

Bachilleratos Populares y “autonomía”: ¿espacios de la *transformación* o de la *reproducción*?

Javier García*

El título elegido para este trabajo busca polemizar con algunas tendencias identificadas en los estudios centrados en los “bachilleratos populares”¹. En este debate, mi intención es abordar las prácticas y sentidos que se exponen, construyen y negocian en uno de estos bachilleratos en torno a la concepción de “autonomía”, al ligarse esta noción a la construcción contextual de “educación popular”. Para esto, mi posicionamiento teórico-metodológico se enmarca en el *enfoque antropológico relacional* (Achilli, 2005), donde como afirma E. Rockwell (2009) “lo que el etnógrafo hace es *documentar lo no-documentado* de la realidad social”.

Al analizar procesos sociales a escala de la vida cotidiana adquiere relevancia el sujeto social particular, sus saberes y sus prácticas (Ezpeleta y Rockwell, 1985). Esta cotidianeidad entendida no como algo dado, sino como un problema a construir, carga las huellas de la historia y con ellas su heterogeneidad y conflictividad. Por todo esto, para la escala cotidiana que quiero reconstruir, me interesa destacar tanto a los “docentes” como a los “estudiantes” como sujetos sociales en cuyas acciones y relaciones el “bachillerato popular” se objetiva, existe² (Ezpeleta y Rockwell, 1985).

Sentidos construidos desde los “investigadores-docentes”

En los últimos años, se puede observar una creciente participación de investigadores, pero también de “docentes-militantes” o “educadores”, que presentan trabajos en reuniones científicas como en diversas publicaciones centradas en BP. Más allá de los diferentes posicionamientos y herencias disciplinarias, muchas de estas producciones luego de una suerte de “contextualización” de la década de los 90’ –donde se resalta la “retirada del Estado”, y como efecto la “emergencia” de los BP–, se recorta como unidad de análisis al “Bachillerato X”, y se intenta dar cuenta de sus modos de funcionamiento a partir de la observación de las denominadas “experiencias alternativas”. Parecería que todo lo que se hace desde los BP es valorado positivamente, retomando los principios e intencionalidad en los que se fundan.

Si bien, se anuncia un abordaje en términos de rupturas y continuidades, se termina pensando casi exclusivamente en términos de quiebre y oposición. En consecuencia, aparece como central enumerar las características que los separan de otro objeto llamado “escuela tradicional”. Se marcan fronteras irreconciliables y características de cada modelo: “educación popular”/“educación bancaria”, “experiencias educativas alternativas”/“escuela oficial”, “saberes cooperativos”/“saberes competitivos”, “escuela que incluye”/“escuela que expulsa”, “relaciones de solidaridad”/“lógica meritocrática”.

* Profesor y Licenciado en Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA). Becario de doctorado (FFyL-UBA). Maestrando en Antropología Social (FFyL-UBA). Docente de la Cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología (FFyL-UBA). Dirección electrónica: javiergarcia20@hotmail.com

¹ En adelante BP. Son espacios de escolarización secundaria de jóvenes y adultos que al igual que las modalidades estatales llamadas CENS (Centro de Enseñanza de Nivel Secundario), organizan una graduación de tres ciclos. Son desarrollados por organizaciones sociales, agrupaciones de estudiantes universitarios, cooperativas de docentes, y tras su creación buscan el reconocimiento estatal de esta acción educativa. Focalizando en la Ciudad de Buenos Aires donde realicé el trabajo de campo, la primera de estas experiencias es del 2004. Sólo en esta ciudad los bachilleratos son quince en la actualidad –va variando este número constantemente dada su multiplicación–. Por ahora los docentes no reciben salario, pero un grupo de estos BP estaría próximo a ingresar a la Dirección del Adulto y del Adolescente de la gestión estatal y sí podría hacerlo. Mientras tanto otros se oponen a esta entrada “al Estado” y se siguen creando más BP.

² Las posiciones “docentes”/ “estudiantes” están ligadas a “lo escolar”. En las entrevistas realizadas, los sujetos que integran el grupo que conduce el bachillerato se definen como “militantes” dado que emprenden otras actividades, y desarrollan el bachillerato como una más de las acciones que realizan desde hace años. Por eso también se definen como “trabajadores comunitarios”, y a partir de esta nueva acción: “en función educativa”. No obstante, en el espacio del bachillerato lo más común son las apelaciones en tanto “docentes” y “estudiantes”, por eso sigo estas últimas adscripciones.

En consecuencia, luego del énfasis puesto en la construcción imaginaria de una “escuela tradicional”, a la que se oponen las “novedades” del “bachillerato popular”, lo central pasa a ser la descripción de las formas de organización de un espacio entendido *a priori* como de *transformación*. En el marco de estas investigaciones, cuando aparecen extractos de entrevistas éstas son hechas a los principales coordinadores y referentes de los BP, también se complementan con entrevistas y encuestas a estudiantes que no alcanzan a superar analíticamente estas cuestiones. Ya que, contrario a lo que se enuncia, los BP terminan siendo aislados, no sólo del contexto social del que forman parte, sino sobre todo, de la vida de quienes los integran al construirse actores homogéneos: “docentes” que aquí son “militantes” y “comprometidos”; “estudiantes” que de ser “excluidos” pasan a tener una “conciencia crítica”, “autónomos” y “participativos”; en un espacio, que se presenta “sin jerarquías” y de “producción colectiva”.

Las críticas que allí aparecen a la abstracción llamada “escuela tradicional”, se hacen desde la noción de *reproducción*, categoría privilegiada para explicar procesos de la “educación formal”. La cual si bien enfrentó la idea liberal que suponía a la escolarización capaz de revertir los efectos de la desigualdad social, *“desligada de la investigación empírica sobre realidades sociales, también se ha convertido en obstáculo epistemológico.”* (Rockwell, 2009: 127). El problema, no son sólo aquellas interpretaciones acerca del asumido papel reproductor de la escuela –ocultando instancias de contradicción o de resistencias frente al proceso de producción dominante-, la mayor dificultad que enfrentan estos estudios es la de permanecer en el plano de las entrevistas a los protagonistas, recreando así un obstáculo en torno a la contextualización de las prácticas concretas en relación a sus concepciones.

En las escuelas como en los “bachilleratos populares”, confluyen políticas estatales, diferentes sujetos sociales, intereses, recursos y saberes diversos, los destinos de las continuas negociaciones que se entablan, no son a priori previsibles. Por esta razón, las posibilidades de aprender, organizar contenidos, y generar relaciones para la transformación no puede buscarse por fuera de cualquier determinación.

“Autonomía” y “educación popular”

A partir del trabajo de campo iniciado el año pasado en un bachillerato de la ciudad de Buenos Aires, quisiera centrarme en uno de los elementos reivindicados por todas las experiencias que emprenden esta modalidad de escolarización y que marcan una cuestión a priori diferencial con la escuela: las “asambleas”. Habiendo presenciado dos este año, es un espacio significativo al posibilitar la vinculación de prácticas y sentidos expuestos por docentes, estudiantes, con la información construida a partir de otros eventos registrados.

A partir de la observación participante en esta dinámica particular, la intención no está puesta sólo en mostrar los desfasajes entre lo que los actores hacen y lo que dicen hacer cuando se les pregunta qué hacen (Lahire, 2006). Está claro, como señala este autor, que no hay una continuidad natural de prácticas y saberes en acto en las declaraciones de los sujetos. Los docentes al referirse a las “asambleas” dicen que se hacen variadas cosas: “participar”, “discutir los problemas del bachillerato”, “resolver disputas entre estudiantes” o “disputas entre estudiantes y docentes”, y también como espacio en el que se trabaja desde la “educación popular”. Para ilustrar, en la reunión del grupo de profesores convocada entre las dos “asambleas”, una de las docentes que recién se suma este año pregunta si en alguna materia se ve qué es “educación popular”, la respuesta fue que no, pero se apunta al trabajo que se hace en las “asambleas” para *“romper con la educación formal clásica”* (Registro, 8/5/11).

De esta manera, es más fácil que se haga referencia a “qué hacen” y no “cómo lo hacen”, anulándose así los “detalles”, es decir, los aspectos que se consideran secundarios con relación a la intencionalidad principal dada a este espacio. No obstante, en las “asambleas” todos hacen múltiples cosas: se sientan en ronda igual que en clase, se toma mate, son pocos los docentes que asisten, los docentes que van anotan temas en el pizarrón, en una asamblea puede suceder que los estudiantes agregan temas, en otra no agregan nada, un estudiante se recuesta sobre el banco y parece dormido, otra copia algo durante toda la

asamblea, ante las preguntas de los docentes hay silencio, los estudiantes no opinan, en otros momentos hay peleas y acusaciones, los de 1er año se van porque no entienden de lo que se está hablando -un problema con los de 2do-, el estudiante que tengo al lado mira mi cuaderno y mis anotaciones, etc. (Extraído de las notas de campo de las “asambleas”).

Por todo esto, y retomando el título de este apartado, una categoría que apareció en reuniones y entrevistas con los docentes fue la de “autonomía”, de ahí el interés por mostrar cómo en el curso de las “asambleas”, se ponen en relación esta concepción con los sucesos que allí aparecen. A partir de relevar sentidos de esta categoría, Lahire sostiene que a grandes rasgos, la noción de “autonomía” forma parte de esas categorías *positivas* de percepción del mundo social (la “autonomía” –sinónimo o distinta según el caso, de “libertad”, “emancipación”, “independencia” o “soberanía”- tiene mejor percepción que la “dependencia”) que tienen algún *éxito discursivo* y que han sido muy ampliamente difundidas socialmente (Lahire, 2006). Esta categoría, en el caso de este bachillerato, se presenta en dos planos: en relación al Estado, y en torno al sujeto que quieren formar.

Las tensiones al interior de grupo de docentes que lleva adelante este bachillerato, desembocó primero en la formación de dos orientaciones distintas y luego en la separación definitiva en dos bachilleratos. Justamente la divisoria estaba en torno a la relación con el Estado y a los sujetos a formar, así desde la mirada de uno de los docentes quedó conformado el grupo de los “autónomos” –que es el que sigo observando para mi trabajo de tesis- y de los “ortodoxos”.

Entonces, por un lado, en términos de la posición frente a otros BP en la lucha que sostienen con el Estado por la “oficialización”, se menciona el peligro de la “pérdida de autonomía” ante la posibilidad de entrar en la órbita estatal. Pasar a la Dirección de Adultos de la gestión estatal significaría para ellos dejar tener las características de un “bachillerato popular” y correr el riesgo de convertirse en un CENS más: “*si los sindicatos no pudieron con los CENS, menos las organizaciones chicas como las nuestras*” (Reunión de docentes, 28/12/2010).

Por otro lado, con respecto al trabajo educativo a realizar en el bachillerato la disputa entre los dos grupos de docentes quedó entablada entre la formación de un “sujeto autónomo” y un “sujeto trabajador”:

Ana:“(…) me parece una de las diferencias más fuertes, yo no quiero formar trabajadores calificados, me parece que la educación popular tiene que servir para formar sujetos más libres, más autónomos, críticos, pensantes, que no tienen por qué ser después trabajadores más calificados, que esto le pueda servir en su vida cotidiana, para poder cambiar las relaciones que tengan no sólo en su trabajo, en su casa también.” (Entrevista, 3/6/10).

Las preguntas para encarar estas cuestiones podrían ser: ¿Cómo se expresa esa idea de “autonomía” en la cotidianeidad de las prácticas pedagógicas? ¿Todos los docentes coinciden en el significado de esta noción? ¿Qué prácticas, técnicas o dispositivos pedagógicos se implementan en la cotidianeidad de las clases para alcanzar el objetivo de “autonomía” de los estudiantes? ¿Los estudiantes están de acuerdo con estas construcciones? ¿Aparecen otros sentidos o concepciones en disputa? ¿Se es “autónomo” cómo y respecto de qué?

Este trabajo no busca responder estos interrogantes, sino mostrar algunas pistas para seguir estos procesos. Lahire (2006) traza dos dimensiones de análisis para este tema en las escuelas: *autonomía política* y *autonomía cognitiva*. Sostiene que aún cuando esas dimensiones en los hechos no siempre sean dissociables, pueden distinguirse dos polos en los que se postula la autonomía del alumno: el polo político (vida colectiva, reglas de vida en común y disciplina) y el polo cognitivo (el de apropiación de los saberes).

Lo que aquí quiero abordar es la articulación entre aquellos sentidos de los docentes y cómo son negociados, resistidos, apropiados, por los estudiantes. Como se sostenía más arriba, la realización de “asambleas” no sólo está relacionada con la primera de las dimensiones –*política*–, sino como posibilidad de

procesos ligados a la “educación popular”, y con ello a la dimensión *cognitiva*. Uno de los objetivos de los docentes para este año es la realización de una “asamblea” por mes. Si bien suelen reivindicarse como un espacio importante y necesario, el año pasado fueron escasos estos encuentros, por problemas internos y la división en dos orientaciones. En lo que va del 2011 se realizaron tres de estas reuniones, de las cuales asistí a las dos últimas de abril y mayo.³

La “asamblea” de abril.

Se realizó el miércoles 20, antes del feriado de Semana Santa. El tema principal a tratar era el de las “inasistencias” de los estudiantes, sobre todo los días viernes. En primer año hay más de 40 inscriptos, pero la mitad no asiste regularmente y mucho menos el último día de la semana, hay presentes 7 u 8, y no siempre los mismos. “A algunos ni les conozco la cara”, se quejaba Ana y le pedía a Sebastián –dos de los docentes- que hablara de esta situación en la “asamblea” ya que ella no podía asistir.

Ya en el bachillerato se juntan los dos cursos, 1º y 2º⁴. Según la lista de asistencia entre los dos deberían ser alrededor de 60 estudiantes, pero son sólo 20 ese día (11 de 1º y 9 de 2º), en el transcurso de la reunión se suman dos más de 2º, mientras que por parte de los docentes son tres. Sebastián comienza comentando la importancia de la realización de asambleas para tratar los problemas del bachillerato, entre otras cosas resalta el carácter “colectivo” y donde es importante la “participación” de todos. Pregunta si ellos tienen algún tema para tratar. Silencio.

Ante el silencio Claudio (otro de los docentes) anota en el pizarrón: “Horarios”, “Asistencia (viernes)” cuando dice sobre todo los viernes se escuchan algunas risas, Sebastián agrega “situación legal”, Claudio anota “Situación” y luego pregunta si ellos querían agregar algo más. Silencio. Federico, estudiante que abandonó el año pasado y está nuevamente en 1º dice que hay que esperar para hacer la asamblea y propone pasarla para más adelante ya que recién empiezan, no todos están asistiendo a clases, entonces todavía no sabe si hay problemas entre los alumnos y los profesores. Claudio repite para todos esta propuesta y ante el silencio se continúa con la reunión. Sebastián opina que más adelante pueden surgir otros temas para trabajar y de ver estos ahora. Otro punto a tratar que anota Claudio es “29/4” – conmemoración por los desaparecidos de la villa-.

Claudio toma el primer tema “horarios” y dice que si llegan tarde el profesor de las primeras horas le quedan sólo 40 minutos para trabajar y que es muy poco. Comenta que los viernes vienen pocos. “Estamos cursando pocas horas”. “Faltan mucho, hay temas que tenemos que repetirlos, estamos avanzando poco”. Pide que comenten a los profesores cuando tienen que llegar tarde por trabajo o por otra cosa y también a sus compañeros. Les pregunta por qué pasa esto. Silencio. Responde Federico diciendo que “la responsabilidad es de cada uno”. Nadie más opina. Luego otro de 1º agrega que él llega tarde por el trabajo y pregunta cuál es el horario de entrada y por qué se van antes si es hasta las nueve. Sebastián aclara los horarios, el de entrada es a las 17:45. A lo que Laura grita “ni los profes están a esa hora”. Le reconoce que es cierto y que la jornada finaliza 21:15 pero que también muchas veces se van antes porque “todos estamos cansados”. Al tratar el tema de por qué no vienen los viernes Laura dice:

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

Sebastián: *Pero es parte fundamental del bachillerato.*

Laura: *“(…) no tienen que avisar cuando hay asamblea así vienen más. Ayer todos decían: no! encima hay asamblea, ni vengo.”*

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

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

³ La de marzo se realizó al comenzar las clases e implicaba la presentación e historia del bachillerato.

⁴ Son los dos cursos que corresponden a la nueva orientación y desde este año nuevo bachillerato. En 3º año dan clase en forma compartida con el otro grupo de docentes y dados los conflictos no se suman a la “asamblea”.

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

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

Laura: *“La beca. Todos vienen por la beca”*. (Risas)⁵

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

En esta sección de la reunión, las argumentaciones tanto de docentes como de estudiantes coinciden en mencionar que la asistencia es “responsabilidad de cada uno”. Esto también es algo que pude registrar reiteradamente en las observaciones de clase, donde es habitual este reclamo por parte de los docentes acerca de la asistencia y las llegadas tardes, apelando a que se trata de “adultos responsables”. Otro de los temas que circula tanto entre los docentes como por parte de los estudiantes en relación a las “inasistencias” sería el anotarse para cobrar la beca. Está claro que no son los que se quedan y transcurren los tres años por el bachillerato, además que más allá de estas expresiones existen otras motivaciones incluso en quien lanzó la acusación.

Lo que quiero remarcar, es que por un lado, tanto docentes como estudiantes parecen acordar que las faltas corresponderían a un plano más individual -aunque a veces los docentes señalan que faltan por grupos-, pero sobre todo destacar este cuestionamiento a la forma de trabajo y que “algunos se aprovechan”. Esta *flexibilidad* en las reglas, que son más “laxos”, o que “aprueban todos” los docentes también lo reconocen en las entrevistas como parte del trabajo con los sectores que asisten. De modo que a una búsqueda de autonomía *política* en el sentido de que los estudiantes se hagan cargo o responsables ya que se trata de adultos, se le demanda por parte de los estudiantes aplicar reglas más claras o justas. Por lo cual, aparentemente estas cuestiones no implican decisiones de todo el conjunto.

Siguiendo con la “asamblea”, cuando se pasa a la “situación legal” del bachillerato, Claudio retoma esto graficando en el pizarrón que primero hubo *“dos decretos del Ministerio de Educación que los reconocen como bachillerato”* –en referencia a dos resoluciones: la de reconocimiento de algunos BP, Nº 669/08 y la de creación del Registro de BP, Nº 279/10-.

Claudio: *Luego está esto que se estaría por firmar que es un decreto del Poder Ejecutivo. Que no estamos de acuerdo y lo comentamos el año pasado con los de 1ro y estuvieron de acuerdo en que no firmáramos. Significa pasar a depender del Estado y estar en el Área de Adultos.*

Sebastián: *“Si te integrás al Estado te quita autonomía”*.

Claudio: *Hay varios bachis que quieren esto y otros que no quieren. Entonces con estos bachis que no quieren estar dentro del Estado vamos por una estrategia que va a llevar más tiempo pero que es distinta que un decreto del ejecutivo. (...) lo que queremos es una ley que sea más que de los bachilleratos, que sea una ley de educación ya que la ciudad no tiene y donde los bachilleratos estén incluidos.*

Sebastián: *“Lo importante es que no vulneren nuestras características”. Nos interesa cobrar pero no es solamente esto. Se pelea por el financiamiento integral, sueldos, becas, todo el sostenimiento, nosotros porque estamos en una escuela pero otros que funcionan en locales, no tienen ni tizas.*

Pedro (estudiante 2ª): *“¿Cuanto es el sueldo que proponen ellos?”*.

Sebastián: *No es eso. Lo que están proponiendo es un docente por materia. Lo que me parece grave, es que no se reconozca el equipo pedagógico.*

Ramón (estudiante 2ª): *“¿Cambiaría la forma de enseñar también?”*

⁵ Se refiere a la beca que otorga el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires a partir del “Programa Becas Estudiantiles” (Ministerio de Educación) ya que se trata de un BP reconocido por el Estado.

Claudio: (...) una vez que entrás en la estructura del Estado, te empiezan a nombrar profesores... "El punto es lo que uno resigna para aceptar eso." "No es que si nos ofrecen más aceptaríamos, es el cómo".

Aquí se vuelve al plano de la relación con el Estado y con otros BP. Una de las formas de la "pérdida de autonomía" es que se anule otra de las características resaltadas por los bachilleratos y es la del trabajo en "parejas pedagógicas". Para Ramón, se presenta el miedo a que "cambie la forma de enseñanza". En entrevistas realizadas, a él como a otros estudiantes, manifiestan que en otras instituciones no podrían hacer el secundario, que aquí por la metodología y como son los profesores sí, que les tienen más "paciencia", o que "si no traemos un trabajo los dejan que lo traigamos otro día".

Ahora en cambio, frente al cuestionamiento a las reglas antes señalado, son éstas y otras cuestiones ligadas a las modalidades de enseñanza las que posibilitarían tener el título o terminar. ¿Son estos los sentidos que adquiere la "educación popular" en este contexto? ¿Se busca generar una autonomía *cognitiva* desde esta *flexibilidad*?

La "asamblea" de mayo.

De la anterior, se llegó a la conclusión que estaban reclamando por la asistencia a quienes estaban y no a los que faltan –por ser víspera de feriado y haber sido convocada la asamblea muchos decidieron no asistir-. De modo que en la "jornada político-pedagógica" previa a la "asamblea" de mayo se continúa tratando el tema de las "inasistencias". Se conecta esto con las posibilidades de acreditación de la materia, si no asisten y si no entregan los trabajos no aprobarían, pero la duda es qué hacer con los que a fin de año por más que hayan faltado entregan lo que deben. Esto siempre desencadenó quejas entre los estudiantes señalando una "injusticia" ante estas situaciones: "gente no asistió a clase y luego termina con la misma nota de los que sí hicieron el esfuerzo".

Otra cuestión que nuevamente aparece en la reunión vinculada a las "inasistencias" sería el otorgamiento de "becas". Circularía en el barrio que se pueden anotar para cobrarla, pero si desde el Programa de Becas vienen a controlar y no están cursando "*se puede armar quilombo*" –dice uno de los docentes-. Por lo cual, la asistencia también se pone en juego en la articulación con el Estado, sus formas de control y espacios para la "autonomía". Se propone armar una planilla y por materias identificar a los que están asistiendo. Ante la pregunta sobre ¿qué hacer con los que no van? se plantea establecer un "cupos de asistencia", conversar con cada uno para ver su situación, y pasar un día de la semana para hablar con los estudiantes. Finalmente en días posteriores, se decide hacer una "asamblea sorpresa", para contar con mayor cantidad de estudiantes y poder plantear esto.

El martes 17 de mayo se realiza esta "asamblea sorpresa" y se juntan alrededor de 40 estudiantes, y cuatro docentes. Si bien como de costumbre se hace un listado en el pizarrón de los temas a tratar, el que ocupó casi toda la reunión fue una cuestión no anotada, tuvo que ver con un conflicto entre los docentes de Matemática y 2do año. Varias veces se preguntó a los estudiantes si querían proponer algo –esperando que se expresaran sobre este tema-. Algunos agregaron alguna cuestión. Federico (estudiante de 1º) que está al fondo va hacia adelante, al lado de la puerta y parado interpela a los de 2do del fondo para que digan lo que querían decir. Pero por ahora no.

Sebastián: (...) Decidimos no avisar (que hoy habría asamblea) para que estén todos. "Este es el espacio para discutir los problemas que tenemos como bachillerato"

Miriam (docente): Las asambleas hacen a lo que entendemos que es el bachi. Entonces cuando faltan o se van, qué les pasa? ¿Qué les pasa a ustedes con la asamblea? ¿Por qué se van? ¿Por qué no quieren? ¿No les sirve?

(Nadie contesta)

Sebastián: No nos agrada no avisar, somos gente grande. No podemos definir un día entre todos porque después no vienen. Entonces decidimos no avisar.

Miriam: *Es como si la estuviéramos imponiendo. Pero es un espacio que es de todos, lo construimos entre todos. Esta es la preocupación que me aparece. ¿Cuál es la preocupación que tienen cuando hay asamblea?*

No contestan, después se anima uno de 1º diciendo que está bien, que no tiene problema, se siente cómodo. Se trata el tema de las “inasistencias”, con énfasis en los días viernes, Ana se presenta, diciendo que para los que no la conocen ella es la profesora de los viernes (risas). Plantean ella y un estudiante de 2º que ante las faltas reiteradas y tener que estar repitiendo los temas no se puede avanzar, por lo que decidieron seguir con los temas previstos. Miriam habla de pasarse los materiales, averiguar los que no vinieron qué se hizo, pero resalta:

Miriam: (...) *aprovechar el espacio del bachi, lo que se da acá.*

Esteban (estudiante de 2º): *Somos todos grandes, somos padres, cae la responsabilidad sobre cada uno. Cada materia tiene que seguir avanzando.*

Estudiante: *Yo no puedo venir los viernes por el trabajo, y estoy de acuerdo que sigan adelante. No creo que nadie falte porque tiene ganas.*

En otras observaciones de clases, pude registrar que la asistencia los docentes la vinculan no sólo con estar para poder aprobar la materia sino, con la posibilidad de generar intercambios, discusiones y un aprendizaje colectivo. De manera que, como decía más arriba, estas dimensiones –política y cognitiva- se presentan aquí también vinculadas. Por otra parte, en torno a la autonomía cognitiva se presenta una intencionalidad que no recaería en cada individuo –como la asistencia- sino que se perseguiría en principio una cuestión grupal.

Volviendo a la “asamblea”, algunos empiezan a explicar los motivos de sus faltas, en relación al trabajo, cuidado de los hijos. Una estudiante ya avanzada la reunión, de 1º año y antes de retirarse reconoce que no iba los viernes porque no tenía ganas (hay risas y aplausos). Un estudiante de 1º se retira, más tarde de a poco serán más los que se van.

María (estudiante 2º): *Estoy muy agradecido. Puedo hablar y ya no se me pone la cara de tomate. Los profesores no están cobrando. Nosotros de nuestra parte también hacemos el sacrificio. Sabemos que es necesario aprender otro método. Estoy mal de salud por eso no llego al colegio. No quiero perjudicar a los demás. Pido a los compañeros que exponga en las asambleas o pida hablar con el profesor no en hora de clase. Si uno interrumpe con alguna imprudencia, que no lo haga con indirectas.*

Hace referencia a que ahora puede hablar en estos espacios “no se me pone la cara de tomate”, y señala comportamientos de sus compañeros, en relación a lo sucedido en Matemática. A partir de acá, se van a reiterar en la reunión cuestiones anteriores y empieza a mezclarse en la discusión los motivos de la no asistencia, la “responsabilidad”, pero lo que va a ocupar la centralidad de la “asamblea” van a ser las relaciones entre estudiantes y docentes con la discusión que tuvo una alumna con el profesor de matemática.

Laura: *¿En la asamblea no tienen que estar todos los maestros? Después dicen que hablamos cuando no están.*

José María: *Todos tenemos problemas con Matemática. Pero tiene que estar él.*

Laura: (...) *Él se altera enseguida.*

José María: *Si todos sacamos un cálculo diferente. Y nos dice a todos que está bien. ¿Cuál es la verdad?*

Susana (estudiante 2º): *El profesor dijo que no quería venir más. Fue una situación muy incómoda. Él nos explicó que no nos podía enseñar como en la primaria o en la escuela común. Él lo explica como está armado para un bachi. Yo tengo confianza de que lo voy a entender.*

Laura: (...) *los que ya se recibieron también hablan mal de él.*

Cynthia: *Él dijo que nosotros a él no le íbamos a enseñar cómo dar clase.*

Las demandas por parte de los estudiantes en términos de “que me digan que está bien y qué está mal”, se repiten en diversas situaciones y materias, no es exclusivo de Matemática. Otros dicen que entienden esta materia, que a veces es confuso pero entienden. Una de las docentes les propone que paren la clase y que le digan que quieren hablar. Estos problemas dicen ya vienen desde el año pasado cuando este profesor daba otra materia. De a poco los estudiantes de 1º comienzan a retirarse hasta que sólo queda 1. Los de 2º siguen con el tema de Matemática:

María: *Le preguntamos, ¿profe cómo es? Quiere que los otros lo resuelvan y nos confunde más. Él busca que los otros aporten pero a los que no entendimos nos confunde más.*

Sigue Laura relatando lo sucedido, y que ante el altercado, el docente cortó la clase y dijo que hicieran lo que quisieran, de ahí que ante este malestar la mayoría se fue, y no asistieron a la siguiente de Computación.

Julio (estudiante 1º): *Propongo que los profesores pongan sanción a los que se portan mal, tienen que poner límites.*

Ana: *En este bachillerato no ponemos sanciones, somos adultos y apelamos a su responsabilidad.*

Victoria (docente): *Esto es un proyecto, somos todos compañeros, somos todos pares, no se conciben este tipo de prácticas. Proyecto y proceso compartido en un barrio y en un bachillerato.*

Este pedido de imponer sanciones, o no ser tan flexibles está presente en otras circunstancias y también en la “asamblea” anterior. Otra alumna de 2do luego discute con Laura diciéndole que ella entendió mal lo que le quiso decir la docente que trabaja en pareja pedagógica con el otro profesor. Varios gritan. Algunos proponen cambiar de tema. Pero retoma Héctor⁶, y dice “nunca vi enseñar más popularmente matemática”, compara con un CENS y dice por contraposición lo que es un bachillerato popular (los estudiantes aplauden). Antes que termine la “asamblea” expone:

Héctor: (...) *Mis compañeros quieren ya saber cómo se hace, si está bien o si está mal. Y él (docente de Matemática) tarda, él quiere que todos lleguen al resultado por sus medios. Ir analizando por qué cada uno llegó a lo que llegó. Pero ustedes quieren el resultado enseguida. A lo mejor se podría acortar el proceso.*

En este último tramo de la “asamblea” se marcaron distintas posiciones por parte de los estudiantes en torno al aprendizaje. La mayoría decía no entender con los nuevos docentes, y así, mientras que estos profesores estarían intentando un proceso de autonomía personal, y ante las dificultades, pasar a un plano grupal o colectivo, sólo algunos pocos estudiantes alcanzaban el resultado, y la mayoría no entendía o se quedaba sin saber si lo alcanzado estaría bien o no.

Palabras finales

Estos sucesos registrados, muestran que las intenciones en torno a la “autonomía” no dependen sólo de su grado de legitimidad por parte de los docentes, sino también del modo de inserción en el curso de la acción, en el marco del trabajo en el bachillerato, con los estudiantes y frente a la otra orientación o demás BP.

Recuperando las “asambleas” bajo análisis, en la del mes de abril desde su asociación a la dimensión política aparecen tanto cuestionamiento como valorización de las reglas por parte de los estudiantes. Mientras que en la de mayo, donde se juega en primera instancia el plano cognitivo, la propuesta docente choca con las prácticas, experiencias y expectativas de los estudiantes. De ahí la necesidad de volver a los

⁶ Antes de la “asamblea” le pregunté a una de las docentes si él era un profesor aquí, y me dijo que no, que se había sumado este año como estudiante en 2º, y que es un militante de la villa.

interrogantes antes planteados para continuar indagando en otros espacios, sujetos y situaciones. Otra cuestión interesante sería analizar qué sucede en las materias ligadas a las Cs. Sociales, donde los estudiantes tal vez, no estén esperando “¿cuál es la verdad?”, es decir, cuáles son aquí las disputas cuando ya hay sentidos muy afianzados⁷.

A su vez, es pertinente resaltar el lado negativo de la búsqueda de “autonomía”, es decir, los riesgos en que se convierta al mismo tiempo en productora de estigma (Lahire, 2006). Aquellos que no asisten se sienten señalados frente a las problemáticas que hacen imposible su asistencia al bachillerato, “*no creo que alguien falte porque quiera*” se escuchó en varias oportunidades y luego se enumeran los motivos. Por otro lado, estas construcciones de “educación popular” también pueden provocar frustración o exclusión del proceso de aprendizaje.

Este trabajo es una aproximación y un intento de seguir reflexionando junto con los protagonistas en torno a estos espacios. Pero además, quedan aquí expresadas no sólo la posibilidad de trascender los efectos discursivos de las entrevistas a los docentes y estudiantes, sino la oportunidad de registrar multiplicidad de experiencias que dan cuenta de la riqueza de poner en primer plano la complejidad, y no la atribución *a priori* de sentidos positivos/negativos o “nuevos” a estas iniciativas.

Bibliografía

- ACHILLI, E. (2005): *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Cap. 1. Laborde Editor, Rosario.
- EZPELETA, J. y ROCKWELL, E.: “Escuela y clases subalternas”; en *Educación y clases subalternas en América Latina*, IPN – DIE, México 1985.
- LAHIRE, B. (2006) *El espíritu sociológico*. Cap. 7 y 12. Manantial, Bs. As.
- ROCKWELL, E. (2009) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Cap. 1 y 4. Paidós, Bs. As.

⁷ En la “jornada política-pedagógica” los docentes de una materia comentaban una actividad donde los estudiantes tenían que decidir para cada figura que se les daba si se trataba del orden de la “naturaleza” o de la “cultura”. Entre varios de los “errores” que allí se comentaron, el más destacado fue la presentación de una pareja de hombre y mujer casándose y el señalamiento de los estudiantes hacia el orden la “naturaleza”.