

Subjetivación política juvenil en Bachilleratos Populares: representaciones de estudiantes jóvenes sobre la política y el Estado.

Miriam Kriger y Shirly Said.

Cita:

Miriam Kriger y Shirly Said (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, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/885>

Subjetivación política en Bachilleratos Populares: Concepciones acerca del Estado y actitudes hacia la participación política entre estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires¹

Kruger, Miriam (CONICET-CIS) mkruger@gmail.com

Said, Shirly (CONICET-CIS/GEMSEP-IIGG-UBA) shirlysaid@gmail.com

Resumen

Esta ponencia se propone contribuir al estudio de los procesos de subjetivación política en experiencias de educación popular. Para ello, analizaremos las concepciones acerca del Estado y las actitudes hacia la participación política entre estudiantes avanzados de Bachilleratos Populares de la Ciudad de Buenos Aires enmarcados en dos organizaciones políticas distintas.

Consideramos a la subjetivación política como un proceso complejo que se constituye tanto en el propio ámbito escolar como en otros espacios privados y públicos, y en el cual proponemos como constitutiva la tensión entre la idea de *diálogo* propuesta por Freire (1985) y la de *litigio* planteada por Rancière (1996) (véase para ampliar: Said y Kriger, 2014). En esta línea, es nuestro objetivo analizar la relación entre la propuesta político-pedagógica de los Bachilleratos Populares y la perspectiva construida por los estudiantes, considerando como determinante la relación material y simbólica que estas escuelas establecen con el Estado.

Tomamos para ello avances parciales de una investigación en curso, analizando los resultados de la aplicación de un cuestionario escrito a estudiantes de 3º año (N=31).

Palabras clave: Subjetivación política - Bachilleratos Populares – Participación política - Estado

1. Presentación

En este trabajo nos proponemos contribuir al estudio de los procesos de subjetivación política en experiencias de educación popular. Para ello, analizaremos las concepciones acerca del Estado y las actitudes hacia la participación política entre estudiantes próximos a egresar de Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos (BPJA) de la Ciudad de Buenos Aires, enmarcados en dos organizaciones políticas distintas.

Se trata de los primeros avances de una investigación en curso² que busca analizar los procesos de subjetivación política en BPJA, contrastando y/o articulando las propuestas pedagógicas institucionales con las significaciones, disposiciones y experiencias en torno a la política de los

¹ Este trabajo fue realizado en el marco del Proyecto PICT 2012-2751 (Dirección: Dra. Miriam Kriger).
Agradecemos también el aval de los proyectos UBACYT 20020110200204 y UBACYT 20020120200320

estudiantes. Para ello, consideramos como un factor determinante las distintas concepciones y posicionamientos hacia Estado que estas escuelas han asumido a lo largo de la última década.

Es importante tener en cuenta que los BPJA comenzaron a instituirse en los años posteriores a la crisis del 2001, en los que la estrategia del kirchnerismo se orientó a fundar transversalidad (Torre, 2005) y recrear “una gramática movimientista” (Pérez y Natalucci, 2012: 11), intentando absorber en un gran paraguas partidario a las organizaciones sociales. Este contexto de rearticulación de la institucionalidad estatal, iniciado en 2003, significó un gran desafío para el campo popular (Aguiló y Wahren, 2012) y dio origen a múltiples lecturas políticas, tensiones, alianzas y rupturas respecto de la posición que debían adoptar ante el Estado.

A partir de esto, consideramos crucial analizar el vínculo de los BPJA con el Estado en términos simbólicos y materiales, en función de los posicionamientos político-ideológicos y de los particulares repertorios de acción (Tarrow, 2009) mediante los cuales *hacen política*. Para su abordaje, distinguimos dos dimensiones de esta relación: la que establecen desde el espacio de articulación de BPJA que integran, y la que entablan desde la organización social en la que se enmarcan. Nos apoyamos en la afirmación de Langer y Levy (2009), según la cual “el tipo de vinculación con el Estado define los modos de relación y las prácticas educativas que se generan” (2009: 229), para elaborar nuestra hipótesis general, que plantea: *las distintas concepciones y posicionamientos de los BPJA hacia el Estado, y las relaciones que establecen con él, generan formas educativas diferentes, y por ende, procesos distintos de subjetivación*³

Esto no significa, sin embargo, que los posicionamientos explícitos de las organizaciones sean la única fuente para acceder a sus formas de comprender al Estado, ni que ese discurso sea incorporado o reproducido linealmente por los estudiantes. Lejos de ello, buscamos inscribir este trabajo en una línea de investigación que reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en particular cuando la educación asume su carácter político, y nos interesamos especialmente por comprender cómo se articulan las expectativas de subjetivación política de las instituciones educativas (en este caso, los BPJA) con las perspectivas de los educandos.

En esta senda, retomamos los trabajos que aluden al tipo de sujetos que los BPJA *se proponen*

² Se trata del proyecto de doctorado “Movimientos sociales y educación: un estudio diacrónico sobre propuestas y experiencias de subjetivación política juvenil en Bachilleratos Populares”, desarrollado por Shirley Said, becaria de postgrado (CONICET), bajo la dirección de la Dra. Miriam Kriger.

³ Si bien tenemos que cuenta que existe un gran número de variables intervinientes (edad, capital cultural, nivel socioeconómico), en este trabajo tomaremos la relación con Estado como la variable interviniente más importante.

formar, definidos como sujetos “políticos”, “críticos”, “conscientes”, “participativos”, “reflexivos”, “capaces de defender y conquistar sus derechos” (Elisalde, 2008; Areal y Terzibachian, 2012; Rubinsztain, 2012), y buscamos vincularlos con planteos críticos como el de Gluz (2013a), acerca de que “tanto la militancia como la formación de sujetos políticos tiene una fuerza en el discurso docente que no encuentra correlato en los estudiantes” (2013a: 70), y que “aunque en todos los bachilleratos sus impulsores pretenden gestar procesos de resistencia al orden social, los cambios parecen restringirse al mundo escolar y, en pocas situaciones, a las vidas cotidianas de los agentes” (2013b: 13).

Consideramos que esto, lejos de negar la existencia de emociones, sentidos, actitudes y “disposiciones hacia la política” (véase Bourdieu 1979 en Dukuen, 2013; y su aplicación empírica en Kriger y Dukuen, 2014) entre los sujetos pedagógicos, llama la atención sobre la necesidad de analizarlos desde su propia óptica. Para ello nos proponemos realizar una indagación inicial acerca de la relación entre las concepciones sobre el Estado y las actitudes hacia la participación política de estudiantes próximos a egresar de tres BPJA de la CABA, partiendo de dos hipótesis específicas: a) Que la forma en que los estudiantes piensan la resolución de un conflicto social guarda una relación significativa el modo en que conciben al Estado, y a su vez, b) que su concepción del Estado está vinculada con su percepción y valoración de la política, y por tanto con sus actitudes hacia la participación política.

Creemos que este primer análisis, con eje en las dimensiones emotiva y cognitiva del vínculo con la política, nos permitirá abordar en futuros trabajos las disposiciones políticas de los estudiantes.

2. El movimiento de BPJA: articulación y tensiones respecto de la relación con el Estado

El campo de los estudios sobre BPJA se ha ampliado visiblemente en los últimos años, en el marco de la expansión del área de conocimiento sobre educación “en y desde los movimientos sociales” (Michi, Di Matteo y Vila, 2012), y es posible identificar una rica variedad de enfoques y temas de interés. Esta investigación pretende vincular dos de ellos; el que hace foco en la construcción de la subjetividad a partir del estudio de las propuestas político-pedagógicas, y el que estudia el terreno de las acciones colectivas. Para ello consideramos necesario caracterizar una vez más a estas experiencias y repasar su trayectoria, a fin de recuperar su devenir histórico y el de sus espacios de articulación como expresión de la relación que establecen con el Estado.

Por empezar, los Bachilleratos Populares son escuelas medias para jóvenes y adultos que se definen a sí mismas como autogestionadas y populares, con autonomía política y pedagógica respecto del Estado, y cuyo objetivo es, como fue esbozado más arriba, promover la formación de

personas conscientes de la realidad en la que viven, capaces de constituirse como sujetos políticos con plenos derechos (Elisalde, 2008; Rubinsztain, 2012). En la actualidad existen más de ochenta de estas escuelas en todo el país, ubicadas mayormente en la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires, que funcionan en el marco de organizaciones sociales muy variadas, con diferentes recorridos, posicionamientos político-ideológicos y actitudes hacia la política institucional. A raíz de estas divergencias, se nuclean en tres espacios de articulación distintos: la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha (en adelante, CBPL) y la Red de Bachilleratos Populares Comunitarios (RBPC), sobre las que centraremos nuestro estudio, y la Coordinadora por la Batalla Educativa (CBE).

Los primeros BPJA se fundaron entre 2004 y 2007 en organizaciones territoriales y fábricas recuperadas que habían cobrado mayor visibilidad en el contexto de resistencia y participación social, frente a la retirada del “Estado histórico” (Kriger, 2010: 60), que tuvo como epicentro a la crisis de 2001 (Giarracca, 2001). Ante el inicio de un período de mayor intervención estatal (Svampa, 2007), comenzaron a integrar sus luchas reivindicativas con otras prácticas prefigurativas del cambio social, ligadas a la construcción cotidiana del mundo por-venir en términos de educación, trabajo, vivienda, salud, etc., en sintonía con otras experiencias en Latinoamérica (De Sousa Santos, 2001, Zibechi, 2005).

Como parte de aquel proceso, estas escuelas se plantearon un horizonte dual que da cuenta del carácter transicional de ese período: la construcción de poder popular en los territorios mediante la praxis de la educación popular y la organización autogestiva y, en simultáneo, la interpelación al Estado como garante del derecho de todos los sectores sociales a la educación (Elisalde, 2008). En este sentido, comenzaron a encabezar instancias de conflicto en la escena pública cuyo principal interlocutor era el Estado: tras la creación de un espacio de articulación denominado “Interbachilleratos”, cuyo objetivo inicial era el intercambio de experiencias pedagógicas, comenzaron a emerger debates reivindicativos y políticos que “fueron cambiando el carácter del espacio de articulación” (Brikman, Chirom y Wahren, 2012: 5). Al orientarse hacia “la dimensión de la visibilidad y la irrupción en el espacio público” (2012: 6), este espacio fue institucionalizado como Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha (CBPL), con cinco reivindicaciones básicas: becas para los estudiantes, títulos oficiales, salarios para los docentes, financiamiento integral y marcos normativos propios (GEMSEP, 2015: 17).

Luego de lograr, en 2008, una primera etapa de oficialización, la expansión y consolidación de los BPJA trajo también fuertes polémicas al interior de la CBPL en relación a las concepciones

sobre el Estado. Por un lado, la primera disyuntiva surgió respecto del kirchnerismo: ante la presencia de organizaciones que comenzaban a alinearse con el gobierno nacional, se resolvió que su filiación política afectaba “la autonomía necesaria que debía tener la CBPL para poder llevar adelante acciones de protesta” (2013:8), por lo que no podían seguir participando. Esto dio origen a la Coordinadora del Oeste, actualmente Coordinadora por la Batalla Educativa (CBE).

Otra divergencia se expresó en la demanda por salarios, y volvió a tener como eje a la autonomía, cuando un grupo de organizaciones territoriales planteó su negativa a contraer una relación contractual con el Estado, aduciendo que generaría restricciones y quitaría capacidad de decisión a los BPJA. Esto generó una segunda ruptura y dio origen a la Red de Bachilleratos Populares Comunitarios (RBPC) (Brikman, Chirom y Wahren, 2012), que reclama el reconocimiento de todos los BPJA pero se opone al cobro de salarios. Sus propuestas apuntan a la construcción de proyectos autónomos de las instituciones del sistema educativo formal, que amplíen la noción de lo público más allá de lo estatal y se encarnen en ámbitos comunitarios (RBPC, 2011:1).

Por su parte, la CBPL mantiene en la actualidad sus cinco reivindicaciones históricas.

En el presente estudio trabajaremos en torno a dos organizaciones sociales⁴, una integrante de la RBPC y otra de la CBPL, que comparten ciertas características: funcionan de manera multisectorial, ubican la “construcción de poder popular” entre sus principales objetivos, apuestan a la autogestión y la formación de cooperativas, tienen un área específica de educación y formación, e impulsan dos o más BPJA. Sin embargo, sus concepciones acerca del Estado en términos teóricos, y de cómo los BPJA deberían vincularse con él, son expresamente divergentes. La Organización N°1 (en adelante, ORG1), integrante de la RBPC, propone crear nuevas instituciones para hacer *todo lo que las existentes no hacen*, y así generar las condiciones para una participación activa que invite a la reflexión y a la acción. En esos términos, entienden que no tendría sentido envolver sus prácticas pedagógicas dentro del Estado, dado que la educación popular debe *trabajar para hacer estallar las estructuras estatales opresivas*. Así, sientan una posición de exterioridad respecto del Estado, planteando que no es una herramienta aséptica sino el garante de las relaciones sociales capitalistas, cuya función es preservar esa desigualdad.

Desde la Organización N°2 (en adelante, ORG2), integrante de la CBPL, se plantea que es necesario *discutir el Estado y repensar la institucionalidad estatal*. Así, proponen forzar al Estado a intervenir en favor de los sectores populares en múltiples ámbitos de la vida cotidiana

⁴ Por motivos de confidencialidad no revelaremos de qué organizaciones se trata. Por esta razón no tomamos citas textuales de sus documentos, sino que las hemos re-escrito sin modificar el sentido original.

(salud, educación, vivienda, trabajo, etc.), y señalan que uno de sus principales objetivos es pelear por la construcción participativa de marcos normativos.

3. Acerca de la subjetivación política y su relación con las concepciones sobre el Estado

Podemos adentrarnos en este estudio a partir de la siguiente pregunta: ¿Por qué resulta posible –e incluso necesario– en la actualidad el estudio de la conformación de la *subjetividad política*? Desde una perspectiva histórica y epistemológica, Rinesi (2009) señala que “la forma en que nosotros pensamos la política empieza, justamente, cuando la idea ‘antigua’ sobre la naturaleza política del hombre (sobre el hombre, quiero decir, como un animal naturalmente político) es reemplazada por la idea ‘moderna’ sobre su carácter agresivo y belicoso” (Rinesi, 2009: 14). Así, la politización en la modernidad no se ha planteado en su origen como un don natural o biológico de los hombres sino como el resultado de un complejo proceso cultural ligado a una concepción pedagógica del ciudadano (Kriger, 2010). Desandando entonces aquella idea platónica del *zon politikón*, si los seres humanos no somos *esencialmente* políticos, sí somos capaces de atravesar un cambio, de hacer-nos sujetos políticos.

En sintonía con estas ideas retomamos a Martuccelli (2010), para quien “el sujeto nunca precede, no es algo que está dado (...) Supone una lógica de emancipación explícita o implícita, es decir, no todos somos sujetos, solo algunos logran serlo.” (2010: 7). Asimismo, como planteamos en otros trabajos (Kriger y Dukuen, 2014), de acuerdo con Bonvillani et al (2010), la politización es un horizonte constitutivo de los vínculos sociales, pero no puede atribuirse carácter político a todo colectivo ni sistema de prácticas. Desde una perspectiva cognitiva, consideramos que “si bien todos los hombres son sujetos sociales no todos llegan a ser sujetos políticos plenos, aunque todos sus actos tengan ineludiblemente sentidos y efectos políticos” (Kriger, 2010:).

La subjetividad política, según plantea Gluz (2013b), resulta entonces de un proceso de construcción en base a experiencias que se configuran en determinadas condiciones objetivas, relaciones sociales y procesos específicos. En este sentido, la autora refuerza la elección del término *subjetivación política* (frente a *socialización política*) por considerar que remite a un rol activo del sujeto en la articulación de sentidos y estrategias, “a partir de recursos ligados a su posición en el espacio social, su trayectoria y las instituciones por las que transita” (2013b: 5).

En clave de Martuccelli (2010), se trata de una serie de procesos de emancipación que abandonan la pretensión de totalidad como único camino, y que en su lugar exploran formas de auto-emancipación que vigorizan la implicación política de los sujetos (Gluz, 2013b: 15), al no

depender de un cambio estructural radical sino de la incidencia de las acciones colectivas e individuales más o menos cotidianas en la constitución de la subjetividad.

En esta línea, en trabajos anteriores (Said y Kriger, 2014) hemos mostrado cómo la noción freireana de *educación liberadora* (Freire, 1985) y el planteo de Rancière en torno al *litigio* (1996), puestos en relación a partir del concepto de *diálogo*, contribuyen a profundizar el análisis sobre las experiencias de subjetivación política, pensándolas como parte de un proceso que se configura en múltiples espacios/momentos de materialización de la interacción social. A partir de la *toma de la palabra* que promueve la educación popular, tanto desde los espacios intra-escolares de *diálogo* (que en los BPJA se refleja en clases, talleres, asambleas), como en situaciones de *litigio* en el espacio público (clases públicas, concentraciones y movilizaciones en reclamo por el reconocimiento oficial), esta subjetivación se produciría en un acto comunicativo, tan político como pedagógico, en el que el conflicto resulta constitutivo.

Ahora bien, a partir de lo expuesto creemos necesario indagar en las formas que toman estas consideraciones acerca de la *subjetivación política* en el discurso de los estudiantes, teniendo en cuenta que este proceso depende de múltiples factores, y que se constituye tanto *con* ciertos agentes como *frente* a otros. Esto nos lleva a analizar las diversas caracterizaciones que hacen del Estado, como una interesante entrada al estudio de sus actitudes hacia la política.

Nos interesa analizar la relación material y simbólica con el Estado en términos amplios y no dicotómicos, sin pronunciamientos *a favor-en contra, dentro- fuera*, sino entender, como propone Caisso (2014) en clave gramsciana, que “lo estatal no se circunscribe a los límites físicos de los ámbitos estatales: no empieza y termina en las instituciones escolares, sino que forma parte de la vida cotidiana, de los sentidos y de las expectativas de los sujetos, inclusive cuando éstos forman parte de espacios y proyectos ‘civiles’ que buscan ser identificados (por quienes los crean) como alternativos (a lo estatal)”, (Caisso, 2014: 15).

En este sentido, pensamos al Estado de un modo relacional, asumiendo que se inter-constituye con la sociedad civil, sus instituciones y sus prácticas instituyentes. Es por eso que, a fin de analizar “las tramas de relaciones en que se inscriben uno y otro, modelándose (aunque desde diferentes posiciones de poder) conjuntamente” (Caisso, 2014: 4), construimos nuestras categorías de indagación en base a múltiples agentes/instituciones que los integran. Consideramos, por ejemplo, que si para resolver una problemática social se otorga mayor peso a la familia de los sujetos afectados, esa respuesta está informando sobre el peso asignado a otros agentes/instituciones, y dando cuenta, por lo tanto, de una cierta concepción del Estado.

Adoptamos para este análisis cuatro concepciones generales acerca del Estado, ligadas a distintos posicionamientos político-ideológicos. Si bien cada una pudo haber tenido mayor o menor centralidad en ciertos momentos históricos, las consideramos vigentes y coexistentes en la actualidad. Nos interesan justamente las reconfiguraciones variables del equilibrio entre ellas:

a) la del *Estado liberal*, en la que el rol integrador es asumido por el mercado. Esto instala una lógica individual, que reduce al Estado y lo exime de promover la creación de vínculos societales, entre sujetos, capaces de generar resistencias y disidencias (Martín Barbero, 1987), b) la del *Estado social* como centralizador de las prácticas y sentidos sociales (Ortiz, 2002), que remite al Estado de bienestar moderno, c) la del *Estado inclusivo*, una variante más política, actualizada en clave neokeynesiana, del *Estado social* que integra a la sociedad civil, diluyendo el conflicto social, d) la del *Estado en tensión*, en clave gramsciana, entendido como expresión de la relación de fuerzas entre la sociedad civil, compuesta por las clases subalternas organizadas, y la sociedad política, formada por las clases dominantes que detentan la hegemonía del Estado (Oliver, 2009).

4. El estudio

Este trabajo parte de los avances de una investigación iniciada en abril de 2015, sobre una muestra de estudiantes (N=31), de ambos géneros, que cursan tercer año en tres BPJA de la Ciudad de Buenos Aires, pertenecientes a dos organizaciones políticas diferentes. Dado que la cantidad de estudiantes de 3° año varía mucho entre una organización y otra, realizamos la encuesta a estudiantes de una escuela de la ORG1 (N=14) y de dos de la ORG2, (N=9) y (N=8), con quienes se trabajó sobre un cuestionario escrito individual autoadministrable de 30 ítems.

Presentaremos y analizaremos aquí resultados parciales de esta instancia, ligados específicamente al rol asignado por los estudiantes al Estado y a otros agentes (sujetos/grupos/instituciones) en la resolución de una problemática social educativa (ítems 19 a y b), y a sus actitudes hacia la participación política (ítem 24). El ítem 19.a parte de la siguiente pregunta: “Frente a la problemática de tantos adolescentes en nuestro país que interrumpen sus estudios secundarios: ¿Quién/es creés que deberían buscar y dar soluciones a este problema? Elegí entre una y tres opciones que consideres prioritarias”. Luego se ofrece 11 opciones entre las que los estudiantes pueden señalar su respuesta: 1) Los propios adolescentes, 2) Sus padres, adultos responsables, 3) Vos y cada uno de los ciudadanos, 4) Los vecinos, 5) Organizaciones y movimientos sociales, cooperativas, 6) Escuela, 7) Iglesia o Templo, 8) El Estado, 9) Partidos políticos, 10) Poder judicial, 11) La policía. Luego, el ítem 19.b, de respuesta abierta, plantea: “En base a la primera opción elegida, ¿Qué solución creés que debería/n dar?”. Por último, el ítem 24 indaga acerca de

la percepción subjetiva sobre la participación política, preguntando: “¿Con qué frase te identificás más? Marcá con una X una sola de las siguientes opciones: 1. Participar en política me gusta/ me apasiona, 2. Participar en política me parece un deber/ un compromiso, 3. Participar en política no me interesa, 4. participar en política me da rechazo, 5. Participar en política me da miedo”.

5. Resultados

Presentamos a continuación los resultados y su análisis en cuatro partes: a) la primera se focaliza en el ítem 19.a, haciendo foco en el rol que los estudiantes le asignan al Estado, a las organizaciones sociales y a ellos mismos como ciudadanos activos (Ruiz Silva, 2012) en la resolución de un conflicto social; b) la segunda se centra en las actitudes respecto de la participación política; c) la tercera pone en relación las partes a) y b), analizando la relación entre la asignación de responsabilidades y la actitud hacia la participación política, d) la cuarta analiza las soluciones propuestas para identificar a qué concepción de Estado responden, y incorpora la información de las partes anteriores.

A) Resolución de una problemática social educativa: la responsabilidad en cuestión

Comenzamos por el punto 19.a, para analizar a qué agentes señalaron los estudiantes de BPJA de cada organización como responsables de resolver el conflicto.

Tabla 1

| Agentes señalados como responsables | ORG1 Total: 14 | | ORG2 Total: 17 | |
|---|-------------------|-------|-------------------|-------|
| | Frecuencia | % | Frecuencia | % |
| 1) Los propios adolescentes | 6 | 42.86 | 10 | 58.82 |
| 2) Sus padres, adultos responsables | 8 | 57.14 | 11 | 64.71 |
| 3) Vos y cada uno de los ciudadanos | 8 | 57.14 | 2 | 11.76 |
| 4) Los vecinos | 1 | 7.14 | 0 | 00.00 |
| 5) Organizaciones/movimientos sociales/cooperativas | 3 | 21.43 | 3 | 17.65 |
| 6) Escuela | 6 | 42.86 | 7 | 41.18 |
| 7) Iglesia o Templo | 0 | 00.00 | 1 | 5.88 |
| 8) El Estado | 9 | 64.29 | 8 | 47.06 |
| 9) Partidos políticos | 0 | 00.00 | 1 | 5.88 |
| 10) Poder judicial | 0 | 00.00 | 1 | 5.88 |
| 11) La policía | 0 | 00.00 | 1 | 5.88 |

* Los porcentajes de la tabla no suman 100%, dada la posibilidad de elegir entre una y tres opciones de respuesta.

En orden de importancia, los estudiantes de la **ORG1** señalaron al Estado (64,29%), a ellos mismos como ciudadanos (57.14%) y a los padres de los adolescentes (57.14%) como los tres agentes principales. En el caso de la **ORG2**, en primer lugar aparecen los padres (64.71%), luego los propios adolescentes (58.82%) y en tercer lugar el Estado (47,06%). Resulta significativo que mientras en la **ORG1** la opción “Vos y cada uno de los ciudadanos” ocupa el segundo lugar, con un 57.14%, en la **ORG2** registró solo un 11.76% y se ubica entre las últimas opciones.

B) Actitud hacia a la participación política

El ítem 24 indaga acerca de la percepción subjetiva sobre la participación política y está ligada a la dimensión emotiva. Cabe aclarar que se pregunta por “la política” en términos explícitos, y queda fuera del alcance de este trabajo el análisis de las formas de participación que los estudiantes no asumen como políticas, aunque desde nuestra óptica puedan definirse como tales.

Tabla 2

| Actitud hacia la participación política “Participar en política...” | ORG 1 | | ORG2 | |
|--|------------|--------------|------------|--------------|
| | Frecuencia | % | Frecuencia | % |
| 1. Me gusta/ me apasiona | 1 | 7.14 | 0 | 0.00 |
| 2. Me parece un deber/un compromiso | 6 | 42.86 | 4 | 23.53 |
| 3. No me interesa | 5 | 35.71 | 8 | 47.06 |
| 4. Me da rechazo | 2 | 14.29 | 1 | 5.88 |
| 5. Me da miedo | 0 | 0.00 | 1 | 5.88 |
| NS/NC | 0 | 0.00 | 3 | 17.65 |
| Total | 14 | 100.00 | 17 | 100.00 |

Se observa que en la **ORG1** la mayor frecuencia se registra en la opción 2. “Me parece un deber/un compromiso” (42.86%), mientras que en la **ORG2** el porcentaje más alto se ubica en la opción 3. “No me interesa” (47,06%). Por otra parte la opción 1. “Me gusta/me apasiona” ha sido elegida por uno solo de los 31 estudiantes, perteneciente a la **ORG1**. Es posible agrupar estas opciones en nuevas categorías: actitud positiva hacia la participación política (1. y 2.) y actitud negativa hacia la política (3., 4. y 5.), como se muestra a continuación.

Tabla 3

| Actitud hacia la participación política | ORG1 | | ORG2 | |
|---|------------|-----------|------------|--------------|
| | Frecuencia | % | Frecuencia | % |
| Actitud positiva | 7 | 50 | 4 | 23.53 |
| Actitud negativa | 7 | 50 | 10 | 58.82 |
| NS/NC | 0 | 0 | 3 | 17.65 |
| Total | 14 | 100.00 | 17 | 100.00 |

Vemos aquí una diferencia significativa en la actitud positiva hacia la participación política entre las organizaciones, con una diferencia de 26,47 puntos porcentuales entre la **ORG1** y **ORG2**.

C) Relación entre asignación de responsabilidades y actitud hacia la participación política

En base a los resultados presentados en los puntos A) y B), buscamos vincular la elección de los agentes señalados como responsables ante una problemática social con la actitud hacia la participación política de cada estudiante, en base a las categorías positiva/negativa.

Tabla 4: Relación entre asignación de responsabilidades y actitud hacia la participación política

| Agentes señalados como responsables | Actitud positiva hacia la política | | Actitud negativa hacia la política | | NS/NC | | Total | |
|-------------------------------------|------------------------------------|------|------------------------------------|------|-------|------|-------|------|
| | ORG 1 | ORG2 | ORG 1 | ORG2 | ORG 1 | ORG2 | ORG 1 | ORG2 |

| | | | | | | | | |
|-------------------------------------|----------------------------|--------------|--------------|----------------------------|-----------|--------------|-------------|--------------|
| 1) Los adolescentes | 2 (33,3%) | 3 (30%) | 4 (66,7%) | 5 (50%) | 0 (0%) | 2 (20%) | 6 (100%) | 10 (100%) |
| 2) Sus padres | 3 (37,5%) | 3 (27,3%) | 5 (62,5%) | 6 (54,5%) | 0 (0%) | 2 (18,2%) | 8 (100%) | 11 (100%) |
| 3) Vos y cada uno de los ciudadanos | 5 (62,5%) | 1 (50%) | 3 (37,5%) | 1 (50%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 8 (100%) | 2 (100%) |
| 4) Los vecinos | 1 (100%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (100%) | 0 (0%) |
| 5) Org/ Mov. Soc./ Cooperativas | 3 (100%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 3 (100%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 3 (100%) | 3 (100%) |
| 6) Escuela | 2 (33,3%) | 2 (28,5%) | 4 (66,7%) | 4 (57,1%) | 0 (0%) | 1 (14,3%) | 6 (100%) | 7 (100%) |
| 7) Iglesia o Templo | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (100%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (100%) | 1 (100%) |
| 8) El Estado | 6 (66,7%) | 1 (12,5%) | 3 (33,3%) | 5 (62,5%) | 0 (0%) | 2 (25%) | 9 (100%) | 8 (100%) |
| 9) Partidos políticos | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (100%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (100%) |
| 10) Poder judicial | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (100%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (100%) |
| 11) La policía | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (100%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (100%) |

En la Tabla 4 se puede ver la actitud hacia la política de los estudiantes que eligieron cada opción de agente responsable. Aquí nos interesa resaltar que las opciones 1) “Los adolescentes”, 2) “Sus padres, adultos responsables” y 6) “La escuela”, coinciden en los BPJA de las dos organizaciones con una mayoría de respuestas de actitud negativa hacia la participación política. A su vez, resulta central destacar que en las opciones 5) “Organizaciones y movimientos sociales, cooperativas” y 8) “El Estado”, agentes que consideramos fundamentales para este estudio, se registra la mayor diferencia entre las actitudes hacia la política de los estudiantes de las distintas organizaciones. Mientras en la **ORG1** el 100% de los estudiantes que marcaron la opción 5) y el 66,7% de los que seleccionaron la opción 8) mostraron una actitud positiva hacia la participación política, en la **ORG2** el 100% de quienes marcaron la opción 5) y el 62,5% de quienes señalaron la opción 8) se inclinaron por una actitud negativa.

A continuación se toma el ítem 19.b para analizar la concepción sobre estos agentes.

D) Concepción del Estado en base a responsabilidades asignadas y soluciones propuestas.

Relación con la actitud hacia la participación política.

En esta etapa buscamos complejizar el análisis de los puntos A), B) y C) incorporando las soluciones propuestas por los estudiantes (ítem 19.b), para acercarnos a las concepciones de Estado a las que responde cada una. Para ello retomamos las categorías de *Estado liberal*, *Estado social*, *Estado inclusivo* y *Estado en tensión* descriptas más arriba, y ensayaremos su vinculación con las actitudes hacia la participación política.

Tabla 5: Relación entre concepción sobre el Estado y actitud hacia la participación política

| Concepción de Estado | ORG 1 | | | ORG 2 | | | |
|----------------------|-------------|---|---|-------------|---|---|------------|
| | Total | Actitud positiva hacia la política (para cada tipo de Estado) | Actitud negativa hacia la política (para cada tipo de Estado) | Total | Actitud positiva hacia la política (para cada tipo de Estado) | Actitud negativa hacia la política (para cada tipo de Estado) | NS/NC |
| Estado liberal | 2 14.3% | 0 0% | 2 100.0% | 6 35.3% | 1 16.7% | 4 66.7% | 1 16.7% |
| Estado social | 4 28.6% | 1 25.0% | 3 75.0% | 9 52.9% | 2 22.2% | 6 66.7% | 1 11.1% |
| Estado inclusivo | 5 35.7% | 3 60.0% | 2 40.0% | 2 11.8% | 1 50.0% | 0 0.0% | 1 50% |
| Estado en tensión | 3 21.4% | 3 100.0% | 0 0.0% | 0 0.0% | 0 0% | 0 0% | 0 0% |
| Total | 14 100 % | 7 50% | 7 50% | 17 100 % | 4 23.5% | 10 58.8% | 3 17.6% |

En primer lugar, vinculamos la concepción de *Estado liberal* con aquellas respuestas en las que no aparecen mencionados el Estado ni instituciones asociadas a él, como la escuela, y en las que la propuesta de resolución está ligada fundamentalmente al reconocimiento de los ciudadanos como agente responsable, no necesariamente organizados ni concebidos colectivamente como *sociedad civil*. En la **ORG1** encontramos 2 casos de este tipo (14,3%), que proponen “que los adolescentes estudien” y “que los padres sigan siendo exigentes con el término del estudio para su futuro”. En ambos casos mostraron una actitud negativa hacia la política.

A su vez, en la **ORG2** identificamos 6 de estas respuestas (35,6%), con una interesante particularidad: tres de ellas señalan entre los responsables a “Organizaciones y movimientos sociales”. Decidimos incluirlas dentro de la concepción de *Estado liberal*, por considerar que esta alusión a las organizaciones de la sociedad civil no remite a una caracterización política del Estado como campo de disputa, sino que lo exime de su responsabilidad. En términos de propuestas, una menciona “hablar con los adolescentes y darles consejos” y otra propone “crear más escuelas, más herramientas, horarios a conveniencia, más lugares de estudio”, como tarea de las organizaciones. En este caso, de los 6 estudiantes mencionados, 4 (66,7%) señalaron una actitud negativa hacia la participación política, y solo 1 (16,7%) una actitud positiva.

En segundo término, identificamos como concepciones de *Estado social* aquellas que responsabilizan al menos a un agente ligado al Estado, y depositan en él una función tutelar a partir de soluciones en clave de control, ayuda, atención o cuidado: En la **ORG1**, los 4 estudiantes incluidos (28,6%) señalaron a los padres y a los propios adolescentes, y de ellos, 3 aludieron al Estado y 1 a la escuela. Algunas de las propuestas son: “ayudar a los ciudadanos para que los adolescentes no piensen en dejar sus estudios para trabajar” y “Los padres deben

escucharlos, contenerlos. Con la panza vacía no entran las ideas”. Por otra parte, en la **ORG 2** la mayoría de las respuestas (9 casos, 52,9%) responde a esta concepción del Estado: mientras 1 alude a la escuela y 1 a la policía, 7 lo señalan directamente como responsable de resolver la problemática. Las propuestas coinciden en pedir “apoyo” y “comunicación con los adolescentes”, y se plantea que el Estado y los padres “den” o “se preocupen por” la educación. En ambas organizaciones la actitud hacia la participación política para esta concepción de Estado fue mayormente negativa.

Cercana a la idea de *Estado social*, pero con mayor reconocimiento y participación de la ciudadanía en el marco estatal, identificamos la concepción de *Estado inclusivo* (aunque reconocemos que la línea que divide estas categorías es delgada y no fue fácil en todos los casos decidir en cuál ubicar cada propuesta). De los 5 casos que identificamos en la **ORG1** (35,7%), donde esta fue la concepción mayoritaria, algunas propuestas que se ubican en la *frontera*, al plantear que “el Estado debería contener a cada adolescente y partir del tema de su problemática” y que “la escuela lo único que hace es excluir a los adolescentes, tendrían que considerar más a la gente”. Si bien decidimos ubicarlas en esta concepción por aludir a la inclusión, consideración y reconocimiento de los sujetos por parte del Estado, no es un dato menor que ambas registren una actitud negativa hacia la política. Los otros 3 casos, asociados a las propuestas “ver las necesidades” de los estudiantes y sus familias, “escuchar e interpretar la idiosincrasia” de los adolescentes” y “aumentar la inversión en educación integral e inclusiva, intentando que la escuela sea un lugar donde los estudiantes se sientan a gusto”, la actitud hacia la participación fue positiva. Por otra parte, en la **ORG2** identificamos 2 de estas concepciones (11,8%), ambas ligadas a la experiencia de los BPJA y enfocadas en la comprensión y el reconocimiento: “Las escuelas deberían ayudar más y orientar más a los chicos. Yo encontré el bachi donde aprendo, me dan apoyo y me entienden” y “El Estado tendría que reconocer a los bachilleratos”. 1 mostró una actitud positiva hacia la participación política, mientras que otro no respondió al respecto.

Por último, solo encontramos concepciones de *Estado en tensión* en la **ORG1**. En los 3 casos (21,4%) los estudiantes apuntan al Estado como responsable y aluden a la ciudadanía como capaz de disputar su hegemonía. Uno de ellos señaló en el ítem 19.a las opciones “Estado”, “organizaciones/movimientos sociales” y “vos y cada uno de los ciudadanos” y propuso “la verdadera salida es un cambio estructural”. Otro marcó “Estado”, “escuela” y “vos y cada uno de los ciudadanos” y propuso “como ciudadanos hacer una alternativa para hacer que baje esta problemática”, y el tercero eligió “Vos y cada uno de los ciudadanos”, “los vecinos” y “las

organizaciones/movimientos sociales”, y propuso “Es fundamental la organización de la masa popular para autogestionarnos la educación, el acceso a la cultura, la historia y la política que no nos da el Estado, y así construir entre todos conciencia de clase”, con una explícita responsabilización del Estado. En los tres casos la actitud hacia la política fue positiva.

6. Conclusiones y perspectivas

Al comienzo de este trabajo nos preguntamos acerca de las concepciones de los estudiantes de BPJA sobre el Estado, y la forma en que éstas se vinculan con sus actitudes hacia la participación política. Consideramos que estos elementos son centrales para abordar el estudio de los procesos de subjetivación política en este tipo de experiencias educativas, dado que nos permiten acercarnos a la perspectiva de los sujetos pedagógicos, en un campo en el que hasta ahora han resonado con más fuerza las expectativas de sus impulsores.

Es justamente en ese hiato, en esa distancia señalada por Gluz (2013b), donde nos propusimos explorar: la relación entre la forma en que los estudiantes conciben al Estado y a la participación política, y el vínculo que los BPJA en los que cursan mantienen con el Estado, tanto en términos materiales como simbólicos. Planteamos así la hipótesis de que *las distintas concepciones y posicionamientos de los BPJA frente al Estado generan prácticas educativas diferentes y, por ende, procesos distintos de subjetivación política.*

Para ello, caracterizamos a las dos organizaciones sobre las que centramos nuestro estudio (ORG1 y ORG2), definiendo su participación en espacios de articulación de BPJA distintos (RBPC y CBPL, respectivamente) y puntualizando en sus diferencias político-ideológicas respecto del Estado. A partir de las categorías teóricas elaboradas, podríamos asociar a la ORG1 con la concepción de *Estado en tensión*, en tanto se ubica en un lugar de exterioridad que pugna por construir desde la sociedad civil aquello que la sociedad política, que hegemoniza el Estado, le niega interesadamente, buscando preservar las relaciones sociales capitalistas.

Por otra parte creemos que la ORG2 remite a una concepción de *Estado inclusivo*, dado que, si bien sus prácticas actuales son de confrontación con el Estado, en términos ideales no apuntan a destruirlo sino a hacerlo jugar “en favor de los sectores populares”, por lo que exigen la construcción participativa de marcos normativos que integren a la sociedad civil al Estado.

Al observar los resultados –parciales, y de ninguna manera concluyentes- de nuestro estudio, identificamos ciertas tendencias ligadas a nuestras hipótesis que merecen ser destacadas. Dado que gran parte de los datos fue analizada de forma acumulativa a lo largo del estudio, y con mayor densidad en la parte 5.D), realizaremos consideraciones de tipo integral.

En primer lugar, identificamos que en ambas organizaciones los estudiantes asignaron una gran responsabilidad en la resolución de la problemática social a la familia, ámbito de la vida privada por excelencia, y que la mayoría de los casos en que la opción “sus padres, adultos responsables” fue ubicada en primer lugar, la actitud hacia la participación política fue negativa. Esta tendencia se repite entre quienes responsabilizaron a “los propios adolescentes” y a “la escuela”.

Sin embargo, vemos diferencias bastante notorias entre las concepciones de los estudiantes de ambas organizaciones acerca del Estado, con las que –retomando una de nuestras hipótesis específicas- asociamos sus distintas actitudes hacia la participación política. En el caso de la ORG1, el lugar asignado al Estado en la resolución de la problemática social educativa fue preponderante, tanto en términos cuantitativos (siendo señalado entre los principales responsables por el 64,3% de los estudiantes) como en el grado de politicidad de las propuestas realizadas, sumando 57,1% entre las concepciones de *Estado inclusivo* y *Estado en tensión*, que asigna un rol activo a la sociedad civil. Interpretamos esto como una auto-implicación de los estudiantes en las acciones propuestas, que se refuerza con la elección recurrente de la opción “Vos y cada uno de los ciudadanos” y los altos porcentajes de actitud positiva hacia la política, como ocurrió también con quienes señalaron a “las organizaciones y movimientos sociales”.

A su vez, consideramos que si bien la concepción de *Estado en tensión* (con la que asociamos los lineamientos orgánicos de la ORG1) no es mayoritaria entre los estudiantes, algunos de sus elementos -la disputa con el Estado, la participación activa de la ciudadanía- están presentes en muchos de los casos, lo cual es significativo.

En la ORG2, si bien la alusión a la responsabilidad del Estado en términos cuantitativos no es especialmente baja (47,06%), identificamos que está asociada mayoritariamente a una actitud negativa hacia la participación política. Vinculamos esto, a su vez, con el poco involucramiento de los estudiantes en las soluciones propuestas, expresado tanto en la baja elección de la opción “vos y cada uno de los ciudadanos” (11,8%) como en el hecho de que la concepción de *Estado social* haya resultado mayoritaria, seguida por la de *Estado liberal* (sumadas, 88,2%). Esto reflejaría una des-implicación de la ciudadanía como sujeto colectivo que disputa al Estado, dando lugar a una imagen de recepción pasiva o de búsqueda de soluciones individuales en el ámbito privado.

En este caso el posicionamiento de la ORG2 y el expresado por sus estudiantes no resultan simples de vincular, aunque podemos conjeturar que la creencia en la capacidad del Estado para contener las demandas y necesidades de la población podría generar efectos desmovilizadores, en

el sentido de que los sujetos deleguen en él su propia agencia y desconozcan su potencia como sujeto colectivo. Por otra parte, resulta fundamental retomar la aclaración hecha más arriba, acerca de que este estudio releva las actitudes hacia la participación “en política” en términos explícitos, pero no ahonda sobre qué comprenden los estudiantes por “participación política”, ni profundiza en otras formas de participación sobre las que demuestren experiencia o interés.

En próximos trabajos nos proponemos ahondar en el análisis de las disposiciones políticas, empleando métodos de investigación cualitativa como entrevistas en profundidad y grupos focales, para conocer la forma en que los estudiantes perciben y relatan su experiencia en el BPJA y el sentido subjetivo que le adjudican a la participación en un sentido amplio, tanto en ámbitos formalmente políticos como en espacios sociales, comunitarios, barriales.

Bibliografía

Aguiló, V., Wahren, J. (2013) “Educación Popular y Movimientos Sociales: Los Bachilleratos Populares como ‘Campos de Experimentación Social’”, en X Jornadas de Sociología, Bs. As., Universidad de Buenos Aires.

Areal, S. y Terzibachian, M. F. (2012). “La experiencia de los bachilleratos populares en la Argentina: exigiendo educación, redefiniendo lo público”, *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53), 513-532.

Bonvillani, A; Palermo, A; Vázquez, M y Vommaro, P (2010) “Del Cordobazo al kirchnerismo. Una lectura crítica acerca de los periodos, temáticas y perspectivas de los estudios sobre juventudes y participación política en Argentina”. En Alvarado, S.V. y Vommaro, P (2010) *Jóvenes, cultura y política en América Latina: Algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lectura (1960-2000)*, Bs As, CLACSO.

Bourdieu P. (1979) *La distinction. Critique sociale du Jugement*. Paris, Minuit.

Caisso, L. (2014) “‘¡Ojalá seamos un colegio y tengamos aulas!’. Demandas educativas y participación política estudiantil en un Bachillerato Popular (Córdoba, Argentina)”, *IV Jornadas sobre etnografía y procesos educativos en Argentina*, Buenos Aires, IDES.

Dukuen, J. (2013) “Otros territorios: una discusión sobre la relación entre cultura y política desde Bourdieu aplicable al estudio de jóvenes escolarizados”. En *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, N° 7 FPyCS-UNLP.

Elisalde, R. (2008) “Bachilleratos Populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales”, en *Revista Novedades Educativas*, Edición 209, Bs. As., Noveduc.

- Facioni, C. y Said, S. (2012) "Horizontes de transformación de los bachilleratos populares: la tensión entre la forma y el contenido en la práctica pedagógica", III Jornadas Nacionales y I Jornadas Latinoamericanas de Investigadores en Formación en Educación, IICE FFyL-UBA.
- Freire, P. (1985) *Pedagogía del oprimido*, Bs. As., Ed. Siglo XXI.
- GEMSEP (2015), "Debates en y desde los Bachilleratos Populares: Estado, sindicatos y pedagogías populares", en 10 años de Bachilleratos Populares en Argentina, Cuadernillo de debate n°1 Marzo de 2015, mimeo.
- Giarraca, N. (2001) *La protesta social en Argentina: transformaciones económicas y crisis social en el interior del país*, Bs. As., Alianza Editorial.
- Gluz, N.; Burgos, A. y Karolinski, M. (2008) "Movimientos sociales, educación popular y escolarización "oficial": la autonomía en cuestión", Jornadas Internacionales de problemas Latinoamericanos, UNMDP.
- Gluz, N. (2013a) *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Gluz, N. (2013b). "Alternativas escolares en movimientos sociales y procesos de subjetivación política", X Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Kruger, M. (2010) *Jóvenes de escarapelas tomar: escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea*, Edulp, La Plata.
- Kruger, M. (2014) "Politización juvenil en las naciones contemporáneas. El caso argentino", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (2), pp. 583-596.
- Kruger, M. y Dukuen, J. (2014). "La política como deber. Un estudio sobre las disposiciones políticas de estudiantes argentinos de clase alta (Buenos Aires, 2011-2013)", *Persona y sociedad*, 28(2), 59-84.
- Langer, E. y Levy, E. (2009) "Educación de jóvenes y adultos, política social gubernamentalidades en el siglo XXI", *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, No4, UNR. 229-250.
- Martín Barbero, J. (1987) *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Santa Fe de Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- Martuccelli, D. (2010). "Entrevista: La sociología en los tiempos del individuo", en *Doble Vínculo*, N° 1, Año 1, disponible en <http://doblevinculo.wordpress.com/2011/02/16/entrevista-a-danilo-martuccelli/>
- Michi, N., Di Matteo, J. y Vila, D. (2012) "Movimientos populares y procesos formativos", *Polifonías Revista de Educación* Año 1 N°1, pp. 22-41.

- Oliver, L. (2009). Conflictos y tensiones en torno del Estado ampliado en América Latina. M. Favela y D. Guillén (Coords.). América Latina. Los derechos y las prácticas ciudadanas, 51-79.
- Ortiz, R. (2002) "Globalización/Mundialización", en Altamirano, C. (compilador), *Términos críticos de Sociología de la Cultura*, Buenos Aires, Paidós.
- Pérez, G y Natalucci, A (2012) "El kirchnerismo como problema sociológico". En G. Pérez & A. Natalucci. (Comps.) *Vamos las bandas. Organizaciones y militancia kirchnerista*. Bs As: Trilce.
- Rancière, J. (1996) *El desacuerdo. Política y filosofía*, Bs. As., Ediciones Nueva Visión.
- Red de Bachilleratos Populares Comunitarios (2011). *Autonomía y territorio*, mimeo, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.redbachispopulares.com.ar/index.html>.
- Rinesi, Eduardo (2009). *Las máscaras de Jano. Notas sobre el drama de la historia*. Buenos Aires, Gorla.
- Rubinsztain, P. (2012) "Los vínculos de la praxis freireana con una cultura política emergente en Argentina de 2001", *Polifonías Revista de Educación*, Año 1 N°1, pp. 95-111.
- Said, S. y Kriger, M. (2014) "Subjetivación política y educación popular: La noción de diálogo en Rancière y Freire como aporte a la reflexión teórico-metodológica sobre Bachilleratos Populares", *Question*, 1(42), 405-420.
- Santos, Boaventura De Sousa (2001) "Los nuevos movimientos sociales", en OSAL. *Revista del Observatorio Social de América Latina*. Buenos Aires, CLACSO, N.5, septiembre 2001.
- Svampa, M. (2007) "Las fronteras del gobierno de Kirchner: entre la consolidación de lo viejo y las aspiraciones de lo nuevo", *Cuadernos de CENDES*, mayo-agosto, vol, 24, N° 65 pp.39-61, UCV, Caracas.
- Tarrow, S. (2009) *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*, Madrid, Alianza.
- Torre, J.C (2005) "La operación política de la transversalidad. El presidente Kirchner y el Partido Justicialista". En: Baistrocchi E. et al. (2005). *Argentina en perspectiva. Reflexiones sobre nuestro país en democracia*. Bs As: UTDT.
- Vommaro, P. (2014) "La disputa por lo público en América Latina: Las juventudes en las protestas y en la construcción de lo común", *Nueva Sociedad* No 251, mayo-junio de 2014.