

## **ESCUELA SECUNDARIA Y AUTO-ORGANIZACIÓN. ALGUNAS EXPERIENCIAS DESDE DONDE PROPONEMOS PENSAR.**

Heras Monner Sans, Ana Inés y Miano, María Amalia.

Cita:

Heras Monner Sans, Ana Inés y Miano, María Amalia (2015). *ESCUELA SECUNDARIA Y AUTO-ORGANIZACIÓN. ALGUNAS EXPERIENCIAS DESDE DONDE PROPONEMOS PENSAR*. *Novedades Educativas*, 294, 1-25.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/ana.ines.heras/310>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pomx/Nr4>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# Escuela secundaria y autoorganización

## Experiencias desde donde pensar

Ana Inés Heras y Amalia Miano

**E**ste artículo presenta experiencias que, si bien son diferentes entre sí, ocurren u ocurrieron en diferentes jurisdicciones y se han originado en diferentes momentos, permiten pensar la relación entre reflexión crítica y autoorganización en la escuela secundaria. La descripción y análisis de estas experiencias permitirá promover dos cuestiones: 1) generar una conceptualización sobre las posibilidades que la escuela secundaria brinda a los actores que la habitan (docentes, familias, directivos, la comunidad que las circunda) y 2) presentar nudos críticos para continuar indagando.

### Contexto

#### La escuela es un tipo de organización compleja

Las escuelas son organizaciones muy complejas, a pesar de que suponemos conocerlas y entenderlas. Parte de su complejidad reside en que en ellas conviven distintos participantes: los estudiantes, sus familias, los docentes, los directores, los especialistas, los auxiliares... con un objetivo común —garantizar la educación de los jóvenes— pero, necesariamente, con puntos de vista, experiencias y expectativas diferentes.

En el pasado reciente las escuelas de todos los niveles se han visto atravesadas por situaciones que añadieron tensiones a la ya compleja trama institucional que mencionábamos. Por ejemplo, las disminuciones de recursos en muchas jurisdicciones; el descuido de la infraestructura; el deterioro de algunas condiciones básicas del trabajo docente digno. Algunas de estas situaciones fueron producto de los cambios ocurridos en la política económica durante los noventa, con efectos irreversibles para muchos hogares (Arakaki, 2011). El más grave: el crecimiento de la pobreza que, a pesar de que se viene corrigiendo desde 2002, no logra revertir la pauta estructural que adquirió para una notable franja de la población (Lindenboim, 2011). Este deterioro del mapa de la distribución del ingreso parece haber configurado una pauta que mu-

chos hogares no pueden superar y conllevó efectos negativos en el acceso y la permanencia en la escuela para muchos adolescentes y jóvenes. Por otro lado, durante la misma década se aplicaron reformas administrativas para descentralizar el Estado sin recursos y con un impacto altamente diferencial entre las distintas jurisdicciones, provocando el deterioro de la infraestructura escolar y de salud pública por la disminución de los presupuestos en estas áreas (Clemente y Smulovitz, 2004, Heras y Burin, 2008). Las limitaciones de recursos y las materialidades condicionadas conforman el contexto en que se educa a los jóvenes actualmente, si bien se han venido desarrollando desde hace décadas.

Otro aspecto de época que podemos subrayar refiere a la mercantilización de servicios, espacios y bienes públicos. Esta realidad con su consiguiente ideología se viene instalando en América Latina desde los ochenta (Lechner, 1996). Si bien es posible señalar que en algunos países de nuestra América hubo cambios importantes en los equipos de gobierno, lo cual ha llevado al menos a poner en discusión la situación de mercantilización de prestaciones básicas como salud y educación, la tendencia como tal persiste y ha ganado espacios que antes eran considerados públicos por excelencia. En la Argentina en particular, en muchas provincias, los sistemas de salud y educación estatales sufren el empuje de la privatización y también de la ideología del *gerenciamiento*, que a veces se instala aun cuando un área no se privatice totalmente. En educación, por ejemplo, esta tendencia concibe a los centros educativos como ámbitos donde adquieren preponderancia las cuestiones administrativas relegando el contenido pedagógico, donde prima la jerarquía y una pretendida obediencia en nombre de la *eficiencia*, y en donde el clima educativo reflexivo pierde terreno y se lo reemplaza por enfatizar las tareas cumplidas, las planillas confeccionadas y los datos objetivables para realizar mediciones y comparaciones. Estas cuestiones son padecidas principalmente por los directivos, aunque también tocan de cerca a todos los participantes del espacio escolar.

Aunque esta ideología y práctica mercantilista, de *gerenciamiento* jerárquico orientado por resultados supestatamente medibles, parece que se ha ido instalando en las escuelas, también conviven, junto a ella, otro tipo de prácticas.

En el siguiente acápite analizaremos cuáles de las normas que permiten sostener otros tipos de prácticas, parten de una reflexión crítica y permiten crear formas diferentes de hacer y pensar.

### **Marco normativo: esto también es contexto... e importa comprenderlo**

En cuanto a las posibilidades de autoorganización en el espacio escolar, según la ley n° 26.206 y la última Ley de Educación Nacional (LEN), las familias y las organizaciones sociales tenemos derecho a participar de la educación de nuestros hijos, concretamente en las escuelas primarias y secundarias, jardines de infantes y jardines maternos (distintos artículos de la ley así lo especifican, por ejemplo, el 4°, 11, 20, 21 y 50). También la ley promueve el trabajo en conjunto a través de la idea de “gestión asociada”, lo cual habilita la cooperación entre familias, escuelas y organizaciones sociales o comunitarias para garantizar el derecho a la educación.

Las asociaciones cooperadoras pueden ser un espacio útil y fértil para la participación activa de las familias. Sus formas generales de funcionamiento están referenciadas tanto en la LEN como en los distintos estatutos de las cooperadoras. Estos últimos siempre postulan el trabajo conjunto de escuelas y familias.

La asociación cooperadora es una organización social y comunitaria, como tantas otras que existen. Cuenta con una comisión directiva formada por miembros de las familias elegidos en la asamblea anual ordinaria, pero existen muchas otras formas de participar en las cooperadoras. La más novedosa en algunas escuelas ha sido la conformación de comisiones de trabajo. En ellas cualquier papá, mamá, abuela y abuelo, o incluso vecinos, participan para colaborar. Según la normativa para asociaciones cooperadoras y la propia LEN, *colaborar* no significa únicamente generar fondos para la escuela. También implica pensar propuestas, organizarse para concretarlas, llevarlas adelante... También contempla la búsqueda de consensos para ponerse de acuerdo aunque existan formas diferentes de ver las cosas, o experiencias distintas; siempre conservando el clima de respeto que es necesario para que nadie se sienta amenazado por pensar otra idea o postura frente a las cosas. Incluye también compartir momentos de evaluación para preguntarse: “¿cómo resultó la actividad, podemos mejorar algún aspecto para la próxima ocasión?”.

En el Nivel Medio existen otras especificaciones referidas a consejos de convivencia, centro de estudiantes y centros juveniles. Estas normativas producen unas texturas a partir de las cuales es posible desarrollar prácticas de autoorganización, inclusión y reflexión. Si bien existen diferentes trabajos que documentan las dificultades para generar y sostener este tipo de prácticas en el contexto escolar, también existen otras experiencias que muestran algunas novedades. Además, en la Argentina existen otros tipos de gestiones educativas además de la pública: privada, de gestión social y de gestión cooperativa. Asimismo algunas jurisdicciones han realizado acuerdos y/o han generado normativas específicas para alojar propuestas con carácter

público y formas jurídicas diferentes a las estatales tradicionales. Son estas, por ejemplo, las Escuelas de Alternancia Rural en provincia de Buenos Aires y las Escuelas de la Familia Agrícola en provincia de Santa Fe, sobre las cuales nos detendremos más adelante.

### **Las experiencias**

La descripción de ciertas experiencias permite vincular la reflexión crítica con la autoorganización y las posibilidades de generar prácticas y modos de pensar diferentes a los instituidos tradicionalmente.

#### **Experiencia 1. Un alumno de primer año en su encuentro con la escuela secundaria a través del Centro de Estudiantes. Reflexiones sobre el poder<sup>1</sup>.**

**Marzo 2013. Primer año de mi hijo T. en la escuela secundaria.** Por circunstancias de la vida él está adelantado en su escolaridad (entró en marzo de 2013 habiendo recién cumplido 12 años este enero). Por este motivo, este año percibimos que muchos de sus compañeros de aula y del Centro de Estudiantes se referían a él como “El Peque” y lo trataron con mucho cariño. Lo que sigue son algunas viñetas narrativas sobre la socialización hacia la toma de conciencia colectiva de “El Peque”. Así lo llamaremos en estas crónicas...

**1. El Centro de Estudiantes.** Viene El Peque el otro día medio de capa caída diciendo que se había presentado como delegado de curso pero no lo habían votado. Que habían votado a dos chicas. Que una de ellas sacó varios votos porque tiene muchos amigos pero que no informa nada y que los profesores dijeron que “Si queremos cambiar de delegados... podemos” (dándome a entender: “En cuanto pueda me voy a presentar de nuevo”).

Al día siguiente viene diciendo que “aunque no seas delegado, si querés, podés ir al Centro de Estudiantes. Yo voy a ir”.

Al día subsiguiente llega afirmando que fue a la reunión del Centro de Estudiantes y que están preparando la conmemoración del 24 de marzo, y que él se anotó para tocar la canción de Charly García “Los dinosaurios”, y también para ver si conseguía alguien que pudiera hablar de primera mano sobre la Dictadura (presos políticos, personas “chupadas”, historias vinculadas a estas situaciones). Me pregunta si lo puedo ayudar. Le hago un contacto con alguien que aceptaría concurrir para testimoniar, le consigo el teléfono, le explico que si en el Centro de Estudiantes aprueban que vaya esa persona, que sea él quien la llame (eso le dije a esta persona que haríamos).

Después vuelve y me dice: “tuve reunión del Centro de Estudiantes y comenté que esa persona podía ir y entonces dije que podía llamarla. Me dijeron llámala y la llamé. Me dijo que sí puede ir y que podría ir con otra persona más del Observatorio de Derechos Humanos, así que colgué y les avisé a los del Centro de Estudiantes que podían ir dos personas y les expliqué de dónde eran. Me aplaudieron, mamá”. Supongo que lo aplaudieron porque tiene 12 y hay pibes de 17 organizando esto.

**2. Abril. La saga del Centro de Estudiantes.** Lo del Centro de Estudiantes lo tiene copado. El otro día viene y me dice: "Tuvimos reunión del Centro, pero hay muchos que son unos chantas, cuando hacemos la reunión en el recreo, vienen. Pero después decimos nos reunimos a las 12.50 (a la salida) y todos dicen 'sí, sí, sí' y después no van, éramos 25 en el recreo y a la salida solamente 7".

Yo le digo: "bueno, por ahí no pueden quedarse todos", y me dice: "Sí, puede ser, pero es un problema porque estamos discutiendo lo de horizontal y vertical".

"¿Qué?", le pregunto y me dice: "No te hagas la que no entenes, mamá".

"No, no entiendo", le digo.

Me dice: "Es para decidir si vamos a ser un Centro de Estudiantes con todos iguales, horizontal, o con Presidente y así, o sea, vertical".

"Ah" (le digo asombrada de que se discuta eso y de que él lo entienda), y en seguida le pregunto: "¿Y vos qué pensás?". "¡Ay, mamá, horizontal!" (con cara de "¿me estás cargando?").

**3. Alrededor de fines de abril o mayo. El Centro de Estudiantes.** Un día me dice El Peque que la delegada del Centro de Estudiantes de su curso le está avisando que al día siguiente no hay clase temprano, que entran más tarde. Yo le digo que eso es raro, y que si fuera cierto le hubieran avisado por el cuaderno de notificaciones. Me porfia. Me dice que "lo dice la delegada". Va más tarde. Se encuentra con que... lo de la delegada había sido "una broma" dirigida a algunos del curso solamente (mi hijo entre ellos) y se arma lío en la división. Se pone en cuestión "qué función cumple" el delegado/a del Centro de Estudiantes, la cuestión de la información falsa, la cuestión de no brindar información. El Peque me cuenta que en la división vuelven a decir que el que quiera puede ir a las reuniones de centro.

En esos días hay reunión del centro. El Peque va. Van también las delegadas. Cuando regresan a la división otros chicos preguntan qué se habló y las delegadas dicen que "eran cosas del Centro de Estudiantes" (dando a entender que no van a informar nada). El Peque les dice que no, que eran cosas de todos, que hay que informar. Ellas dicen "informá vos si querés" y él informa. Me lo cuenta algo agitado, está enojado.

Al día siguiente se hace una reunión en la división y terminan eligiendo nuevos delegados porque a las chicas las cuestionan por dar mal la información. El Peque es uno de los delegados nuevos...

**4. Octubre de 2013. Conflicto de lealtades.** Viene un día y me dice: "Mañana a la tarde no entro a la escuela" (su escuela es doble jornada, es una pública especializada en Música). Le digo: "¿Por qué?".

"Porque hay una marcha por lo de la NES, mamá, y tengo que ir", responde.

Comento: "¿Pero no era que ya marcharon y lograron que lo de la NES se haga diferente?" (me refiero a que aparentemente se había logrado que se pudiera implementar la reforma de otra manera).

"Pero no es suficiente", me explica.

Yo reflexiono con él para tratar de entender si realmente es buena idea continuar marchando o si también, como están lle-

gando las elecciones, tal vez haya intereses partidarios en juego y deseen usar a la fuerza estudiantil. Lo ponderamos un rato. Él está empeinado en ir. Finalmente dice: "Mamá, estuve pasando por los cursos todo el tiempo, con L. (de quinto año) y P. (de cuarto año), anunciando la marcha... ¡Yo no puedo NO IR!". Dilema lógico. Obviamente fue a la marcha... Yo simplemente quería estar segura de que supiera por qué iba...

**5. Diciembre. El poder.** Viene diciendo que en el Centro de Estudiantes todos toman las decisiones juntos. Pero dice que no todos hablan. No termino de entender si es algo que lo tiene preocupado. Le comento que él me había explicado que algo de eso lo habían debatido (le recuerdo lo que me contó de horizontal y vertical). Me dice que no es lo mismo. Que una cosa es que todos tengan la posibilidad de votar (y me dice "eso es poder horizontal"). Otra cosa es que todos opinen. Yo le pregunto si le preocupa. Me dice que no tanto, que es así, que hay chicos que hablan y otros que no hablan mucho. Le pregunto si eso para él tiene o no que ver con el poder "horizontal y vertical" y me dice que siempre hay alguno que tiene más poder que otro porque habla más que otro, o es más grande, o sabe más, o lo respetan más. Le pregunto si en su centro hay chicos así. Me dice que sí.

Le pregunto en particular por P. —un chico más grande que lo ha guiado mucho a mi hijo. Me dice: "Claro, mamá, no existiría el Centro de Estudiantes sin P.". Le digo que entonces por más que "todos tengan el poder de decidir o votar y sea horizontal, entonces no todos tienen el mismo poder". Me dice: "Es obvio, mamá". Me sorprendió. Aparentemente es algo que él ya tenía pensado...

Aquí solo mostramos los intercambios más significativos para enseñar la manera en que *El Peque* concebía la forma en que debe proceder un espacio escolar como el Centro de Estudiantes. Señalamos que esta socialización con pares puede ser un espacio muy importante de aprendizajes políticos, no en un sentido partidario (o tal vez no solamente) sino en el sentido de pertenecer a una comunidad, asumir responsabilidades, hacerse cargo y reflexionar sobre las tramas del poder.

### **Experiencia 2. Autoorganización docente y proyecto de investigación en provincia de Jujuy.**

El proyecto "Comunicación para la inclusión" surgió de la inquietud de docentes de distintas escuelas medias de la localidad de San Pedro, provincia de Jujuy, en conjunto con una de las autoras de este artículo, preocupados por la forma en que se daba la comunicación entre los distintos actores que formaban parte de las escuelas participantes. Se partió de suponer que la comunicación es un eje a través del cual se podía entender qué sucedía con la inclusión de distintos grupos de jóvenes en la escuela, y pensar soluciones a problemas que los docentes venían identificando.

Desde su origen y formulación, el proyecto previó establecer vínculos de trabajo entre personas que ocupaban diferentes lugares institucionales y establecer una red de trabajo entre esas instituciones con puntos de vista necesariamente diferentes, ya que los docentes se conectaron con

el Instituto de Formación Docente, el CONICET (una de las autoras), la universidad y una asociación civil. El proyecto se planteó con la metodología de la investigación-acción (Lewin, 1946; Villasante, Montañés y Martí, 2000).

Diferentes personas en roles variados participaron de las tareas referidas a la documentación, análisis e interpretación de la vida cotidiana escolar: docentes, directivos, personal administrativo, familias, jóvenes, investigadores y alumnos universitarios y terciarios. El proceso de documentación e interpretación fue continuo y se realizó en distintos formatos y soportes (audio, video, fotografías, registros narrativos), y se consultó también material de archivo o instrumentos producidos por los participantes (ejemplos: actas de reuniones, trabajos escolares, etcétera) (ver foto).

Para producir un criterio de análisis conjunto se tomó como enfoque central el etnográfico (Rockwell, 1987 y Spradley, 1980) vinculándolo a la comunicación social (Berrigan, 1981) y la sociolingüística de la interacción (Gumperz, 1982), en particular la aplicada al estudio de procesos educativos (Green and Dixon, 1993; Heras, 1993). Este marco de trabajo fue propuesto y enseñado a todos los participantes por una de las autoras del texto.

Para desarrollar el proyecto se realizaron las siguientes acciones:

- Reuniones de trabajo entre quienes queríamos formular el proyecto, invitando a estudiantes de la carrera docente y a otros participantes de la vida escolar (cargos directivos y administrativos).
- Reuniones ampliatorias para diseñar una propuesta de forma tal que se constituyeran grupos de trabajo donde se integraran docentes, investigadores, alumnos universitarios y terciarios, alumnos y familias de escuela media.
- Dispositivos de trabajo en equipo que se propusieron a los diferentes participantes.
- Talleres de trabajo colectivos, algunos solamente dirigidos a los grupos que documentaban la vida escolar, y otros dirigidos a grupos mixtos (donde asisten docentes, familias, directivos, alumnos, investigadores). En los primeros el acento estuvo puesto en trabajar sobre las formas de generar y analizar datos; en los otros, en compartir los análisis que se iban haciendo, promover discusiones y buscar explicaciones alterna-



Kit de materiales realizados en el marco del proyecto.

tivas a las que se iban proponiendo desde los grupos de trabajo.

- Talleres de trabajo para ir concretando el diseño del material final.

De esta manera, lograron desarrollarse nudos problemáticos en cuanto a la comunicación en diferentes escuelas y se dejaron implementados una serie de dispositivos y espacios para continuar con la línea de trabajo establecida por este proyecto.

### **Experiencia 3. Autoorganización de comunidades rurales en provincia de Buenos Aires y provincia de Santa Fe. El camino hacia la organización institucional que sostiene la pertenencia rural.**

La situación social y económica actual del agro argentino, caracterizado por el avance de la frontera del cultivo de soja, el aumento en la extensión de las unidades productivas, la instalación y hegemonía de empresas transnacionales en el sector y la creciente profesionalización del trabajador agropecuario, han llevado a la expulsión y desarraigo de las familias de pequeños y medianos productores, que migran hacia grandes centros urbanos en busca de trabajo, vivienda y alimentación. En este contexto, cobran valor las propuestas educativas de las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA) y los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT) que brindan un tipo de formación orientada al desarrollo local con vistas al arraigo de los estudiantes en sus poblaciones de origen. Además, se caracterizan por involucrar a las familias en tomas de decisiones estratégicas en cuanto al marco institucional de la escuela y también en cuanto a los contenidos que se brindarán a los alumnos.

Tal vez, una de las mayores contribuciones de estas escuelas consiste en promover en los estudiantes el cooperativismo y la autogestión. De esta manera, como parte de su formación, los estudiantes tienen que formular proyectos productivos cooperativos, conseguir financiamiento para llevarlos a cabo y ejecutarlos. Otras herramientas pedagógicas presentes en estas escuelas son la modalidad de alternancia, los planes de búsqueda, las tesis, las visitas realizadas por los docentes a las familias y la supervisión de las tareas que los estudiantes realizan en sus hogares, las pasantías en un establecimiento rural y la convivencia entre pares cuando permanecen en la escuela. Se trata, en su mayoría, de herramientas pedagógicas no convencionales en el sistema educativo, lo cual implica una tarea de aprendizaje para los docentes de estos espacios.

Estas propuestas educativas se caracterizan además por contar con instancias de gestión que favorecen la democratización a través de la participación de los miembros de la comunidad local en la toma de decisiones sobre aspectos administrativos y educativos de la institución. De esta manera, es la propia comunidad la que decide sobre sus principales necesidades por medio de distintas instancias organizativas creadas específicamente para fomentar esa injerencia de la comunidad.

Actualmente existen en la provincia de Santa Fe doce escuelas “EFA” localizadas en su mayoría en el norte de la provincia<sup>2</sup>, nucleadas en la UEFA (Unión de Escuelas de la Familia Agrícola) y treinta y siete CEPT distribuidos por todo el territorio de la provincia de Buenos Aires.

En estas experiencias, la reflexión crítica lleva a construir criterios para analizar la orientación que toma el modelo de desarrollo presente en los ámbitos rurales, mientras que la autoorganización se plantea como la modalidad para combatir esa orientación a través de establecer lazos de cooperación y solidaridad entre la escuela, las familias y la comunidad.

### **Experiencia 4. Autoorganización de trabajadores y comunidad en una cooperativa de la provincia de Buenos Aires. La perspectiva de la autogestión en la educación.**

En 2008, una cooperativa del sur de la provincia de Buenos Aires da inicio a un bachillerato popular para adultos, construido y gestionado entre pedagogos, estudiantes y los propios trabajadores de la cooperativa. Estos tres actores son los pilares del Bachillerato y es en las asambleas que, juntos, toman las decisiones estratégicas sobre la orientación pedagógica y política que debe asumir el diseño curricular. De esta manera, “se complementan los saberes técnicos de los educadores docentes, con la conducción política de los trabajadores, portadores de saberes manuales y técnicos aprendidos de la práctica” (Álvarez, 2012).

Esta configuración le aporta a la formación brindada por el bachillerato características peculiares, por ejemplo, la existencia de la materia “Economía Social” como contenido central de la currícula, un tipo de formación integral que permita a los estudiantes una comprensión de la sociedad en la cual viven y sus posibilidades de transformación, una combinación de saberes teóricos, políticos y también prácticos, muchos de ellos brindados por los propios trabajadores y vinculados con las potencialidades de la autogestión.

Además de esta enorme complejidad dada hacia el interior del bachillerato, este proyecta su incidencia hacia el barrio en el cual está inserto, a través de la participación en diversas redes barriales que se ocupan de realizar diagnósticos de las necesidades y proponer actividades concretas para contrarrestarlas. La labor del bachillerato trasciende así su propio espacio hacia “el desarrollo del barrio con más hombres y mujeres que debatan, participen y sigan construyendo esta comunidad organizada en base a aprendizajes sindicales, políticos, culturales y económicos”<sup>3</sup>, según las palabras de uno de los trabajadores de la cooperativa que dio luz a este proyecto pedagógico.

## **A debate: ¿qué permiten ver estas experiencias?**

Hemos realizado un recorrido a través de cuatro experiencias muy disímiles entre sí pero que dan cuenta de que hay maneras cotidianas de hacer en la escuela que amplían las posibilidades brindadas por los marcos

regulatorios. En varios de los ejemplos, la postura crítica de los sujetos consistió en hacer una lectura de esas posibilidades y proponer otras maneras de actuar, crear proyectos que contemplen necesidades para transformarlas e incluso crear otras configuraciones institucionales que permitan alojar esas necesidades. A pesar de que los protagonistas de estas experiencias son sumamente diferentes (un estudiante, un grupo de docentes, comunidades rurales, una cooperativa de trabajadores), a todas ellas las une un mismo eje: las posibilidades de construir algo diferente siempre tuvieron como puntapié la autoorganización de algunos de los actores que participan de los espacios educativos.

En la primera experiencia se puede ver la forma en que un joven estudiante da sentido a su inserción en el Centro de Estudiantes y propone, a partir de reflexionar sobre algunas situaciones, cambios, relativos a un tema muy sensible ligado a la participación: ¿quién o quiénes deben informar?, ¿a quiénes?, ¿de qué manera?, ¿qué vínculos existen entre información y democratización?

La segunda experiencia ofrece el ejemplo del potencial de la autoorganización de los docentes para contrarrestar un problema muy común de las instituciones escolares: el de los circuitos de comunicación entre los diversos actores y la forma en que esto incide en la inclusión y exclusión de algunos grupos en la escuela. También la forma de pensar sobre la escuela como una red posible de actores sociales: docentes, profesionales universitarios, los estudiantes y familias, directivos. La novedad de reunirse en talleres periódicamente para analizar datos concretos que se fueron relevando permitió tener una mirada de extrañamiento frente al día a día escolar.

Las últimas dos experiencias remiten a creaciones institucionales que permiten pensar que existen proyectos educativos que, a través de la autoorganización, habilitan la construcción de prácticas y pensamientos alternativos al sistema hegemónico dominante.

Tomadas en su conjunto, estas experiencias permiten pensar que, al poner en manos de un colectivo las posibilidades de tomar decisiones, crear, orientar los objetivos principales de un espacio, proyecto o institución, la autoorganización despliega procesos educativos con características emancipatorias (Heras, 2014) al interpelar maneras instituidas de hacer y pensar. Si esto es así, deberíamos reflexionar sobre la presencia o falta de dispositivos y espacios en las instituciones escolares que faciliten esos procesos de autoorganización. Más específicamente, siguiendo las experiencias que hemos recorrido, podríamos preguntarnos: ¿cuáles son los espacios y tiempos que dispone la escuela actual para reflexionar sobre las prácticas de todos los actores que la conforman? ¿De qué modo podemos ensanchar las formas de comunicación que ya conocemos y crear otras? ¿Qué aprendizajes para el sistema público estatal muestran las experiencias de autoorganización de bachilleratos populares y escuelas de alternancia como las que vimos en este trabajo? **NE**

#### NOTAS

1. El relato proviene del diario personal de una de las autoras cuando documentó la transición de nivel primario a secundario de uno de sus hijos.
2. También hay establecimientos de este tipo en las provincias de Corrientes, Córdoba, Misiones, Chaco, Santiago del Estero y Salta, lo cual da cuenta de la relevancia de este tipo de proyectos educativos alternativos para la pequeña agricultura familiar.
3. Extraído de <http://200.110.137.61/wp/?p=1596>

## INFORMACIÓN ADICIONAL

#### BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, C. (2012). *Aprendizajes socioeconómicos en educación de adultos. La experiencia del bachillerato popular Arbolito de la UST*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Arakaki, A. (2011). *La pobreza en Argentina, 1974-2006. Construcción y análisis de la información. Fichas de trabajo CEPED*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires, Instituto de Investigación de Ciencias Económicas.
- Argentina. Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206. *BO*, 28 de diciembre de 2006.
- Berrigan, F. J. (1981). *Manual sobre los medios de comunicación social en relación con la población y el desarrollo*. París: UNESCO.
- Clemente, A y Smulovitz, C. (2004). "Descentralización, sociedad civil y gobernabilidad democrática en Argentina". En Clemente, A. y Smulovitz, C. (comps.). *Descentralización, políticas sociales y participación democrática en Argentina*. Buenos Aires: Wilson Center y IIEDAL.
- Green, J. y Dixon, C. (1993). "Talking Knowledge into Being: Discursive and Social Practices in Classrooms". *Linguistics and Education*. Vol. 5 (N°s 3&4), pp. 231-239.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. New York: Cambridge University Press.
- Heras, A. I. (1993). "The Construction of Understanding in a Sixth Grade Bilingual Classroom". *Linguistics and Education*. Vol. 5 (N°s 3&4), pp. 275-279.
- Heras, A. I. (2014). "Emancipatory Educational Process". *Anthropology News*. Vol. 55, N° 3.
- Heras, A. I. y Burin, D. (2008). *Comunicación para la inclusión. Un proyecto para escuelas medias*. Buenos Aires: INCLUIR.

- Lechner, N. (1996). "¿Por qué la política ya no es lo que fue?". *Revista Foro*, pp. 7-15.
- Lewin, K. (1946). "Action Research and Minority Problems". *Journal of Social Issues*. Vol. 2, N° 4, pp. 34-46.
- Lindenboim, J. (2011). "La pobreza en Argentina a través de una aproximación multidimensional. 1995-2010". Presentado en el III Congreso de Geografía de las Universidades Públicas, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, octubre de 2011.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México D.F.: DIE.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Villasante, T. R., Montañés, M. y Martí, J. (coords.). (2000). *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía*. Barcelona: El Viejo Topo/Red CIMS.

Ana Inés Heras es investigadora independiente del CONICET-CEDESI (Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones, Universidad Nacional de San Martín) y del Instituto para la Inclusión Social. Trabaja temas relacionados con los aprendizajes generados en grupos autogestionados, utilizando el enfoque de la etnografía y la sociolingüística de la interacción.

Amalia Miano es investigadora asistente del CONICET-CEDESI (Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones, Universidad Nacional de San Martín) y del Instituto para la Inclusión Social. Trabaja temas relacionados con la educación rural y la autogestión.