "(…) esa fue una de las razones por las cuales creamos el bachillerato, porque no había otro espacio de educación para adultos en la zona, la mayoría se tenía que ir hasta el centro".

"(…) como que *nunca dejan de irse*, se van, pero siempre vuelven o participan, o están en alguna actividad, o vuelven a clase (…) no para poder rendir el año, sino, más bien, para mantener ese vínculo".

En este marco, el propio "**acompañamiento entre pares**" es de particular alcance, pues da lugar a una relación cuya singularidad -en términos constitucionales- deriva, justamente, de la *con*vivencia, del propio hecho de *co*habitar un mismo espacio, como acontece en el caso de la estrecha amistad que surge entre soldados y oficiales -precisamente- a razón de cohabitar una misma cámara (de ahí la relación de *camaradería*). Por lo tanto, la particularísima apropiación del lugar, del "bachi"[49], hace necesario hablar de los vínculos generados en los BB.PP. en términos -propiamente- de camaradería. La **camaradería** viene a ser el vínculo de amistad o cordialidad que caracteriza más acertadamente la horizontalidad de las relaciones cooperativas y comunitarias acaecidas en los BB.PP.

Respecto a lo vincular y a las posibilidades de resubjetivación, también resulta sustancial la necesidad de erradicar -a partir de un "planteo antiautoritario de paridad" y de un "poder hablar con el estudiante *desde el llano*" (dando lugar a "un vinculo pedagógico que permita problematizar los contenidos vinculados a la vida social y democrática")- la *concepción bancaria de la educación* y de reconocer a los estudiantes como **sujeto *sapiente*** (sabedor o conocedor), reconocimiento que los *unge* como **sujetos educables** y los habilita a formar parte de un colectivo educativo cualquiera: "nos parece fundamental que los estudiantes [al abordar 'la cuestión del poder, de lo cultural, de lo hegemónico y lo contrahegemónico'] puedan (…) entenderse a ellos [mismos] como *sujetos que ya tienen un montón de saberes*; poder empoderarlos, en ese sentido, en que tomen los saberes que han construido durante toda su vida y puedan ponerlos en práctica". En este sentido, el poder "entender que *el vínculo con el docente no es el naturalmente tradicional de jerarquía y de tanta dicotomía* o de carácter así como expulsivo", "los ayuda [los estudiantes] a ver de otra manera la educación" y a poder "tener una relación mucho más horizontal, *sin perder el respeto y sin negar que existen esas jerarquías*", "porque tenemos roles distintos, básicamente".

[49] Apócope con el que los distintos concurrentes suelen referirse al espacio institucional. Su empleo, al modificar de un modo subjetivo (emotivo) el sentido del término original, deja transparentar, como es obvio, el especial afecto que los sujetos guardan por el lugar.

Por otra parte, el reconocimiento “de que la educación es colectiva, (…) de que se aprende colectivamente [de ‘que todos aprendemos de todos’], no individualmente”, “es un reconocimiento fuerte que hacen ellos [los estudiantes]”, al punto tal de tener *efectos sobre las maneras de vincularse con su entorno social particular* (“esas resignificaciones que hacen sobre la educación tienen consecuencias en sus vidas cotidianas, incluso, en sus relaciones familiares y con amigos”).

En fin, se trata de poder ***descentralizar*** **el saber** y poder **reivindicar** “**saberes de distintos contextos** que permiten resolver cada uno determinadas situaciones y problemas”, “*formas que están más en el plano cultural de los estudiantes*” y que “hay que valorizarlas, ponerlas en igualdad de *status* con el conocimiento académico y oficial”. Alternativas que podríamos acaparar bajo el nombre de **SABER POPULAR**, un saber que bien podría ser caracterizado (entendiendo que **todo** “***discurso -socialmente- se plantea desde (…) un lugar de poder***”) como “**un saber derrotado histórica y socialmente**” (palabras de uno de los entrevistados que, de alguna manera, deriva de la conocida máxima ‘La historia la escriben los vencedores’); por eso mismo, “(…) *no se trata de algo individual, sino de una cuestión de clases sociales y culturas*…, culturas que confrontan”. Por ende, estamos hablando de un **conocimiento contrahegemónico** ***por naturaleza***. La reivindicación de estos saberes, como es de esperar, responde a los fines de “ir ganando ese lugar político [negado], de que ellos [los estudiantes] entiendan que saben cosas y que eso que saben puede aportar a los contenidos y a los temas”.

Siguiendo con esto, en el espacio del bachi, el conocimiento oficial -si bien “muchas veces no es en sí mismo algo negativo (…), sino que lo que los excluye [a los estudiantes] es la práctica”- vendrá a ser relativizado a partir de una ***disidencia cultural*** o de una **mirada crítica o *revisionista*** que busca (entendiendo que el conocimiento debe ser una construcción entre todos, un “relato reflexivo y contencioso”, disputativo, y no mera información o “relato histórico sencillamente anecdótico”) **participar propositivamente de la configuración discursiva de la realidad**.

Retomando, para visibilizar *la historia de los vencidos*, los BB.PP. han elaborado -colocando bajo la lupa, desde una perspectiva de género, intercultural, etc., las efemérides tradicionales- un dispositivo pedagógico que les ha permitido consignar, dar notoriedad y conmemorar sus *propios*

acontecimientos históricos, festividades, recordatorios, etc. Se trata de un "**CALENDARIO CONTRAHEGEMÓNICO**", "que si bien no es rígido, ni es que lo trabajamos todo el año", opera como una suerte de agenda o cronograma, proyectando la distribución de determinadas actividades o instancias de debate a lo largo del año académico: "tratamos de atender a fechas puntuales [indicativas de luchas históricas significativas]" y de abordarlas y profundizar sobre qué es lo que se está conmemorando, así como de recalcar con la adhesión "la importancia de participar de las luchas por nuestros derechos[50], lo hicimos con todas…, con todas las efemérides del feminismo, de tratar de ir, conjuntamente desde el bachi, al tema del aborto, al tema del día de la mujer trabajadora, al tema del día de la lucha (…) contra las violencias, la fecha del LGBT".

La posibilidad de vivenciar que "la construcción y superación de ciertos problemas es colectiva" facilita la toma de conciencia (la identificación y el reconocimiento) como miembros de la clase popular. Por otro lado, si bien hay una tensión entre lo colectivo y lo individual, "los dos procesos [se complementan y] confluyen a un mismo lugar", a saber: "*(…) a constituirse uno como sujeto con su propia especificidad y a constituirse con el otro*". En este sentido, a partir del desarrollo de "actividades (…) donde se pone en juego (…) la cosa individual y la cosa de conjunto", "se puede llegar a una SÍNTESIS [dialéctica]…, sin quitar lo que cada uno es y lo que cada uno viene pensando"[51]. Y si bien "no hay una presencialidad importante en el proceso asambleario", el hecho de que los estudiantes mismos puedan -dentro de tales instancias- tomar decisiones relativas a la dinámica de la cursada, "los pone en la situación de verse como un colectivo", es decir, les permite *objetivarse como*

[50] En relación con esto, vale agregar que si bien la cuestión de la lucha por los derechos es un "tema instalado" en todos los BB.PP., no lo es tanto como 'prácticas educativas genuinas' en el caso de los BB.PP. sostenidos por partidos políticos tradicionales (como, por ejemplo, por el peronismo en el caso del B.P. Marielle Franco), antes que por movimientos sociales (como sucede, por ejemplo, en el caso del B.P. Darío Santillán).

[51] Es decir, si bien se busca "promover la participación activa y productiva del estudiante desde una postura crítica" ("que defiendan ['desde un lugar de respeto'] sus puntos de vista, sus posiciones, pero que puedan tener argumentos"), a su vez, "se trata de poder seguir (…) ponderando que en la práctica [dialógica] estamos construyendo algo": "el decir, bueno, a ver, pensamos distinto en esto pero acá… acá somos todos parte, veamos en qué punto, porque no vamos a estar en todo en desacuerdo, va a haber algunas cosas en las que sí estemos de acuerdo, y entonces, quizás, trabajando más desde ahí, podemos producir cosas que a los dos nos cierren, nos gusten, nos satisfagan". No olvidemos que "las prácticas o actividades que regulan *la tensión entre individuación y subjetivación tienen que ver mucho con el poder alojar* ['a partir del ejercicio del respeto, la convivencia, la camaradería'] *la diferencia y no excluir al que no piensa como yo*"; en estos términos es como se concreta una auténtica cultura democrática.

un todo involucrado en un proceso de formación conjunta; no olvidemos que “lo grupal [la participación en clase, la asistencia, el trabajo colectivo y grupal, el acompañamiento a los otros compañeros, la colaboración en eventos extraescolares, etc.] es fundamental dentro de la calificación”, pues la posibilidad de “**darle sentido colectivo al aprendizaje**” se traduce en la propia posibilidad de construir colectivamente el espacio, por eso mismo “le dedicamos un montón de tiempo a estas instancias democráticas para poder sostener el bachi”. Con la participación de todos, “lo que se concreta es en sí el espacio colectivo, [es decir] el espacio educativo y social y el objetivo superador que nos une”.

En este sentido, todo bachillerato popular encarna un “**modelo institucional de emancipación**”, una genuina y exitosa “historia [asociativa] de lucha” en cuanto a la concreción de “otra educación posible”, por eso mismo es pertinente, por parte del grupo docente, el preguntarse siempre por “cómo incorporar al objeto de estudio la propia práctica comunitaria del bachillerato”, en tanto nuevo orden institucional.

Ahora bien, en términos generales, la experiencia educativa en los BB.PP., sustentada por una serie de “estrategias que nos pongan en otros lugares y en otras formas de relacionarnos”, puede comprenderse y sopesarse dentro de los términos abiertos por la interacción antagonista de dos polos opuestos: *el polo convocativo* (congregativo)[52] y *el polo disociativo* (disgregativo), que aglutinarán, respectivamente, **experiencias vinculantes** (diálogo de saberes, consenso del significado -a través del abordaje semántico de los textos-, clases ordenadas en ‘U’, escucha atenta, frontalidad, mirada, etc.) y **experiencias desvinculantes** (distribución seriada con asientos individuales -un alumno detrás de otro-, competitividad, criterios meritocráticos, etc.).

En relación con las experiencias desvinculantes (derivadas -fundamentalmente- de *parámetros de conducta característicos de **modelos socioeconómicos de orden capitalista***), vale decir que el fenómeno de la pandemia de COVID-19 ha promovido e intensificado particularmente este tipo de experiencias, ocasionando, en razón del aislamiento preventivo-obligatorio de las personas, trastornos del comportamiento: por un lado, incrementando el

[52] El interés de este polo pasa por “realzarse sobre el individualismo y la competitividad” tan característicos de la verticalidad que intrínsecamente define a las relaciones capitalistas.

grado de ausentismo[53] (seguramente, a partir del desarrollo de ciertas perturbaciones emparentadas con la agorafobia[54]) y, por otro, dando lugar a casos de retraimiento hasta entonces inéditos: "(…) este año [2023], por primera vez, estamos teniendo estudiantes que no dialogan con los docentes, que no les dirigen la palabra y que no hacen contacto visual". A su vez, la pandemia no sólo ha afectado al estudiantado, sino que también ha tenido consecuencias disgregativas o *dislocativas* en la propia constitución del plantel docente: "(…) la pandemia hizo que muchas personas dejaran el espacio, personas históricas, y hubo mucho recambio docente, y estos nuevos docentes tienen que… como apropiarse de todo esto y…, bueno, lleva tiempo".

En el marco de las experiencias vinculantes (experiencias orientadas a la conformación de la grupalidad y a hallar cierta *transcendentalidad* en la colectivización), los **procesos de identificación** -"el poder sentirse identificados" y, en consecuencia, considerar que "no están solos"- comprometen operaciones subjetivas elementales para poder animar o motivar al estudiante a salir del estado de encapsulamiento u "ostracismo" al que lo incita o *empuja* su condición de vulnerabilidad. En este sentido, el abordaje de las identidades a partir de ***recursos de tipo narrativo***, tanto orales como escritos (como es el caso de los *relatos de tipo autobiográfico*, a partir de dibujos, frases disparadoras, etc.), viabiliza, en muchos casos, el ***sentimiento de* EMPATÍA**, la posibilidad de "encontrar ecos de otra persona en ti" (Mohsin Hamid). Esta capacidad no sólo es esencial para la vida social, sino que es también "una de las funciones más importante de la inteligencia", en tanto "**demuestra el grado de madurez del ser humano**" (Augusto Cury); y si bien "no implica en sí misma motivación de ser una ayuda; sin embargo, *puede volverse una base para la solidaridad o angustia personal, lo que podría resultar en una reacción*" (diario *La Vanguardia*).

En relación con lo anterior, la **escucha atenta** -"sin victimizar, desde el *te creo*", y "sin ridiculizar, sea lo que sea que tienen que decir"- resulta, sin dudas, la práctica más cultivada por los docentes de los BB.PP., "sobre todo cuando tenemos **pareja pedagógica**", ya que en tales condiciones de trabajo es

[53] "(…) la inasistencia de los estudiantes y la deserción es algo común en la modalidad de adultos, en términos generales, y se ha intensificado en los últimos años, después de la pandemia".

[54] Como, por ejemplo, el miedo a hacer uso del transporte público, a estar en espacios cerrados y/o a estar en una multitud.

posible “tener una mirada más profunda y ver qué es lo que puede estar pasando y advertir los problemas y poder ponerlos en diálogo”, si bien “a veces tenemos que hablar bastante para entender bien cómo afrontarlos”.

Por otra parte, existe toda una batería de “políticas de contención y retención” que vienen a ser dictadas en función de una incógnita que, como bien dice una de las entrevistadas, debería consignarse como “una buena premisa y un buen punto de partida” para todo espacio educacional, a saber: **¿De qué manera se puede continuar?** Justamente, en el marco de los esfuerzos por “*sostener el vínculo*”, se pondrán en entredicho conceptos tales como ‘deserción’ y ‘desertor’, palabras que “(…) utiliza el sistema para cargarle todo al estudiante: el estudiante es el que deserta”, es el desertor, cuando, en realidad, “el estudiante es el que es excluido”. Obviamente, a los fines de poder “colectivizar”, el estudiante “(…) tiene que estar presente, [porque] sin la presencialidad es difícil construir”, pues sólo “así es como se consolida lo grupal”, como lo pone de manifiesto la incidencia negativa de la pandemia: “(…) quienes hoy [2023] están en tercero comenzaron sus trayectorias durante la pandemia y eso hizo que trabajar la grupalidad costara bastante más que en años previos”.

Debido a la gran carga social que aqueja a la mayoría de los estudiantes, es muy frecuente la discontinuidad o irregularidad en las trayectorias educativas, y “ya no te estoy hablando de un año, sino también por cuatrimestre”…, “hay un tercio [de alumnos] que falta más y dos tercios que asiste más”[55]. Sin dudas, “el poder transitar una educación de lunes a viernes es muy complejo, [el] poder darse ese espacio y no tener que estar cuidando a otros, trabajando, atendiendo las situaciones diarias de poder resolver lo cotidiano…, el comer, básicamente”. Más allá de estas dificultades, la continua mutación (inestabilidad) de los grupos -como es obvio- dificulta en gran medida el desarrollo y avance de los contenidos.

Si bien “los motivos [de inasistencia] son muy diversos”, la discontinuidad de las trayectorias se debe, en primer lugar, a **cuestiones laborales** (la obtención de un trabajo, el cambio de un trabajo a otro, la rotatividad de los

[55] Por otro lado, como es de esperar, “hay una mayor asistencia en tercero”, año en el que se observa una grupalidad mucho más concreta, pues en tercer año ya se han aceptado los términos y condiciones de la *nueva* institucionalidad: “En tercero se constituyen grupos más homogéneos de convivencia entre los estudiantes y en la relación con el docente; ya hay un conocimiento de cómo viene la mano, de cuáles son los principios, del tema de la solidaridad, de la construcción conjunta del espacio”.

turnos laborales), en segundo lugar, a **cuestiones de salud** (se enferman o tienen que cuidar a un familiar, sufren pérdidas o, en el caso de las mujeres, "quedan embarazadas y tienen embarazos de alto riesgo"), y, en tercer lugar, a complicaciones o **cuestiones habitacionales** ("es algo común alguien que se muda de ciudad, de barrio, y entonces se le hace difícil asistir a clases"), aun cuando, desde los BB.PP., se hace todo lo posible por tratar de asegurar la presencialidad de los alumnos, esfuerzos que han llevado, entre otras acciones, a la creación de una juegoteca (espacio ideado, precisamente, "para poder atender a la demanda de las estudiantes que no podían ir a clases porque tenían hijos, que la mayoría -vale la aclaración- son mujeres dentro del estudiantado").

En relación con esos esfuerzos, es importantísimo el trabajo del **Equipo Pedagógico Social**. El EPS fue creado "para poder abordar las diferentes problemáticas que los estudiantes tienen, ya sea dentro del aula como por fuera, (…) generando -todo el tiempo- *instancias de diálogo* (…) donde los estudiantes puedan intercambiar sobre sus opiniones, sus sentires". Por eso mismo, se encarga "de ver cuáles son los problemas por los cuales [lxs estudiantes] están dejando de ir a las clases…, o dejaron de ir"; en este sentido, "siempre tiene como un relevamiento de la situación de lxs estudiantes y nos van informando a los docentes" ("se les hacen llamados [a los alumnos], se les hacen visitas, para ver cuáles son los motivos, volver a invitarlos, tratamos de sostener el vínculo").

Que el estudiante se comprometa con lo colectivo (…y lo comunitario) es fundamental para los BB. PP, de ahí que "(…) lo que más nos preocupa, como docentes, es que el estudiante no atienda a lo colectivo, o sea, esto de que genere una ruptura en el grupo, que genere instancias de incomodidad", y termine afectando o comprometiendo la efectiva participación de los sujetos: "el curso es un colectivo y (…) ninguno puede pasar por encima de ese colectivo o hacer cosas que dañen la cursada y la dinámica de ese colectivo"[56]. El bachillerato, "desde un primer momento, plantea cero violencia, ya sea física, verbal": "marcamos muy fuerte esto de la *cero tolerancia a la violencia*", al

[56] En relación con la preservación de la concordia, vale destacar las consideraciones que se están teniendo en torno a una temática actual -y, sin dudas, problemática- como es el caso de la salud mental: "Estamos pensando en tener una ficha de salud y la elaboración de un reglamento interno", pues, por dar un ejemplo, tienen algunos estudiantes con claros signos de deterioro cognitivo a causa del consumo problemático de drogas.

tiempo que se trata siempre de conversar con el estudiante para ver cuáles son las problemáticas o las dificultades con las que se encuentra; en fin, **el imperativo es el DIÁLOGO**. En relación con estas conductas disruptivas, los BB. PP. **pondrán en entredicho conceptos tradicionales como el par *disciplina-indisciplina* y *buena y mala conducta***, nociones que -atendiendo directamente a la obediencia y a la sumisión- interpelan y comprometen un tipo particular de subjetividad[57]. En su lugar, insisten con conceptos tales como *pautas o protocolos de convivencia*, nociones que están vinculadas más con la ***observancia*** (el cumplimiento para con los demás), con la resolución de desavenencias dentro de lo grupal, que con la ***obediencia*** (el cumplimiento para con una autoridad).

En cuanto a la **politización del sujeto**, los primeros esfuerzos de los BB. PP. apuntan a que el estudiantado pueda ***diferenciar* lo político *de* lo partidario**, pues ***la concepción meramente partidista de la política*** y ***la concepción sencillamente representativa de la democracia***[58] con la que -

[57] En tiempos de Estado Nación, las instituciones disciplinarias (familia, escuela, fábrica, hospital, cuartel, prisión, etc.) instituyen un tipo de **subjetividad de carácter estatal, institucional y ciudadana**: "La suposición de unas mínimas operaciones lógicas y subjetivas [para habitar la situación escuela] entre los estudiantes de los más diversos niveles es una suposición nacida en las condiciones de Estado Nación. Más precisamente, es una suposición que se verifica cuando la relación entre instituciones es analógica, cuando la estructura formal es compartida por los agentes en cuestión. Entonces, la intervención de una institución se apoya en las marcas previas de la subjetividad, marcas efectuadas por cualquier otro dispositivo normalizador. De esta manera, la experiencia institucional preliminar, sea cual fuere, produzca los contenidos que produjere, opera como condición de posibilidad de las marcas disciplinarias futuras. En este sentido, si bien el pasaje de la institución familia a la institución escuela, o de la institución colegio a la institución universidad, inaugura posibilidades, saberes, operaciones, relaciones, complejidades diversas, apoya sobre una estructura formal antes armada. Se trata, en definitiva, de diversos dispositivos que forjan la misma subjetividad (institucional). Ahora bien, todo esto es posible cuando el Estado Nación opera como institución que unifica, bajo un mismo régimen, al conjunto de las experiencias. Así, la articulación institucional está asegurada, más allá de las anomalías, las patologías o los tropiezos de cualquier emprendimiento". Sin embargo, en la actualidad, aquella vieja correlación entre subjetividad ciudadana, dispositivos normalizadores y Estado Nación está agotada: "Si la subjetividad institucional producida por los dispositivos disciplinarios de los Estados Nacionales, operaba como puente facilitador de las relaciones, hoy no hay nada equivalente a esa metasubjetividad, a esas operaciones básicas [disciplinarias] que simplificaban el ingreso en un dispositivo". (Grupo Doce; 2001, p. 14 y p.15, respectivamente)

[58] "(…) En la democracia moderna, el concepto y práctica del partido político no solo aparece como pieza indispensable del aparataje político sino que, con el desarrollo de los regímenes democráticos, el papel de los partidos políticos se ha ido volviendo de tal manera central que en algunas concepciones del Estado moderno llega a sustituir la caracterización del Estado como democrático, para convertirlo en "Estado de partidos".
La concepción del Estado democrático, tanto en su versión de democracia representativa, como de la directa, se asienta sobre una relación bilateral entre ciudadanos y Estado". "Sin embargo, en la práctica histórica, esta relación bilateral pasa a adquirir crecientemente un carácter trilateral: ciudadano-partido político-Estado, de tal manera que el ejercicio de la soberanía popular ya solo es posible mediante la mediación de los partidos.

por lo general- vienen, hace que los estudiantes consideren a la política como "cosa de algunos", lo que se traduce en desinterés, resistencia y/o rechazo y en la inmediata desvinculación (y desactivación), por parte del sujeto, de todos los asuntos de índole político. Una "visión formal [y acartonada] de la política" conduce, a la gran mayoría de los estudiantes, a "no considerarse sujetos políticos" y, en consecuencia, a considerar a la política "como algo externo (…) que a ellos no les toca", perspectiva que, obviamente, entorpece el proceso de politización de los sujetos. Por eso mismo, dejar en claro este malentendido o "reduccionismo" no sólo permite reconocer "lo político como algo más amplio y no como meramente partidario", sino que da paso a la apropiada y conveniente politización de la educación, en tanto "**intervención en el mundo**, en los sujetos, en las relaciones sociales intersubjetivas…, y eso conforma un campo político".

Por otra parte, el tratamiento de contenidos vinculados a **problemáticas territoriales** -barriales, municipales, provinciales, nacionales o latinoamericanas- **de carácter SOCIOAMBIENTAL**, le permite al alumnado entrar en conocimiento de "la lucha política de los pueblos", cuya dignidad y prosperidad siempre estuvo (y está) amenazada -en nombre del "progreso"- por los abusos de un modelo económico de carácter principalmente extractivita:

> "Muchas veces (…) las luchas que emprenden los pueblos tienen que ver… o están cruzadas por *lo ambiental*, (…) eso ya es un contenido educativo: de repente *nos encontramos estudiando cómo resisten las organizaciones y los movimientos sociales frente al negocio inmobiliario, la falta de vivienda, la lucha por el territorio*; (…) *nos encontramos analizando (…) las diferentes racionalidades*, y de repente la racionalidad de los pueblos en lucha y la defensa del agua y

---

En el diseño de la democracia representativa, los partidos políticos ocupan un lugar secundario e instrumental, siendo su principal función la de constituirse como uno de los vehículos que facilitan al ciudadano-elector escoger a sus representantes; sin embargo, con el desarrollo de la democracia y la creciente complejidad de las sociedades modernas, este papel tiende a modificarse sustancialmente. Primeramente porque, ya sea de hecho o por ley, los partidos van apropiándose el monopolio de esa instrumentalidad y en la práctica se convierten en el único vehículo para acceder a la representación del pueblo en los órganos del Estado. En segundo lugar, porque los partidos prolongan en el tiempo su papel y de instrumentos del mecanismo electoral, pasan a asumir un creciente control sobre el ejercicio de la representación popular, sometiendo a los representantes del pueblo a la disciplina partidaria. En la práctica, la concepción del "mandato libre" tan cara no solo a los pioneros de la democracia, sino a muchos exponentes contemporáneos de la sociedad civil, ha quedado anulada.
Y finalmente, los temas sustantivos del quehacer político pasan a ser definidos, asumidos y resueltos por los partidos políticos." (*Wikipedia, la enciclopedia libre*).

> la defensa de la vida es un conocimiento que es significativo e importante, porque es lo que nos permitiría quizás vivir con algo más de armonía con la naturaleza".

En conclusión, si bien los estudiantes se acercan al bachillerato con un propósito puramente individual ("mezquino", si se quiere), se llevan, al consumar su experiencia educativa, mucho más que eso: "el bachi es más que un título", les permite "despegarse de su rol, darse espacio para ellxs, tener su lugar, poder *trabajar en ellos mismos*". Sin dudas, acontece un ***verdadero proceso de re-subjetivación***, si bien "no todos salen militantes ni conscientes de su propia realidad, en el sentido de buscar ser transformadores [sujetos activos en un proceso de transformación]", *hay un proceso de enseñanza-aprendizaje que deja marcas, un* **proceso de autoconocimiento** *concreto* (en el caso de las mujeres -principalmente, y como es de esperar- desde el feminismo): "*Todo lo que ahora sé… Todo lo que ahora se de mí*, ahí [en ese reconocimiento] me parece que hay algo importante. Esa es una frase de un estudiante mío que egresó hace tres años…, [y] que me quedó". Este "antes y después" se puede comprobar a través de la observación del perfil del egresado ("No es lo mismo -y lo dicen los estudiantes- cómo uno llega al bachi…, a cómo uno sale del bachi"), un egresado que pueda "pensarse desde su condición de sujeto excluido, vulnerado, [y] atendiendo a las necesidades del campo popular [conciencia de clase]", un egresado "que pueda construir colectivamente", *llevar esa experiencia de construcción a organizar en otros espacios* (el barrio, el club, los movimiento sociales, los partidos políticos, las marchas, las manifestaciones, etc.).

Para finalizar, un párrafo aparte merece **el miramiento de las INFANCIAS**, en un espacio educativo en donde "son muchas las mujeres que cursan (…) y que también son madres". Obviamente, en los BB.PP. se "entiende a las niñeces como sujetos de derecho", por eso mismo se trata de "pensar propuestas que sean específicas para esos sujetos de derecho y que respeten sus subjetividades y deseos para poder darle también la voz que muchas veces la sociedad les cuarta". Posicionados sobre este lineamiento:

> "(…) trabajamos algunas cuestiones -no sólo en el espacio áulico, sino también con lxs niñxs en el espacio de juegoteca- que tienen que ver

> con los derechos de las niñeces y las distintas violencias a las que se ven expuestos y…, bueno, somos intolerantes ante esas cuestiones con lxs estudiantes, y lo marcamos"; "(…) *eso, muchas veces, hace la diferencia, porque les permite correrse de los lugares que repiten, de la manera en la que fueron criadas*".

Estos esfuerzos por **erradicar patrones insanos de crianza y finiquitar la transmisión de malos tratos** no son un tema menor, es realmente una decisión importantísima, y de gran impacto familiar y -en consecuencia- social. El poder actuar -en términos transformacionales- sobre patrones de crianza inapropiados, inconvenientes, inicuos y/o abusivos a través de la modificación (en materia de crianza) de las creencias de los estudiantes, así como de sus conductas y de sus reacciones emocionales, posibilita interrumpir la cadena intergeneracional de maltratos, es decir, permite atajar o mitigar las reacciones automáticas de los aprendizajes más primitivos de los estudiantes.

ANEXO

(transcripciones de entrevistas)

• Respuestas del **ENTREVISTADO 1:**

1. Pienso en el bachillerato como un espacio de construcción colectiva más que como un colectivo homogéneo, eso implica pensar en términos de proceso, pensar en cómo a lo largo del tiempo se va conformando un colectivo que a la vez es dinámico, que está en muchos casos conformado por las mismas personas de un comienzo y también con nuevas personas que se van incorporando, personas que deciden apartarse, y en ese proceso de construcción colectiva se van elaborando definiciones que en algunos casos permanecen, perduran, y en otros casos después son necesarias las reformulaciones, el hacer un balance y pensar qué cosas hay que cambiar y mejorar, y siempre pensando en fortalecer el espacio educativo y de organización comunitaria con algunos principios bien claros que son como irrenunciables, y que en todo caso nos plantean el desafío de no llegar como una bajada de línea, sino también de ser parte de la construcción de la línea del espacio de cada uno de los que se van sumando, y eso tiene que ver después con la parte metodológica de en el día a día cómo vamos construyendo y cómo vamos mejorando esa dialéctica, ese diálogo para que no sea justamente una bajada de línea. Creo que la bajada de línea es lo más fácil de hacer, lo más difícil justamente es el verdadero desafío del cual hacemos un permanente esfuerzo de reflexión en las asambleas y de puesta en valor de ese aspecto, de decir, no estamos acá para bajar una línea, la línea está clara, la pregunta es cómo la construimos verdaderamente para que sea un proceso que le de poder al pueblo.

2. En muchos casos es la cercanía con el hogar, la cercanía con el lugar de trabajo, con el lugar por donde se pasa…, nuestro bachillerato está cerca de un lugar de mucho transbordo de colectivos, estamos cerca de un cruce de avenidas y a la vez cerca de barrios populares, entonces es bastante accesible llegar al lugar sin irse al centro o a un lugar alejado, pero, por supuesto, hay otras propuestas en el barrio dentro de la educación tradicional, la nuestra es una opción porque en muchos casos conocen a alguien que ya estudio en nuestro bachillerato y que le transmite todo el dispositivo, todo lo que implica el bachillerato en términos de inclusión, que se sienten contenidos por los docentes, que se sienten que los docentes están en cada detalle, acompañando cada una de las trayectorias para que puedan continuar y que cuando están es esa encrucijada de dejar, porque sienten que no pueden, porque están muy cansados, desde el bachillerato siempre hay una mano amiga que aparece reconvocando, y eso lo construimos entre los educadores pero también entre los mismos estudiantes, no sé, es algo que trasciende también, va más allá del accionar especifico pedagógico de los educadores, sino que es algo que digamos que somos muy insistentes que desde los grupos de compañeros se vaya también gestionando. Creo que muchos

estudiantes terminan con un cariño muy especial por el espacio, por los educadores, por la oportunidad, y empiezan con muchas dudas de si van a poder y terminan con mucha satisfacción de haberlo logrado y sienten que en otro tipo de escuela eso no lo van a tener, no van a tener el acompañamiento, no van a tener la contención necesaria y la paciencia a veces, la flexibilidad en algunos casos y la apertura a dar distintas alternativas, distintas estrategias para que el estudiante pueda continuar.

La recepción en cuanto a los ejes transversales que tienen que ver con la construcción de la educación popular es muy buena, en algunos casos hay una cuestión que hace ruido que es a veces la falta de autoridad visible en términos de un director, de un preceptor que es algo que nosotros no tenemos. Obviamente, en algunos casos se suman y sienten como esa idea de que es un quilombo el bachi y, efectivamente, en algún punto lo es, y cómo vamos resolviendo esos problemas que surgen de lo organizativo y cómo lo vamos resolviendo colectivamente es parte del aprendizaje. En algunos casos, por parte de los estudiantes, hay una paciencia, una aceptación de transitar ese proceso y de ser parte de esa solución, y en otros casos no, y dejan el bachillerato, no muchos, pero, me han llegado comentarios, sé que en algunos casos pueden tomar distancia del proyecto educativo por esa falta de estructura tradicional. Tiene que ver también con que en nuestro bachillerato hay un falta de financiamiento importante, solamente sostenemos con militancia las horas cátedras pero no hay un financiamiento de ningún tipo, entonces en determinado momento del año en el cual se juntan muchas cuestiones para resolver se nota, y se nota en que cuando tenemos un problema edilicio se demora muchísimo en poder dar un respuesta, así que eso es algo que puede terminar generando distancia con el proyecto educativo, si tuviéramos un mejor financiamiento creo que las cosas se podrían resolver más rápidamente, pero bueno también es interesante lo que se genera ante esa ausencia de financiamiento, como cuando la comunidad sale a dar respuesta, es injusto, no?, en algún punto porque es la misma comunidad autofinanciándose la educación pero también da muestra de que colectivamente se puede también articular y dar respuestas, a veces improvisadas, a veces insuficientes, pero otras veces muy buenas.

Por ejemplo, durante el primer año que abrimos el bachillerato en el 2019 teníamos solamente dos aulas, hacía falta construir dos aulas más porque son tres años y también teníamos proyectado un lugar de infancia y, bueno, fueron los mismos estudiantes que empezaron ese año y terminaron egresando en el 2021 con plena pandemia, los que durante el 2020, el verano justo antes de la pandemia, construyeron esas dos aulas con durlock, por eso digo a veces no es lo confortable o lo que uno quisiera en términos del mejor espacio para estudiar y aprender pero igualmente fue una respuesta que se articuló desde la comunidad y que tiene ese valor y tiene ese valor también para los egresados de esa camada que dejaron eso para el barrio, para la comunidad, y tiene ese valor para los que vienen es lo que tratamos de transmitir y que ellos sepan

que hubo compañeros y compañeras que dejaron horas de su vida para que tengan un lugarcito donde estudiar y bueno eso tiene un valor para muchos y para algunos no, e incluso diría que les genera mucho rechazo, en algún punto con razón, en el sentido de que nos merecemos más, nos merecemos una respuesta desde el Estado, pero también me parece que es interesante esto cómo desde la propia comunidad se da respuesta cuando el Estado no está presente, y cómo quizás esas personas que se involucraron en esa acción concreta, si viene el estado y lo resuelve no sé si se involucran en otra acción concreta, de qué manera, no?, creo que también es una forma interesante de participar.

3. El nivel de inasistencia y de deserción es muy variable, no fue todos los años de la misma manera, en cada año se nota el impacto de la coyuntura económica, política, cada año es bastante singular. En términos generales por ahí se puede decir que lo que hacemos es inscribir una buena cantidad contemplando que hay un desgranamiento que se da antes de mitad de año o durante el receso de invierno, ahí en esa instancia apuntalamos con un sistema de seguimiento que implica ya desde Mayo, llamar a los que faltan mucho, volver a repactar cuáles son las expectativas del espacio en relación a la asistencia y que tienen que ver no con una cuestión punitiva o reglamentarista, sino con una cuestión de que les sirve a ellos estar en las clases y de que es importante para nosotros que hagan el proceso y que no sea un como si, que hagan el proceso estando en clase, con los educadores, con los estudiantes, compañeros y compañeras, entendemos que ese es el espacio más rico, como también entendemos que laburan tienen familias y bueno todas las dificultades que los llevaron a en este caso ser adultos y no haber terminado el secundario, también está esa flexibilidad y lo que nosotros estamos exigiendo es un 50% de la asistencia, todo conversable, no?, porque si hay una situación de salud por supuesto que se atiende y se da la posibilidad de tener otro tipo de forma de rendir, si hay una situación de salud con certificación medica en ese caso es diferente. O sea, hay una situación, por ejemplo, no sé, está en tercer año, ya hizo primer año, hizo segundo año, está en tercer año y consiguió un laburo y le queda medio año y no… no puede, no puede venir y no puede, bueno, casos excepcionales, ¿no? De otro modo lo que manejamos es un 50% de asistencia que cuando vemos que no se está cumpliendo no es que ya está lo borramos de la lista, llamamos a esa persona, conversamos a ver que estuvo pasando, cuáles fueron las razones e intentamos repactar, no?, cuánta asistencia se espera, si van a volver o no y después es un trabajo desde los educadores de ser flexibles pero hasta un punto y si vemos que el estudiante no hizo el proceso que se hizo colectivamente con el grupo ni se puede reponer eso haciendo algo desde la casa, se continua en proceso y se sigue viendo cómo esos objetivos quedan pendientes para el año que viene o cómo se le propone al estudiante en algunos casos puntuales se les propone recursar, incluso, durante la pandemia cuando no había repitencia, bueno, también ellos mismos en algunos casos nos decían… no, la verdad que no este año no hice nada, no pude hacer nada; a ver, todo siempre es muy conversado y caso a caso, quizás

eso es lo diferente con otras instituciones donde no en todas se tiene esa personalización, pero si nosotros hablamos muchos con cada uno y tratamos de que comprendan también las decisiones que les vamos proponiendo, eso que no son imposiciones pero, bueno, que necesitamos que ellos comprendan las razones, así que eso, así manejamos el tema inasistencia, deserción, comunicándonos, también cuando hay una problemática alimentaria, de salud, tratando de acompañar cada una de esas situaciones, y no simplemente… A no, no viene porque se quedó sin laburo, no tiene para comer, y, bueno, qué hacemos con eso, siempre alguna respuesta desde lo colectivo se puede dar, aunque sea una ayuda, aunque sea un acompañamiento, y también para que los educadores y educadoras de alguna manera estén al tanto, sepamos todo, no cuando es una situación que por ahí el estudiante no quiere exponer, no?, pero cuando es algo que implica una modificación en la forma de evaluación o de asistencia, bueno, se comunica, se informa al resto de los educadores y se busca la manera de que el estudiante siga inserto, en la medida de lo posible, no? Los que se van, en algunos casos, es por sentir un rechazo a las malas condiciones de infraestructura que tenemos, en otros casos es por diferencias ideológicas profundas con nuestro proyecto, y bueno, esos son algunos casos, pero muy minoritarios, la verdad es que la mayoría de los que dejan, lamentablemente, es por laburo, por no llegar con los tiempos, por no poder sostener, porque si bien es interesante…, esto lo pensamos mucho, no?, después… si no hay lugar en el bachi, no hay lugar seguramente en ningún otro dispositivo que pueda alojar esa trayectoria, la verdad que eso es algo que lo tenemos muy presente, por eso, la verdad es que no ha habido casos de desvinculación estudiantes, ni siquiera hemos dado pases, todavía, no hasta el día de hoy, si bien hubo situaciones en las cuales lo evaluamos, hasta el día de hoy no hemos dado pase a ningún estudiante, hemos tenido situaciones de violencia, hemos tenido ausentismo que después derivó en abandono, pero igualmente hasta ahora no hemos, desde el espacio del bachi, dado el pase o invitado a que se inscriban en otra institución a fin de año, lo que siempre hacemos es pensar de qué manera se puede continuar, creemos que ese es una buena premisa y un buen punto de partida para… en realidad para cualquier espacio de educación, pero, bueno, en particular para nuestro espacio que es de educación popular creemos que es clave, que es con todos y con todas adentro, no?, no con lo que es más fácil.

4. Bueno, como docente contribuyo estando atenta a las pautas que vamos fijando colectivamente, a las instancias… tratando de incentivar a la participación, invitando, cuando… a veces hacemos festivales en la calle, a veces… hacemos asamblea los días sábados, bueno, siempre invitando y explicando cuál es la importancia, cuáles son los temas por ahí más urgentes que tenemos que tratar y por qué es importante que ellos también se involucren, y a veces también cediendo lo que es el tiempo de la clase cuando veo que hay como un tema grupal o un tema que hace al funcionamiento del espacio y que surge de ellos, bueno, digamos priorizando siempre eso por sobre el contenido o el programa, no? Después también a veces surgen

cuestiones que, no sé, por ejemplo, en mi caso yo soy profe de lengua y literatura que tienen que ver con la comunicación y que se pueden incorporar también como parte si se quiere de la materia o de la evaluación, así que, bueno, eso, un poco… siempre tratar de incentivar y de mantener la llama encendida de no caer como en lo automático o en lo burocrático.

5. Nuestro diseño curricular es… otorga el título de perito auxiliar en el desarrollo de las comunidades, que es un plan de estudio que creo tiene un CENS dentro de CABA y que fue el plan que adoptaron todas las UGES, que son bachilleratos populares. Así que de por sí la orientación del bachillerato tiene que ver con eso y hay una materia en tercer año que es *Desarrollo de las Comunidades* donde lo que hacemos es que los estudiantes armen un proyecto de intervención comunitaria, así que eso es lo que venimos haciendo, lo que venimos trabajando, y eso, en el momento de la inscripción, ya se les anticipa, se les comenta cuál es la orientación del espacio, así que es algo que se trabaja desde el área profesional, que es una de las áreas del plan de estudio a lo largo de los tres años y con ese cierre en tercer año que es armar y llevar a la practica un proyecto de intervención.

Por otro lado, otra aclaración importante acá es que como nuestro bachillerato tiene, por decisión nuestra, ¿no?, por decisión política nuestra una orientación en perspectiva de género y diversidad también eso como que el proyecto de intervención de tercer año tiene que tener que ver con alguna temática en relación a eso y eso sí ya desde que se inscriben se les comenta y se va trabajando a lo largo de los tres años, nada más que en el último año la idea es que sea un poco más hacia el afuera, ¿no?

6. Cuando hay conductas que son disruptivas con la actividad pedagógica se cita al estudiante por parte de la coordinación del espacio y se plantea, bueno, en principio, una conversación en la cual se pueda hacer notar, ¿no?, que esa actitud no es bien recibida, que está generando mal clima, bueno, dependiendo del caso, ¿no? Hasta ahora solamente hemos llegado hasta esa instancia, y lo que sucede, sucedió en dos casos que tuvimos que citar y conversar y decir, bueno, la verdad que esto que está pasando no puede continuar así. Lo que sucedió es que no hubo una continuidad en la asistencia al espacio o sea que desde el mismo momento, al ser adultos, ¿no?, desde el mismo momento en que se le pone un límite o se le plantea una conversación distinta hay un distanciamiento, que en algunos casos aceptamos y no insistimos en re-vincular porque tampoco contábamos con las herramientas como para contener esa situación, ¿no?, estamos hablando de personas adultas en algunos casos con fuertes trastornos en la conducta, en su psiquis, en su manejo psicosocial, ¿no?, y la verdad es que no tenemos un gabinete para abordar quizás esa situación. En definitiva, nos lleva siempre igual a replantearnos nuestras falencias o los dispositivos que podríamos sumar o con los que podríamos articular para poder abordar las situaciones, pero verdaderamente se nos genera la pregunta de siendo una persona grande, en muchos casos a nuestro

bachi vienen adultos de más de 40 o 50 años, 60 años incluso, y plantear una modificación en la conducta genera mucho ruido en la persona que con muchas falencias y exclusiones pero su vida adulta funciona así, de ese modo, de alguna manera la sociedad naturaliza y acepta esa modalidad, a veces violenta, a veces disociada, bueno, hay que ver caso, ¿no? Pero… bueno, en muchos casos también hay situaciones que están con mediación psiquiátrica y también nos planteamos eso porque nosotros simplemente abrimos las puertas, ¿no?, a principio de año, entonces ahora nos estamos planteando tener una ficha de salud que nos permita ir atajando también este tipo de situaciones, bueno, eso estamos pensando en implementar este año, por ejemplo, una ficha de salud y la elaboración de un reglamento interno, ya contamos con un protocolo para en situaciones de violencia, pero ahora vamos a sumar un reglamento y que todo eso se trabaje en el ingreso al espacio, en la primera semana, como para in viendo cómo podemos mejorar, hasta ahora siempre se trabajó así, como cuando surgían las situaciones se situaba aparte, se hablaba, pero la recepción no ha sido buena, pero fueron pocos casos, fueron dos casos, la verdad que no hubo más situaciones, sí malestares y cuestiones que por ahí se hablan en el ámbito de lo grupal, sí, pero, bueno, que quedan en un intercambio, en un malestar que con el tiempo se tramita, se diluye, o se termina asimilando también la idea de que, bueno, no todos vamos a ser amigos, no todos nos vamos a llevar muy bien, sino aceptar que hay un marco de convivencia.

Y cuando el desenganche es de ruptura, ¿no?, es cuando no realiza las actividades, no se comunican, este es el primer año que estamos teniendo situaciones de ese tipo. En los años anteriores sí teníamos situaciones en las cuales les costaba conectar con la actividad escolar, o con la actividad académica, pedagógica… les costaba, pero finalmente se lograba. Y este año, por primera vez, estamos teniendo estudiantes que no dialogan con los docentes, que no les dirigen la palabra y que no hacen contacto visual, así que este fue el primer año que tuvimos un caso así, en primer año, justamente, hay un chico joven que no parece tener problemas cognitivos en el aprendizaje porque después los trabajos los realiza, sino que evidentemente es un tema más social, y él si explicita y plantea diferencias con las cuestiones ideológicas, con cosas que les disgustan de temas que se trabajan que él los ve muy políticos, que no les gustan porque es muy político. Entonces, bueno… lo que hacemos es seguir hablando en este caso con un estudiante, seguimos hablando con él, bueno, en principio, insistiendo en cuáles son las pautas de trabajo, que es necesario que se comunique y que también le exprese a los profesores, porque esto por ahí lo expresó en una charla aparte, pero que él pueda también en la clase también opinar y entonces contraponer el punto de vista, bueno, eso es parte de lo que se intenta, no cerrarnos nosotros a que esa persona si no le gusta la propuesta se vaya, no…, eso no se plantea así, sino al contrario, bueno, a ver… de qué manera podemos alojar y dar lugar a esa disonancia.

7. Bueno, el ejercicio de la cultura democrática se da en el ejercicio del diálogo, en la posibilidad de expresarse también de aquellos que no comparten ideológicamente con lo que muchos docentes y educadores compartimos. Y también en la defensa de nuestros idearios desde un lugar de respeto, ¿no?

Por ejemplo, este año (2023) se dio una situación que nos escracharon todo el frente del espacio y, bueno, a partir de ahí, a ver… con frases a favor de la dictadura, con frases misóginas…, tenemos nosotros una imagen de Cristina Kirchner con muchos insultos también misóginos, así que, bueno, eso lo tomamos como una oportunidad de también involucrar a los estudiantes en la defensa del espacio, del respeto, ¿no?, y de por qué un espacio que es político, que es manifiestamente político, no debe ser agredido, así estén de acuerdo o no estén de acuerdo. Entonces, trabajamos también, como ya comenté, ¿no?, en asambleas, en espacios donde se dialoga, donde se decide colectivamente qué organizar, qué hacer, qué resolver, y donde también se pueden visualizar los conflictos interpersonales, que, bueno, la idea no es que resuelvan para siempre; no, no es que somos todos amigos y está todo bien, por supuesto, somos un grupo humano donde hay conflictividad, donde no siempre hay acuerdo, donde hay desacuerdo, y creo que en ejercitar ese diálogo y esa convivencia y esa aceptación también, del otro que piensa distinto, bueno, ahí es donde se concreta, ¿no?, una cultura democrática, porque lo que se concreta es en sí el espacio colectivo, y el espacio educativo y social y el objetivo superador que nos une.

Bueno, en cuanto al conocimiento, es un tema pendiente, quizás, no es un tema que tengamos muy sistematizado ¿no?, el cómo abrimos al estudiante la posibilidad de proponer temas, porque, justamente, es contradictorio, ¿no?, porque quizás puede pasar que, no sé, te doy el ejemplo de mi materia, Lengua y Literatura, si quiero abrir a los temas que ellos propongan, a veces puede ser interesante, que sé yo…, géneros literarios que tengan ganas de leer, pero a veces también es, bueno, la ortografía, ¿no?, y entonces…, también es interesante pero, bueno, hay que… quizás hay como una expectativa de lo que se espera, que tiene que ver más con una cultura hegemónica, y entonces ahí, bueno, también se puede incorporar y puede trabajar quizás desde otra mirada. Así que eso, creo que es un punto pendiente, en general, vamos bastante con nuestro programa y la idea de abrir al diálogo o a la voz de ellos tiene que ver más con la propuesta en sí, ¿no?, con usar la dinámica de taller pero es algo que hablábamos en la última asamblea del año, de que también a principio de año cuando estemos como viendo los temas que vamos a dar ser más permeables y abrir un poco el juego a ver qué ganas hay de seguir algunos temas, varían, ¿no?, en cada materia, algunas son más propensas a tener ese abanico ahí, y otras, bueno, quizás es más complejo abrir, porque hay como un desconocimiento mayor o, bueno, hay que hacer ahí como un tanteo más desde la experiencia que cada educador, en su especificidad, sabrá cómo hacerlo, ¿no?, digo…, desconozco cómo eso se puede hacer en físico-química, debe haber… un año una profe planteo trabajar desde todo lo que tiene que ver

con la cocina, porque en el bachillerato hay una olla popular y hay una cocina que está ahí, en el aula, entonces usarlo también como parte del objeto de estudio, y eso es algo que venimos conversando, ¿no?, también, cómo incorporar al objeto de estudio la propia práctica comunitaria del bachillerato.

8. Bueno, ahí di un ejemplo, ¿no?, en el punto anterior, ese fue un lindo ejemplo, después cómo incorporamos también el espacio de la olla popular a las prácticas de la materia *Desarrollo de las Comunidades*; todo lo que se hace en el bachillerato, ¿no?: la olla popular, el poder, por ejemplo, asesorar a otros compañeros para que se inscriban en determinados trámites cuando entran en primer año a muchos les cuesta un montón, entonces lo que hacemos es que los estudiantes de segundo y tercer año acompañen a los de primer año en esos trámites, ya sea para becas del gobierno de la ciudad, progresar, y desde ahí también después se analiza, ¿no?, la política social, hay una materia que es *Políticas Sociales*. Bueno, hay distintos puntos de contacto, trabajamos también en lo que es *Lengua y Literatura* con las lenguas originarias intentando que también forme parte cuando se hace una muestra, cuando se hace un acto, y se le haga un texto, los mismos estudiantes que tengan conocimiento de las lenguas originarias puedan también transcribir alguna parte y decirla en voz alta. Bueno, son cuestiones que tienen que ver con dar lugar a, muchas veces, el saber que está negado, el saber que está invisibilizado, y que está en el pueblo, así como puede suceder que leamos un cuento que transcurre en una mina y entonces alguien nos cuente su experiencia de minero en Chile, en Bolivia, porque mucha población que asiste al bachillerato es población migrante y, bueno, y esa experiencia se comparte y después se puede incluir también en el trabajo con todo el curso, con todo el grupo. Bueno, esos son como algunos ejemplos que se me ocurren ahora.

Durante la pandemia hicimos un *padlet* (una pizarra digital) para subir los trabajos… después no lo continuamos, pero la verdad es que hacen cosas… tienen producciones muy interesantes los estudiantes, y es interesante también eso cómo compartirlo con la comunidad.

9. Bueno, las consecuencias son incalculables y creo yo que tampoco son unicausales, ¿no?, creo que el hecho educativo abre interrogantes, nuevas miradas, ¿no?, el compartir con otro, el no sentirse solo, y creo que eso abre un universo de posibilidades, y que después el sujeto, digamos, decide, encamina..., termina por ejecutar ¿no? Creo eso, creo que, en todo caso, es como un espacio que acompaña los procesos de cada subjetividad y que, a su vez, cada subjetividad impacta como espejo en el proceso educativo. Eso lo digo, a ver…, en términos ideales, creo que así, desde esa concepción, es como hay que caminarlo, es como hay que transitar la práctica. Nos ha pasado de saber de estudiantes, de compañeras estudiantes, que se separaron de parejas violentas, que emprendieron luego los estudios superiores y…, digo, mujeres o no mujeres, o… y que quizás lo sienten eso como algo ligado a parte de lo pudieron reflexionar en el bachillerato, ¿no? Pero, bueno, insisto: no es unicausal, ¿no?, creo que, en todo caso, el espacio acompaña, contiene,

propone un abanico, ¿no?, una apertura y después cada estudiante va transitando de manera diferente distintas decisiones de su trayectoria de vida. Bueno, no sé si tenía que ver con eso la pregunta, pero, bueno…

10. Bueno, creo que el trabajo sobre el pensamiento crítico, ¿no?, esa es como una clave. La autonomía también, la autonomía de cada uno para poder estudiar, y para poder desenvolverse porque muchas veces es empezar por algo más básico que estudiar, no, es poder hablar, poder salir del silencio, y poder salir del yo no puedo, a veces tiene que ver con una conversación grupal en la cual algunos se animen a hablar y otros, escuchando, se puedan sentir reflejados, por ahí sin poder decirlo, ¿no? Lamentablemente son muchos los estudiantes que empiezan sintiendo como esa baja de autoestima, esa idea de que estudiar no es para ellos, de que no les da, así que…, bueno, fuertemente, cuando arranca el bachillerato, es poder hablar de eso y poder empezar a valorar, a valorizar, las palabras de ellos y las producciones.

Y después lo que tiene que ver con involucrarnos todos con la gestión del espacio…, bueno, que hay un espacio que hay que limpiar, que hay que mantener, es necesario recaudar por lo menos recursos mínimos para poder comprar artículos de limpieza, hacer arreglos, ayudar a un compañero que está pasando un mal momento, bueno…, hay cuestiones que el bachillerato da respuestas y que los estudiantes formen parte de esa dinámica tiene que ver para nosotros, fuertemente, con la intencionalidad emancipadora, que tiene que ver con la gestión del espacio.

11. Bueno, la práctica discursiva de la asamblea fuertemente, ¿no? Esa instancia en la cual todos nos expresamos, o casi todos, y siempre tratamos de que todos hablen. Y a veces cuando vienen, por ahí tímidamente y participan por primera vez en una asamblea…, y bueno, algunos hablan y otros no. Pero…, vamos viendo también cómo, en el proceso de seguir ejercitando esa instancia, cada vez van hablando más y se van escuchando distintas voces que hacen que sea mucho más rico el entramado; y también la práctica de taller en el aula en el cual se pone el foco en que ellos puedan producir… un afiche, un texto, algo que también puedan compartir con otros, compartir con el afuera en el caso del proyecto de tercer año, y creemos que ahí eso es una instancia, que no en todos los casos, no?, porque siempre, obviamente, hay casos en los que no se llega, pero en muchos casos sí se llega a un involucrarse, y otros que por ahí…, también, digo, como que siempre se llega a algo, quizás no todos llegan a lo mismo, ¿no?, digo, quizás algunos hacen la representación dramática en una escuela y se exponen, ¿no?, se la juegan exponiéndose, traduciendo, esto que te contaba antes, ¿no?, en lenguas originarias un texto y leyéndola, toda una exposición, digo, por ahí no todos quieren tanta exposición, pero, a veces, los que no quieren tanta exposición desde el quedarse hasta tarde preparando los materiales, el estar ahí presentes poniendo la cara con la vergüenza también que les da la exposición también, quizás, ya es un montón. Entonces, bueno, eso también… generando como una práctica que sea inclusiva de todos en la que cada uno pueda ser parte de la manera que puede,

que mejor pueda…, que le implique también un desafío personal y parte del proceso de cada uno que, digo, que no es igual en todos los sujetos, ¿no?, y en todos los individuos, pero que juntos pueden amalgamar y conformar algo colectivo potente.

12. Bueno, un poco siento que es reiterativo de todo lo que vengo contando, ¿no?, quizás la respuesta que puedo dar, porque las prácticas o actividades que regulen la tensión entre individuación y subjetivación…, bueno, para mí tienen que ver mucho con esto de poder alojar la diferencia y no excluir al que no piensa como yo, creo que ejercitando el respeto, la convivencia, la camaradería, ¿no?, el decir, bueno, a ver, pensamos distinto en esto pero acá… acá somos todos parte, veamos en qué punto, porque no vamos a estar en todo en desacuerdo, va a haber algunas cosas en las que sí estemos de acuerdo, y entonces, quizás, trabajando más desde ahí, podemos producir cosas que a los dos nos cierren, nos gusten, nos satisfagan. Entonces…, me parece que eso es como clave, nos lleva a tener, por ejemplo, egresados que, bueno, no piensan como, la verdad, como muchos de los que egresan, eeeh…, con un chip, pero sí egresan quizás habiendo transitado una experiencia, una experiencia de ver que no todo lo que se dice sobre la militancia es cierto, ¿no?, que no todo lo que se dice sobre la política es cierto. Entonces, bueno…, quizás no cambiamos o no nos ponemos de acuerdo en todo, pero algunas ideas con las que venían, bueno, se fueron modificadas, se fueron enriquecidas con una experiencia que muestra otra cosa, ¿no? Y creo que tiene que ver con esa voluntad de siempre incluir y poner por dentro los problemas, no por fuera, ¿no?, no poner una restricción o influir, por ejemplo, en la aprobación o en la calificación, sino, bueno, poder seguir dialogando y poder seguir hablando, incluso con aquellos con los que no coincidimos política o ideológicamente…, ponderando que en la práctica estamos construyendo algo, fundamentalmente. Tuvimos…, voy a contar un caso, a modo de cierre, tuvimos un estudiante que empezó, bueno, primer año en pandemia, eeeh…, no, perdón, primer año no lo hizo porque ya tenía un… hasta segundo año de un secundario de cinco aprobado, entonces lo incorporamos directamente en segundo año. Y en segundo año, bueno, la verdad es que hablaba muy poco, costaba mucho, ¿no?, que conectara con la actividad pedagógica, eso con el correr de los meses del año se fue revirtiendo, fue cada vez participando más, incorporándose mejor a las propuestas, escribiendo más, sin tener que copiar, porque por ahí él se apoyaba mucho en eso, ¿no?, en copiar o en ver lo que había escrito otro compañero y copiar prácticamente lo mismo. Entonces, viste, bueno, de a poco pudimos ir trabajando en eso, hablándolo con él, para que el pudiera, de a poco, ¿no?, muy de a poco, empezar a tener textos propios, donde la verdad que en el último año nos fue sorprendiendo y cada vez escribía mucho mejor, sobre todo conectando con el aquí y el ahora, ¿no?, con situaciones o con ejercicios que tenían que ver más con el aquí y el ahora, cuando el ejercicio implicaba, por ahí, un ejercicio de historización, de pensar en términos de relato histórico, aparecía un impedimento importante. Bueno, también en segundo año se dio que el tenía que… en un ejercicio que consistía

en armar un superhéroe y, bueno, y él en ese momento armo como un superhéroe a Milei, a Javier Milei, eso…, creo que… no lo… digamos, no cambio su forma de pensar, no cambió su apoyo a Milei, creo que egresó..., pienso que sigue pensando lo mismo, que sigue apoyando lo mismo, pero en su momento que lo haya podido decir fue un gran logro, porque como costaba mucho que nos hable para nosotros fue muy importante que lo pudiera decir y después que él lo pudiera sostener en el debate, aun cuando no nos pusiéramos de acuerdo, ¿no?, claramente. Porque después hubo, digo, hubo un lapso importante de meses durante tercer año, que fue este año 2023, donde él no opinaba, bueno, y ese fin de año, también, pudo contraponer, ¿no?, contraponer sus argumentos con los nuestros. No coincidimos, pero, bueno, yo me quedo contenta con que él pudo empezar a hacer ese proceso, ese camino, que, si él el día de mañana quiere, por ejemplo, seguir estudiando, me parece clave que él pueda exponer su opinión. Bueno, nada…, y lo que sucedió, hacia fin de año, ya en la instancia de recuperación, ¿no?, del último año, ya estando él egresando, pero qué... qué materia, casualmente, ¿no?, le quedaba por recuperar, bueno… historia. Y cuando…, en una instancia ahí de recuperación, cuando la profesora le pregunto, bueno, le preguntó por un concepto, era… ¿Qué era la sindicalización o los sindicatos?, algo así era la pregunta. Y no la podía responder, no…, no la pudo él explicar, responder…, no sabía, pero en esa indagación, de la profe, él se puso mal y dijo que… que no…, que le hacía mal recordar, esas fueron las textuales palabras que utilizó: “Me hace mal recordar”. Bueno, creemos que él, a ver, orientaba su expresión a plantear que todo lo que tenía que ver con memorizar una definición se le dificultaba, pero, en realidad, a lo que nosotros siempre apuntamos no es a memorizar, ¿no?, sino a comprender, entonces…, fue muy, eso, fue muy revelador de que él todavía, en algún punto, arrastra, ¿no?, esta concepción de que el saber tiene que ver con la memoria, con memorizar, por un lado, y, por otro lado, muy significativo, ¿no?, desde el punto de vista psicológico. Desconocemos la… la trayectoria de vida, ¿no?, de este estudiante, no nos ha contado mucho sobre su infancia, pero…pero, bueno, nos pareció que esa expresión fue muy reveladora de…de, bueno, de quizás muchas trabas y muchas barreras internas… Que insisto, que se puedan empezar a verbalizar y empezar a decir…, me parece un buen primer paso.

• Respuestas del **ENTREVISTADO 2:**

1. En principio, la concurrencia…, planteado así, te tengo que decir que no, planteado desde la concurrencia. Por un lado, no es lo mismo la concurrencia en el primer año, cada año del primer año…, a principio de año, sobre todo, incluso durante todo el año, a lo que puede pasar en segundo y a lo que puede pasar en tercero. Así que, bueno, se plantea sí…, lo planteamos como un todo, digamos. Es homogéneo en tanto el objetivo que tiene el bachi, pero no es homogéneo en tanto vemos qué objetivos tienen muchos estudiantes ingresan al bachi, que objetivos tienen muchos estudiantes que egresan del bachi, o sea, cómo se van transformando… sí o no; y qué pasa con el mediano termino,

digamos, ¿no?, que es un proceso, digamos. Entonces, es un colectivo, sí, obviamente; es un colectivo y está planteado y desde el comienzo se plantean los objetivos del bachillerato. No, no aparece el espíritu combativo en el primer año, puede aparecer en algunos estudiantes, pero no es que los estudiantes llegan al bachi con…, este, incluso muchos docentes se enganchan con la cuestión de la educación popular, pero como individuos no sé si tienen una praxis y una actitud confrontativa, crítica, militante… digamos. Tienen una actitud militante en cuanto van al bachi y van gratis, y manejan los principios de la educación popular.

Una cosa es cuál es el proyecto planteado y el objetivo de lograr un proceso de subjetivación crítica por parte de los estudiantes ¿no? Obviamente que ese es el objetivo, pero yo no lo visualizo de entrada que esa concurrencia tenga ese objetivo. Sí te puedo decir que hay como homogéneo, como algo, digamos, más que homogéneo, como algo que se repite mucho en los ingresantes, incluso desde primer año hasta tercer año…, lo que pasa que, en tercer año, ese objetivo inicial que tenían en primer año se consustancia con otras cuestiones…, donde puede aparecer esta cuestión espíritu combativo… y no es generalizado, pero la gente ingresa buscando el título, básicamente buscando el título, básicamente porque quieren tener terminada la secundaria, porque es una deuda pendiente, porque se sienten mal en no haber terminado, porque por ahí tienen hijos o nietos y sienten que quedan retrasados en relación al resto de la familia, o porque no han podido seguir los estudios y hay una fuerte presión por parte de la familia de que terminen los estudios, o sea que hay muchos factores que llevan a que el eje de entrar en el bachillerato, de entrar en una escuela…, porque llegan al bachillerato sin saber cuál es toda la propuesta. Después, cuando se empieza a explicar la propuesta, todo bien…, digamos, no quiere decir que se haya entendido, que se haya "concientizado" claramente con cuál es el objetivo del bachi... No, ven que es una vía para obtener el título y ese título les permitiría, no solamente resolver esa cuestión que decía antes, de las cuestiones más personales de deudas con uno mismo o con la familia, eso por un lado, y, por el otro lado, la aspiración a tener el título para poder tener un trabajo de más categoría, de más jerarquía, más reconocido y de mayores ingresos.

2. En tercero ya se constituyen grupos más homogéneos de convivencia entre los estudiantes y en la relación con el docente, ya hay un conocimiento de cómo viene la mano, de cuáles son los principios, del tema de la solidaridad entre los compañeros, el tema de la construcción conjunta del espacio.

En el bachi lo que dice mucha gente, muchos estudiantes… de distintos bachis, lo he escuchado, lo he constatado, que en general se sienten acompañados por los profesores, acompañados y contenidos…, el tema de la contención es importante. Que son escuchados, que esa es la gran diferencia con la educación…, con lo que recuerdan de haber transitado la escuela tradicional. Plantean que, bueno, en la escuela tradicional dan la clase, el profe, y arreglatelas después, y acá es… un acompañamiento, es una elaboración

conjunta. Sienten que no se les exige tanto, a pesar de que sienten que les cuesta… porque han dejado hace mucho, o porque tienen que trabajar, tienen hijos, tienen un montón de obligaciones, entonces les cuesta la cantidad de materias que tienen y poder cumplir con todos los trabajos y asistir todos los días, como que es también…, si bien es más posibilitadora que la escuela tradicional, también les resulta un compromiso importante y una dedicación importante, que muchas veces sienten que no pueden afrontarla, pero sienten que sí, que es una oferta atractiva.

Bueno, los ejes transversales en el bachi en donde estoy yo tienen que ver con la ESI, tienen que ver con…, bueno, tienen que ver con todas las cuestiones socioeducativas, en un sentido. Y, en general, hay una buena receptibilidad, hay una buena aceptabilidad. Yo, por ejemplo, en mi caso…, que doy Historia, uno de los ejes que atraviesa todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene que ver con las luchas sociales y tiene que ver con el rol de la mujer en la historia y con el rol de los trabajadores y los movimientos sociales en la historia… eso atraviesa, en mi caso, después, bueno, ahí se abordan otros ejes comunes, digamos, pero, desde la historia, esos son…, es como que atraviesa el planteo de la situación de la mujer, de la situación de los trabajadores y de los sectores populares atraviesa, digamos, en la mayoría de las instancias procesuales de la historia, o sea, si vamos a trabajar los distintos tiempos históricos, ahí vamos a ver qué pasa, y también atraviesa, digamos, frente a ese pasado, este… ese dialogo con el presente, el diálogo pasado-presente es el tercer eje que nos atraviesa en toda la historia. Obviamente que trabajamos la cuestión del feminismo, bueno, lo trabajamos con la mujer en la historia, y no necesariamente con eso, digamos, sino que… nuestro bachi es un bachillerato que tiene como dos ejes: es feminista y es latinoamericano, latinoamericanista, digamos, y yo doy, justamente, historia latinoamericana y argentina, así que un poco ahí trabajo todo esto.

3. Yo, primero te cuestionaría la palabra deserción, porque en términos del sistema que utiliza el concepto de deserción para cargarle todo, digamos, al estudiante: *el estudiante es el que deserta*. Yo digo: el estudiante es el que es excluido…; entonces, más que… cuál es el nivel de inasistencia y de exclusión. Pero acá reparo lo siguiente: ¿Están los bachilleratos populares también excluyendo? ¿Excluimos? ¿No llegamos a ser…? eeeh… Porque hay gente que se va. ¿Por qué no logramos que la gente continúe? Bueno, estando en la instancia de un bachillerato popular y siendo autocríticos, porque tenemos errores, porque empujamos sin querer a alguien a que se vaya, empujamos, digo, en el sentido de que no advertimos algo, no llegamos a poder contener a todo el mundo, porque también es difícil… Pero, bueno, tenemos toda una política de contención y de retención, pero siempre se te escapa algo y se te escapa, a veces, varias cuestiones, porque hay una cuestión social que uno no la puede… no, no… que desde el bachi…, el bachi es una parte de la vida, muy chiquita. Y por ahí ese proceso de re-subjetivación y de poder tener claro el lugar de uno y tener los recursos y tener todo lo que se necesita para poder

continuar a veces cuando la adversidad es tan grande…, bueno, tenés gente que no continúa.

Habrá una tercera parte, un tercio, que es la que falta más, y dos tercios que asiste más. Eso lo he experimentado sobre todo en tercero, hay una mayor asistencia en tercero, pero, bueno, también tiene que ver con obligaciones laborales, entonces de pronto hay un estudiante que te dice: Mirá, yo los miércoles trabajo en un taller de costura y a mí el dueño me hace quedarme hasta cualquier hora, no llego, no puedo salir, no me dejan salir, bueno…, hay mucha gente que trabaja en costura, en talleres, y ahí hay un régimen muy explotador, casi, diría, esclavista. Y hay gente que a veces no puede salir, pero están preocupados por eso estos estudiantes. O sea que te diría que el nivel de inasistencia es relativo, es relativo al año y es relativo también el momento del año. Relativo al año porque de pronto en primero la gente falta más y también se va más, deja de venir al bachi… Y por ahí aparece en el segundo cuatrimestre…, esto paso en segundo también y tercero, de que por ahí faltan y después aparecen a mediados del segundo cuatrimestre a ver si pueden recuperar y seguir y terminar, bueno, ahí nos planteamos toda una política de ver cómo apoyar a ese estudiante, cómo acompañarlo de forma más cercana, y siempre buscando que pueda continuar, que vuelva al bachi, que tiene que estar presente, o sea, nosotros destacamos la cuestión de la presencialidad es muy importante, porque sin la presencialidad es difícil construir, pero también sabemos que va a haber gente que viene, no viene, entonces, el nivel de inasistencia es relativo al año que se está cursando y al momento del año, ¿no?, siendo mayor la presencia en tercero, esa es mi experiencia. Y en segundo ahí están… transitándolo, este… Y, bueno, ¿cómo lo manejamos? Lo que te decía…, eso, sabiendo, exactamente, que después por ahí no hay, es que es así, por ahí no hay otra oportunidad. Y, bueno…, los que se van porque se van, se van por cuestiones laborales fundamentalmente, no se van porque haya una mala actitud hacia los estudiantes, sino se van porque, de pronto, o se enferman o tienen que cuidar a un familiar, te digo casos que me han contado, casos concretos…, casos de enfermedad, que esos tratamos de acompañar y de mandar trabajos cuando tienen que estar mucho en reposo. Nos pasó este año con dos estudiantes. Y uno de los estudiantes de segundo se preocupó por completar los trabajos y después volvió, y es un compañero que está en la olla popular, que por lo menos hasta el año pasado, antes de tener el problema que tuvo físico…, de orden motor, participaba en la olla. Y la otra compañera de tercero que también tuvo problemas de pérdida de embarazo…, bueno, esas cuestiones, muy complicado, la apoyamos mucho… de que no deje, de que venga…, bueno, la acompañamos mucho. Y otro compañero también, ahora que recuerdo, un pibe muy capaz, que después termino ofreciéndose para no irse del bachi…, o sea, se recibió ahora este compañero que no podía asistir, que falto mucho, pero que cada vez que venía era una luz… planteando, participando y metiéndose con los temas, o sea, como muy ávido, muy interesado, con mucha iniciativa, pero después, bueno, las dificultades laborales y familiares le impedían venir y…, finalmente, se

enganchó con que el año que viene dijo que iba a contribuir… que iba a ser como ayudante o acompañante en alguna actividad. Y la otra alumna que te decía le interesa el arte y quería el titulo para poder seguir una carrera de arte y, bueno, ahora está rindiendo las materias.

4. Nosotros funcionamos con asamblea, asamblea por un lado de los profes y asamblea más o menos una vez por mes de los profes por un lado, de los alumnos por otro, de los estudiantes por otro lado, y después asambleas conjuntas. No ha habido una presencialidad importante en este proceso asambleario. Hacíamos los sábados, al principio, y después decidimos que un día a la semana de cada mes se hacía asamblea en la mitad de la cursada, o sea, de las tres horas que tenemos, aproximadamente…, un poquito más, en la mitad, una hora aproximadamente, tenían asamblea los estudiantes de primero, de segundo y de tercero, y después se veían las propuestas comunes. Ahí funcionaba la presencialidad, cuando lo pusimos en el medio, porque continuaba las clase, muchas veces no continuaba, pero después continuaba la última materia de los últimos cuarenta minutos. Y ahí sí participaban todos, pero… Y se planteaban cuestiones de las condiciones del bachi, es una de las cuestiones, de cómo arreglamos el bachi, porque está en condiciones bastante precarias, entonces hay que limpiar…, no sólo limpiar, que es una tarea que en todos los bachi se organizan para limpiar cada año tales días, etc. y la limpieza de cada salón todos los días quién terminaba limpiándolo, qué año terminaba…, bueno, un poco todo eso, más algunas… Nosotros ampliamos… y los estudiantes, básicamente, un grupo de estudiantes y docentes estuvimos armando la sala de niñez, sobre todo dos estudiantes, uno sobre todo albañil.

Hubo varias cosas que se hablaron sobre las exigencias, en algún momento apareció una crítica a una profesora y se pudo dar curso y poder hablarlo algunos docentes con los estudiantes de ese año y se tomó…, bueno, se habló después con la docente en cuestión y que se terminó yendo. Eso fue muy rico, esa experiencia fue muy rica porque los estudiantes pudieron alzar su voz y decir qué cosas les molestaban y que se sentían discriminados, que se sentían humillados, infantilizados, por una profesora, y eso fue una experiencia muy rica porque fue una elaboración propia, un sentimiento propio que pudo salir la voz y ser escuchado, eso fue una experiencia muy buena.

Bueno, se habla de normas más que disciplina…, de pautas de convivencia. Hubo algunas cuestiones que se pudieron abordar, que tienen que ver con la convivencia y se estableció un protocolo, digamos, un protocolo o normas de convivencias. En eso estamos, pero también se abordó el año pasado, creo, o este año, ese tema, donde hubo alguna agresión verbal y, bueno, eso molesto a alguna gente y se pudo hablar, o sea, siempre estamos como atentos, o sea, ese es otro aspecto importante de poder escuchar…, de estar atento, sobre todo cuando tenemos pareja pedagógica, cuando está una sola o uno solo es más difícil, pero igual… es posible poder tener una mirada más profunda y ver qué es lo que puede estar pasando y advertir los problemas y poder ponerlos en diálogo, y que sean los mismos…, bueno, poder escuchar las voces. Eso de

escuchar la voz del estudiante es fundamental y, por lo menos lo vi también en alguna otra profesora que lo ha hecho, pero…yo también lo hice, el tema de arrancar con el trabajo autobiográfico, con las biografías de cada estudiante, que pueda contar lo que quiera y que pueda contar…, que pueda hablar, que sepa que tiene ese espacio para hablar de su vida, de lo que le pasa, de su alrededor, de lo que pasa en el bachi, de dar ese espacio, ¿no?, darnos, porque viene de los dos lados, ¿no?, que nos podamos dar ese espacio todos…, a partir de las pautas que nos planteamos con la educación popular.

5. Sí, porque hay una materia, con la que se reciben, que tiene que ver con un trabajo comunitario… y hacen un trabajo, es una especialización en organización y trabajo comunitario, precisamente. Eso lo trabaja otra profesora, pero, digamos, desde todos los espacios del bachi el tema de la organización y el trabajo comunitario está bastante explicitado. Después hay proyectos individuales que tienen los estudiantes, cada uno tiene una ambición personal, proyectos individuales que no pretendemos destruírselos, ese proyecto es respetable, lo que pasa es que acá hay un proceso de subjetivación individual y colectivo, entonces uno toma lo que viene del estudiante y…, que sé yo, el otro día un estudiante me contaba que tenía… el proyecto era, bueno, dejar ese trabajo medio de esclavo en un taller, y que había aprendido a…, en un taller de costura, y que había aprendido a manejar el diseño por computadora, el diseño de ropa por computadora, y que se iba a dedicar a eso…, y se sentía contento porque se podía desprender de ese trabajo, de esa super-explotación, y que ya se iba a manejar él individualmente haciendo trabajos para otra gente, pero donde no tenía patrón, digamos, bueno…, uno ve de donde está viniendo y esa aspiración es respetable. Lo que uno busca, aparte de ese proyecto que hizo ese estudiante, que se pueda comprometer con algo más comunitario, más colectivo, y justamente él fue el que dijo: El año que viene quiero seguir vinculado al bachi, quiero hacer algo en el bachi. Eso lo dicen alguna gente, muy poca, esa es la verdad, pero este año ha habido un par de casos, otro estudiante también que planteo que él podía venir para dar matemáticas, un pibe que en todas las materias es muy malo, pero que en matemáticas es muy bueno, y se ofreció para estar como ayudante…, algo así.

6. En general no hay casos de indisciplina o, como dirían en las escuelas, *mala conducta*. Creo que ya lo dije, ¿no?, el concepto de disciplina, indisciplina, bueno…, yo prefiero hablar de dificultades en la convivencia, dificultades que pueden tener, o sea, ¿la indisciplina de quién es…? ¿De alguien que es agresivo con otro estudiante, de alguien que le contesta mal a otro estudiante…? No sé… ¿Qué casos de indisciplina…, planteado así, desde esos conceptos tan tradicionales? Ha habido un caso de una agresión…, de un planteo medio machista, que se pudo abordar en la clase, se pudo hacer un seguimiento. Después hubo otro problema en algún curso de… como que se formó un bando, todo un grupo, que se distancio de otros tres o cuatro alumnos, o de alguna alumna que ha quedado solita ahí sin vincularse y, bueno, fue hablado entre los profes… podemos advertir esas cuestiones,

hablarlas…, bueno, si alguien no se lleva bien con otro no vamos a forzar eso, porque si yo hay una persona que no me gusta, no me gusta tratar con esa persona, nadie me puede venir a forzar que trate con esa persona…, ahora, si yo la agredo paso al punto de que… hay que advertirlo a eso y verlo cómo se frena, pero no tuvimos problemas graves, tuvimos un caso de una agresión y tuvimos el caso este de todo un sector como que se separó…, había una profesora que decía: Mirá, vos entrás al curso y de un lado vas a ver a toda la gente, en la mesa, ¿no?, en una mesa larga era, de un lado vas a ver toda gente boliviana y del otro lado vas a ver a todos los blanquitos, se hizo una división racista en el curso…, bueno, eso de alguna manera se combatió…, termino diluyéndose y, bueno, se pudo articular el curso de alguna manera, en ese mismo curso donde quedaron afuera de esa articulación tres o cuatro que, en un primer momento, manifestaban…, bueno, pero este ejemplo… este ejemplo no te lo quiero dar como ejemplo, porque es interno, ¿me entendés? A veces con el ejemplo se puede ver mejor, pero la idea…, vamos al concepto, vamos a la idea, vamos a la experiencia… y la experiencia es que, en general, no hay problemas de "indisciplina" o problemas convivencia y que cuando surge algún problema de convivencia se puede hablar, lo podemos hablar o lo plantean los mismos estudiantes, o por ahí alguna estudiante se acerca alguna profesora o profesor con la que tiene más empatía y lo plantea..., en general, con alguien siempre se hablan los problemas y, bueno, después depende de la dimensión que tiene ese problema y el resguardo de la intimidad de la persona que está planteando algo más íntimo, pero que es problemático, entonces…, bueno, lo abordamos, lo abordamos en la manera que se conversa y en la manera que la situación lo requiera, a veces tenemos que hablar bastante para entender bien cómo afrontarlo, ¿no?, pero sí es un tema que lo trabajamos.

7. Hay un planteo antiautoritario de paridad, o sea, si bien no somos lo mismo los educadores que los educandos… porque tenemos roles distintos básicamente, pero eso no implica que nadie sea superior a nadie…, lo que hay es respeto y una cuestión democrática donde todo el mundo tiene la posibilidad de participar, de hablar, es más, es lo que se promueve, ¿no?, que todos participen, puedan hablar, puedan plantear sus inquietudes, pueda estar presente la pregunta, que es tan difícil lograr la pregunta de muchos estudiantes, o por temor a que *Ay, voy a hacer una pregunta muy boluda y se van a reír de mí*, o porque *Ay, cómo no sé esto si lo debe saber todo el mundo*, o *Me da vergüenza preguntar*, o *No entiendo y no importa*, o sea, pueden pasar muchas cosas con el tema de esa participación con la pregunta, por eso lo fomentamos… la pregunta y siempre buscamos, a partir de la pregunta de alguien, motivar el interés, siempre está la búsqueda de lograr un interés por, en mi caso, por los procesos o los temas que estemos trabajando, ¿no? Y poder partir de lo que viene de los estudiantes con su propia experiencia…, de su propia historia…, y esa vinculación que se hace entre la historia social y la historia individual.

En los bachilleratos tenemos como referencia el programa oficial, pero no nos atamos al programa oficial. El conocimiento es una construcción, desde el bachi lo entendemos como una construcción, y otra cosa es lo que hacen en muchos… escuelas tradicionales es, digamos, ese conocimiento, esa historia oficial, o incluso muchas veces es como información, porque no hay un relato histórico que no sea anecdótico y que sea reflexivo y que entre en disputa y todo eso que tiene que ver con la historia y el conocimiento. Bueno…, sí, mucha gente, que sé yo…, pero sí hay gente que dice *Ay, yo esto no lo sabía, no sabía nada, yo creía que Sarmiento era bueno*, por ejemplo, lo que me dijeron, *y después me entero de que iba contra los gauchos y mi familia es gaucha, es de origen gaucho*, o sea…, una alumna que viene de Jujuy, este… *y ahí me dio tanto odio… y, bueno, ahí aprendí lo que fue Sarmiento y todo, y que sé yo, y hoy puedo decirle a la gente: No, no te creas cualquier cosa. No te creas eso de… que Sarmiento fue una figura que tanto le dio a la Argentina y… no, porque excluyó a los gauchos, excluyó a los negros, excluyó a los indios*…, bueno, eso me lo dijeron a mí… una estudiante. Bueno, ahí se ve, digamos, cómo una construcción de la historia diferente, tanto en los contenidos que uno se plantea como en el modo de trabajarlos, obtiene resultados piolas, ¿no?, obtiene resultados que tienen que ver con los objetivos que uno se plantea.

Buscamos promover la participación activa y productiva del estudiante desde una postura crítica, ¿no?, por eso digo… tomamos elementos de los programas oficiales, de alguna manera como orientador de ejes, pero también cuestionamos esos ejes, porque, de pronto, dar historia social no es lo mismo que dar historia militar o historia de las instituciones, por ejemplo…, bueno, y aparte darlo de otra manera…, no trabajamos con la…, o sea, sí con las diferencias historiográficos, pero no con la historiografía tradicional, directamente hablamos, y eso queda claro desde el primer momento, hablamos desde otro lugar, trabajamos la historia, en mi caso, o la literatura o la geografía…, yo te digo sobre las ciencias sociales hasta donde sé y sobre el tema de… de lengua, que también di lengua, trabajamos desde otro lugar, desde… la construcción de un conocimiento en forma colectiva y constructora del ser, digamos, ¿no?, del ser y tendiente a logra un ser…, una autonomía, un ser independiente, un ser crítico.

8. Trabajando desde lo que traen los estudiantes, ese es el punto básico, estar con ellos para poder avanzar juntos, no hablar desde un supuesto lugar del conocimiento y, desde ahí hablar, hablar y enseñar, el proceso no es enseñanza, el proceso es enseñanza-aprendizaje y conjunto, colectivo, de construcción, entonces…, es importantísimo poder trabajar desde la experiencia de ellos y poder poner en cuestión, en debate, algunos conceptos, algunas ideas estereotipadas, algunas ideas…, ahí se ve muy bien el trabajo que se hace en las clases que se ve educación sexual integral donde aparecen…, bueno, y después las clases sobre feminismo, donde aparecen ideas muy conservadoras y estereotipadas de qué es cada cosa…, y ahí es importante es que vengan las ideas de todo el curso, que se puedan verbalizar,

que se puedan plantear, que se pueda tener confianza de poder decir lo que sienten y lo que piensan y lo que viven, porque también el otro punto es que hemos tenido, tenemos…, hay casos de violencia intrafamiliar, de violencia por parte de los hombres, de machismo y hay planteos racistas también que emergen y, bueno, eso se trabaja, todo eso se trabaja, es central. Y para poder trabajarlo no se puede trabajar en abstracto… yo voy y vengo con la idea de…: ¿Qué es racismo? Bueno, el racismo es esto, lo otro, está muy mal, hay que combatirlo… no, no. Vale traer la historia, digamos, de lo que es el racismo, cómo se construye y todo eso y, como parte, digamos, como una parte teórica, pero, y…, inmediatamente, digamos, trabajar desde lo que el estudiante trae. A veces aparecen ideas prejuiciosas, digamos, en docentes también, o sea, estamos todos deconstruyéndonos. Así que una cuestión que para mí es central es el tema de volver sobre uno mismo y poder trabajar desde la autocrítica, poder ser observador, observadora, de uno mismo y poder escuchar las críticas de otros, ¿no?, y de otras sobre la práctica. El tema de la práctica…, ser crítico con la propia práctica, es fundamental, ya lo decía Freire como uno de los aspectos centrales, ¿no?, así como planteaba otro de los aspectos centrales… era caminar con los estudiantes, retroceder, estar junto con el estudiante y trabajar desde… no desde mi saber, desde lo que yo aprendí y entonces a partir de ahí hablo, sino desde… tengo que empezar a hablar desde el saber o desde el conocimiento o desde lo que trae ese estudiante y con él ir construyendo, él me aporta a mí y yo le aporto a él, o sea, las dos partes estamos aprendiendo… ¡Y cuánto! Eso es lo que el otro día les decíamos a un grupo de estudiantes que nos agradecían todo lo que habíamos hecho, todo lo que hacíamos, todo lo que nos dedicamos, qué paciencia teníamos, eso dicen mucho: *¡Qué paciencia tienen!* Y, bueno, les decíamos…: *Nosotros el aprendizaje que tenemos de ustedes es impresionante*, *también*. Ellos no se dan cuenta, pero…, claro, porque llegan con la idea de que ellos no saben nada y vienen a aprender todo, esa es la idea que traen de la escuela, de la escuela que los expulsó… y, justamente, muchos sienten que no podían…, que no podían, que no podían, que no sabían, que no habían podido aprender nada, que no les da la cabeza para eso, alguna gente lo dice: *No, yo no puedo*. Me lo dijo un alumno: *Yo con historia no puedo…, no puedo, no puedo, no me da la cabeza*. Bueno, también está esa idea: “No me da la cabeza” … Con matemáticas, con física… *no me da la cabeza*.

Nosotros no somos un movimiento social, o sea, estamos, de alguna manera, sostenidos por un sector del peronismo de la ciudad, pero no somos un movimiento social como gente de otros bachi que pertenecen a un movimiento social, yo, incluso, trabajé con un bachi que trabaja con el movimiento social de Darío Santillán y ahí vi que es distinto, o sea…, no te puedo responder esa pregunta porque yo no la tengo clara, porque yo no estoy en ningún movimiento social…, por ejemplo, hay gente en el bachi que sí, más que movimiento social, partido o gremio, pero movimiento social no, yo no lo entiendo así. Sí lo que buscamos es la organización y la importancia de participar, digamos, de las lucha por nuestros derechos, lo hicimos con todas

las fechas…, con todas las efemérides del feminismo, de tratar de ir, conjuntamente desde el bachi, a el tema del aborto, al tema del día de la mujer trabajadora, al tema del día de la lucha de la violencia… contra todas las violencias, la fecha del LGBT, bueno, ahí, trabajamos sobre eso…, y alguna gente se suma y la mayoría no, pero es un tema instalado el tema de la lucha por nuestros derechos…, es un tema instalado, no así como vos lo planteas acá, como "prácticas educativas genuinas". Eso pasa, digamos…, eso podés verlo bien en los bachi que pertenecen a un movimiento social…, que son varios.

9. (…) Bueno, como la constitución del sujeto viene desde distintas dimensiones, o sea, se construye desde distintas dimensiones… Nosotros, desde el bachillerato popular, buscamos..., o sea, tenemos ese objetivo de lograr procesos de subjetivación críticos y rebeldes que aportan a la constitución de un sujeto político, ¿no?, pero ese sujeto político se construye desde distintos lugares, y esa ampliación que se da desde el hecho educativo es, bueno, es un aporte a lograr eso que llamamos concientización, o a lograr una praxis…, o es un camino.

10. Todo se resume en cuáles son las practicas que se plantean…: la práctica del dialogo de saberes, la práctica de la escucha, la práctica de la autocrítica y la de reflexividad, la práctica de la participación, las clases ordenadas de tal manera que nadie se da la espalda, o sea, en "U"…, parece una pavada pero a nosotros nos pasó de experimentar cómo la estructura del asiento individual, y… atrás hay otro, y atrás hay otro, y a un costado…, y no en redondo, en donde todos nos vemos, y donde nos podemos hablar frente a frente; y la participación y la mirada y todo eso son factores que aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje. Y después están… el modo, otra cuestión que, digamos, aporta…, o está en la tendencia de esta intencionalidad emancipadora, es cómo trabajar la elaboración de las cuestiones que se están trabajando, valga la redundancia… Las síntesis, los trabajos colectivos…, obviamente, aparece, lo que decíamos al principio, el tema de la solidaridad y el trabajo colectivo, y el trabajo fuera del aula, que puede ser…: actividades que hacemos en la calle, festivales, con algún sentido, siempre tienen algún sentido específico, o la olla popular que funciona todos los viernes… desde la pandemia, surgió en pandemia. Y la búsqueda de darle un sentido colectivo al aprendizaje, que todos aprendemos de todos…, y poder respetar la palabra y tener la voz. Bueno, un poco todos los principios, todos… la enumeración que en algún lugar vi, en algún texto vi que tenía de Torres Carrillo (Alfonso), que trabaja muy bien el tema de los sujeto y las subjetividades y la subjetivación…, bueno, en el bachi se ponen en práctica. A veces fallan algunas cosas, a veces no logramos trabajar…, que sé yo, te digo algo muy sencillo, de pronto un texto y se nos escapa que hay un montón de palabras que hay que trabajarlas, que hay que ver qué se entiende, qué cada uno entiende por esa palabra, por ejemplo…, ir construyendo desde ese lugar. Bueno, a más de uno se nos puede haber pasado una vez, aunque tengamos claro de cómo trabajar; esto

no es tan fácil, es todo un trabajo que hay que hacer para poder trabajar, para poder hacer ese proceso de construcción conjunta…, no somos los lúcidos que vamos a plantear el camino de la verdad, así que…, cada uno tiene su lucidez y cada uno tiene su modo, sus cosas que sabe, sus cosas que no sabe, su recorrido, sus problemas, tanto estudiantes como docentes, y no hay una verdad en el aprendizaje. Entonces un poco desestructurar eso, desarmar eso, ¿no? Estamos tan como colonizados por esa verdad construida desde el liberalismo, pero la idea es esa, ¿no?, de que hay muchas maneras, muchos puntos de vista…, y que son varios los caminos. ¿Y cómo se logra, digamos, el poder ser independiente, poder ser libres, poder pensar por nosotros mismos, el poder avanzar con lograr nuestros derechos? Todo eso está implícito en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el bachi, en todas las materias..., al modo de cada materia, pero ese es uno de los elementos centrales, ¿no?, y en donde nosotros como educadores estamos aprendiendo, estamos aprendiendo…, podemos estar diez años aprendiendo, veinte años, un año, estamos aprendiendo, siempre estamos aprendiendo, no somos seres acabados… como decía Freire.

11. Bueno, un poco…, este, te lo fui, te lo… ¿Esta pregunta ya está, no?

12. Lo que te decía antes, ¿no?, donde hay una tensión ahí, pero están los dos procesos, los dos procesos confluyen a un mismo lugar, en un sentido, ¿no?, a constituirse uno como sujeto con su propia especificidad y a construirse con el otro, ¿no? Y, bueno, también… eso está en nuestra esencia, digamos, planteado… y, bueno, con actividades, como te decía antes, donde se pone en juego un poco, a veces, la cosa individual y la cosa de conjunto.
Y, bueno, a través de fomentar y de darle sentido a todas las prácticas colectivas… y poder vivenciarlas, ¿no?, de pronto hay una actividad que convoca a todo un grupo y que cada uno del grupo tiene una manera de ver y se colectiviza… y entre todos se puede llegar a una síntesis, digamos, sin quitar lo que cada uno es y lo que cada uno viene pensando, ¿no?, pero poder llegar y poder ver qué aporta cada uno a la resolución de un problema, ¿no?, cómo aporta y cómo de pronto se encuentra esa solución a un determinado problema…, bueno, por ahí va, por ahí…, me parece que va por ahí, eso.
Es la práctica de lo colectivo, la práctica del compañerismo, de la solidaridad, de vernos la cara, de escucharnos, de vernos frente a frente, de no estar sentados uno atrás de otro, eso también ayuda a compartir, a compartir lo que se va comprendiendo, lo que se va conociendo…, y aporta también a que de pronto sea algún estudiante, alguna estudiante, la que toma el hilo de la situación que se está dando y pueda ser protagonista y después pasarle, digamos, el papel de protagonismo a otro, y poder ser… que seamos todos protagonistas de lo que se está armando…, bueno, un poco esa es la idea.
El tema de la identidad lo trabajamos mucho con, por lo menos en mi caso y, como te decía antes, el de otra profesora… que trabaja el tema de la autobiografía, ¿no? Nosotros trabajamos con dibujos, hemos trabajado con

dibujos, hemos trabajo a partir de una frase disparadora de la vida cotidiana, por ejemplo: “Cuando empecé la escuela…”, que cada uno haga su recorrido a partir de esa frase… Por ejemplo, como para dar un pie, que alguien plantee, a ver..., tiren distintas frases para arrancar con una narración… O con un momento histórico: “¿Y qué estaba haciendo yo en ese momento?”, o “¿Cómo veo yo ese momento histórico?”, o “¿Que me han contado en mi casa?” Con qué vengo o qué sé del peronismo del ‘45, por ejemplo…, o qué pasó con la Guerra del agua en Bolivia, entonces, como hay mucha gente boliviana, ahí aparece la gente…, que sé yo, por ejemplo, tuve una alumna este año donde… cuando hablamos de la revolución boliviana de 1952 surgieron un montón de cuestiones contadas desde hijas de mineros…, y cómo vivían, y cómo fue la persecución en la dictadura, bueno…, cosas que trajeron ellas la historia y la colectivizaron y eso emocionó y logró una empatía ahí y el conocimiento… cómo se construyó fue… es fabuloso, realmente, ¿no? Ese es un caso, después ha habido varios casos… con la historia se puede hacer y con la literatura también es interesante, yo creo que con todas las materias se puede hacer estos procesos, desde las exactas a las sociales, pasando por las de salud, con todo se puede hacer un trabajo.

Y bueno…, faltaría una pregunta, ¿no?, que sería…, no sé, yo me la hago: ¿Cómo veo yo esos procesos de subjetivación crítica, rebelde? ¿Cómo lo veo yo en mi experiencia? Y… No todo se logra, esa es la realidad. ¿Hay un proceso de cambio? Seguro... No es lo mismo, y lo dicen los mismos estudiantes, cómo uno llega al bachi…, a cómo uno sale del bachi. Esa es una frase de un estudiante mío que egresó hace tres años, que me quedó ahí…, lo dijo delante de todos, cuando hacíamos un balance…, eso también es otro de los aspectos, que quizás en otra pregunta va, de cómo trabajamos, digamos, en este marco de ir logrando un proceso de emancipación, así como gran objetivo, ¿no?, pero poder sacar, en forma conjunta, balances, balances de cómo nos fue, de cómo transcurrimos, de cómo llegamos y cómo nos vamos, de qué significa…, o sea, una cosa fue hablar en primer año, como te decía al principio, de qué significa entrar para conseguir el título… y después cuando te dicen: *El bachi es más que un título*. Todo lo que ahora sé…, todo lo que ahora sé de mí, sobre todo en las mujeres aparece esa idea de lo que aprendieron desde el feminismo, ¿no?, ahí me parece que hay un proceso importante…, no es que van a salir todos los estudiantes ni militantes, ni conscientes de su propia realidad, en el sentido de buscar ser transformadores y sujetos activos en un proceso de transformación. En el bachi ese es el objetivo, pero ¿lo lograste con el 100% de los estudiantes? No, y no, porque es un proceso de enseñanza-aprendizaje que va a dejar sus marcas, digamos, en mucha gente va a dejar sus marcas, y eso es lo que nos dicen, ¿no?, no es lo mismo cómo uno llega a cómo uno se va. Y ahí vas a tener distintas realidades, distintos grados o niveles o dimensiones de lo que fue esa construcción, de llevar esa experiencia de construcción a organizar en tu barrio, a organizar en un club, a sumarte a un movimiento social, a sumarte a un partido político, a salir en el cacerolazo, no sé…, a salir a las marchas de los movimientos sociales, de las

mujeres, de los trabajadores, ese es un proceso más… que se nutre de otros espacios, demás; ¿que sí pone ahí su parte la educación popular? Yo creo que sí… ahora, ¿en cuánto se mide, en cuánto se dimensiona eso…? Es lo que estoy investigando, así que… no te lo puedo decir, mi experiencia hasta ahora me dice… me dice eso: que vale la pena lo que hacemos, que es una militancia…, o si querés, un trabajo social, y que tenemos objetivos claros, objetivos de emancipación…, y en ese camino estamos embarcados y buscamos, entre todos, ir construyendo esa claridad.

• Respuestas del **ENTREVISTADO 3:**

1. Creo que la respuesta es: No. Lo cierto es que lxs estudiantes que se acercan a terminar su trayectoria educativa en el bachi, justamente, tienen recorridos muy diversos, con lo cual los grupos nunca son homogéneos. La cuestión de la colectividad o el colectivo que se arma, esa grupalidad, se va trabajando a lo largo de los años. Lamentablemente, en los últimos años, con la incidencia de la pandemia, por un lado…, las dificultades para darle continuidad a sus trayectorias y los cambios en algunas reglamentaciones administrativas, digamos, hicieron que…, en este último caso, que hicieron que los estudiantes, en lugar de ingresar en primer año, según sus trayectorias previas, ingresaran directamente en tercero, hizo que muchos estudiantes compartieran mucho menos tiempo en un grupo, digamos. Porque, bueno, quienes hoy están en tercero comenzaron su trayectoria durante la pandemia y eso hizo que trabajar la grupalidad costara bastante más que en años previos a la pandemia. De todos modos, esta cuestión de la grupalidad se va trabajando a lo largo del año y siempre los grupos se consolidan, bueno…, más hacia fines de año y… más hacia fines de su trayectoria en el bachi después de dos o tres años.

Bueno, en relación a la cuestión de lo espíritu combativo me parece que eso, en los inicios del bachillerato, sí estaba muy presente…, porque, justamente, muchos de los compañeros o compañeras que transitaban como estudiantes venían, justamente, del mismo movimiento del que éramos parte y hoy en día la población está mucho más abierta, digamos, y pertenece a la comunidad en general, entonces esto no se hace tan presente.

2. En relación a la primera parte de la pregunta, creo que la cuestión atractiva de la oferta y la experiencia en el bachi tiene mucho que ver con la contención que se les brinda a lxs estudiantes, el apoyo y el acompañamiento constante que se trata de dar, tanto desde el equipo docente como desde otros espacios como, por ejemplo, el EPS, que es el Equipo Pedagógico Social, o quienes estamos en la oficina… Porque me parece que eso hace que, al acompañar las trayectorias atendiendo a otras cuestiones que tienen que ver con la vida del estudiante, que no necesariamente tiene que ver con su trayectoria escolar hacen que lxs estudiantes se sienta contenido, se sienta parte del proyecto, se sienta en su casa, por así decirlo. Incluso, el acompañamiento mismo que los grupos de estudiantes o lxs estudiantes se dan entre ellos, esas redes que van

tejiendo, hacen que deseen continuar, ¿no?, me parece que eso es algo que se puede decir como parte de esta cuestión atractiva de la propuesta. Después me parece que a lo largo del tiempo, a medida que ellos van avanzando, ven que la propuesta pedagógica dista de las propuestas pedagógicas de sus experiencias anteriores y esta cuestión de que se validan sus saberes, se validan sus experiencias previas y que no todo es evaluable sino que, digamos, justamente eso es muy subjetivo…, los procesos… como atendemos a los procesos, y la evaluación de esos procesos es muy subjetiva y depende de cada sujeto y del proceso que pudo darse, me parece que eso es valorado como algo atractivo porque, bueno, poniendo el foco en la individualidad, pero no en el individuo, sino en la individualidad de la trayectorias para poder evaluarlas, en lugar de poner parámetros generales, que, por ejemplo, a través de un número o una evaluación, pueden generar la exclusión, justamente.

Y en relación a la segunda cuestión, que habla de la recepción en términos de aceptabilidad por parte de los estudiantes, de la propuesta, me parece que nosotros, en nuestro caso, trabajamos con distintos ejes, no estamos trabajando por materias, sino que estamos trabajando, justamente, en torno a tres ejes temáticos que son transversales a toda la propuesta de formación y un taller de formación en lectoescritura y oralidad, y esto genera dos cosas, por un lado, en ocasiones, confusión en lxs estudiantes porque ellos vienen esperando tener las materias tradicionales y les cuesta un poco ubicarse en esta propuesta de trabajo por ejes, porque, justamente, están acostumbrados a parcializar y nosotros tratamos de hacer algo que sea un poco más integral. Y, por el otro lado, cuando se empiezan a poner sobre la mesa cuestiones que buscan poner el ojo crítico sobre las realidades, sobre sus realidades, sobre los discursos… y, bueno, distintas cuestiones que nosotros queremos visibilizar, como las violencias de género o las vulneraciones de los sectores populares y las distintas injusticias sociales, eso, muchas veces, genera resistencias. Entonces, bueno…, también hace que por ahí haya quienes no aceptan, digamos, esa manera de trabajar o esa propuesta que viene, justamente, desde la educación popular y esa resistencia hace que no continúen…, o sea, pasa por los dos lados, como hay quienes la aceptan, justamente, por eso… y quienes se sienten incómodos ante esa propuesta.

3. Bueno, la inasistencia de los estudiantes y la deserción es algo común en la modalidad de adultos en términos generales, y se ha intensificado en los últimos años, después de la pandemia. El nivel de inasistencia es grande y es muy regular, justamente lo que nos cuesta mucho es la regularidad en la trayectoria de lxs estudiantes. Y la deserción también es muy común. Los motivos son muy diversos…, tiene que ver con cuestiones laborales, en cuanto a cambios de trabajo o porque consiguen un trabajo o porque trabajan en turnos rotativos o por cuestiones que tienen que ver con la salud, justamente, y que hace que puedan sostener su trayectoria, también la cuestión de mudarse es algo común, por ahí alguien que se muda de ciudad, de barrio, y entonces se le hace más difícil asistir a clases, o, en el caso de las chicas, a veces,

porque quedan embarazadas y tienen embarazos de alto riesgo y, en ese sentido, pueden discontinuar sus trayectorias.

¿Cómo lo manejamos? Bueno, tratamos de acompañar desde el Equipo Pedagógico Social…, se hacen relevamientos de asistencia a lo largo del año a las personas que están discontinuando sus trayectorias se les hacen llamados, se les hacen visitas, para ver cuáles son los motivos, volver a invitarlos, tratamos de sostener el vínculo, bueno, eso se hace en varias oportunidades hasta que se toma una decisión, junto con el estudiante, por los distintos motivos que sean de su discontinuidad en la propuesta, y, bueno, lo invitamos a continuar el año siguiente o a reincorporarse el año siguiente. Pasa mucho en el tercer año que por ahí hay estudiantes que empiezan la cursada y no logran sostener y el problema con el que nos encontramos es que es un año que no se repite, que supuestamente no se repite, entonces, bueno, al estudiante le queda su trayectoria incompleta, porque después tiene como que rendir los espacios curriculares y lo cierto que eso después les cuesta mucho, en algunos casos, ofrecemos volver a cursar, como hacer una recursada el año siguiente o cuando la persona tiene la disponibilidad para hacerlo, para facilitarles el poder acreditar, digamos, esos espacios curriculares.
Y el caso de los que sí van o sí sostienen su trayectoria creo que se relaciona con algo que mencioné en preguntas anteriores que tiene que ver mucho con esto de la diferencia que encuentran en el espacio en relación con sus trayectorias anteriores, la contención que el espacio les brinda, el poder ser parte de un grupo…, en el caso de las mujeres, el poder cursar, que sus niñxs estén atendidos en el espacio de las niñeces, no ser quienes están *al cuidado de*, sino que es un espacio que es propio, las relaciones de amistad que se generan en el espacio, que son redes… que ellas van estableciendo, y que eso fortalece sus trayectorias y hace que sostengan, justamente.

4. Nosotros, en cuanto a las modalidades de implicación y responsabilidad…, buscamos, entendiendo que estamos trabajando con estudiantes adultos y que, muchas veces, son jóvenes que, más allá de que son considerados adultos, todavía tienen una postura adolescente, por así decirlo, y, muchas veces, aniñada también en el caso de los adultos, sobre todo quienes han transitado otras experiencias de educación, nosotros lo que tratamos es de que se impliquen, que tomen responsabilidad en algunas…eeeh, no sólo en sus trayectorias individuales, en esto, por ejemplo, de la inasistencia, por ejemplo, entonces buscamos enfrentarlos y hacerse cargo de situaciones y tomar definiciones, sino también en lo grupal y lo colectivo en tanto participar de… u organizar y gestionar algunas cuestiones que impliquen llevar adelante tareas para el espacio, para el grupo, o…, bueno, para desarrollar algún trabajo más al interior de los espacios curriculares, y demás. En ese sentido, buscamos que se organicen, buscamos darle una mano para que tomen decisiones, que las sostengan, e intentamos armar asambleas entre estudiantes, esto es algo que antes salía con mucha más naturalidad, creo yo por una cuestión de que el espacio estaba muchísimo más atravesado por las prácticas asamblearias, si

se quiere, del 2001, por la trayectoria propia de los militantes que fundaron el bachi y de quienes, en ese momento, transitaban sus aulas, que, bueno, de algún modo, eso se fue perdiendo en los últimos años, sobre todo con las dificultades de encuentro que provocó la pandemia, y que hoy en día nos está costando mucho más desarrollarlas o llevarlas adelante. De todos modos, venimos intentando o seguimos intentando que los estudiantes se organicen en ese sentido y no sólo tratamos de tener asambleas cuando existe un conflicto, en el que se pone sobre la mesa, se discute y se piensa en estrategias de conjunto, sino además para generar asambleas en tono propositivo para generar acuerdos sobre distintas cuestiones que se quieran llevar adelante, por ejemplo, no sé…, tercer año, en este momento, organizando su fiesta de fin de año. Y, bueno, en ese sentido, desde…, al menos desde que estoy yo en el bachi, siempre hemos intentado generar estos espacios de asambleas, que se hacen a lo largo del año, para trabajar distintas cuestiones.

5. Sí, justamente, nuestra aspiración va mucho más allá del ascenso social, el lograr un título, el logro personal o individual, o esta cuestión que muchas veces trae de…de… como un pendiente que le quedó la escuela, sino que, justamente, tratamos de que en nuestra impronta político-pedagógica exista esta cuestión de la transformación y la vinculación con el territorio en el que estamos, en ese sentido, los distintos ejes pedagógicos que estamos tratando de desarrollar, desde hace ya varias años, buscan, de alguna manera, dialogar con la realidad local, ya sea barrial… como de la ciudad, incluso, también, de nuestra provincia, de nuestro país, incluso latinoamericana. Eso se va viendo, digamos…, esa progresión se va trabajando a lo largo de los años, desde un primer año hasta un tercer año, porque los mismos ejes, o los tres ejes, están en los tres cursos, lo tres ciclos, digamos… Y lo que intentamos es que los equipos docentes puedan trabajar sobre diferentes problemáticas que se identifican, o que los estudiantes identifican o que los mismos docentes o el bachi va identificando y que se trabaje con los estudiantes para aportar una mirada crítica sobre eso y, en algunas ocasiones, generar proyectos de acción o… proyectos que impliquen salir al territorio a interpelarlo, a observarlo, a cuestionarlo… y a proponer soluciones. Así que, bueno, creo que, en ese sentido, se intenta focalizar un poco en la cuestión de la organización y el trabajo comunitario del estudiante.

6. En este caso, me suena más a… cuestiones que tienen que ver con la disciplina con espacios más de niñeces… Nosotros, en el espacio de adultos, si bien estas cuestiones se hacen presente, no sé si lo pondría en términos de indisciplina. Bueno, lo que intentamos hacer es trabajar sobre la individualidad, ¿no?, como atender o tratar de conversar con cada estudiante para ver cuáles son las problemáticas con las que se está encontrando, las dificultades, que es lo que le genera asumir dicha postura, en el caso de que sea un estudiante que genera problemas en tanto a disrupciones grupales, también se intenta hablar, muchas veces tratamos de poner estas cosas sobre la mesa cuando hacemos asambleas, por ejemplo, si hay alguna ruptura o… sí, una disrupción violenta,

por ponerle algún nombre, de algún desencuentro entre estudiantes o alguna pelea…o alguna dificultad con algún equipo docente, que muchas veces se tiende a resolver desde los distintos grados de violencia, podríamos decirlo…, siempre tratamos de hablar, y, obviamente, que hay una tolerancia de lo que tiene que ver con la violencia, sobre todo cuando entendemos que se puede dialogar sobre las distintas dificultades. Así que, bueno, nada… en este sentido, ante una situación con la que nos encontremos, siempre tratamos de abordarla de manera colectiva y, muchas veces, con el acompañamiento del Equipo Pedagógico Social, que, como decía antes, lo que busca es acompañar las trayectorias de lxs estudiantes y atender a las distintas dificultades con las que se van encontrando en su trayectoria.

7. Para nosotros es sumamente importante la cultura democrática y la efectiva participación de los sujetos que somos parte del bachillerato, desde los estudiantes hasta los docentes y quienes estamos en los cargos… de conducción, o en los espacios de conducción. En el caso de los estudiantes, como te decía antes, tratamos de fomentar los espacios asamblearios, y que las definiciones que se toman en esas asambleas, con nombre y apellido, es decir, con responsables de las distintas tareas, se lleven adelante y se concreten. En el caso de los docentes, tratamos de mantener espacios de reuniones docentes de manera relativamente regular, tanto entre docentes del mismo curso como entre docentes del mismo eje, pero en distintos años, para establecer distintos acuerdos que tienen que ver, en el caso de los docentes por año, con la situación de curso, con la trayectoria de lxs estudiantes, con los proyectos de acción que se puedan trabajar, con distintas propuestas de intercambio entre espacios curriculares que les permita articular. Y en el caso de las reuniones de docentes por eje, en el que se cruzan docentes de distintos cursos, sobre todo a principios de año, para establecer distintos acuerdos que tienen que ver con los contenidos a desarrollar, la progresión de esos contenidos, la profundidad de nivel en el que se van a trabajar, si se va a trabajar a nivel… barrial, local, provincial, nacional o latinoamericano, algunos acuerdos en tanto criterios de evaluación, de calificación y cierre. Después tenemos encuentros o reuniones regulares de coordinación, que son reuniones de un grupo de docentes que somos parte de la organización también o militantes de la organización y que tomamos definiciones generales sobre el funcionamiento del bachi, desde cuestiones de infraestructura hasta cambios docentes…, no sé, definiciones en torno a la gestión del espacio o posicionamientos en torno a distintas cuestiones.

Me parece que sí, acá, justamente…, o por lo menos nosotros lo venimos intentando hacer desde el bachi, y el nuevo diseño de adultos también lo propone, tratar de apelar a las necesidades del grupo de estudiantes, y pensar… o que sean ellos quienes puedan proponer, digamos, caminos a indagar o propuestas a indagar, más allá de que sea lxs docentes, desde sus espacios curriculares, los que ordenan y orientan la propuesta.

8. En este caso, creo que lo que intentamos hacer es que, justamente, estos saberes y experiencias de luchas de los distintos pueblos, no sólo el pueblo argentino, sino los pueblos originarios, el pueblo latinoamericano en términos generales, el pueblo desde… los sectores populares, se puedan hacer presentes en las propuestas pedagógicas tratando de reivindicar esas luchas, por ejemplo, en este momento, uno de los equipos docentes de ESI, que es uno de los ejes que tenemos en el bachi, la propuesta que hizo a lxs estudiantes de segundo año fue hacer un trabajo de investigación sobre el movimiento de trabajadores excluidos de…, movimiento con el que somos muy cercano como bachillerato, porque, de hecho, uno de los espacios que funcionan en el bachi, en el predio, digamos, es un comedor que está gestionado por el MT, entonces, les propusieron hacer una indagación sobre este movimiento, sus distintas ramas y hacer entrevistas a compañerxs de las distintas ramas… y, bueno, lxs estudiantes llevaron adelante esas entrevistas, sacaron fotos, filmaron, para poder conocer un poco cuáles son las actividades de este movimiento y cuáles son sus distintas luchas.

9. Creo que las consecuencias que se ven, en cuanto a la constitución del sujeto, dado que trabajamos con sujetos adultos vienen con subjetividades, muchas veces, no siempre, un poco dañadas por sus trayectorias anteriores, me parece que, justamente, lo que nuestra propuesta genera, por la perspectiva que tratamos de tener en torno a cuestiones que tienen que ver con una mirada género, con una mirada feminista sobre la realidad, una mirada que busque trabajar o entender las características de la clase popular, reivindicando sus derechos y atendiendo sus vulneraciones o contemplando sus vulneraciones, no sólo para visibilizarlas… y que los sujetos-estudiantes, digamos, sean conscientes de esas vulneraciones, de esas violencias en las que se ven inmersos, y la injusticia sobre eso, sino también para tratar de transformalo, apostamos a transformar la realidad, por lo menos, ese es como el horizonte que tenemos…, a contagiar a otros para que una mirada de un mundo mejor, que sea inclusivo para todos y todas, sea real, digamos. Y, bueno…, muchas veces, estas miradas de género que tenemos, que nos hacen trabajar sobre las vulneraciones en las que las compañeras mujeres se ven involucradas muchas veces, hace que también ellas tomen decisiones en torno a su realidad, por ejemplo, su realidad familiar, su realidad de pareja…, también en relación o en su relación con lxs niñxs, porque, bueno, trabajamos algunas cuestiones, no sólo en el espacio áulico, sino también con lxs niñxs en el espacio de juegoteca, que tienen que ver con los derechos de las niñeces y las distintas violencias a las que se ven expuestos y, bueno, somos intolerantes ante esas cuestiones con lxs estudiantes, y lo marcamos. Y me parece que eso, muchas veces, hace la diferencia, porque les permite correrse de los lugares que repiten, digamos, de la manera en la que fueron criadas.

En cuanto a posicionamientos más políticos, si se quiere, si bien no necesariamente se logra como… convocar a todos lxs estudiantes a coincidir,

digamos, sobre esa mirada de mundo, me parece que, muchas veces, les abre la mirada para poder ser un poco más críticos de la realidad.

10. Los aspectos a los que buscamos atender, o sobre las… las dimensiones sobre las que buscamos incidir, justamente, tienen que ver con cuestiones de género, con cuestiones que tienen que ver con el poder, quiénes ejercen el poder y cómo lo ejercen, desde nuestras relaciones más cotidianas hacia las relaciones sociales y las cuestiones más de política institucional, si se quiere, y quiénes nos gobiernan y llevan adelante las distintas políticas que nos conducen como pueblo, todo lo que tiene que ver con los feminismos y como el feminismo nos ayuda a pararnos ante la realidad y a cuestionar todas esas relaciones de poder, justamente, porque, bueno, el feminismo lo que busca es visibilizar las distintas violencias a las que las mujeres y las diversidades siempre estamos expuestas, y nos parece que eso tiene que ser parte de nuestra propuesta político-pedagógica, que intente, digamos, no sólo visibilizarlas, sino hacer algo con eso. Después, bueno…, una mirada sobre las niñeces, una mirada que entiende a las niñeces como sujetos de derecho y que se puedan pensar propuestas que sean específicas para esos sujetos de derecho y que respeten sus subjetividades y sus deseos para poder darle también la voz que muchas veces la sociedad les cuarta, por así decirlo, y, bueno…, después me parece que todo esto es lo que, de algún modo, busca aparecer como elementos de la educación popular. Porque…, nada, pensando en la educación popular, también esto… esta cuestión de poder correrno s de los lugares de poder como docentes, por ejemplo, y que no necesariamente seamos quienes tengamos *la* verdad, sino que sólo tenemos una verdad, y que, bueno, podemos ponerla en diálogo con la verdad de lxs estudiantes y, bueno, ver qué sucede con eso en ese diálogo.

11. Creo que estas prácticas que se ponen en función de re-subjetivar o de la re-subjetivación del sujeto tienen que ver con la palabra, con el poder decir, con el poder dialogar…, no sólo el poder decir desde... desde las individualidades, es decir, que cada uno pueda como expresar y que todo lo que tenemos para decir, seamos estudiantes, seamos docentes, seamos nuevos, seamos viejos, tengamos mayor o menor experiencia, seamos jóvenes o seamos más adultxs, es igualmente válido. Por eso, bueno, la práctica de la asamblea, la toma de la palabra, la práctica del registro y hacer una memoria, el poder volver sobre la memoria y… que haya responsables sobre las tareas que se definieron colectivamente, el poder ver que se lleven adelante esas tareas…, entendemos que todo esto genera empoderamiento en los sujetos, porque, justamente, el hacerte cargo de las situaciones hace que te reconozcas también como un sujeto que puede y un sujeto que tiene poder sobre esa situación. Y después, bueno, la escucha, la escucha atenta a todo lo que tienen para decir lxs estudiantes…, sin victimizar, desde el “te creo”, sin ridiculizar eso…, sea lo que sea que tienen para decir, me parece que también es otra de las prácticas que ponemos en juego. Lo mismo con lxs niñxs… Y que, de algún modo, tratamos

de hacerlo en los espacios de reunión docente entre quienes quizás tienen más trayectoria y quienes tienen menos trayectoria.

12. […]

• Respuestas del **ENTREVISTADO 4:**

1. Yo creo que…, si hay algo que nos aglutina, que nos junta, que nos une, en intentar la práctica educativa en un bachillerato popular, es el espíritu combativo. Creo que el perfil del docente es ese o viene con esa intención al espacio, se acerca en ese sentido, pero no puedo caracterizarlo como homogéneo, porque, justamente, cada uno de los docentes, como todo el equipo… y mismo los estudiantes, traen su propia historia, sus propias prácticas, sus experiencias, entonces, si bien nos une el concurrir a este espacio con este objetivo, con un objetivo común, que luego profundizaremos, no creo que sea homogéneo, sino me parece que, justamente, la riqueza del espacio es eso: que cada uno tenga sus propias experiencias, sus propias creencias e ideología orientadas hacia este espíritu combativo que tiene el bachi.

Yo creo que el participar de un bachillerato popular nos une, nos conforma como colectivo en esta idea de, justamente, este espíritu combativo… de poder pensar otra educación posible, otras formas y, a su vez otro mundo posible en ese sentido creo que sí nos consideramos un colectivo, pero no homogéneo…, porque cada docente, cada participante del espacio, así como mismo los estudiantes, vienen de otras prácticas, de su propia historia, a veces relacionadas con este espíritu de lucha y a veces no… Es un aprendizaje. En cuanto al colectivo docente, se trata, en un principio, que quien se sume tenga este… esta… inquietud, pero muchas veces también se van formando en el hacer, en el aprendizaje, en ver que otra hay forma, y en conocer la propia historia del bachillerato que sí es una historia de lucha.

2. La mayoría de los estudiantes no se acercan por considerar que tenemos una currícula diferente, atractiva, sino que se acercan sobre todo por la accesibilidad, por encontrarnos en el barrio Ameghino, que de hecho esa fue una de las razones por las cuales creamos el bachillerato, porque no había otro espacio de educación para adultos en la zona, la mayoría se tenía que ir hasta el centro, entonces, hace once años, se decidió crear el bachi. Pero me parece que lo que más atrae una vez que empiezan a conocer el espacio es lo vincular, y creo que es lo que más destacan los estudiantes: que el bachi no es una experiencia aislada; no los dejamos solos en su recorrido, siempre estamos pendientes, siempre tenemos la voluntad de ayudarlos en su proceso educativo, de atender también a lo personal…, en ese sentido, también surgió la creación de la juegoteca, por ejemplo, para poder atender a la demanda de las estudiantes que no podían ir a clases porque tenían hijos, que la mayoría, vale la aclaración, son mujeres dentro del estudiantado. Después, una vez

insertos en el bachi, empiezan, obviamente, a transitar las materias, los ejes, y a conocer nuestra línea política y ahí, a veces, se generan resistencias, sobre todo en esto de… el creer que la política es cosa de algunos, que… como esta visión formal de la política…, no considerarse sujetos políticos, justamente, verlo como algo externo a lo que a ellos no les toca, pero, justamente, la… el objetivo de nuestra currícula es politizar a los sujetos, que ellos puedan comprender que son parte de este sistema y el rol que ocupan, y cómo organizarse en la defensa de sus derechos para poder garantizar mejores condiciones de vida. Entonces, en ese sentido, me parece que ahí empieza a ser más atractivo, cuando empieza a tener más relación con su vida cotidiana y cuando empiezan a haber respuestas… producto de lo colectivo, producto de este nuevo aprendizaje, digamos.

3. La deserción es un problema importante, sobre todo porque como docente nos cuesta mucho poder avanzar en los contenidos, porque todo el tiempo el grupo va mutando, el grupo inicial… tarda hasta, te diría, medio año en conformarse un grupo consolidado por año, sino siempre son…, nada, comienzan un montón de estudiantes y después empiezan a bajarse. Las situaciones, mayoritariamente, son laborales, pero también, bueno, problemas familiares… Hay que entender esto también de que por estar situados en este barrio, obviamente, la concurrencia también es de sujetos vulnerados que en su cotidiano tienen que atender muchos problemas, muchas dificultades, y, obviamente, el poder transitar una educación de Lunes a Viernes es complejo poder darse ese espacio y no tener que estar cuidando a otros, trabajando, atendiendo…, nada, las situaciones diarias de poder resolver lo cotidiano…, el comer, básicamente. En ese sentido, los docentes tratamos de ser flexibles, esto de poder retomar los temas anteriores, de poder involucrarlos todo el tiempo, de poder acceder o darle acceso a trabajos prácticos que los vayan poniendo al día…, bueno, a partir de la pandemia pudimos practicar mucho la cuestión digital, nosotros igual consideramos que el presentismo es fundamental, porque así es como se consolida lo grupal, entonces, estamos todo el tiempo incentivando que puedan asistir a clases, sin embargo, intentamos generar instancias para que los estudiantes puedan transitar igual el año, más allá de estas problemáticas que surgen. La juegoteca, vuelvo a decir, fue parte de este proceso para que la mayoría de las madres pudieran acceder… Y, a veces, sucede… este caso contrario de que los estudiantes que tienen un montón de carga social encima puedan despegarse de su rol… con su rutina cotidiana, de trabajo, de tareas, de atención de la familia, y darse este espacio para ellos, para ellxs, de estudio y de aprendizaje. Nos ha pasado un montón de estudiantes que dicen esto… de querer venir a clases para tener su lugar, y nosotros tratamos de que así sea, de que puedan tomarse esas horas para poder trabajar en ellos mismos y, bueno, para aprender los contenidos.

Después…, agregar que no es que “no hay otras oportunidades”. Nos ha pasado con muchísimos estudiantes, en sus recorridos, que dejan y vuelven a retomar y retoman otro año y así hemos tenido estudiantes que han sido parte

del bachillerato durante años, hasta que logran egresar. Y, de hecho, me parece que se sostiene sobre todo ese vínculo, o sea…, como que nunca dejan de irse, se van, pero siempre vuelven o participan, o están en alguna actividad, o vuelven a clase… no para…, o sea, en mi parecer, no para poder rendir el año, sino, más bien, para mantener ese vínculo, porque creo que lo que más sostiene es la cuestión vincular del bachillerato de poder dar soluciones a los problemas de manera colectiva.

4. Bueno, dentro del bachillerato tenemos instancias de organización colectiva, de las cuales, yo personalmente, soy partícipe del espacio de coordinación, además de las asambleas docentes, de los plenarios docentes…, y, a su vez, integro también el equipo de finanzas del bachillerato... Nada, me parece que eso…: poder ser parte del bachillerato es una experiencia militante y… va más allá del sólo ir a dar clases y preparar la clase, es una experiencia…eso, más desde la militancia, que cada uno se compromete de diferentes maneras, pero, bueno, le dedicamos un montón de tiempo a estas instancias democráticas para poder sostener el bachi. El ser docente no sólo implica, entonces, dar la clase, sino también participar de todo este proceso y, a su vez, de poder organizar esas instancias asamblearias o de plenario o de formación misma, que tratamos de que sea de manera rotativa, pero, la mayoría de las veces, lo asume el equipo de coordinación. Y tratar de motorizar a que el equipo docente se involucre, participe, sea parte, porque, justamente, de eso se trata, de que podamos construirlo colectivamente.

5. En cuanto al trabajo comunitario, hemos tenido, dentro de nuestras materias y nuestros currículum, materias, justamente, abocadas a lo comunitario, pero ahora es más un eje transversal. Yo creo que lo más rico es poder conocer otras experiencias exitosas comunitarias y, bueno…, que los estudiantes entiendan esto que venía diciendo, que son parte de un contexto histórico, que son sujetos activos y de derechos y que deben poder organizarse para concretarlos. En ese sentido, la experiencia de lo comunitario es una experiencia enriquecedora y atractiva… ¿Por qué? Porque deja de lado lo individual para poder, entre varios que están ante una misma situación, llegar a ese fin común. Entonces nosotros tratamos eso, de poder acercar experiencias, desde lo teórico y también desde lo práctico, que puedan conocer, que puedan discutir, poder tener un intercambio con esas personas que son parte de cooperativas, de movimientos sociales, de otros colectivos, para que se entienda esto de que hay otra alternativa y los beneficios, justamente, de poder ser parte de esas experiencias… Entendamos eso también, que la gran mayoría de los estudiantes tienen un trabajo precarizado, con muy pocos derechos laborales o casi ninguno, y…, eso, al mostrarle que hay otras vías posibles…, no sólo desde la dependencia privada, creo que es una gran alternativa.

6. Creo que lo que más nos preocupa, como docentes, es que el estudiante no atienda a lo colectivo, o sea, esto de que genere una ruptura en el grupo, que

genere instancias de incomodidad; y tratamos de abordarlo…, bueno, con el EPS, el equipo pedagógico social que hemos inventado, construido, para poder abordar las diferentes problemáticas que los estudiantes tienen, ya sea dentro del salón, del aula, como por fuera, y, en ese sentido, generando -todo el tiempo- instancia de diálogo…, del grupo, con los docentes, donde los estudiantes puedan intercambiar sobre sus opiniones, sus sentires. Y después, el desenganche con las actividades, creo que es primordial poder buscar otros caminos, entender que… que, bueno, hay estudiantes que por ahí no pueden completar el trabajo de cierta manera y que lo pueden hacer desde otro lado…, nada, como buscando alternativas a esa currícula.

Después… nuestro bachillerato, desde un primer momento, plantea cero violencia, ya sea física, verbal, y, en ese sentido, sanciones al respecto también cuando se han dado situaciones de violencia entre estudiantes o con docentes marcamos muy fuerte esto de la cero tolerancia a la violencia y todo el tiempo acompañando al grupo para que esas situaciones no afecten o afecten lo menos posible la grupalidad, nos parece eso, que es fundamental que el estudiante esté atento no sólo a su trabajo, sino también en poder acompañar a otros…., también eso hay como estudiantes que a veces van, por el contrario, como más avanzado con los trabajos y, bueno, intentamos que puedan ayudar a otros compañeros, que, nada, que entiendan que lo grupal es fundamental dentro de la calificación también, dentro del desempeño de la materia. Y, en ese sentido, también tratamos de no generar instancias de meritocracia de cuestiones de *poroteo* por las notas, digamos, conflictos por quien va a sacarse mayor nota que el otro, sino que se entienda eso: que somos un grupo, que el aprendizaje es colectivo y que entre todos tenemos que lograr alcanzar el objetivo…, no es una situación individual. Entonces, quien no es parte de ese grupo, quien no participa, quien se queda al margen…, eso también repercute en su calificación y en su desempeño.

7. La democracia participativa dentro del espacio se da sobre todo en las instancias asamblearias, pero también en los espacios que tratamos de generar dentro del aula para esta conformación de la grupalidad con trabajos, tareas… grupales, donde ellos puedan expresar sus opiniones, donde sean escuchados, donde puedan reforzar la oralidad también… Entendamos esto también: que la mayoría de los sujetos, de los estudiantes, son sujetos vulnerados, que son… eso, han sido, en su vida, en su trayecto escolar y en su vida personal, poco escuchados, poco atendidos, entonces…, todo el tiempo valorar su opinión…, escucharlos, y también nosotros poder ser críticos de nuestra práctica docente y con una currícula activa que atienda a sus inquietudes, a sus intereses, a sus necesidades, cambiando, si es necesario, los contenidos en base a que ellos puedan sentirse parte también de su experiencia de educación, que no sea sólo ir y tomar la clase, sino que se apropien también del espacio y de la materia…, y de los contenidos.

8. Bueno, para nosotros es fundamental que dentro del contenido educativo esté la cuestión de los movimientos sociales, podamos abordar no sólo su historia, sino también sus luchas, sus referentes, sus métodos y, en ese sentido, bueno, lo que charlaba anteriormente, algunas veces intentamos que sujetos parte de los movimientos sociales se acerquen a contar su experiencia y, otras veces, es un aprendizaje más desde lo teórico y también desde lo práctico. Nosotros intentamos trabajar también sobre un calendario contrahegemónico, que le llamamos, que si bien no es rígido, ni es que lo trabajamos todo el año, sino que tratamos de atender a fechas puntuales…, por año, en las diferentes materias. Fechas que para nosotros son… eso, indicativas de estas luchas históricas, por ejemplo, el 24 de marzo, el 11 de octubre, el 8 de marzo, el día de la no violencia contra la mujer [25 de noviembre, Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer], bueno, entre otras. En ese sentido, tratamos de poder generar actividades o instancias de debate, donde se aborde… -el día del trabajador, se me ocurre ahora-…, bueno, donde se aborde la fecha en particular y después se profundice sobre qué es lo que se está conmemorando, digamos. El 4 de abril lo tomamos también como una fecha muy fuerte por ser el asesinato de Fuentealba y tratamos todo el tiempo de poder enlazar la historia de Fuentealba con la de nuestro bachi y que los estudiantes entiendan el porqué de ese nombre, por qué lo elegimos, para poder nosotros así también clarificar nuestras banderas, nuestras luchas por la educación pública, por los derechos docentes, por los derechos de los estudiantes, por una educación -justamente- popular que les enseñe a pensar.

9. Desde el bachillerato, el perfil del egresado que intentamos atender es que pueda ser un sujeto crítico, activo, que pueda formular una opinión, que pueda desempeñarse en colectivo…, junto con otros, que pueda entender el contexto en el que se encuentra y cuál es su rol dentro de ese contexto como sujeto excluido, vulnerado…, como clase popular, y que, en un futuro, si decide continuar sus estudios, pueda también, en algún momento, ser un profesional que atienda a las necesidades del campo popular o, bueno, también en su vida personal, que pueda tener una perspectiva feminista, que pueda ser solidario…, desde lo vincular, construir… colectivamente con otrxs.

10. Nuestra perspectiva emancipatoria es que los estudiantes puedan tener conciencia de la lucha de clases desde una perspectiva de género y, en ese sentido, también obviamente abordamos la cuestión del poder, de lo cultural, de lo hegemónico y lo contrahegemónico…, y nos parece fundamental que los estudiantes puedan hacer ese quiebre con la escuela tradicional y entender la importancia de contenidos que puedan servirles para su vida diaria, como también entender… entenderse a ellos como sujetos que ya tienen un montón de saberes, poder empoderarlos, en ese sentido, en que tomen los saberes que han construido durante toda su vida y puedan ponerlos en práctica.

En ese sentido, que se entienda que, si bien se plantea dentro del aula la situación estudiante-docente, nosotros no tenemos el saber absoluto y el conocimiento absoluto, y todo el tiempo podemos cuestionarnos sobre nuestras prácticas y sobre nuestros saberes, generar continuamente ese diálogo y estar abiertos a la crítica, a que el estudiante pueda expresarse en desacuerdo con nuestros contenidos y que pueda tener un rol más participativo y más activo como estudiante, que no sea sólo una educación bancaria que se sienta a escuchar lo que nosotros proponemos, sino que pueda intervenir, que pueda dudar de la palabra del docente, así como de todos los conocimientos establecidos y hegemónicos que la currícula propone, digamos.

11. Tratar de…, todo el tiempo, ejercitar la escucha y que los estudiantes practiquen la oralidad…, que defiendan sus puntos de vista, sus posiciones, pero que puedan tener argumentos, que puedan discutir con nosotros y entre ellos, y que puedan ser partícipes en la toma de decisiones, tanto desde la currícula como del espacio en sí mismo, y de la realidad que lo rodea…, que puedan organizarse, que puedan resolver, que puedan actuar en consecuencia de los hechos que los motiven, digamos.

12. Bueno, como venía expresando anteriormente, obviamente, los estudiantes cuando se acercan al bachillerato, se acerca con su marco teórico-ideológico que se pone en juego con el del bachi y, en ese sentido, nosotros intentamos construir todo el tiempo el diálogo y poder mostrar la pluralidad de voces, no de subestimar o desestimar ninguna opinión, sino, bueno, que se base en fundamentos y, a su vez, intentar mostrar como las diferentes campanas o diferentes formas de mirar la realidad.., entonces, por ejemplo, no sé…, atender a una noticia de la coyuntura actual y ver cómo las diferentes campanas… cómo se posicionan en cuanto a eso y que ellos después puedan tomar la decisión o posicionarse, justamente, en base a ese contenido.

Después, lo que venía diciendo, de tratar de no competir, sobre todo en lo meritocrático, en la cuestión de notas. Entender que el trabajo colectivo y grupal, y la participación en clase y el acompañamiento a los otros compañeros, es parte también de la nota, una parte muy importante, así como la asistencia y como la participación en eventos por fuera y…, después, por otro lado, otra herramienta también es el poder conocer otros espacios similares al bachillerato, entender que nuestra lucha no es única, no es individual, sino que hay otros espacios…, como centros culturales, como la universidad, como… cooperativas que también se rigen bajo una ideología similar, y que no somos un espacio aislado, ¿se entiende?

• Respuestas del **ENTREVISTADO 5:**

1. Visualizo que una parte del colectivo docente…, especialmente docente, se maneja como un colectivo articulado, y eso tiene que ver con que tenemos algunos espacios orgánicos, como por ejemplo el espacio de la coordinación

del bachillerato, espacios destinados a la formación…, bueno, el propio espacio de oficina, compuesto por la directora, la preceptora y un colaborador hay también, son espacios que regularmente se reúnen, discuten, bueno…, encaran proyectos, y esa… la naturaleza propia de esos espacios hace que nos mantengamos en constante reunión y discusión… No pasa así con todo el colectivo docente. Nosotros trabajamos por pareja pedagógica y, bueno, muchas parejas pedagógicas se reúnen…, de distintos espacios curriculares, para trabajar proyectos de manera articulada, pero en algunos otros casos no llegan a hacerlo por…, bueno, diferentes razones de tiempo y de lo que implica ponerle el cuerpo a este proyecto. Y, bueno…, pero eso también tiene que ver con que la pandemia hizo que muchas personas dejaran el espacio, personas históricas, y hubo mucho recambio docente, y estos nuevos docentes tienen que… como apropiarse de todo esto y…, bueno, lleva tiempo.

2. De atractivo el espacio para los sujetos -por lo general- desvinculados de la política es, justamente, acercarse a un espacio de educación, acercarse y meterse en un espacio de educación, que tiene una postura política o que entiende que la educación popular es política…, entendiendo lo político como algo amplio y no como meramente partidario, esa no es la concepción de educación que se vincularía con la educación popular, es decir, la política partidaria no, sí la política…, porque la educación es una intervención en el mundo, en los sujetos, en las relaciones sociales intersubjetivas, y eso la conforma como un campo político…, bueno, quienes no vengan con esa experiencia pueden conocer esa perspectiva de la educación… y practicarla, porque también nosotros, ahí en el espacio, proponemos, desde el trabajo en parejas pedagógicas hasta los contenidos que diagramamos para las clases, una postura política, no sé…, problemas locales, contenidos que se vinculan a la ESI, contenidos que se vinculan a las problemáticas ambientales, contenidos que se vinculan a los problemas en el territorio, desde lo local hasta lo nacional y latinoamericano, bueno…, eso creo que es la propuesta para los sujetos estudiantes y también para los sujetos docentes que quieran acercarse a trabajar en el espacio.

3. La inasistencia es alta, pero… que se expresa como discontinuidad: estudiantes que van dos o tres clases, después por tres o cuatro no van, generalmente, acá hay temas vinculados al trabajo, porque de repente están… arrancan, no tienen laburo y pueden ir, después agarran un laburo, que lo necesitan hacer, y dejan de ir a las clases, eso es algo que nos complica un poco para el desarrollo de los contenidos, porque es muy discontinua la trayectoria, ya no te estoy hablando de un año, sino también en cuatro meses, por cuatrimestre, es muy discontinua la trayectoria de los estudiantes. Nosotros siempre tratamos de que la asistencia sea uno de los criterios de evaluación, por lo cual…, si hay una inasistencia alta, muy alta, no aprueba el estudiante. Pero en algunos casos no pierde la regularidad y entonces ahí puede presentarse a examen final, eso lo va viendo cada equipo docente, porque también hay inasistencias muy altas pero que se complementan con poca

asistencia, pero muy buena participación de parte de algunos estudiantes. Entonces ahí, generalmente, se los deja regular para rendir final, con un periodo de orientación previa y demás, pero…, después también muchos estudiantes que abandonan un año vuelven al otro año no es que no vuelven más, ahí hay algo complejo que lo intentamos abordar con el equipo pedagógico social, de ver cuáles son los problemas por los cuales están dejando de ir a las clases…, o dejaron de ir, y el equipo pedagógico social siempre tiene como un relevamiento de la situación de lxs estudiantes y nos van informando a los docentes por qué o cuáles fueron los motivos por los cuales un estudiante dejo de ir.

4. Lo que nosotros llamamos asambleas no logran generar más implicación o apropiación, pero sí ayudan a que haya un espacio donde los propios estudiantes puedan tomar decisiones relativas a la dinámica y a cómo quieren llevar adelante una cursada, eso también los pone en la situación de intercambiar, de discutir, de verse como un colectivo, de ver que…, porque, incluso, sobre esas cosas reflexionamos en las asambleas, de que el curso es un colectivo y que ningún individuo puede pasar por encima de ese colectivo o hacer cosas que dañen la cursada y la dinámica de ese colectivo, pero no considero yo que sea algo que logre mayor implicación y responsabilidad o, al menos, lo logra en algunas personas, algunos estudiantes, y otros no tanto…, pero, bueno, eso es algo también…, nosotros…, yo, desde mi punto de vista, no considero que tengamos muchos problemas disciplinarios en el bachi.

5. Nosotros trabajamos en muchos espacios contenidos que tienen que ver con el trabajo cooperativo, las relaciones comunitarias, las propias experiencias ahí en Luján y de la que forman parte colectivos militantes que son amigos, o con los que tenemos relaciones de confianza ahí en el territorio. Esas propias experiencias, estoy hablando del colectivo de… movimientos de trabajadores rurales, movimientos de trabajadores cooperativos…, bueno, que hay en Luján y alrededores, son varios. Muchas veces invitamos a referentes de esas cooperativas a que vengan a dar charlas, y el contenido que se trabaja muchas veces tiene que ver con esas experiencias, pero para ver ahí un contenido más amplio que es esa forma de relación cooperativa y comunitaria que se diferencia y se contrapone a la relación capitalista, vertical. A nosotros nos interesa demasiado que en los contenidos y en el vínculo pedagógico, y en el vínculo pedagógico entre estudiantes y docentes, pero además entre los docentes y todos los trabajadores del espacio del bachillerato, como las compañeras de la juegoteca y las que están en el comedor realizando viandas, que todo ese colectivo se maneje más comunitariamente. Digamos…, podamos apropiarnos de una relación comunitaria…, sobretodo en un contexto de valores que se realzan sobre el individualismo y la competitividad.

6. Sí, nosotros identificamos trayectorias previas interrumpidas de manera a veces violenta, que hace que muchos estudiantes se predispongan con una actitud que siempre es la desvalorización sobre sí mismos, porque, bueno…, el peso que tienen esas trayectorias previas no los ubica como sujetos que

tengan confianza en sí mismos o que se identifiquen con un potencial de capacidades y de potencialidad para realizar muchas cosas. A ver…, quiero ser claro en esto, no es que no la tengan, pero la lectura que hacen sobre ellos mismos siempre es de… como de desvalorizar sus saberes, desvalorizar lo que pueden aportar a una clase, lo que pueden aportar a un proyecto y demás… Nosotros trabajamos mucho sobre eso, en el cual tratamos de que esas trayectorias y esa experiencia salgan en las clases, circulen, se puedan verbalizar, y trabajarlas como contenido..., y tratar de reflexionar sobre eso, ¿no?, invitarlos a reflexionar, a que se hagan preguntas, a que desnaturalicen ese lugar en donde los puso la escuela tradicional…, bueno, a veces se logra, otras veces no, pero yo creo que, en ese sentido, hay un buen trabajo en el bachillerato.

7. Esa cultura democrática y lo que vos llamas el conocimiento oficial muchas veces no es en sí mismo algo negativo, no sé, la matemática, la biología, no son contenidos en sí mismos excluyentes, sino lo que los excluye es la práctica, entonces hay contenidos oficiales, contenidos vinculados a esa vida democrática…, social, de un sistema democrático y demás, que lo que nosotros hacemos es trabajarlos de manera crítica, y de que haya un vínculo pedagógico que pueda problematizar esos contenidos o respetar también las formas en las que los estudiantes a veces resuelven algunos problemas, por ejemplo, matemáticos, que muchas veces hay determinadas formas para resolver un problema matemático y que son establecidas, convencionales, pero también hay formas que están más en el plano cultural de los estudiantes y hay docentes que tienen bien en claro que esas formas hay que respetarlas y hay que valorizarlas, ponerlas en igualdad de *status* con el conocimiento más académico y oficial.

8. El contenido de los movimientos sociales ingresa como experiencia, como un contenido más. Esas experiencias se pueden analizar con categorías conceptuales sociológicas, políticas, antropológicas…, en términos ambientales, muchas veces, porque las luchas que emprenden los pueblos tienen que ver…, o están cruzadas por lo ambiental, entonces ahí…, eso ya es un contenido educativo, de repente nos encontramos estudiando como resisten las organizaciones y los movimientos sociales frente al negocio inmobiliario, la falta de vivienda, la lucha por el territorio, y… por lo menos lo que pasó en mis clases muchas veces es que nos encontramos analizando toda esa… las diferentes racionalidades y de repente la racionalidad de los pueblos en lucha y la defensa del agua y la defensa de la vida es un conocimiento que es significado e importante, porque es lo que nos permitiría quizás vivir con algo mas de armonía con la naturaleza…, bueno, un poco por ahí… encaramos esto. No sé si todos los equipos docentes plantean esta perspectiva, pero al menos acá yo te hablo por el equipo en donde yo trabajo, y algunos otros equipos con lo que tenemos más relación…, tenemos bien en claro y consensuado eso.

9. Yo creo que… los ayuda, y esto a raíz de entrevistas que hice a varias estudiantes, los ayuda a ver de otra manera la educación, entender que el vínculo con el docente no es naturalmente tradicional de jerarquía y de tanta dicotomía o de carácter así como expulsivo, ellos terminan viendo que los docentes pueden ser…, no digo amigos, pero sí tener una relación mucho más horizontal, sin perder el respeto y sin negar que existen esas jerarquías, pero en el vínculo pedagógico hay un más poder hablar con el estudiante desde el llano, bueno, y eso es un reconocimiento fuerte que hacen ellos, de que la educación es colectiva, de que la educación no es individual, de que muchas veces… y de que se aprende colectivamente, no individualmente. Yo entiendo y creo que esas resignificaciones que hacen sobre la educación tienen consecuencias en sus vidas cotidianas, incluso, en sus relaciones familiares y con amigos, ahora…, no tengo tanto dato sobre eso.

10. Nosotros tenemos como horizonte la problematización, problematizar los discursos, tratar de entender que un discurso -socialmente- se plantea desde un lugar, y que ese lugar es un lugar político, económico, un lugar de poder. Que hay discursos que están naturalizados y que se entienden como…, sí, como naturales, como cosa dada, y que en realidad son construcciones hegemónicas. Bueno, eso es algo que siempre está en la charla con los estudiantes y en la perspectiva en la que se planifica un contenido… Esto mismo, que existen diversos saberes, que los saberes que ellos tienen, y que ponen en juego en su vida cotidiana, son tan importantes como los de la academia, porque son saberes de diferentes contextos, que permiten resolver cada uno determinadas situaciones y problemas… Eso también un poco para ir ganando ese lugar político de que ellos entiendan que saben cosas y que eso que saben pueden aportar a los contenidos y a los temas, entendiendo también que ese saber popular es un saber derrotado histórica y socialmente, no se trata de una cosa individual, sino de una cuestión de clases sociales… y culturas, culturas que confrontan.

11. Bueno, un poco lo decía antes, ¿no? Un discurso contrahegemónico, que problematiza, que intenta desnaturalizar lo que se presenta como dado, que eso que se presenta como dado muchas veces son lugares hegemónicos, construcciones de poder, construcciones de relaciones de poder, ahí los contenidos de la Educación Sexual Integral juegan mucho, ¿no?, para eso, para problematizar la sociedad heteropatriarcal, bueno, y… un montón de saberes que circulan en la sociedad y que tienen que ver con una subestimación a las mujeres, a las disidencias sexuales…, y que son relaciones de poder de género. Bueno, ahí las prácticas educativas de la ESI ayudan mucho a esto de la re-subjetivación, ¿no?, de poder transformar las miradas…, que están muy presentes también en el barrio, en donde la mujer es la que se encarga de limpiar y de estar en la casa y el varón es el que sale a proveer…, bueno, y teniendo en cuenta también que son muchas mujeres las que cursan… mujeres, y que también son madres, que cursan el bachillerato. Y ahí hay un momento de…, que te decía antes, de problematización, de

problematizar eso que se presenta como dado; que genera muchas veces tensiones, porque son contenidos muy profundos que tienen que ver con nuestra experiencia, nuestra identificación, con aquello que nos identifica, con aquello que creemos que había sido así toda la vida y de repente alguien viene y nos dice: No, esto… no es tan así. Bueno, y eso no deja de generar tensiones. Y la pregunta es otra de las… Poder hacernos preguntas es otra, si se quiere, de las formas, de las estrategias, para poder desnaturalizar e ir comprendiendo que nuestro lugar, o el lugar de ellos como estudiantes, es un lugar de desvaloración social en la que lo pone el poder y no… y no deficiencias de su clase social y de su cultura.

12. Todo eso que vos mencionas como individualismo, egoísmo, la práctica individual, la poca apropiación del sentimiento de colectividad, de comunitarismo, bueno, eso es un tema que no es fácil vehiculizarlo a través de la educación popular, pero entendemos que construyendo vínculos pedagógicos que apuesten a lo colectivo, estrategias educativas que pongan en juego lo colectivo, estrategias que…, que por ahí esto no te lo dije antes, pero es importante también, que desde la educación física intentan problematizar la relación de uno con el cuerpo, poder desarrollar la corporalidad en las clases y que esa corporalidad les permita resolver alguna tarea o algún problema. Es como ir poco a poco trabajando esa cuestión de que las cosas y las construcciones y la superación de ciertos problemas es colectiva. Y eso no es sólo un discurso, sino también es practicar esa colectividad. Pero, bueno, el barrio también está muy cruzado por los individualismos, la pelea de vecinos y muchas diferencias entre ellos que se nos escapan a nosotros, no porque no las vemos, sino porque se nos hace muy difícil trabajar sobre eso, pero, bueno…, de repente los estudiantes van reconociendo que el bachi es un lugar distinto y que ofrece algo distinto de la cotidianeidad del barrio y muchos y muchas terminan aprendiendo eso y valorando el espacio por eso mismo, entonces, algo yo creo que desde ahí estamos generando, algo contracultural, algo diferente y más… democrático, si se quiere. También es verdad que el barrio es un barrio muy estigmatizado socialmente, porque a su condición de carencias y de pobrezas se le añaden todas miradas negativas, ¿no?, como… es un barrio lleno de delincuentes, es un barrio lleno de drogadictos, es un barrio en donde entras y te van a robar, pero…, bueno, como toda mirada estigmatizadora es una mirada que se hace desde afuera y no desde adentro, y de alguna manera eso pesa en la forma en que después los estudiantes se *sientan* en el aula, ¿no?, y muchas veces nuestros estudiantes no vienen sólo del barrio donde está el espacio del bachillerato, sino de otros barrios populares que tienen las mismas características y que así mismo también son estigmatizados, bueno…, pero eso es algo que también lo tenemos en cuenta y tratamos de laburarlo como contenido en las clases, pero también con estrategias que nos pongan en otros lugares y en otras formas de relacionarnos.

- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS -

Aguiló, V. y Wahren, J. (2014). Los bachilleratos populares de Argentina como "campos de experimentación social". *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*; vol. 27, N° 74, pp. 99-117. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Distrito Federal, México. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-57952014000100005&script=sci_abstract

Ampudia, M. y Elisalde, R. (2015). Bachilleratos Populares en la Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular. *Polifonías Revista de Educación. Año IV; N° 7, pp. 154-177*. https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/rediunlu/2232/7%20-%20Ampudia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Baremblitt, G. (2005). Compendio de Análisis Institucional y otras corrientes. Teoría y Práctica. Editorial Madres de Plaza de Mayo, Buenos Aires.

Barneche, J., Guz Bejar, V. y Yemi, N. (2015). Bachilleratos populares: un nuevo tipo de involucramiento de los padres en la educación de sus hijos. *XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. https://cdsa.aacademica.org/000-061/894.pdf?view

Bleichmar, S. (2008). La construcción de legalidades como principio educativo. En *Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*, pp. 23-69. Buenos Aires: Noveduc.

Cabrera, M. & Brusilovky, S. (2014). Bachilleratos populares. Los objetivos y el colectivo docente de una propuesta de educación popular escolar. *Polifonías Revista de Educación. Año III; N° 5*, pp. 42-73. http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/5%20cabrera.pdf

Carrillo Mayorga, J. Y. (2016). La parresía como práctica formativa no afirmativa. Diálogo en términos pedagógicos Foucault-Benner. Universidad de San Buenaventura Medellín, Facultad de Educación. http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/3653/1/Parresia_Practica_Formativa_Carrillo_2016.pdf

Chervin, M. (2016). Una aproximación a las trayectorias y representaciones políticas de las juventudes del bachillerato IMPA. *Argumentos: revista de*

crítica social, 18; pp. 97-119. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6154368

Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). (2013). *Elogio de la incomodidad* [Video, Documental]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=uQzCbnwnRvs&t=719s

Enriquez, P. G. y Jofré, J. L. (2011). Educación Popular y constitución de subjetividad en el marco del 'pensamiento único'. *Fundamentos en Humanidades*, vol. XIII, núm. 23, pp. 65-91. Universidad Nacional de San Luis, Argentina. https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417005.pdf

Fernández, A. M., Calloway, C. y Cabrera, C (2009). Desafíos de los emprendimientos educativos en las fábricas recuperadas. *Anuario de investigaciones*; vol. XVI, pp. 223-230. Universidad de Buenos Aires. https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139945019.pdf

Fernández Vicente, A. & Manibardo Beltrán, A. (2015). El concepto de parresía: verdad y libertad de palabra. *Razón y palabra. Primera revista electrónica en Iberoamérica especializada en comunicación, 92*, 1-18, Universidad de los Hemisferios. https://www.redalyc.org/pdf/1995/199543036049.pdf

Fonnegra Osorio, C. P. (2013). Tres perfiles de filósofos cínicos: Antístenes, Diógenes y Craso. *Escritos, 22*(48), 71-86. https://revistas.upb.edu.co/index.php/escritos/article/view/738/567

'Grupo Doce' (2001). Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea; http://biblioteca.psi.uba.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=11138

Janjetic, M. B. (2018). La experiencia de educación popular de los bachilleratos populares desde una lectura de sus estudiantes. *Hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra América; IV Encuentro*. https://pedagogiaemancipatoria.files.wordpress.com/2018/09/janjetic.pdf

Kriger, M. y Said, S. (2015): Subjetivación política juvenil en bachilleratos populares: representaciones de estudiantes jóvenes sobre la política y el Estado. *XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. https://cdsa.aacademica.org/000-061/885.pdf

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 (Tésis). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica Argentina. https://1library.co/document/1y90gndy-practicas-discursivas-dificultades-estudiantes-bachillerato-produccion-resistencia-dispositivo.html

Mereñuk, A. (2009): El lugar de los actores en la conformación de la cultura escolar de los bachilleratos populares. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. VII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos. https://cdsa.aacademica.org/000-062/1807.pdf

Palumbo, M. M. [et. al.] (2020) Educación popular. Para una pedagogía emancipadora latinoamericana; 1a ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires; CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201204031813/Educacion-popular.pdf

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, III Foro Latinoamericano de Educación*; Fundación Santillana, 28-30 de Mayo de 2007. http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf

Torres Carrillo, A. (2000). Sujetos y subjetividad en la educación. Educación popular, subjetividad y sujetos sociales. *Pedagogía y Saberes*, Nº 15. Revista de la Universidad Pedagógica Nacional. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/ducky,+15-6-14.pdf

Said, S. y Kriger M. (2017). Educación popular y subjetivación política. Aportes de las sociologías del individuo para el estudio de experiencias de jóvenes en bachilleratos populares. *Revista latinoamericana de investigación crítica*, (7): 19-44. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/60657