

BACHILLERATOS POPULARES Y ESTADO: RELACIONES COMPLEJAS Y DINÁMICAS

POPULAR HIGH-SCHOOLS AND STATE: COMPLEX AND DYNAMIC RELATIONSHIPS

Javier García
Mg. en Antropología Social
Facultad de Filosofía y Letras – UBA
javiergarcia20@hotmail.com¹

RESUMEN

En este artículo revisaré los aportes teórico-metodológicos del enfoque etnográfico para la reflexión sobre los procesos educativos. Desde aquí, busco profundizar el análisis de las complejas y dinámicas relaciones que se dan entre movimientos sociales y el Estado en torno a lo escolar, para pensar las actuales experiencias denominadas “Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos”.

Desde el enfoque etnográfico, analizaré la problemática de la gestión de los bachilleratos y su *oficialización*. Para documentar la vida cotidiana de estas escuelas, me referiré a la documentación escolar que tienen que elaborar y a las tensiones en torno a la asistencia de los estudiantes y la evaluación de los militantes y docentes hacia estos estudiantes. Busco mostrar qué sentidos escolares hegemónicos se tensionan con sentidos de los militantes y docentes en torno a la *educación popular*.

Palabras clave: enfoque etnográfico, bachilleratos populares, Estado, educación popular.

¹ Fecha de realización: febrero de 2016. Fecha de aprobación: octubre 2016.

ABSTRACT

In this article I will review the contributions of the ethnographic approach for the understanding of educational processes. Hence, I seek to deepen the analysis of the complex and dynamic relationships that exist between social movements and the State regarding schooling, in order to analyze the contemporary experiences called “Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos” (popular high-schools for young people and adults).

From the ethnographic approach, I will focus on the problem of managing high schools and “formalization”. To document the daily life of these schools, I will refer to school documentation must develop, and to the tensions around student attendance and evaluation of activists and teachers to these students. I seek to show that educational practices and meanings of activists and teachers are stressed with their practices and meanings of militancy around the “popular education”.

Keywords: ethnographic approach, popular high-schools, State, popular education.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de la investigación desarrollada para el proyecto de doctorado “Los ‘Bachilleratos Populares’ como nuevos espacios de escolarización: un estudio etnográfico acerca de la construcción social del conocimiento”. El trabajo de campo lo realicé entre los años 2010 y 2013 principalmente en dos bachilleratos de diferentes organizaciones en la Ciudad de Buenos Aires.

Aquí reviso, en primer lugar, los aportes teórico-metodológicos del enfoque etnográfico para el análisis de los procesos educativos, reflexionando en torno a la centralidad del Estado en ellos. En este sentido, busco focalizar en las relaciones que se dan entre organizaciones sociales que crearon espacios escolares de nivel secundario, las políticas educativas y los funcionarios del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires para pensar las experiencias denominadas *Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos*².

En torno a estas relaciones, que como pretendo mostrar son complejas y dinámicas, analizo la problemática de la gestión de los bachilleratos y su proceso de *oficialización*. A su vez, más allá de los decretos y resoluciones elaboradas entre funcionarios del Ministerio de Educación y miembros de los BP, busco relevar las presencias estatales en la vida cotidiana de estas escuelas. Para esto, analizo la documentación escolar que tienen que elaborar a partir de los intercambios generados con el Ministerio de Educación. Por último,

² En adelante y para sintetizar llamaré a los *Bachilleratos Populares* con la sigla BP.

reconstruyo las concepciones vinculadas a la asistencia de los estudiantes al bachillerato, así como también, las tensiones en torno a la evaluación que militantes y docentes realizan a estos estudiantes. Busco mostrar que sentidos escolares hegemónicos tensionan los sentidos de los militantes y docentes ligados a la *educación popular*.

EL ENFOQUE ETNOGRÁFICO Y LAS RELACIONES ENTRE BACHILLERATOS POPULARES Y ESTADO

Siguiendo las formulaciones y aportes de distintos autores -algunos específicamente desde el campo de la “antropología y educación” (Willis 1980; Rockwell 1987; Neufeld 1996/1997; Achilli 2005)- busco mantener, al decir de E. Achilli, una coherencia entre las lógicas de investigación y la de exposición. Las lógicas de investigación involucran la articulación entre la formulación del problema, las opciones metodológicas a implementar para acceder al conocimiento sobre ello, y la construcción final del objeto de estudio. En tanto, la lógica de exposición, busca permanecer cercana a las múltiples decisiones y construcciones sucesivas propias del proceso de investigación (Achilli 2005).

Así, desde el *enfoque etnográfico* se contempla la descripción, análisis e interpretación de la *vida cotidiana* (Heller 1972) mediante un proceso de trabajo que se propone “*documentar lo no-documentado* de la realidad social” (Rockwell 1987) y a su vez la incorporación del *conocimiento local* (Geertz 1987) de los actores sobre sus producciones y relaciones.

Para la escala cotidiana que quiero reconstruir, me interesa destacar a los *militantes y docentes* como a los *estudiantes* en tanto sujetos sociales, en cuyas acciones y relaciones los bachilleratos se objetivan, existen (Ezpeleta y Rockwell 1985). La tradición antropológica ayuda a ampliar las definiciones de la *educación* no reduciendo su accionar al de la escuela –proceso de escolarización (Levinson y Holland 1996)-.

En consecuencia, procuro adoptar una perspectiva *relacional* (Achilli 2005) que dé cuenta de los procesos de conformación de los BP en la dinámica y contextos cotidianos en los que sujetos y actores colectivos articulan sus demandas en articulación con funcionarios estatales. Desde este enfoque, los procesos y las relaciones sociales siempre son producidos por *sujetos*, poniendo en primer plano, no sólo su capacidad de *agencia*, sino las tensiones históricas que la conforman (Menéndez 2000). De este modo, entiendo que BP y Estado no son entidades abstractas y separadas. Por el contrario, centrarse en la vida cotidiana de los sujetos que conforman la vida cotidiana de estas escuelas (estudiantes, militantes, docentes, funcionarios) y sus relaciones históricas contribuye a presentar la heterogeneidad, el dinamismo y las transformaciones en sus vinculaciones.

Por otra parte, apunto a dar cuenta de las presencias cotidianas de aquello naturalizado como *Estado*. Rockwell (2007) señala que “la opción por estudiar el proceso en un ámbito recortado y a una escala regional permite abordar *la realización cotidiana de la formación estatal* y conocer los límites de

su eficacia” (Rockwell 2007:356). En este marco, la intención es resaltar el valor de la experiencia etnográfica para el análisis de las *relaciones y los procesos de construcción de hegemonía* (Grimberg 1997). En línea con otros estudios que analizan la dinámica estatal en articulación con movimientos sociales de los grupos subalternos (Sigaud 2004; Carvalho Rosa 2009; Manzano 2010) y dan cuenta de ese vínculo en términos de formación y modelamiento conjunto, me interesa indagar tanto en los conflictos y enfrentamientos, como en las negociaciones y los consensos alcanzados entre quienes integran los BP y los funcionarios estatales.

Recuperando la historia de la creación de los BP, se puede señalar que a fines de la década de 1990, un Equipo de Educación Popular conformado por docentes e investigadores de la Universidad de Buenos Aires, organiza la propuesta educativa de un bachillerato para adultos, en la zona norte del conurbano bonaerense. Este trabajo fue el antecedente que dio origen a la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP). A partir de esta agrupación, en 2004 se inició el ciclo lectivo del primer BP de la Ciudad de Buenos Aires (Elisalde 2008). Estos bachilleratos son espacios de escolarización secundaria para jóvenes y adultos que han terminado la escuela primaria, y al igual que las modalidades estatales llamadas CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario) organizan una graduación de tres ciclos. Presentan su accionar centrados en la *educación popular*. Son desarrollados por organizaciones sociales, agrupaciones de estudiantes universitarios, cooperativas de docentes, que tras su creación buscan el reconocimiento estatal de esta acción educativa para así poder otorgar títulos que certifiquen el cumplimiento de la escolarización secundaria. Específicamente en la Ciudad de Buenos Aires -lugar donde realizo mi trabajo de campo- existen treinta y cuatro bachilleratos. Mientras veintitrés de estos alcanzaron la *oficialización*, otros once buscan aún su reconocimiento (GEMSEP 2016).

En sus inicios, los diferentes BP que se fueron creando se agrupaban en la Coordinadora de Bachilleratos Populares para desde allí hacer sus reclamos en forma colectiva. Con el correr del tiempo, conflictos al interior de los bachilleratos y diferencias políticas en esta Coordinadora produjeron una separación en otras dos coordinadoras más. De modo que, en la actualidad, además de la primera, un grupo de bachilleratos se encuentra en la Coordinadora por la Batalla Educativa y otro en la Red de Bachilleratos Populares Comunitarios³. Además hay unos cuantos -como veremos en este caso- que no se circunscriben a estas asociaciones.

Centrándome en estudios sobre movimientos sociales y su vinculación con la educación, algunos autores interpretan como novedad un movimiento de disputa y apropiación del control en el ámbito de la creación de escuelas por parte de movimientos sociales. Su propuesta es que existiría un nuevo escenario, dado que en la actualidad han aparecido:

³ Otras rupturas y agrupamientos llevaron a la conformación del Frente de Bachilleratos de la CTA; o la separación de la CEIP creando la CEIP-histórica. En estas agrupaciones se reúnen principalmente BP de la Ciudad de Buenos Aires y de la provincia homónima.

“nuevas estrategias planteadas por algunos movimientos sociales que buscaron no limitarse a la reivindicación del acceso, a la compensación de las falencias o segmentaciones de las ofertas o a la provisión de recursos para las escuelas estatales, sino que se orientaron a intervenir en, o a controlar, los procesos que se dan dentro de la escuela” (Michi 2008: 78)⁴.

Si bien esto ocurre con diversas experiencias latinoamericanas y de nuestro país -los BP son un ejemplo de esto- propongo que no solo debe atenderse a las intenciones de los movimientos sociales por construir proyectos pedagógicos propios. Como pretendo mostrar, para el caso de los BP de esta investigación, estos no se pueden analizar sin tomar en cuenta su vinculación con diversas políticas, funcionarios y dependencias estatales con las que se relacionan. Esta vinculación se expresa no solo en las visibles resoluciones legales que fueron conformando un camino en las negociaciones entabladas, sino también en múltiples aspectos de la *no documentada* vida cotidiana de los bachilleratos.

En cuanto a los antecedentes bibliográficos que reflexionan en torno a las relaciones entre BP y Estado, se puede destacar, por una parte, el énfasis puesto en las condiciones contextuales previas a la *emergencia* de estas escuelas, describiendo situaciones de cambio estructural, profundización de niveles de pobreza y transformaciones educativas características de la década de 1990. De esta manera, activos procesos de reconfiguración estatal se identifican como de *ausencia* o *retiro* del Estado, y así suele explicarse la *emergencia* de los nuevos bachilleratos como *reacción* y consecuencia de esta *ausencia estatal* (por ejemplo, en Sverdlick y Costas 2008; en Fernández, Calloway y Cabrera 2009; en Pacheco y Hernández 2009 o en Rubinstein 2010).

Por otra parte, avanzada la década del 2000, en un contexto de mejora de índices socio-económicos ligados a la salida de una situación de pobreza o indigencia, ampliación del mercado laboral, redistribución de los ingresos a través de activas políticas estatales e iniciativas en materia educativa, las organizaciones sociales también van a reorientar sus esfuerzos. Es el período de mayor crecimiento de los BP. Cada año más y más se siguen creando, y con estas iniciativas, la reflexión acerca de estas experiencias en los renovados contextos. De este modo, comienza a aparecer en los escritos que analizan a los BP un movimiento contrario al anteriormente relatado, ahora y ante sus posibles *avances*, este *Estado* pasaría a ser *peligroso*, *cooptador* y a atentar contra la pretendida *autonomía* (por ejemplo, Meneyián 2007; Pacheco y Hernández 2009; Córdoba y Rubinstein 2010). La advertencia sobre estos riesgos de *cooptación* comienza a circular en relación a los intercambios con el Estado que vienen de la mano de demandas por la *oficialización* de los BP y la posibilidad de otorgamiento de títulos a los estudiantes (ver, por ejemplo, Dorado, Echegaray y Ruiz 2010).

En síntesis, reuniendo las interpretaciones que van desde la *ausencia* estatal a los peligros de ser *cooptados* por este, son concepciones donde aquello

⁴ Similar aproximación realiza el autor R. Zibechi (2007).

denominado *Estado* aparece como algo exterior a los movimientos sociales, que por momentos se ausenta o retira y en otros avanza sobre ellos. En estos estudios, los BP parecieran ser un sujeto monolítico que *interpela* al *Estado* y a la educación en su conjunto. Es decir, como si esta gran variedad de iniciativas fuese un actor homogéneo, o incluso como si el *Estado* pudiera serlo. Focalizando por momentos en uno de los polos y dejando de lado la relación, se pierde de vista una perspectiva de modelamiento de las organizaciones por parte de las políticas y resoluciones estatales, como aspiro a mostrar en los siguientes apartados.

LA GESTIÓN DE LOS BACHILLERATOS POPULARES

El *Bachi*, denomino así a uno de los bachilleratos en el que realicé el trabajo de campo entre 2010 y 2013, está localizado actualmente en las cercanías de villa *Riachuelo*⁵. Es una de las zonas del sur de la Ciudad de Buenos Aires donde abundan los migrantes de países limítrofes y del interior del país, con problemas de regularización de la vivienda, que acceden a trabajos precarios, conviven con problemas de salud debido al medio en que viven y cuyos índices de educación muestran problemas de sobreedad, repitencia y deserción en todos los niveles, con escaso acceso a niveles superiores de escolarización⁶.

Este BP fue pensado como propuesta *político-pedagógica* donde confluyeron activistas de diversas organizaciones. La historia de una de estas se remonta a fines de la década de 1970, cuando se funda un Instituto Ecuménico centrado en el trabajo por los derechos humanos, cercano a la *Riachuelo*. A inicios de la década de 1980, en aquel lugar comienza a funcionar un *Centro Cultural* que suma a nuevos integrantes. El trabajo en la villa se inicia a mediados de los años 1990 a partir de la creación en la villa de una *Comisión de Derechos Humanos*. Entre las variadas actividades y reclamos que se desarrollaron desde esta comisión, se encuentran las demandas al Estado por la *cuestión educativa*, de las cuales comienzan a participar habitantes de la villa. Por último, en el primer tramo de los 2000 se da la creación de un equipo de investigación que, desde la *investigación acción participativa* viene realizando distintos estudios en la zona y en otros lugares. A estos se agregan estudiantes de una agrupación universitaria que también militan en la villa.

Desde la mencionada *Comisión de DDHH*, uno de los reiterados reclamos hechos a funcionarios del Ministerio de Educación de la Ciudad en torno a lo educativo era la creación de un CENS para jóvenes y adultos. Como esto no fue atendido por las sucesivas administraciones del gobierno de la ciudad, el conjunto de organizaciones antes mencionadas –conociendo las noticias de otros BP que comenzaron a funcionar en fábricas *recuperadas*- se pusieron en

⁵ Tanto la denominación de esta villa como los nombres de los sujetos fueron cambiados, sólo mantengo las designaciones de las organizaciones que hicieron públicas sus posiciones a partir de diversos escritos sobre el tema.

⁶ Por razones de espacio es omitida en este trabajo una mayor contextualización de este ámbito. En la Tesis de Maestría (García 2011), procuré presentar la villa *Riachuelo* y la vinculación de los militantes con este espacio y sus problemáticas, entre ellas las escolares.

camino de la creación de una de estas escuelas. En marzo del año 2006, comienza a funcionar el *Bachi* en una casa de villa *Riachuelo*, el tercero de la Ciudad de Buenos Aires y el primero en el marco de una organización territorial, ya que los otros creados en esta jurisdicción fueron en convenio con fábricas recuperadas por sus trabajadores. Para el ciclo 2008, ya con estudiantes en cada uno de los tres cursos pasan a funcionar—mediante un convenio con el Ministerio de Educación— en el turno noche de una escuela primaria estatal cercana a la villa.

Aquellos que decidieron conformar este bachillerato y día a día realizan distintas acciones que requiere este espacio (por ej: preparar y dar las clases, tomar asistencia, organizar la asamblea, tomar evaluación, etc...) se definen durante las entrevistas como *militantes*. Así la conformación de este espacio es uno más entre las acciones que desde hace años llevan adelante en la villa cercana. Por eso, también se piensan como *trabajadores comunitarios*, y a partir del bachillerato *en función educativa*. No obstante, lo habitual en el bachillerato como en otros encuentros y asambleas es que prevalezcan las denominaciones de *docentes, profesores o profes*, por eso seguiré estas adscripciones.

Luego del trabajo conjunto a lo largo de cuatro años, se produce una división entre los militantes y docentes que llevan adelante el *Bachi*. Esto se acentúa al año siguiente y se consuma la separación del colectivo, creando una nueva *orientación en Derechos Humanos* que se agrega a la originaria en *Desarrollo de las Comunidades*⁷. Con posterioridad, se establecen dos bachilleratos por separado, que funcionan en el mismo lugar y propone cada uno su orientación. Esta separación significó seguir compartiendo un año a los estudiantes de 2do y 3ro, al ciclo siguiente sólo a los de 3ro, para luego sí, al tercer año pasar a tener cada grupo su propia orientación.

Por un lado, lo que los militantes y docentes esperan de los estudiantes con los que trabajan, y por otro, las llamadas *relaciones con el Estado* fueron planteados como los detonantes de la separación. Así, para los profes de la orientación en *Derechos Humanos*, su trabajo desde la *educación popular* apuntaría a la conformación de un *sujeto crítico, sujeto autónomo*; en el otro caso -*Desarrollo de las Comunidades*- se aspiraría a la formación de *trabajadores calificados*:

“Creo que una de las más importantes discusiones es la del sujeto: que sea un sujeto autónomo o un sujeto trabajador calificado. Yo no quiero formar trabajadores calificados, me parece que la educación popular tiene que servir para formar sujetos más libres, más autónomos, críticos, pensantes, que no tienen por qué ser después trabajadores más calificados, que esto les pueda servir en su vida cotidiana, para poder cambiar las relaciones que tengan no solo en su trabajo, en su casa también” (Entrevista a Ana, militante y docente de la orientación en *Derechos Humanos*).

⁷ El trabajo de campo implicó principalmente el acompañamiento de las acciones encaradas desde la orientación en *Derechos Humanos*.

A su vez, estas interpretaciones se van traducir en relaciones diferenciadas con el Estado:

“Nosotros, los que vamos por el lado de la autonomía, tenemos algunos problemas en la articulación con el Estado. Sabemos que el Estado existe y por eso articulamos con el Estado y queremos gestión social, lo que no queremos es dependencia del Estado” (Entrevista a Marcos, militante y docente de la orientación en *Derechos Humanos*).

Vale recordar que tanto el *Bachi* como los otros BP creados previamente en la Ciudad de Buenos Aires desde el año 2004, debieron iniciar su proceso de reconocimiento al interior de la Dirección de *gestión privada* del Ministerio de Educación. En 2010, cuando comencé esta investigación, una de las cuestiones claves que se exhibían -al interior del *Bachi*, en reuniones con otros bachilleratos, en protestas y marchas en diversos espacios públicos-, en torno a la relación entre BP y Estado, era la noción de *gestión social*. Desde la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006 se propone esta concepción en relación al papel de las organizaciones sociales en la gestión de las escuelas y los BP buscan inscribirse bajo esta calificación:

“El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reconocen, autorizan y supervisan el funcionamiento de instituciones educativas de gestión privada, confesionales o no confesionales, de gestión cooperativa y de gestión social” (Ley 26.206, art. 13).

Al otro sector -*Desarrollo de las Comunidades*- militantes y docentes del grupo de *Derechos Humanos* le recriminan la alineación con la propuesta de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP)⁸, que apunta a estar bajo el estatuto docente de la Ciudad de Buenos Aires, definirse como *trabajadores de la educación*, planteando además la posibilidad de afiliarse a un sindicato:

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

Investigador: ¿Y qué relación con el Estado querían tener ellos?

Marcos: Y la misma que la CEIP, sí... ellos plantean lo de la CEIP: estatuto docente, alinearse a UTE⁹... (Entrevista a Marcos, militante y docente de la orientación en *Derechos Humanos*).

⁸ Organización que desarrolla varios BP. Todos esos bachilleratos de la CEIP, más otros de diversas organizaciones y en algún momento todo el *Bachi* formaban parte de la *Coordinadora de Bachilleratos Populares*.

⁹ Unión de Trabajadores de la Educación. Es parte de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), en el marco de la Central de Trabajadores Argentinos (CTA).

Estos sucesos se viven como un cambio de las posiciones originarias que reunían a todos estos grupos en torno a la posibilidad de obtener la *gestión social*. No obstante, si bien es clara la división en dos grupos, no todos los integrantes piensan lo mismo, hay impulsores de estas diferencias, otros que siguen yendo a dar clases sin participar de los debates u otras actividades, otros que dejan estos espacios a partir de estas tensiones u otras opciones, nuevos militantes y profesores que se suman y se van enterando de estas discusiones.

En la Ciudad de Buenos Aires, a partir de los conflictos, las negociaciones y los acuerdos entre los miembros y organizaciones de BP y los funcionarios del Ministerio de Educación, se dictan sucesivas resoluciones y decretos, mediante las cuales se *reconocen* los primeros bachilleratos (Resolución N° 668 de 2008); se crea un *Registro de Bachilleratos Populares* (Resolución N° 279 de 2010); y se reconocen más experiencias (Resoluciones N°238 y 250 de 2011).

A mediados de 2011, se *oficializan* algunos BP dentro de la *gestión estatal* en el Área del Adulto y del Adolescente, en tanto *Unidad de Gestión Educativa Experimental* (Decreto N° 406 de 2011). Junto con otros bachilleratos de la Coordinadora y a partir de la separación en dos del *Bachi*, el sector de *Desarrollo de las Comunidades* se conforma en una UGEE en acuerdo con este decreto. Comienza a recibir desde entonces financiamiento para algunos cargos docentes. En tanto el de la orientación en *Derechos Humanos* -junto a otros de la agrupación *Red de Bachilleratos Populares Comunitarios*- es también ubicado más adelante en aquella dirección, pero sin financiamiento alguno¹⁰.

Meses antes de la firma de este decreto, mantengo una entrevista con el funcionario del Ministerio de Educación que tenía a cargo estas negociaciones. Comienza aclarando que:

“Los acuerdos alcanzados son para un grupo de bachilleratos, los que se reúnen en la Coordinadora. Con ellos venimos desarrollando un borrador de resolución donde se discute punto por punto. Esto tiene un antecedente en Provincia de Buenos Aires, les decían que iban a pasar a Adultos y todavía están en privada” (Entrevista a funcionario del Ministerio de Educación de la CABA).

Este funcionario sostiene que desde el Ministerio se reúnen por separado con los dos grupos, la Coordinadora y la Red, que existen acuerdos con la Coordinadora, mientras que con la Red se complican las negociaciones y hasta se presenta la amenaza de no poder dar más títulos:

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

¹⁰ Cabe aclarar que luego de estos sucesos, los de la orientación en DDHH rompieron con la Coordinadora, pero no se sumaron a la Red, se mantuvieron por fuera de estos agrupamientos aunque con acuerdos o acciones coordinadas con otros bachilleratos.

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

Así, se puede sostener que no solo desde el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, sino también desde la conjunción de distintos BP y sus agrupaciones se van trazando diversos recorridos posibles. Estos recorridos conllevan ciertos acuerdos y también oposiciones y negativas. Si bien estas iniciativas se ven moldeadas por el Estado en las complejas y dinámicas relaciones que se establecen con funcionarios del Ministerio de Educación, a la vez, tienen la fuerza de generar modificaciones en la estructura estatal con la posibilidad de ingresar a la *Dirección de Educación del Adulto y el Adolescente*, a través de discutir, modificar o redefinir los documentos elaborados por el ministerio¹¹.

Este ingreso –al área de Adultos y Adolescentes- es celebrado y expuesto como un logro frente al Estado, por bachilleratos reunidos en la *Coordinadora*. Y por el contrario, para otros bachilleratos, como por ejemplo para los militantes y docentes de la orientación de *Derechos Humanos*, es vivenciado como una amenaza por la posibilidad de “pérdida de autonomía” o con el riesgo de “ser asimilados como un CENS más”, como se reiteró con preocupación en varias reuniones plenarias.

Los conflictos y los consensos relatados, repercuten y se entrelazan con las expectativas de los militantes y docentes en torno al proyecto de *educación popular* que esperan poder desarrollar en el *Bachi*. De este modo, concepciones más ligadas al orden de *lo escolar* se tensionan con las prácticas y los sentidos de militancia de estos profes, específicamente con las construcciones de la *educación popular* en estas circunstancias.

Sebastián, uno de los fundadores del *Bachi*, marca una división entre docencia y militancia como si fuesen términos excluyentes: “terminamos yendo a dar clase como profes, no como militantes. Te come el lugar de profesor”. Una de las salidas a esto piensan que podría ser la discusión que inician sobre otro plan de estudios y para una nueva orientación: “El plan 601 es para la educación formal, no para nosotros”¹², considera Marcos.

En este terreno juegan también las prácticas de los estudiantes y las acciones del Estado. La lucha por la *oficialización* trae aparejada situaciones que son vivenciadas como contradictorias con la *educación popular*, como explica Sebastián:

“Al dar un título oficial se complica la educación popular.
¿A qué viene la persona? Vienen por el título. Está también cómo

¹¹ Se puede ver el proceso de discusión y escritura conjunta en García (2011).

¹² Plan que adoptaron los BP. Pertenece a la currícula de los CENS que otorgan el título de Perito Auxiliar en Desarrollo de las Comunidades (Resolución N° 601/01).

toman los alumnos ciertas laxitudes y paternalismo de parte nuestra, o la competencia entre ellos, con tal que repruebe el otro aparecen actitudes muy jodidas” (Entrevista a Sebastián, militante y docente del *Bachi*, orientación *Derechos Humanos*).

En el camino andado tras la búsqueda por la certificación de los estudios, se dan diversos intercambios con el Estado. Estas relaciones tensionan, movilizan sentidos y configuran otros en torno a la *educación popular* en este espacio:

“Al tener una cierta institucionalización, un título formal, es complicado adaptarse a lo que es la educación popular estrictamente planteada o desarrollada en otros ámbitos. El hecho de estar obligados a poner notas, a tomar presentes, a tener los libros y demás te genera un montón de cosas a las cuales no les podés escapar, pero bueno...Por eso muchas veces decimos que es ‘con prácticas de educación popular’ más que ‘desde la educación popular’ ” (Entrevista a Sebastián, militante y docente del *Bachi*, orientación *Derechos Humanos*).

Ya sea desde los reclamos ante la falta de escuelas, pasando por la cotidianidad del espacio donde se desenvuelve el *Bachi*, las concepciones de los militantes y docentes en torno a los sujetos que esperan formar y las vinculaciones con funcionarios, todas estas cuestiones hablan de un espacio intrínsecamente ligado a lo estatal. Hasta el momento, la impronta clasificatoria del Estado tiene sus impactos organizativos, *gestión estatal* o *gestión privada*. La *gestión social*, por ahora en la Ciudad de Buenos Aires, quedó subsumida al ámbito de la *gestión privada*, lugar al que ninguno de los bachilleratos quiere pertenecer. De modo que las demandas convergentes de distintas organizaciones que llevan adelante BP en torno a la *oficialización* de estos espacios implicó la conformación de un campo de disputa no solo definido desde las políticas estatales, sino también y fundamentalmente, desde las expectativas de los docentes y militantes de las agrupaciones. De esta manera, se puede observar que el proceso de *oficialización*, a la vez, involucra a los sujetos y a las organizaciones que desarrollan BP en diversas tensiones que articulan prácticas y sentidos escolares con aquellos ligados a la militancia.

CONSTRUCCIÓN COTIDIANA DE LA ESCOLARIDAD

La documentación escolar

Apenas iniciado el trabajo de campo, pude ver que varios miembros de la orientación de DDHH del *Bachi* se juntaban en el *Centro Cultural* cercano a la villa y a la escuela donde funciona el bachillerato. Allí desarrollaban distintas tareas ligadas a la cotidianidad del bachillerato como también otras acciones

de “militancia”. Comencé a pasar por aquel lugar y así poder hacer entrevistas, conversar sobre las distintas reuniones que mantenían y presenciar otras actividades que desplegaban.

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

Esta y otras tareas *escolares* se fueron conformando a lo largo del andar de los bachilleratos, pero sobre todo, fueron establecidas con claridad a partir del punto 13 del *Registro de Bachilleratos Populares* de 2010¹³. Así, quiénes son los estudiantes y su regularidad en la asistencia se vuelca a un registro diario. Al mismo tiempo, las notas que ponen los profesores en cada una de las materias son pasadas luego en *calificadores*, ardua tarea que conllevó tensos intercambios entre miembros de las dos agrupaciones (cuando aún no estaban separados en dos bachilleratos) para poder elaborar el *libro matriz* y así poder emitir los *títulos* de los estudiantes. Dicho certificado corresponde al plan que adoptaron los BP en relación a los CENS que otorgan el título de *Perito Auxiliar en Desarrollo de las Comunidades* (Resolución N° 601/01). Se suman los *libros de temas* (donde los docentes dejan asentados los temas que dieron ese día) como otra de las ocupaciones a las que deben responder; *certificados de alumno regular* para que los estudiantes presenten en trabajos o cobren algún subsidio; *pases* de o hacia otros bachilleratos y escuelas de jóvenes y adultos.

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

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

No obstante, hay demoras o adaptaciones a la hora de hacer todas estas tareas. También hay resignificaciones de parte de los profes del *Bachi*. Esto se ve por ejemplo en torno a cuestiones como los boletines. A fin de año los docentes les dan a los estudiantes una hoja con el título *Balance del año*, en la cual cada uno luego del nombre de su materia comenta cómo ha sido el desempeño del estudiante durante el ciclo. A este ejemplo, se puede sumar el proceso de haber reformulado algunas y creado otras de las materias desde la nueva orientación de *Derechos Humanos*. Esto significó un par de reuniones con personal de la Dirección de Currícula y Enseñanza del Ministerio de Educación de la Ciudad y dados los conflictos y diferentes visiones dejaron de trabajar en conjunto. Sin embargo, los docentes de DDHH avanzaron en sus propias decisiones creando seminarios y nuevas materias o sacando Inglés.

Desde el momento en que diversas organizaciones decidieron emprender el camino de conformar experiencias educativas y reclamar ante el Ministerio de Educación de la Ciudad ya sea por los títulos, salarios de los docentes y otras demandas en términos de *reconocimiento y oficialización* de estos espacios, quedaron ligados al mismo tiempo a las exigencias u obligaciones emanadas desde este organismo. En paralelo, se formulan intersticios para negociar, resistir, demorar o resignificar algunas de estas obligaciones emanadas de resoluciones ministeriales.

Así, si bien se deben cumplimentar ciertas cuestiones, hay adaptaciones, retrasos y resignificaciones por parte de los militantes y docentes. A su vez, los dispositivos burocráticos adoptados se tensan con diversas prácticas y sentidos que negocian los sujetos en la vida cotidiana del *Bachi*. De este modo, no solo la obligación de cumplir con ciertos dispositivos que vienen de la mano de la *oficialización*, sino que el peso de la tradición escolar con sus sentidos hegemónicos se hace presente en la cotidianeidad. La heterogeneidad de prácticas y sentidos que entran en tensión se puede analizar en torno a cuestiones problemáticas -disputadas y negociadas constantemente-, a partir de las formas diferentes que adquieren la asistencia/inasistencia y la evaluación de los estudiantes.

Prácticas y sentidos en torno a la asistencia de los estudiantes

En relación a las prácticas de los docentes respecto de la asistencia de los estudiantes que pude observar durante las clases, se pueden mencionar algunos ejemplos de su variedad. Para pasar las asistencias e inasistencias al *Registro* se construye la información de diferentes modalidades por parte de los docentes, y también por parte de los estudiantes. Por ejemplo, Sebastián -mencionado anteriormente como militante y profesor- en su clase, al finalizar, se acuerda de pasar una hoja para que los estudiantes anoten el presente. Pablo y Germán -que conforman una *pareja pedagógica* por estar ambos a cargo de la materia que dictan- no pasaron lista, los estudiantes les piden de firmar la asistencia en una hoja antes de retirarse. Por su parte, Marcos -también profe-, ya avanzada la hora de comienzo de clase y al ver la escasa concurrencia les dice a los estudiantes: “están viniendo pocos, yo no tomo lista, pero me acuerdo de

los que vienen, la responsabilidad es de ustedes, esto es un bachillerato para adultos". En otra oportunidad, luego de que pasara un rato del comienzo de la clase de 3er año, y al ser tan pocos estudiantes, Marcos sostiene que no tenía sentido dar la clase para tan pocos alumnos. Pregunta por los motivos de las ausencias y las llegadas tarde, a lo que una estudiante le contesta: "Tiene que ser más estricto, profe. Las chicas de [nombra una materia que dan docentes del grupo de *Desarrollo de las Comunidades*] toman lista y les ponen media falta al que llega tarde, y así vienen todos" (Registro de observación de clase).

En una de las asambleas del *Bachi* con docentes y estudiantes, a poco de iniciadas las clases, el tema principal que los militantes y docentes se disponen a tratar es el de las inasistencias de los estudiantes. Antes de realizar la asamblea, en el *Centro Cultural*, Ana -que no puede concurrir a este encuentro- le pide a Sebastián que no dejen de mencionar la inasistencia de los estudiantes sobre todo en los días viernes, día en que ella dicta su materia. Me señalan entre los dos que en primer año hay más de cuarenta inscriptos, pero la mitad no asiste regularmente y mucho menos el último día de la semana.

Ya en el *Bachi*, se juntan los dos cursos, 1º y 2º¹⁴. Es miércoles, previo al fin de semana largo de Semana Santa. Según la lista de asistencia entre los dos cursos deberían ser alrededor de sesenta estudiantes, pero son veinte al comenzar (once de 1º y nueve de 2º), en el transcurso de la reunión se suman dos más de 2º año. Por parte de los profes son tres: Sebastián, Claudio y Miriam. Sebastián comienza comentando la importancia de la realización de asambleas "para tratar los problemas del bachillerato". Entre otras cosas señala el carácter "colectivo" y el sentido del espacio como un lugar donde "es importante la participación de todos".

Claudio menciona en voz alta y anota los temas a tratarse en el pizarrón: "Horarios", "Asistencia (viernes)". Cuando dice "sobre todo los viernes" se escuchan algunas risas por parte de los estudiantes. Respecto del primer tema, Claudio explica que si los estudiantes llegan tarde, al profesor de las primeras horas le quedan solo cuarenta minutos para trabajar, y que eso es muy poco. Comenta también que los días viernes son pocos los estudiantes que asisten a clase y continúa: "Estamos cursando pocas horas. Faltan mucho, hay temas que tenemos que repetirlos, estamos avanzando muy poco".

Claudio les pide a los estudiantes que no dejen de avisar a los profesores cuando tienen que faltar o llegar tarde por trabajo o por otro motivo y les pregunta: "¿Por qué creen que pasa esto? Que no vienen, que no avisan, que llegan tarde...". Silencio por parte de los estudiantes. Al rato responde Federico (estudiante de 1º año) diciendo que "la responsabilidad es de cada uno". Nadie más opina. Luego otro compañero de 1º agrega que él llega tarde por el trabajo y pregunta cuál es el horario de entrada y por qué las clases suelen terminar antes si el horario de cierre es a las 21 hs. Sebastián aclara los horarios, el de entrada es a las 17:45 hs. A lo que Laura (estudiante de 2º) grita: "Pero si ni los profes están a esa hora". Sebastián le reconoce que es cierto, que a veces ellos también se demoran y porque antes de las 18hs tampoco llega ningún

¹⁴ Si bien ya se conformaron los dos bachilleratos por separado, en 3º año todavía dan clases en forma compartida con el otro grupo de docentes y dados los conflictos no se suman a la asamblea.

estudiante. Continúa Sebastián aclarando que la jornada finaliza 21:15 y que se van antes porque “todos estamos cansados”. Al tratar el tema de por qué no vienen los días viernes, se desata la siguiente conversación:

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

Sebastián: Pero es parte fundamental del bachillerato.

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

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

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

Laura: (interrumpe) Por la manera que ustedes trabajan algunos se aprovechan.

Claudio: (a Laura) ¿A vos quién te obliga a venir?

Laura: ¡La beca! ¡Todos vienen por la beca!¹⁵ (Risas de parte de los estudiantes, cara de enojo de los profes).

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

Las repercusiones de esta asamblea continúan tratándose el siguiente fin de semana. El sábado, en el *Centro Cultural*, los militantes y docentes tenían pautada la realización de una *jornada político-pedagógica*¹⁶. Si bien la intención de ese encuentro era comunicar la elaboración de los programas de cada materia, gran parte de la jornada lo ocupó la discusión en torno a las inasistencias de los estudiantes y con este tema se fueron asociando: tensiones identificadas en torno a la acreditación de las materias, las becas que los estudiantes reciben del Gobierno de la Ciudad, cómo realizar las próximas asambleas para contar con la mayor cantidad de estudiantes presentes, y también con el proyecto de *educación popular* que se plantean.

Al tener que calificar a los estudiantes con una nota numérica, se conecta el tema de las inasistencias con las posibilidades de acreditación o no de la materia. Se discute que si los estudiantes no asisten y no entregan los trabajos, no aprueban, pero la duda es qué hacer con los que a fin de año por

¹⁵ Se refiere a la beca que otorga el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires a partir del Programa Becas Estudiantiles (Ministerio de Educación).

¹⁶ Se denominó así ya que la consigna fue llevar los programas de cada materia para intercambiar qué estaría trabajando cada profe o pareja pedagógica desde su asignatura. Había textos mandados previamente para su discusión en esa instancia. Ocupó todo el día desde la mañana, se cortó para el almuerzo y se prosiguió por la tarde.

más que hayan faltado mucho entregan los trabajos que deben. ¿Cómo proceder a evaluar a los estudiantes en estos casos? Esto siempre desencadenó quejas entre el estudiantado que señala una injusticia ante estas situaciones: “gente que no asistió a clase y luego termina con la misma nota de los que sí hicieron el esfuerzo” (Registro de Jornada político-pedagógica, Bachillerato en DDHH).

Otro de los temas que mencionan los militantes y docentes en relación a las inasistencias sería el hecho de que algunos estudiantes se anotasen solo por el hecho de cobrar la beca. “Si desde Becas vienen a controlar y no están cursando se puede armar quilombo”, dice Sebastián, quien se encarga de tramitar este subsidio (Registro de Jornada político-pedagógica, Bachillerato en DDHH). Más allá de las expresiones antes relatadas en la asamblea, existen otras motivaciones permanentemente enunciadas por los jóvenes y los adultos en torno a volver a estudiar y la posibilidad de obtener el título secundario¹⁷. Lo que queda claro que esta política educativa demandada y conseguida por el conjunto de los BP, al formar parte de la cotidianeidad del *Bachi* modela este espacio y tensiona sentidos, no solo de los estudiantes, sino fundamentalmente los de los militantes y docentes.

Continúan proponiendo armar una planilla online e identificar por materias a los que están asistiendo y a aquellos que no. Ante la pregunta sobre qué hacer con los que no van algunos profes plantean establecer un “cupó de asistencia”, otros prefieren conversar con cada uno para ver su situación, o también se habla de pasar un día de la semana por el *Bachi* para hablar con esos estudiantes con problemas con las faltas. Pero concluyen que lo mejor sería no avisar, como plantearon los estudiantes en la asamblea anterior y hacer una *asamblea sorpresa* para poder tratar estas cuestiones con la mayor cantidad de estudiantes presentes. (Registro de Jornada político-pedagógica, Bachillerato en DDHH). Esta estrategia va a ser respondida por parte de los estudiantes de distintas maneras: al ver que determinado día llegan profes a los que no les toca dar clases se dan cuenta de que hay asamblea y algunos no suben a las aulas, u otras veces avisan por celular a los que aún no llegaron para que no vayan. No obstante, esta modalidad de *asamblea sorpresa* continuó durante dos años.

También se mencionó en aquella reunión -al intercambiar sobre los programas de cada materia- la vinculación con la *educación popular*. Una de las docentes recientemente incorporada preguntó si en alguna materia se ve qué es *educación popular*, la respuesta fue que no, pero le señalan el trabajo realizado en las asambleas para “romper con la educación formal clásica” (Registro de Jornada político-pedagógica, Bachillerato en DDHH). De este modo, y como presenté anteriormente, los sentidos de militancia de estos profes se tensionan constantemente en este espacio y dan cuenta de sus construcciones sobre la *educación popular*. En este sentido, se quiere establecer diferencias con la *educación formal* en un marco donde se hacen presentes una preocupación por la asistencia, la calificación, las becas y los títulos.

¹⁷ Se destacan el crecimiento personal, la posibilidad de un mejor trabajo, acceder a otros estudios, salir de la villa.

Prácticas y sentidos de la evaluación a los estudiantes

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

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

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

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

(Los estudiantes comienzan a quejarse, una estudiante le dice a Marcos que les ponga un diez a todos).

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

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

(Algunos dicen “escrito”, otros gritan “¡grupal!”)

Marta (estudiante de 1°): Oral no, porque me pongo nerviosa, no quiero pasar al frente (Registro de observación de clase).

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

Muchos de los estudiantes hace años que están alejados de estas prácticas de evaluación y al enfrentarse con esto muestran su preocupación. Los estudiantes temen que al no aprobar las materias no puedan pasar al siguiente año. Marcos trata de tranquilizarlos: “es prácticamente imposible que no aprueben, tenés que dejar la materia”. Y reitera: “por la forma en que nosotros evaluamos es muy difícil poner nota... Sebastián [otro profe] no les va a poner nota. Va a tomar pero va a poner una nota de fantasía”. Marcos explica que lo que hará Sebastián es por el pedido del Ministerio de pasar las notas a los calificadores y para la futura titulación de los estudiantes.

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

Ana: Hoy tendría que dar las notas.

(Observo caras de tensión y preocupación en los estudiantes)

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

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

Teresa (estudiante de 1º): La participación es lo más importante (remarcándolo, como que se dijo muchas veces).

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

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

Ana: Aunque esté mal, no importa.

Como mostré anteriormente, en las reuniones del grupo de docentes de *Derechos Humanos* aparece la preocupación ante las ausencias reiteradas de los estudiantes y las modalidades de evaluación. En este último apartado, también se despliegan distintas prácticas y sentidos que se articulan con las solicitudes ministeriales y con lo que esperan los estudiantes. A esto hay que sumar las diferencias de criterios y multiplicidad de discursos que intentan sostener los dos grupos de docentes en conflicto, cuando aún compartían estudiantes y sin dejar de lado las discrepancias que también hay al interior del equipo de *Derechos Humanos*. Para ejemplificar, en una de las reuniones de este grupo Ana propone que en el próximo encuentro se dedique más tiempo para hablar sobre el seguimiento a los estudiantes y la evaluación, y obtiene como respuesta por parte de uno de sus compañeros: “¿tiene sentido discutirlo? No nos vamos a poner de acuerdo” (Registro de reunión de la orientación en *Derechos Humanos*).

En la construcción cotidiana del *Bachi*, objetos escolares como registros, calificadores, libros de temas, libro matriz y otros se hacen presentes a partir de los intercambios y negociaciones entabladas con el Ministerio de Educación. No obstante, sentidos escolares hegemónicos se hacen presentes más allá de la necesidad de evaluar a los estudiantes y poner calificaciones numéricas. Así, se expresan las negociaciones entre un punto de vista de los militantes y docentes -con sus diferencias- que en algunos casos sugiere no poner el énfasis en la nota, sino en la *participación* y la *construcción colectiva*, ligado a ideas de *militancia* y de *educación popular*, y otro -también con la gran heterogeneidad de estudiantes que asisten-, que demanda ser corregido, que le digan “qué está bien y qué está mal”. En estas relaciones, como las que favorecerían la asistencia de los estudiantes a partir del cobro de una beca, la presencia de las disposiciones y políticas educativas tensionan y modelan las prácticas y los sentidos ligados a la militancia de los profesores con aquellos del orden de *lo escolar*.

PALABRAS FINALES

En este artículo analicé, en primer lugar, las interpretaciones de estudios centrados en las relaciones entre BP y Estado. Desde allí insistí en presentarlos en sus vinculaciones cotidianas donde se dan negociaciones, rechazos y acuerdos. Así, desde un enfoque etnográfico relacional, busqué mostrar la complejidad y dinamismo del que participan militantes y docentes, estudiantes y funcionarios ministeriales, en el marco de políticas educativas que también los atraviesan.

En cuanto a la gestión de los BP, si bien el conjunto de las organizaciones sociales coincidían en una serie de reclamos y demandas al Ministerio de Educación, también en el desarrollo de estas experiencias se van conformando una variabilidad de prácticas y concepciones en sus expresiones cotidianas. Así, el proceso de *oficialización* involucra a los sujetos y a las organizaciones que desarrollan BP en diversas tensiones que articulan sentidos escolares hegemónicos con aquellos ligados a las expectativas acerca de la *educación popular*: tomar asistencia, poner notas, dar un título, y a la vez, la formación de un *sujeto crítico*.

La creación de algunos BP como UGEE -y el camino propuesto a los otros-, constituye un indicador de un proceso de producción conjunta de políticas y formas de acción entre los grupos subalternos y el Estado, en el que están en disputa mecanismos de control, apropiación (Ezpeleta y Rockwell 1985) y niveles de autonomía. La resistencia de unos BP y las negociaciones y acuerdos de otros frente a las propuestas ministeriales son la clave contradictoria que explica el estallido de las divisiones entre unos bachilleratos y la conflictividad al interior de otros. Esto resulta útil para evitar las interpretaciones opuestas que se realizan del mismo suceso: desde aquellos militantes y docentes de las nuevas UGEE que señalan estos procesos como “obligaciones arrancadas al Estado” o, por el contrario, los que se oponen desde el *Bachi* acusando a los otros ya que “ahora pasan a ser empleados estatales”.

A través de la reconstrucción del accionar de distintos sujetos y organizaciones, traté de dar cuenta de cómo los militantes y docentes del *Bachi* le dan forma a la lógica que se les impone desde el Estado, al tiempo que construyen un espacio político-pedagógico de gran complejidad. Es decir, las organizaciones no solo son moldeadas en procesos estatales continuamente resistidos y apropiados diferencialmente, sino que todos los actores involucrados contribuyen a la producción de *lo estatal* y del heterogéneo movimiento de BP.

A su vez, la intención estuvo puesta en documentar las presencias estatales en la construcción cotidiana del *Bachi*. Esta inserción estatal desencadena no solo la existencia de tiempo humano dedicado a la ejecución de las normas prescriptas estatalmente, también conlleva el replanteo de los alcances de la *educación popular* en estas circunstancias, la forma particular de la *militancia* en un bachillerato y fundamentalmente las tensiones grupales que en este caso específico desencadenan la creación de una nueva orientación. Aquí se desenvuelven, a la vez, las reformulaciones, demoras o resignificaciones ante las obligaciones por parte de los profes del *Bachi*, que se conjugan con los deseos y expectativas de los estudiantes en torno a su escolarización.

La construcción cotidiana de la escolaridad en el *Bachi* está atravesada por las ya señaladas presencias estatales y por los sentidos escolares hegemónicos expuestos por profesores y estudiantes del *Bachi*. La heterogeneidad de prácticas y sentidos en tensión, fueron analizados en torno a la asistencia/inasistencia y a la evaluación de los estudiantes, elementos clave de la historia escolar. En vinculación con estos aspectos, los sentidos de militancia de los docentes se tensionan dando cuenta de construcciones particulares de la *educación popular*.

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.

Carvalho Rosa, M. (2009). A "forma movimiento" como modelo contemporáneo de ação coletiva rural no Brasil". En Grimberg, M., Fernández Álvarez, M.I. y Rosa, M. (eds.), *Estado y movilización social: estudios etnográficos en Argentina y Brasil* (pp. 93-112). Buenos Aires: Coedición FFyL-Antropofagia.

Córdoba, M. y Rubinstein, M. (2010). "Ni privado ni estatal, bachillerato popular..." Reflexiones sobre experiencias alternativas al sistema educativo oficial. *II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos*. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 18 al 20 de noviembre de 2010.

Dorado, A., Echegaray, G. y Ruiz, C. (2010). La dimensión educativa de los movimientos sociales. Un aporte para pensar la interpelación al Estado desde los espacios educativos de las organizaciones populares. *II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos*. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 18 al 20 de noviembre de 2010.

Elisalde, R. (2008). Movimientos sociales y Educación: Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales. Experiencias pedagógicas del campo de la EDJA. En Elisalde, R. y Ampudia, M. (eds.), *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). Escuela y clases subalternas. En Rockwell e Ibarrola (comps.), *Educación y clases populares en América Latina*. México: IPN, DIE.

Fernández, A. M., Calloway, C y Cabrera, C. (2009). Desafíos de los emprendimientos educativos en las fábricas recuperadas. Anuario de Investigaciones / Secretaría de Investigaciones / Facultad de Psicología – UBA, XVI, pp. 223-230.

García, J. (2011). *Aprendiendo a hacer escuelas. Las complejas y dinámicas relaciones entre "Bachilleratos Populares" y Estado*. (Tesis de Maestría). Maestría en Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Geertz, G. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

GEMSEP (2016). Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos. Informe preliminar, febrero 2016.

Grimberg, M. (1997). *Demanda, negociación y salud. Antropología*

social de las representaciones y prácticas de trabajadores gráficos, 1984-1990. Coedición: Facultad de Filosofía y Letras-Oficina de Publicaciones del CBC.

Heller, A. (1972). La estructura de la vida cotidiana En Heller, A. *Historia y vida cotidiana* Barcelona: Editorial Grijalbo.

Levinson, B. y Holland, D. (1996). La producción cultural de la persona educada: una introducción. En B. Levinson, D. Foley y D. Holland (eds.), *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice.* State University of New York. Traducción: Laura Cerletti.

Manzano, V. (2010). El hacerse y (des)hacerse del movimiento. Sobre espacios etnográficos y espacios en movimiento en el Gran Buenos Aires. En Grimberg, M., Ernandez Macedo, M. y Manzano, V. (eds.), *Antropología de tramas políticas. Estudios en Argentina y Brasil.* Buenos Aires: Antropofagia.

Menéndez, E. (2000). Cap. 5: La dimensión antropológica. En Díaz, M. y Romaní, O. (coords.) *Contextos, sujetos y drogas: un manual sobre droga dependencias.* (p. 71 -88) Barcelona: Grup Igia.

Meneyián, M. (2007). Alternativas educativas y proyecto político: el caso de un Bachillerato de Adultos en una empresa recuperada. *Cuartas Jornadas de Jóvenes Investigadores.* Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales.

Michi, N. (2008). *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra y Movimiento Campesino de Santiago del Estero- VC.* (Tesis de doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Neufeld, M. R. (1996/1997). Acerca de Antropología Social e Historia: una mirada desde la Antropología de la Educación. *Cuadernos Del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano.* 17, 145-158.

Pacheco, M. y Hernández, D. (2009). El porvenir de la utopía. El bachillerato Popular Roca Negra/Frente Popular Darío Santillán: un estudio de caso. *1º Congreso Nacional sobre Protesta Social, Acción Colectiva y Movimientos Sociales en Argentina.* Ciudad Universitaria de la Universidad de Buenos Aires, 30 y 31 de marzo de 2009.

Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico.* México: Mimeo. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala.* México: El Colegio de Michoacán. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Rubinstein, M. (2010). ¿Educación Popular o Sistema Educativo Oficial? Conflictividad con el Estado. *1º Seminario Taller de Antropología y Educación.* Huerta Grande, Córdoba, 28 al 30 de abril de 2010.

Sigaud, L. (2004). Ocupacoes de terra, Estado e movimentos sociais no Brasil. *Cuadernos de Antropología Social,* 20.

Sverdlick, I. y costas, P. (2008). Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales en Buenos Aires-Argentina. En Sverdlick, I. y Gentili, P. (comps.), *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios.* (p. 199-250). Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.

Willis, P. (1980). Notas sobre el método. En Hall, S. *et al.* (eds.), *Culture, Media, Language* (pp. 88-95). London: Hutchinson. Traducción: Gabriela López.

Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Lima: Programa Democracia y Transformación Global / Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. Unidad de Post Grado. UNMSM.

OTROS DOCUMENTOS

DECRETO N° 406/11. Jefatura de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 20 de julio de 2011.

LEY DE EDUCACION NACIONAL N° 26.206. Sancionada: 14 de Diciembre 2006. Promulgada: 27 de Diciembre de 2006.

RESOLUCIÓN N° 669/08. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad. Buenos Aires, 7 de marzo de 2008. Publicada en Boletín Oficial: 08 de mayo de 2008.

RESOLUCIÓN N° 238/11. Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 5 de julio de 2011.

RESOLUCIÓN N° 250/11. Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 13 de julio de 2011.

RESOLUCIÓN N° 279. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 10 de febrero de 2010.

RESOLUCIÓN N° 601. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires, 16 Abril de 2001.