

# **Bachilleratos Populares: un nuevo tipo de involucramiento de los padres en la educación de sus hijos.**

Javier Barneche, Vanesa Guz Bejar y Nabila Yemi.

Cita:

Javier Barneche, Vanesa Guz Bejar y Nabila Yemi (2015). *Bachilleratos Populares: un nuevo tipo de involucramiento de los padres en la educación de sus hijos*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/894>

Javier Barneche, Nabila C .Yemi, Vanesa Guz Bejar.  
U.B.A. Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de Sociología.  
jbarneche@gmail.com,nabilaceci@hotmail.com,vguzbejar@gmail.com

---

*“La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado. (...)La coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria.”*

Tesis sobre Feuerbach, Karl Marx.

## **Involucramiento de padres en la educación de sus hijos: El caso de los Bachilleratos Populares en el AMBA.**

### Resumen

El presente trabajo fue realizado entre julio y noviembre del año 2014 en bachilleratos populares, pertenecientes en su mayoría al Movimiento Popular La Dignidad (MPLD), y en menor medida al Bachillerato “Maderera Córdoba”, “La Trifulca” y “Memorias del fuego”, todos ubicados en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Nos propusimos como objetivo general explorar el involucramiento de los padres en la educación de sus hijos que cursan sus estudios secundarios en bachilleratos populares. En este trabajo consideramos al bachillerato popular como un ámbito que excede lo meramente educativo y que se constituye como un espacio de pertenencia para todos y todas los/las participantes.

El diseño de la investigación fue cualitativo y la entrevista semi-estructurada resultó nuestra principal técnica de registro empírico. La investigación se realizó sobre una muestra no probabilística de tipo intencional constituida por padres o madres que tengan como máximo tres hijos y que al menos uno de ellos esté cursando el ciclo secundario en un bachillerato popular y no supere los 18 años.

Entre los autores que componen nuestro marco teórico se destacan Paulo Freire, Massimo Modonesi y Nora Gluz.

Palabras claves: bachillerato popular; bachillerato; AMBA; involucramiento paternal; nuevas subjetividades.

## **Introducción**

En el 2001 muchas cosas cambiaron en la Argentina. La profunda crisis económica, social y política que estalló en el país fue consecuencia de la implementación de políticas de corte neoliberal en las últimas décadas. La fuerte desregulación económica, combinada con el debilitamiento desmedido de las funciones del Estado, aumentó a niveles alarmantes la exclusión social en la Argentina. Pero no todo fruto de esa verdadera metamorfosis estructural (Svampa, 2005) debe considerarse negativo en sus efectos sociales. Por el contrario, frente la significativa retracción del Estado y el debilitamiento de sus instituciones públicas emergieron a lo largo del país canales de participación para la gestión popular de servicios fundamentales. En lo que respecta al ámbito educativo los bachilleratos populares son un caso emblemático de las nuevas configuraciones escolares que irrumpieron en el escenario educativo y político de la Argentina post-2001 (Lozano, Rybak Di Segni y Kriger, 2010)

Existe una amplia bibliografía disponible que analiza en profundidad los contextos de surgimiento de los Bachilleratos Populares y sus causas, y las relaciones que estos colectivos y movimientos sociales establecen con el Estado, desplegando una variedad de estrategias de disputa por el sentido de “lo público” y por la inclusión de los intereses populares en la esfera estatal (Sverdlick y Costas, Gluz, Composto). Si bien encontramos una gran cantidad de trabajos realizado acerca de las experiencias educativas llevadas a cabo por los nuevos movimientos sociales después de 2001, no hemos hallado investigaciones que focalicen en el involucramiento de padres en la educación de los hijos que estudian en estos espacios educativos. Los Bachilleratos Populares otorgan una opción alternativa para una población de jóvenes y adultos que han experimentado con anterioridad al ingreso al Bachillerato Popular reiterados fracasos educativos en sus trayectorias escolares. Consideramos relevante realizar un estudio exploratorio sobre el

involucramiento de los padres en términos de sostén, acompañamiento y aliento para evitar que incurran en un nuevo fracaso en su trayectoria escolar.

En este trabajo planteamos como objetivo general explorar el involucramiento de los padres en la educación de sus hijos que cursan sus estudios secundarios en Bachilleratos Populares de la Área Metropolitana de Buenos Aires en el 2014. En consonancia con el objetivo general planteamos los siguientes objetivos específicos:

- 1) Describir las dificultades de adaptación de los hijos en la escuela pública de gestión estatal;
- 2) Indagar en las percepciones de los padres respecto a los cambios en la subjetividad de los hijos a partir de la experiencia en el Bachillerato Popular;
- 3) Indagar acerca de las percepciones que los padres tienen sobre el proyecto pedagógico político de los Bachilleratos Populares.

Para llevar a cabo este trabajo se realizaron un total de 8 entrevistas semi estructuradas, entre septiembre y octubre del corriente año, a padres y madres de estudiantes jóvenes de Bachilleratos Populares, pertenecientes en su mayoría al Movimiento Popular La Dignidad (MPLD), y en menor medida al Bachillerato “Maderera Córdoba”, “La Trifulca” y “Memorias del fuego”, todos ubicados en el Área Metropolitana de Buenos Aires.

Nuestro informe está organizado en el siguiente orden: 1) Introducción; 2) Antecedentes; 3) Perspectiva conceptual; 4) Metodología; 5) Análisis; 6) Conclusiones; 7) Bibliografía; 8) Anexos.

## **2. Antecedentes**

Los Bachilleratos Populares constituyen experiencias educativas públicas, populares y autogestionadas que se inscriben en el marco de proyectos políticos de transformación social llevados a cabo por los nuevos movimientos sociales nacidos al calor de las las históricas jornadas del 19 y 20 de diciembre de 2001. Estas experiencias constituyen una *“alternativa a las ofertas educativas existentes, como una propuesta participativa y democratizadora que otorga otra oportunidad a una población de jóvenes y adultos con varios fracasos educativos”*. (Sverdlick y Costas, 2007; Composto, 2013).

Para la realización de este trabajo nos basamos principalmente en las investigaciones de Ingrid Sverdlick y Paula Costas sobre los *Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales de la Argentina* (2007), en el trabajo de Nora Gluz sobre *Las luchas populares por el derecho a la Educación: experiencias educativas en Movimientos Sociales* (2013) y el artículo de Claudia Composto “*Los Bachilleratos Populares del Movimiento Popular La Dignidad en Argentina: de la subalternidad a la autonomía construyendo una pedagogía de la osadía*” (2013). Además hemos consultado documentos realizados por el Colectivo de Educadores del Movimiento por la Dignidad y los trabajos de Marina Ampudia y Roberto Elisalde, integrantes de la Coordinadora de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) y docentes el bachillerato de IMPA.

### **La trama de la desigualdad educativa: del universalismo selectivo a las políticas compensatorias**

Nora Gluz considera que la Educación “*abarca las intervenciones públicas que regulan las formas en que la población se reproduce y socializa, a partir del cual se define un mínimo de igualdad social*”. El sistema educativo se constituyó como una “*institución emblemática de la integración social bajo el manto de una igualdad formal como política universal*” (Gluz, 2013:13). La ampliación en el acceso a la educación, fue vivida así como probabilidad de ascenso social e igualación por los sectores populares. Sin embargo, la existencia de mecanismos más sutiles de *selectividad social* en los niveles siguientes, redundó en lo que Repetto y Andrenacci (2004) llaman un “*universalismo selectivo*” es decir, “*una política de servicio universal, formalmente capaz de abarcar a toda la ciudadanía, pero sesgada socialmente ya que requería para su aprovechamiento efectivo el dominio de los códigos culturales propios de los sectores dominantes.*” (Citado en Gluz, 2013:14).

Durante los años ´90 en la Argentina, las políticas neoliberales de privatización de empresas públicas y desindustrialización forzada, implicaron un debilitamiento de la esfera de “lo público” que se vincula con la aparición de nuevas formas de desigualdad social. El

Javier Barneche, Nabila C .Yemi, Vanesa Guz Bejar.

U.B.A. Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de Sociología.

jbarneche@gmail.com,nabilaceci@hotmail.com,vguzbejar@gmail.com

---

énfasis en reducir la ineficiencia del Estado en la asignación de recursos, derivó en la aplicación de políticas educativas focalizadas y compensatorias, que operaron la transformación de políticas universales, a la delimitación de “*poblaciones objetivo*”, que “*se consideró que requerían una estrategia diferencial para sostener su trayectoria escolar.*” (Gluz, 2013:18).

Según Robert Castel en la *Lógica de la Exclusión* (1998), las políticas compensatorias centradas en la lógica de incluir pero no necesariamente de superar la desigualdad generaron nuevos y más complejos mecanismos de discriminación educativa más que la democratización de la escuela. Es esta población cada vez más vulnerable, la misma que en algunos casos se constituyó en un actor colectivo de resistencia a la política social y económica neoliberal, organizándose en movimientos sociales (Gluz, 2013). Este proceso implicó la escisión de la ciudadanía entre “*sujetos de derecho*” y “*pobres*”. Como afirma Gluz, “*la profundización de la segmentación escolar y la construcción de una experiencia escolar en la que los alumnos aprenden la “diferencia” debido al tratamiento desigual al que se ven sometidos los niños (a secas) y los niños pobres o carenciados.*” (Gluz, 2013:19).

### **El contexto de surgimiento de los Bachilleratos Populares: la crisis de 2001 y los nuevos movimientos sociales**

Ante la falta de políticas público-estatales efectivas tendientes a garantizar la escolarización de jóvenes y adultos mayores de 18 años que superan la edad teórica prevista de escolarización, a partir de 2003 comenzaron a surgir los bachilleratos populares desde los nuevos movimientos sociales creados durante la última década (Zibechi, 2003; Ouviaña 2004) buscando desarrollar experiencias educativas alternativas para estos sectores.

Estos nuevos movimientos sociales surgidos al calor de una gran cantidad de experiencias de rebeldía e insubordinación colectiva, que encarnan proyectos políticos de transformación social que pugnan por la construcción de “*nuevas relaciones sociales*”

Javier Barneche, Nabila C .Yemi, Vanesa Guz Bejar.

U.B.A. Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de Sociología.

jbarneche@gmail.com,nabilaceci@hotmail.com,vguzbejar@gmail.com

---

*emancipatorias y subjetividades políticas autónomas, a través de nuevas formas de organización colectiva tendientes a privilegiar el diálogo y la participación, privilegiando lazos de solidaridad y prefigurando de manera embrionaria los gérmenes de la sociedad futura”* (Composto, 2013: 7). Un rasgo común de los movimientos sociales que llevan adelante experiencias educativas alternativas es que abiertamente *“cuestionan los aspectos de la gramática de la escuela que contribuyen a la opresión y amplían lo pedagógico más allá de los muros de la escuela”* (Gluz, 2013: 12).

Los nuevos movimientos sociales se caracterizaron por tener un fuerte anclaje territorial, y despliegan estrategias que apunten a la reconstitución de los vínculos en la comunidad inmediata (barrio, asentamiento, villa). De este modo a través de diferentes estrategias de lucha y antagonismo contra el Estado que a la vez que se proponen formar sujetos críticos, conscientes de las desigualdades del sistema capitalista. En este sentido, estos movimientos se conciben a sí mismos como *“movimientos pedagógicos, en tanto su despliegue implica la formación sujetos en el propio proceso de lucha”*. (Gluz, 2013: 34). Estas iniciativas tienen como objetivo generar nuevas formas de socialidad, más democráticas, inclusivas y que respeten las voces y experiencias de los sectores más relegados. En este sentido, como afirma Gluz, los movimientos disputan al Estado uno de sus poderes centrales que es el de imponer las categorías de pensamiento con las que comprendemos el mundo. De esta forma, las experiencias educativas de los movimientos sociales se *oponen a la escuela tradicional, amparadas* en la idea de una educación pública y popular que introduce un elemento fuertemente disruptivo al orden establecido. Así antagonizan a la escuela oficial *“tanto en sus propósitos manifiestos como en aquellos que se expresan en la gramática de la escuela y que constituyen la base de la formación de la subjetividad”* (Gluz, 2013: 44). En los Bachilleratos Populares *“lo alternativo refiere a que la misma propuesta contiene un aspecto diferencial respecto de aquello que indefectiblemente hace fracasar a esta población en su intento por escolarizarse”* (Sverdlick y Costas, 2007: 198).

Javier Barneche, Nabila C .Yemi, Vanesa Guz Bejar.

U.B.A. Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de Sociología.

jbarneche@gmail.com,nabilaceci@hotmail.com,vguzbejar@gmail.com

---

Los estudiantes que acuden a los Bachilleratos provienen de sectores populares radicados en espacios sociales con dificultades socioeducativas. En algunos casos se trata de zonas de clase media y baja y en otros de villas miseria o asentamientos. *“La población presenta una tendencia a ser ‘más joven que adulta’, heterogénea y diversa en cuanto a las edades y formaciones básicas, con trayectorias escolares signadas por la deserción, la ‘repetición’ y la sensación en ellos de discontinuidad y múltiples fracasos”* (Sverdlick y Costas, 2007: 232).

Como señala María Teresa Sirvent, estas experiencias constituyen para los sectores populares una *“segunda chance educativa”* y los mismos estudiantes los significan como *“un espacio de recuperación de la identidad, de la palabra y de logro de una mayor conciencia de sus derechos aunque estos no se cumplan”*; *esto se relaciona con una “revalorización de sí mismos y una reconstrucción de su autoestima”*; con la *“satisfacción de haber retomado trayectorias educativas ‘truncas’”*; y, por último, con *“los miedos, dificultades y vergüenzas que deben superar”* (1998: 89).”

Así, la construcción de un vínculo pedagógico distinto resulta central en esta experiencia. El diálogo y el intercambio constituyen aspectos centrales del proceso educativo. En este sentido *“los estudiantes desarrollan un interesante proceso que podríamos sistematizar en tres momentos: sorpresa, desnaturalización y apropiación.”* Aunque según los casos *“la sorpresa puede venir acompañada de aceptación o rechazo.”* (Sverdlick, 2007: 236).

Estas experiencias surgen en América Latina en la década del ‘60 a partir de los desarrollos realizados por Paulo Freire sobre la Educación Popular y la Pedagogía de la Liberación. A partir de estas ideas innovadoras, militantes de diferentes organizaciones a lo largo del continente decidieron “tomar en sus manos” la educación para recuperarla como un derecho social. Ejemplo de esto son las Escuelas y Bachilleratos Populares del Movimiento Sin Tierra de Brasil, las “Escuelas Rebeldes Zapatistas” en Chiapas o, más cerca, la Universidad Campesina del Movimiento Campesino de Santiago del Estero



(MOCASE-VC). Muchos de los pioneros en la Educación Popular en la Argentina tomaron estas experiencias como guía para la construcción de los bachilleratos populares en nuestro país.

### **En busca de la autonomía perdida**

Según los autores analizados, una de las características que comparten las experiencias educativas de los movimientos sociales es la organización en torno a una perspectiva autónoma que se relaciona con la resolución de las propias condiciones de vida, a diferencia de las políticas compensatorias “para” los pobres. De esta manera “*la noción de autonomía revitaliza la idea de conquista del poder desde la sociedad para la construcción de otro mundo posible*”(Gluz,2013:45). En lo educativo, esto implicó la formación de sujetos políticos, críticos del orden vigente. Para ello resultó imprescindible acercar estas experiencias a los sectores populares, lo que implicó transformar la concepción de la escuela como un “*proceso intramuros que acontece exclusivamente al interior de “las escuelas” como unidades del sistema educativo*” (Gluz, 2013: 51). Así los Bachilleratos Populares se establecieron en los mismos espacios de militancia barrial, en comedores o fábricas recuperadas. Atravesadas por el discurso de la horizontalidad, estas experiencias buscaron la desjerarquización de los roles entre educador y educando, apostando por la autogestión y la discusión colectiva como formas de organización. Así, son los mismos estudiantes quienes toman decisiones en torno a la currícula y a diferentes cuestiones que hacen a la cotidianeidad escolar.

Podemos afirmar entonces que los movimientos sociales, de manera integral, y los Bachilleratos Populares y espacios de educación popular en particular, constituyen experiencias que “*transitan por formas progresivas de automatización*” (Gluz, 2013: 113). Estas experiencias autónomas se relacionan a proyectos más amplios de confrontación y antagonismo con las estructuras estatales, y de manera más amplia se constituyen como cuestionadoras del sistema capitalista y apuntan a la construcción de subjetividades emancipadas. Como concluye Gluz en su trabajo:

*“La autonomía como utopía de cambio y norte de los procesos de confrontación constituyen para los casos estudiados parte integrante del ideario de construcción de distintos espacios sociales que son en sí mismos educativos y resultan condición para la superación de la subalternidad y la creación de nuevas subjetividades.”(2013:113)*

#### **4. Perspectiva conceptual**

Para indagar acerca de los cambios en la subjetividad de los estudiantes de Bachilleratos Populares a partir de los relatos y las percepciones de sus padres, recurriremos, siguiendo la argumentación realizada por Composto (2013), a las categorías de análisis desarrolladas por Modonesi en su libro “Subalternidad, Antagonismo y Autonomía: Marxismo y subjetivación política” y a las ideas de Paulo Freire en torno a la Educación Popular desarrolladas en su obra “Pedagogía del Oprimido”. Para explorar los modos en los que los padres se involucran en la experiencia escolar de sus hijos, específicamente en la transición de estos al Bachillerato Popular, retomaremos la sistematización propuesta por Sverdlick y Costas en relación al proceso de incorporación al Bachillerato Popular en tres etapas: *sorpresa, desnaturalización y apropiación*.

Estructuraremos el análisis en torno a dos ejes, el primero relacionado a los cambios subjetivos ocurridos en los estudiantes del Bachillerato Popular a lo largo de su experiencia educativa, en el que utilizaremos las teorizaciones propuestas por Modonesi (2010) y Freire (2005), atravesadas por una perspectiva marxista crítica, para analizar los factores que determinan los procesos de subjetivación de estos jóvenes durante su experiencia en la escuela tradicional y posteriormente en su transición al Bachillerato Popular. El segundo eje de análisis refiere al proceso de transición de la escuela tradicional al Bachillerato Popular. En este sentido retomaremos las tres etapas propuestas por Sverdlick y Costas para explicar este proceso, que serán útiles para dar cuenta del papel que los padres juegan en este proceso.

Desde una perspectiva marxista crítica, Massimo Modonesi (2010) realiza una reconstrucción genealógica de tres categorías caras a la tradición del marxismo occidental: *subalternidad, antagonismo y autonomía*. Como sostiene el autor, estos conceptos fueron utilizados por diferentes corrientes teóricas dentro del marxismo para caracterizar los procesos de *subjetivación política*, entendida como “*las formas y las dinámicas de conformación de subjetividades políticas en torno a conjuntos o series de experiencias colectivas surgidas de relaciones de dominación, conflicto y emancipación.*” (Modonesi, 2010:10).

Modonesi recupera algunos planteos teóricos del historiador inglés E. P. Thompson que resultan pertinentes para nuestra investigación. En primer lugar, Thompson formuló “una noción de *experiencia* como clave en el análisis de los procesos de formación subjetiva” (Modonesi, 2010: pp.18). En este sentido la experiencia “*se presenta como proceso -la experimentación-, como relación entre ser social y conciencia social y como punto de inflexión del surgimiento y la conformación de las subjetividades*”. Es decir que todo proceso de subjetivación “*atraviesa un conjunto y una serie de experiencias que le dan forma y especificidad*” (Modonesi,2010:19). Finalmente, los procesos de subjetivación política “*se configuran a partir de experiencias dispares y aparentemente desconectadas de subordinación, insubordinación y emancipación, es decir, como lo iremos sosteniendo, de subalternidad, antagonismo y autonomía.*” (Modonesi, 2010:21)

En un esfuerzo por realizar una operacionalización de las categorías conceptuales desarrolladas, Modonesi define que los procesos de subjetivación política pueden y deben comprenderse como combinaciones variables y desiguales de subalternidad, antagonismo y autonomía, en las que una de ellas se eleva como “*factor sobredeterminante, estructurante y ordenador en relación a los demás*” (Modonesi, 2010:167). En este sentido define a los procesos de subjetivación en los que prima el factor *subalterno*, como aquellos en los que “*la subjetivación política se construye y estructura fundamentalmente en las experiencias de subordinación.*” (Modonesi, 2010:p 168). Estas se caracterizan por una combinación entre “*aceptación relativa y la resistencia dentro del marco de la dominación existente*”

Javier Barneche, Nabila C .Yemi, Vanesa Guz Bejar.

U.B.A. Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de Sociología.

jbarneche@gmail.com,nabilaceci@hotmail.com,vguzbejar@gmail.com

---

(Modonesi, 2010: 162). En el otro extremo, en aquellas experiencias subjetivas en las que lo que prima es la subjetivación *autonómica*, estas se estructuran en torno a “*experiencias colectivas de emancipación, caracterizadas por la negación y superación -más allá- de la dominación existente, proyectándose hacia el establecimiento y el ejercicio de poder hacer*” (Modonesi, 2010: 168).

En el marco de nuestro trabajo, estos dos momentos -subalternidad y autonomía- resultan fundamentales para caracterizar las experiencias educativas tradicionales y del Bachillerato Popular, respectivamente. En el marco de la experiencia en la escuela tradicional, observamos una clara sobredeterminación del factor subalterno, expresado en las *dificultades de inserción, adaptación y permanencia a la escuela tradicional*. Mientras que durante la experiencia de los hijos en el Bachillerato Popular, observamos que el factor que sobredetermina es el de la autonomía, que se expresa en las percepciones que los padres tienen sobre las transformaciones subjetivas ocurridas en sus hijos a partir de esta experiencia educativa de nuevo tipo.

El otro autor que retomaremos para referirnos a los cambios subjetivos que los padres ven en sus hijos en la transición del sistema educativo tradicional hacia el Bachillerato Popular es Paulo Freire. A través de la distinción entre la educación tradicional, la *educación bancaria*, y la *educación popular o problematizadora*, Freire emprende un análisis profundo de las implicancias de la dominación a nivel de las conciencias, con el que busca develar el carácter histórico de la deshumanización de los hombres y alertar sobre la necesidad de una praxis mediante la cual los oprimidos puedan luchar por su propia liberación . Esta praxis que supone un elemento fundamental para la reflexión, para la crítica de la realidad, la conciencia de sí y de la situación en la cual los valores de los sectores dominantes se presentan como propios de los oprimidos, será la Educación Popular o Educación para la Liberación.

A su vez, Freire denuncia los déficits pedagógicos de la educación de su tiempo, a la que denomina *educación bancaria* en donde el educando es una suerte de “receptáculo pasivo” en el que se “deposita” el saber. La *educación bancaria* implica la internalización de repetidas experiencias de subalternidad: “*se asienta sobre una asimetría profunda entre*

Javier Barneche, Nabila C .Yemi, Vanesa Guz Bejar.

U.B.A. Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de Sociología.

jbarneche@gmail.com,nabilaceci@hotmail.com,vguzbejar@gmail.com

---

*educadores y educandos que no pretende ser salvada sino, por el contrario, reforzada mediante el acto educativo. A través de una línea divisoria entre los poseedores del saber y aquellos irremediabilmente ignorantes, se niega la capacidad creativa de los educandos, que quedan reducidos a meros objetos, receptores de conocimientos estáticos. El único sujeto de esa relación es el educador” (Freire, 2009: 74)*

El autor enmarca este análisis dentro de una crítica más profunda sobre la oposición entre educador y educando. Esta relación deshumanizante en la que el diálogo es inexistente y el educando es siempre un sujeto pasivo, siempre disciplinado y visto como ignorante, dócil o como un simple objeto. Así es como el educando nunca tiene el lugar para repensar su propio lugar ni el lugar del educador, aceptando su situación sin cuestionamientos. Freire contextualiza esta situación en una sociedad que se halla doblemente alienada, tanto en lo económico y social como en lo simbólico-cultural. Para el autor la educación debe ser una experiencia compartida, *dialógica*, en la que no sólo el educador eduque, sino que éste debe ser, a su vez, educado, en un diálogo constante que dé lugar a una relación dialéctica. Esta idea muestra una clara reminiscencia de uno de los textos fundacionales de la pedagogía de la liberación que es la famosa Tesis II sobre Feuerbach escrita por Marx.

Así, Freire concibe al educando como un sujeto activo. De esta forma el diálogo debe ser creativo y problematizador, posibilitando un espacio en el cual pueda desarrollarse un saber emancipador. Así, sostiene que todo proyecto cultural-educativo es a la vez político y en este sentido sentencia: *mientras la educación mantenga su carácter “bancario” sólo podrá servir para reproducir la sombra del opresor dentro del oprimido, imposibilitando la liberación popular*. De esta forma, los oprimidos son los únicos capaces de iniciar el camino hacia la liberación (autonomía), mientras descubren que “alojan al opresor”, condición fundamental para que emerja lo que Freire denomina *praxis liberadora*.

Por último, en relación al segundo eje, utilizaremos en el análisis las etapas propuestas por Sverdlick y Costas para la experiencia del bachi y que la divide en: *sorpresas*, *desnaturalización* y *apropiación*. La primera etapa o momento es definida como “*diversas*

*manifestaciones de asombro y desconcierto frente a propuestas didáctico-pedagógicas que no se encuadran en las costumbres tradicionales” y, agregan que, “según los casos, la sorpresa puede venir acompañada de aceptación o rechazo” (Sverdlick, 2007: 238). Esta segmentación será fundamental a la hora de analizar las entrevistas. La segunda etapa se caracteriza por un proceso de asimilación de la experiencia, de desnaturalización de lo aprendido, no exento de dificultades y contramarchas. Durante estos momentos pueden experimentarse deseos de abandonar la experiencia, signado por sus historias personales. En la tercera etapa, la de apropiación, los estudiantes ya han internalizado la experiencia del *bachi* y comienzan a asumirlo como una elección propia.*

### **Articulaciones conceptuales**

A partir de la articulación de los conceptos subjetivación subalterna y autonomista, y teniendo en cuenta la definición de experiencia propuesta por Thompson, podremos indagar en las percepciones de los padres sobre las dificultades de adaptación e inserción de los hijos a la escuela tradicional, en la que lo que prima o sobredetermina es el factor *subalterno* producto de los mecanismos de selectividad ocultos en la gramática escolar a la que alude Gluz (2013) y que se relacionan con el concepto de *educación bancaria* de Freire. Por otra parte, en cuanto a la percepción de cambios subjetivos en los hijos por parte de los padres, a partir de la experiencia del Bachillerato Popular, consideramos que implica un proceso de apertura a la autonomía desde las experiencias de subordinación internalizadas en la escuela tradicional, que como vimos atravesará distintas etapas hasta llegar a la apropiación y autoafirmación de los sujetos que vivencian experiencias educadoras emancipadas y emancipatorias.

### **4. Metodología**

El diseño de investigación cualitativo fue indicado para realizar nuestra investigación por hacer foco en situaciones y personas concretas como también en el funcionamiento organizacional de movimientos sociales o de relaciones sociales (Strauss y Corbin,

1990:17). Además el carácter flexible e iterativo de este diseño nos permitió ir hacia atrás y adelante en las diferentes etapas de la investigación donde evaluamos y reflexionamos acerca de las implicancias de los objetivos, perspectiva conceptual y métodos de producción de datos. Como afirma Maxwell (1996) cada uno de estos componentes tiene implicancias sobre los otros, por ello se lo considerada un diseño interactivo. De esta manera podemos ver como este diseño se contrapone al modelo tradicional que plantea una secuencia lineal unidireccional (Maxwell, 1996).

Cuando comenzamos nuestra investigación en bachilleratos populares habíamos elaborado preliminarmente objetivos y un esbozo de lo que serían nuestros antecedentes y perspectiva conceptual a través de fichados de textos relacionados a nuestro tema. También elaboramos una primera guía de pautas para la realización de entrevistas semi-estructuradas que pusimos a prueba en nuestras primeras cuatro entrevistas. Luego de su reformulación se realizaron las cuatro últimas entrevistas.

Tanto los componentes del diseño de investigación tuvieron continuas reformulaciones a lo largo del trabajo por la naturaleza misma de la investigación cualitativa. Al seguir una lógica inductiva de conocimiento estos cambios no sólo son esperables, sino también deseables (Freidin, Najmías, 2011).

Consideramos la utilización de entrevistas semi-estructuradas por la escala misma de nuestra investigación, los recursos humanos y económicos necesarios para ella y la necesidad de obtener información detallada de nuestros informantes tornó no sólo pertinente sino necesario la utilización de ese tipo de entrevistas como método de recolección de datos. La naturaleza misma de los datos que nos propusimos obtener, basados en experiencias y percepciones, también influyeron en la adopción de esta técnica para explorar sobre estos aspectos. Las entrevistas semi-estructuradas tiene respuestas de final abierto y, como afirma Denscombe (1999), esto permite a los entrevistados desarrollar ideas y hablar más extensamente sobre los temas que introduce el investigador y aquellos que puede resultar de su propio interés. Además el carácter flexible en términos del orden de los temas que se quieren abarcar (especificados en la guía de pautas de la entrevista)

permite al investigador ordenar sus preguntas de acuerdo al desenvolvimiento particular de cada entrevista favoreciendo, de este modo, la espontaneidad y la fluidez del entrevistado.

Para la elección de los entrevistados realizamos una muestra no probabilística de tipo intencional. El criterio de selección consistía en que los entrevistados sean padres o madres como máximo con tres hijos y que al menos uno de ellos esté cursando el ciclo secundario en bachilleratos populares en el Área Metropolitana de Buenos Aires.

Para las entrevistas tuvimos en cuenta la factibilidad de su realización de acuerdo al acceso a los entrevistados que habíamos pre seleccionado y si era viable en costos de tiempo y viaje implicados. Sin embargo el acceso a los entrevistados fue más difícil de lo que pensábamos en un principio y para contactarlos nos llevó más tiempo del que habíamos planificado en nuestro cronograma de actividades.

Durante el transcurso de las entrevistas prestamos atención sobre el efecto que podía provocar nuestra identidad personal en la calidad de los datos que se estaban produciendo. Consideramos que nuestra edad, sexo, clase social y origen étnico no influyeron de manera significativa debido a que el grupo humano que participa en los bachilleratos populares es heterogéneo en estas categorías. Además pudimos notar en las entrevistas que los entrevistados están acostumbrados a interactuar con personas de perfil similar al nuestro. Se podría mencionar el caso de los profesores que, en su mayoría, son jóvenes que estudian en carreras universitarias relacionadas a las ciencias sociales. Esto posibilitó un clima agradable y propicio para un buen desenvolvimiento de la entrevista. Notamos el efecto terapéutico que generó que los entrevistados disfruten de la oportunidad de hablar en extenso sobre sus ideas a nosotros, en nuestro rol de entrevistados, que estábamos dispuestos a escucharlo sin una actitud crítica. Éste efecto generado en los entrevistados se encuentra reflejado en un mensaje enviado por un intermediario que nos posibilitó el acceso a una entrevista en el bachillerato de Soldati (MPLD). El mensaje, citado a continuación, fue incluido en las notas de campo realizadas al poco tiempo de finalizada dicha entrevista:

*“Gracias xq mi compañera se sintió muy bien, me gusta que mis compas se sientan seguras y puedan expresarse. Sentirse útil y darle una posibilidad de comunicarlo a otros, esta muy bueno. Gracias x pensar en Soldati.”*



Javier Barneche, Nabila C .Yemi, Vanesa Guz Bejar.

U.B.A. Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de Sociología.

jbarneche@gmail.com,nabilaceci@hotmail.com,vguzbejar@gmail.com

---

Otros factores que probablemente hayan afectado la calidad de los datos producidos son relativos al ambiente donde se llevaron a cabo las entrevistas y a la presencia de terceros en la misma. El primer factor estuvo presente en un caso de manera evidente en un bachillerato popular de San Telmo (MPLD). Un repentino corte de luz impidió el contacto visual con el entrevistado y la interpretación de sus gestos (comunicación no verbal). El segundo factor mencionado se manifestó con la presencia de los intermediarios que nos contactaron con los entrevistados. Esto ocurrió en dos de nuestras entrevistas y probablemente limitó la espontaneidad de los mismos.

Todas las entrevistas realizadas fueron registradas con grabadores de sonido para obtener un registro permanente y completo de la conversación (Denscombe, 1996). Para la sistematización de la misma comenzamos con una transcripción textual de cada una de las entrevistas y una posterior codificación que cada uno de los entrevistadores realizó sobre sus entrevistas. Notamos que no todos los entrevistados se sintieron cómodos con la grabación de las entrevistas. En tal caso se persuadió recordando el carácter anónimo de las mismas y que en el caso de referirnos a los entrevistados se utilizarían nombres de fantasía.

Pensamos el proceso de codificación siguiendo el modelo propuesto por Coffey y Atkinson (2003), entendiendo al mismo como una manera de organizar y de analizar preliminarmente los datos cualitativos. Éstos últimos se fragmentan y dividen en unidades significativas, manteniendo una conexión con el total para luego organizarlos según un sistema derivado de ellos mismos.

Se trató de abrir el texto con códigos que emergieron de las mismas. Luego, en una puesta en común, se estableció una serie de códigos para una recodificación individual de todas las entrevistas. Una vez realizado todo esto generaremos un texto único con los fragmentos de todas las entrevistas ordenadas según el código que le haya sido asignado. El siguiente paso fue la construcción de una matriz cualitativa que nos permitió desplegar los códigos que analizamos para responder a nuestros objetivos. Esto nos permitió la visualización de ideas y la relación de las mismas. Entonces los códigos, las categorías de los datos, los conceptos se relacionan estrechamente entre sí. Como afirman Coffey y Atkinson (2003), el análisis de los datos es un proceso cíclico y una actividad reflexiva. De

allí se deriva la importancia del trabajo analítico que radica en establecer vínculos y pensar en ellos.

## 5. Análisis

Para analizar los aspectos enunciados en el apartado anterior comenzaremos analizando los fragmentos de las entrevistas que corresponden a los relatos acerca de la experiencia educativa en la escuela tradicional y la transición a la experiencia en el Bachillerato Popular de los hijos de los entrevistados. Intentaremos identificar elementos que den cuenta de la existencia de mecanismos selectivos en la escuela tradicional que resultan en dificultades de adaptación y permanencia para estos estudiantes.

Es recurrente la referencia a la falta de interés que esta experiencia despertó en los hijos de los entrevistados. El aburrimiento, la falta de motivación (“*no tenía incentivo*”) y el desinterés, son algunos de los modos en los que se expresa esta situación. Algunos aducen, también, una falta de comprensión por parte de los docentes. Como queda expresado en la Entrevista 1: “*En mi hijo particularmente es que él no se hallaba, se me aburría. El primer año empezó a hacerse la rata, como le dicen, a faltar, a salirse.*” (E.1; Pág 1; Pfo.3). Es decir que la primera situación de desajuste entre estos estudiantes y la escuela es esta percepción acerca de una falta de interés y/o aburrimiento que comienza a ser la crónica de un final anunciado. Como expresa la entrevistada, su hijo comenzaba a “*salirse*”.

En varias entrevistas esta situación desemboca en múltiples repitencias que comienzan a horadar la posibilidad de terminar el secundario próximo a la edad teórica prevista. Como expresa Mari, madre de “Maxi”, estudiante del Bachillerato Popular “La Dignidad” ubicado en el barrio porteño de Villa Soldati:

“*En ese Colegio, estuvo....a ver, habrá estado dos años. Y era a la tarde. Porque era un chico “repitente”, que repetía. Y en el Colegio tenía siempre problemas y ya de última le ponían que era “Capone”, porque salía en horario de clase. Y estaba con sus amigos ahí charlando y...y no lo querían tener más en el Colegio.*”

A la percepción de este “desajuste” por parte de los adolescentes vemos que se agregan algunos elementos que dan cuenta de las formas en las que la escuela y sus agentes se refieren a estos estudiantes, utilizando estigmatizaciones. Como se ve en el fragmento citado arriba, Maxi es para la escuela, y en palabras de su madre, un chico “repitente” y en la escuela lo llaman “Capone” en alusión a Al Capone, el capomafia neoyorquino. Estos estudiantes comienzan a tener problemas de conducta y faltas reiteradas que comienzan a empujarlos al abandono escolar. Pero la escuela no se manifiesta en esta situación como un elemento neutral. Como expresa Mari, *“me cagaban a pedos porque decían por qué era un chico así. Por qué usted no le enseña educación. O por qué contesta de esa manera, y él decía, a mí no...como que le decía a la directora: “usted a mí no me levanta la voz”. Viste y él directamente le hacía eso y se iba. Y ya eso era maleducado.”*. La escuela interpela a los padres para que den cuenta de las supuestas fallas en la educación de sus hijos. Son ellos, los padres, los culpables de no *“enseñarles educación”* a sus hijos y la escuela, por lo tanto, no es responsable así por no poder revertir lo “irreversible”.

Entonces, lo que observamos, es por un lado una resistencia a incorporarse a la escuela por parte de los estudiantes, que parecieran advertir que no hay nada allí que los interpele, que los cautive, que les atraiga, que los enriquezca, que los contenga, nada por lo que valga la pena sopesar a los docentes y directivos que probablemente los hostiguen de múltiples formas. Como afirmaba Gluz(2013), al no poseer los códigos de las clases dominantes, y aquí inevitablemente resuenan los argumentos bourdesianos de *“Los Herederos”* (2009) y de Paul Willis en *“Aprendiendo a Trabajar”*(1988), la escuela se convierte en una institución por excelencia que reproduce la brecha entre los sujetos de derechos, los ciudadanos, incluidos, y un sector “los pobres”, que pese a la libertad de acceso nunca fueron del todo “bienvenidos”. Este rechazo es respondido con la falta de interés y el aburrimiento para con la escuela por parte de los estudiantes, que se expresa también en reacciones sancionadas como irreverentes, cuando simplemente los estudiantes no dejan que se los avasalle o se les falte el respeto. Entonces a este doble rechazo debemos entenderlo, por un lado, como huellas de procesos de subjetivación al interior de la escuela donde priman los factores de subalternidad (*“Maxi vivía encarcelado, tenía que hacer lo*

Javier Barneche, Nabila C .Yemi, Vanesa Guz Bejar.

U.B.A. Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de Sociología.

jbarneche@gmail.com,nabilaceci@hotmail.com,vguzbejar@gmail.com

---

*que le decían sus superiores”)* por sobre los de antagonismo o autonomía, en tanto acumulación de experiencias de subordinación, pero no deja de estar presente aunque latente, el factor antagonista que impugna a la escuela que a su vez los excluye.

En consonancia con lo anterior, nos pareció relevante el comentario de Alejandra, integrante del Movimiento Popular “La Dignidad” desde hace más de diez años y es vecina del barrio de Villa Soldati, en donde vio nacer el bachillerato hace aproximadamente seis años. Su hija, Ivana, fue de la primera promoción del bachi, citamos *in extenso*:

*“Tuve un encontronazo con una profesora de mi hija que tiene dieciséis años que va a un colegio privado. Fueron a una excursión, iban bajando del micro, y eh...la gritó. Entonces mi hija se dio vuelta y le faltó el respeto. No le dijo nada en ese momento, se quedó callada la profesora, pero durante dos semanas le estuvo diciendo “a la maleducada de ahí, a la maleducada, a la maleducada”, y mi hija nunca reaccionó. Entonces un día se cansó y le dijo “por favor maleducada me puedes traer tu cuaderno?” Y mi hija le dijo: “Puedo ser malaprendida pero maleducada nunca”. Le anotó [en el cuaderno] y fui yo al otro día a hablar con la maestra, con la profesora, y me dijo: “¿sabes por qué venís?”. Y le dije: “sí, pero quiero escucharla a usted porque a mi hija ya la escuché”. Y me dijo: “lo que pasa es que tu hija una vez me dijo...”. “Sí, yo sé lo que le dijo mi hija. Ahora en todos los años que mi hija estuvo en el colegio, ¿alguna vez le faltó el respeto a alguien? No. Y puede ser que haya tenido un mal día, ¿no se lo planteó? ¿No la sentó y le preguntó qué le estaba pasando? ¿Por qué? ¿Cómo vas a tratar de incitarla a que mi hija te diga algo dos semanas?. Maleducada, maleducada, maleducada. ¿Por qué no la sentaste y le preguntaste qué te pasa? ¿Por qué me tratás así? ¿Por qué provocás a un adolescente? “Vos tenés más años que yo en esto”, le dije. ¿Por qué provocás a un adolescente y no la sentás y tratás de ver cuál es el problema”. Y quedó como, me dice: “no lo había visto desde ese punto de vista”. Y no, vos me citás y me hacés un acta. Y nada. Bueno, quedamos ahí. Ese mismo día la llamó a mi hija, le pidió disculpa y todo eso.”*

### **Transitando hacia la autonomía: el Bachillerato Popular como “segunda chance”**

En el apartado anterior analizamos algunas cuestiones que surgen de las entrevistas realizadas en torno a las dificultades de adaptación y permanencia en la escuela tradicional que llevan a la salida del sistema educativo formal. En algunos casos, estas experiencias frustrantes tienen más de un episodio hasta agotar las diferentes alternativas que ofrecen las políticas públicas de terminalidad escolar, como actualmente el Plan FINES o similares. Como menciona Gluz, una tarea de los movimientos sociales es acercar sus experiencias educativas a los sectores populares. Muchas veces estos bachilleratos se encuentran ubicados al interior de espacios que no se “parecen” a una escuela tradicional. Funcionan bajo las tribunas de un estadio de fútbol, en fábricas recuperadas o en espacios en los que, además, funcionan comedores comunitarios. En la mayoría de las entrevistas, el primer contacto con el Bachillerato Popular surge por medio de un intermediario que puede ser algún integrante del mismo movimiento, un vecino o familiar que se enteró del *bachi* en el barrio o por alguna actividad o, eventualmente, por campañas de difusión (“a través de un panfleto”). A su vez, algunos entrevistados conocieron el *Bachi* a partir de la asistencia al comedor comunitario.

En algunos casos son los padres los primeros que asisten al *Bachi*. Lo hacen con anterioridad a sus hijos, como en el caso de Mari, que luego de asistir al *Bachi* y con algunas repitencias en su haber familiar, decide inscribir a Maxi: *“Esa decisión fue, bueno le dije que yo me había anotado y que lo iba a anotar a él. Y mirá que lo anoté primero a él. Y después agarró y le dije mirá que vamos a hacer el año que viene juntos. Y me dijo “no”. Él me dijo no. En él mismo grado no. Y yo le dije que lo que pasa es que no hay ni tres ni cuatro ni dos, hay uno solo. Lamentablemente vamos a estar los dos juntos. Y él me dijo no, vas vos o voy yo. Y entonces ahí fue cuando decidí que no, vas a ir vos. Y ahí fue cuando él dijo: “Bueno, está bien, voy yo. Y yo dije: “el año que viene voy a ir yo”*(E.5; Pág. 7; Pfo. 7). Algo similar le sucede a Claudia: *“El todavía no había cumplido los 18 entonces, le faltaba unos meses y entonces yo le dije “aunque sea un mes, el mes que yo te pueda obligar vas a venir (risas). Yo te dejé decidir siempre. Hasta acá venís diciendo vos*

Javier Barneche, Nabila C .Yemi, Vanesa Guz Bejar.

U.B.A. Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de Sociología.

jbarneche@gmail.com,nabilaceci@hotmail.com,vguzbejar@gmail.com

---

*que es lo que querés qué es lo que no querés, qué es lo que te funciona qué es lo que no te funciona, por qué lo dejas por qué no lo dejas. Yo he tratado de comprenderte, de estimularte, de decirte bueno terminalo aunque sea. Llegué al punto de decirle “bueno no importa un carajo que no aprendas, tené el título por tener el título” que es algo que yo no creo en esto, de tener el título por tener el título.” (E.3; Pág.4; Pfo.5).*

Por otro lado, las tres etapas propuestas por Sverdlick comienzan por el momento de la *sorpresa* que puede implicar aceptación o rechazo. Los estudiantes acostumbrados a la gramática expulsiva de la escuela no muestran gran confianza en la nueva experiencia, aunque sus padres sean conscientes de que puede ser una de las últimas alternativas para que sus hijos puedan sortear el gran obstáculo que la educación secundaria sigue revistiendo para los sectores populares, sistemáticamente excluidos. En ambas citas observamos que el momento de sorpresa se ve teñido por un rechazo inicial, que preferimos llamar de “desconfianza”. Es aquí en donde los padres tienen un rol más determinante, ya que a través de diferentes estrategias cumplen el papel de sostén para evitar que esta nueva experiencia se torne un nuevo fracaso. Tanto los estudiantes como los propios padres manifestaron tener “desconfianza” y “miedo” ante la experiencia del *bachi*; también para ellos, el *bachi*, como acostumbran a llamarlo, era una suerte de incógnita. Sin embargo una vez asimilada por los padres y madres, estos asumen, como incansablemente repetía Mari durante la entrevista, una “lucha” con sus hijos para que éstos no abandonen otra vez una nueva oportunidad de finalizar sus estudios: “*Fue tremendo, porque era como que le decía por favor que estudiara porque quería verlo en otra posición a él, quería que estudiara como las hermanas. No bajaba los brazos. No bajaba los brazos porque yo a mis hijas las acompañé, las llevé, y voy al ritmo de ellas, y hoy en día una ya casi se recibe*”. (E.5; Pág. 3; Pfo. 7)

Así, los padres manifiestan que los “empujan”, que entablan una amorosa “lucha” con sus hijos para que vuelvan a intentar estudiar. Tal vez esta vez no los aburra, tal vez esta vez sea diferente. Algunos añoran ver a sus hijos terminar la escolaridad, incluso realizar estudios terciarios o universitarios. En su mayoría aspiran a ver a sus hijos en otra posición socioeconómica y saben que un requisito imprescindible es superar el obstáculo de la

escuela. Aspiran a que sus hijos logren lo que ellos no pudieron lograr, o mejor, a lograrlo a través de ellos, ya más tarde habrá tiempo para terminar sus estudios.

*“Verla a ella es una satisfacción...muy grande. Entonces digo no, tienen que estudiar todos [emite un sonido]. Porque si no, no quiero que estén como yo, que yo soy mamá [inaudible] vivo limpiando inodoros, pisos, y no quiero que ellos hagan eso. Yo sé que soy su mamá y su papá y...quiero lo mejor para ellos. Y por eso decidí empujarlo a Maxi, y empujarlo y empujarlo. Y es una lucha porque cuando vengo acá lo traigo (sonido). Y a veces estoy preparándole la mochila viste y, “¿te vas al bachi? ¿Te vas al bachi?” (E.5; Pág. 4; Pfo. 1)*

Lo que los padres buscan es que su hijos aprovechen la oportunidad que el bachillerato popular les ofrece. En términos de Claudia:

*“Bueno, aquí la idea es la de la oportunidad. Más allá de la inclinación política que uno pueda tener, más allá de tu condición social o económica, más allá de que tengas un religión o no, digamos, más allá de todo esto, lo que es el espacio educativo acá es una oportunidad para no menospreciar, digamos, se te brindan un montón de cosas para que vos puedas acceder al título y para que vos puedas, cómo te puedo decir, salvarte e interesarte por algo. Aprender algo que te interese de verdad, que vos quieras” (E.3; Pág.11; Pfo.2: )(...)* Por eso yo aconsejo no desaprovechar esta oportunidad, porque también es la que te da ese papelito, ese título, que te hace útil a la sociedad. Y que además puedes seguir haciendo más, que no queda todo acá y se empuja a que sigas haciendo más, te empuja a que te animes a ir a la UBA.” (E.3; Pág.11; Pfo.3 )

Entonces, podemos afirmar, que los padres vivencian el proceso de incorporación de sus hijos al bachillerato como un momento crucial del que depende la posibilidad de revertir los fracasos escolares anteriores y encaminarlos hacia un futuro que promete otros horizontes. Durante este proceso los padres juegan un papel fundamental en el pasaje del momento de la sorpresa, sorteando el rechazo “reflejo” de sus hijos, hacia los momentos de desnaturalización y posterior apropiación, que observaremos en relación a las percepciones sobre los cambios ocurridos en los hijos a partir de la experiencia del bachi y que se

relaciona con el surgimiento de un horizonte de autonomía y autoafirmación que es vivido por sus padres con alegría como un logro que “supieron conseguir”.

### **Testimonios de una pedagogía exitosa: el despertar autonómico**

Una vez que ingresaron al Bachillerato Popular, estos estudiantes comenzaron a experimentar cambios en sus formas de desenvolverse con respecto a la escuela y con respecto a sus familias. Rápidamente la mayoría de los padres manifiesta haber percibido y experimentado cambios en sus hijos que evidencian una ruptura con los diagnósticos previos de la escuela. Para Claudia su hijo “*volvió a ser él*” (E.3; Pág. 7; Pfo. 1). Pasó de ser “*tan individualista a ser más cooperativista*” (E.3; Pág. 7; Pfo. 1), o bien “*acá se encontró con su lado sensible*” (E.3; Pág. 6; Pfo. 2). Sandro, por su parte, nota a su hija “*más solidaria con sus compañeros*” y reconoce un “*cambio rotundo de actitud*” (E.4; Pág. 6; Pfo. 3). Mientras que Mari afirma que “*es lo que él [Maxi] quería, esa libertad de opinar, de hacer lo que quiere él*” (E.5; Pág. 5; Pfo. 8). Alejandra, en tanto, considera que su hija “*cambió su manera de pensar y me parece que le hizo perfecto, me gusta, me gustó cómo fue sentarse en grupo, no los asientos uno atrás del otro, sentados en ronda, eh, tener las asambleas que tenían para decidir quién iba a limpiar un baño hasta quien iba a llevar adelante la clase.*” (E.6; Pág. 4; Pfo. 1). Por último, para Claudia su hijo “*se transformó en sujeto activo, sujeto activo de su aprendizaje; se interesó en su aprendizaje*” (E.3; Pág. 8; Pfo.1).

A través de los testimonios podemos observar que en la fase de apropiación y de internalización de la pedagogía, los estudiantes del Bachillerato Popular demuestran ser permeados por una experiencia de nuevo tipo, en la que la propuesta es “*escuchar y opinar*” (E.5; Pág. 5; Pfo. 4), a diferencia de lo que sucede en la escuela tradicional. Esto genera cambios subjetivos en los estudiantes con respecto a la experiencia anterior. Observamos, en sintonía con el artículo de Composto, que a diferencia de la escuela tradicional en que los procesos de subjetivación estaban sobredeterminados por rasgos de subalternidad, en esta etapa, lo que prima es una subjetivación “autonómica” que surge a través del potente



Javier Barneche, Nabila C .Yemi, Vanesa Guz Bejar.

U.B.A. Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de Sociología.

jbarneche@gmail.com,nabilaceci@hotmail.com,vguzbejar@gmail.com

---

dispositivo dialógico de la pedagogía popular que posibilita operar cambios en las subjetividades de los estudiantes permitiendo el despertar de sujetos en proceso de emancipación. A través de reuniones y asambleas, los estudiantes comienzan a comprender que sus opiniones sí son tenidas en cuenta ahora, que sus opiniones valen. Pero por sobre todas las cosas que encontraron un lugar en que se los entiende. Varios resaltan el hecho de que se los comprende, que en el *Bachi* los entienden.

## 6. Conclusiones

A modo de conclusión y como se desprende del análisis realizado, los mecanismos excluyentes inscriptos en los colegios tradicionales como formas de subalternización y resubalternización de los sectores populares continúan vigentes, y son sufridos por los estudiantes que asisten a la escuela tradicional. Esto implica la internalización de repetidos fracasos que en muchos casos terminan en deserciones definitivas del sistema escolar. Sin embargo los movimientos sociales que disputan el sentido de lo público han desarrollado experiencias pedagógico-políticas que logran de manera efectiva contrarrestar estos procesos de subjetivación a través de dispositivos como el diálogo y la construcción colectiva de conocimientos que permiten que en sus espacios la autonomía no sea un mero anhelo, sino que permita el despertar de procesos de subjetivación autónomo que al interior de estos movimientos “pedagógicos” involucran otras áreas de la organización. Acordamos con el concepto de que los bachilleratos populares son Escuelas públicas y populares que disputan el sentido de lo público y buscan dar soluciones concretas a los problemas que aquejan a los sectores populares.

En este sentido las trayectorias muchas veces fallidas de los adultos de los sectores populares en la Argentina, los llevan a vivir la escolarización de sus hijos como un logro personal, como una satisfacción mayor incluso que la de cursar ellos mismos. Tanto Mari como Claudia debieron afrontar la difícil situación de tener que decidir si eran ellas o sus hijos quienes cursarían en el bachi. Este fenómeno de “convivencia en la escolaridad de los hijos y de los padres”, presumimos, se produce en sectores educativamente vulnerables.

Javier Barneche, Nabila C .Yemi, Vanesa Guz Bejar.

U.B.A. Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de Sociología.

jbarneche@gmail.com,nabilaceci@hotmail.com,vguzbejar@gmail.com

---

Por último, y como parte de las conclusiones de este estudio exploratorio, hemos descubierto que durante la transición al bachillerato, el involucramiento de los padres en la educación de sus hijos adquiere un rol fundamental al “luchar” ellos mismos porque sus hijos no vuelvan a abandonar, tal vez, una de las últimas posibilidades de terminar la Escuela. Así evitan, en muchos casos, que sus hijos caigan en lo que Sverdlick y Costas (2013) denominan como el rechazo al momento de la sorpresa que implica la nueva propuesta.

Queremos concluir citando las palabras de una de nuestras entrevistadas, cuya experiencia es ejemplar en varios de estos aspectos, ya que ilustra el recorrido que hemos intentado trazar a lo largo de esta investigación.

*“Claro, yo lo que veía era como que ellos se referían a qué clase de educación le había dado a Maxi. Lo que pasa es que Maxi desde chiquito conoce un comedor, y sabe lo que es ir a pedir un pan, y sabe Maxi. Y hasta si vos le preguntás él te dice, a los ocho años yo iba a un comedor, yo iba a buscar la comida para mis hermanos. Y entonces a veces se acuerda, él vivió en la calle, prácticamente. Y fue todo eso, [llora]. Le decían cosas en la Escuela... [Inaudible]. Pero, fue muy doloroso para él y él sufrió mucho, sufrió mucho. Por eso te digo ahora es otra cosa, antes era mucho de que te reprochaba, te reprochaba, te reprochaba. Ahora no, ahora es como que tenía obligaciones. Y hoy en día para los chiquitos y para mis hijos es como su papá. Y a mí me da una alegría que la transformación que hizo, es una alegría, yo le agradezco a todos, a todos le agradezco lo que hicieron con Maxi. Ya ni siquiera lo vas a ver en la esquina, estaba en la esquina del diario parado 24 horas, y no era otra cosa que estar parado con los chicos. Y ahora ya no ni eso, porque tiene una obligación, dice: mira mamá tengo que ir mañana a trabajar, tengo que ir a una marcha.” (E.5; Pág. 10; Pfo. 3)*

## **Bibliografía**

Castel, R. (1998). “La lógica de la exclusión” en Bustelo, Eduardo, Minujín, Alberto (editores) *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes* Buenos Aires: UNICEF–Santillana.

Coffey, A. y P. Atkinson (2003) *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Editorial Universidad de Antioquía.14

Composto, C. (mayo, 2013). *Los Bachilleratos Populares del Movimiento Popular La Dignidad en Argentina: de la subalternidad a la autonomía construyendo una pedagogía de la osadía*. En mesa 2. Coloquio Internacional: Subalternidad, antagonismo, autonomía en los movimientos socio-políticos en México y América Latina. Buenos Aires: UNAM.

Denscombe, M. (1999) *The Good Research Guide for small-scale social research projects*, Buckingham, Open University Press. Capítulo 7 (Documento de Cátedra 4: Freidin, Otamendi, Perugorría 201).

Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación : experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI

Huberman, M. y Miles, M. (1994) “Manejo de datos y métodos de análisis” en *Handbook of Qualitative Research* en Denzin, N. y Y. Lincoln, (Editores) *Handbook of Qualitative Research*, Londres, Sage (Documento de Cátedra 1: García Hamilton).

Maxwell, J. A. (1996) *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*, Thousand Oaks, SAGE. (Documento de Cátedra 7: Otero y Perugorría 207)

Javier Barneche, Nabila C .Yemi, Vanesa Guz Bejar.  
U.B.A. Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de Sociología.  
jbarneche@gmail.com,nabilaceci@hotmail.com,vguzbejar@gmail.com

---

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós

Sverdlick, I y Costas, P. (2008). “Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales en Buenos Aires”. En Sverdlick y Gentili. *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios* (PP. 256-301). Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.

Ouviña, H. (2004). *Zapatistas, piqueteros y sin tierra*. Nuevas radicalidades políticas en América Latina. Cuadernos del Sur.Nº37. Recuperado de:  
:http://www.panuelosenrebeldia.com.ar/content/view/509/193/

Svampa, M. (2005) *La sociedad excluyente: La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.

Lozano, P; Rybak Di Segni, N; Kriger, M. (2010). *Bachillerato Popular de jóvenes y adultos IMPA: La escuela como nuevo escenario político*. Mesa: Educación, instituciones y reproducción social. Jornadas Producción cultural, nuevos saberes e imaginarios en la sociedad argentina contemporánea, a la luz de la Globalización. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires.

Modonesi, M. (2010) *Subalternidad, antagonismo, autonomía: marxismo y subjetivación política*. Buenos Aires: CLACSO.

Sirvent, María Teresa y Sandra Llosa (1998) *Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva*, en Revista IICE, nº 12, Buenos Aires, Miño y Dávila-Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación.

Javier Barneche, Nabila C .Yemi, Vanesa Guz Bejar.  
U.B.A. Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de Sociología.  
jbarneche@gmail.com,nabilaceci@hotmail.com,vguzbejar@gmail.com

---

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