



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS

SOCIALES SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

TITULO DE TESIS: Género y Educación Popular: Un estudio de las relaciones de género al interior de dos bachilleratos populares en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

AUTOR: Sebastian Rodríguez Acero

DIRECTORA: Jesica Baez

FECHA: 9 de diciembre de 2020

Resumen

El motivo central de esta investigación es tener una aproximación a dos experiencias denominadas Bachilleratos Populares que se encuentran ubicadas en CABA, las cuales retoman a la educación popular como baluarte y proceso pedagógico en la formación de adultos/as/xs que han sido expulsados de la escuela tradicional, cuestionando y centrando dicha aproximación a la construcción de las relaciones de género que tienen sus estudiantes como los/as/xs educadores/as/xs. Para ello se participó no solo de algunas de las clases sino también de diversos espacios que hacen a la educación popular y a los bachilleratos populares en sí, analizando tanto las prácticas como las estrategias que se han desarrollado al interior de estos espacios, y tensionar si logran o no poder cuestionar y deconstruir los roles de género tradicionales y reconocer en el patriarcado una forma más de opresión.

Palabras claves: Género, bachilleratos populares, educación popular.

Abstract

The central focus of this research is to have an insight regarding two experiences denominated Popular High Schools (Bachilleratos Populares), located in the city of Buenos Aires, Argentina, which use popular education as a bulwark and pedagogical process in the teaching of adults who have been expelled from the traditional school, questioning and focusing this approach to the construction of the gender relations that its students and educators have. In order to accomplish this, we participated not only in some of the classes but also in various spaces that form part of the popular education process, as well as the popular high schools themselves, analyzing the practices, along with the strategies that have been developed within these spaces, and stressing whether they succeed, or not, in questioning and deconstructing traditional gender roles and recognizing the patriarchy as a form of oppression.

Key words: Gender, Popular High Schools, Popular Education.

Agradecimientos

A mis viejos, quienes siempre han estado presentes para alentarme y apoyarme en cada uno de los propósitos, metas y sueños que deseo vivir, que sus abrazos y cariño sigan presente en mi.

A Laura, mi compañera, amiga, compinche, cuya alegría y sonrisa me inspiran a creer que todo es posible.

A esas amistades de la maestría, que sean de aquí o de allá, supieron ser familia y soporte en cada uno de los momentos vividos en estos 4 años, que sean muchos años mas los de esta amistad.

A Jesica, mi directora, que con palabras siempre cálidas y de aliento me inspiró a no renunciar y poder culminar este lindo proceso.

A los Bachilleratos Populares por permitirme conocerlos y sentirme identificado con sus procesos y apuestas pedagógicas.

Y a la Argentina, por abrirme las puertas y enseñarme aún más de eso que llaman dignidad.

Índice

| | |
|---|-----------|
| 1. Introducción..... | 7 |
| 1.1. Objetivos de la tesis..... | 11 |
| 1.1.1. Objetivo General..... | 12 |
| 1.1.2. Objetivos Específicos..... | 12 |
| 1.2. Organización de la tesis..... | 12 |
| 2. Capítulo I..... | 15 |
| 2.1. Del binarismo al sistema sexo/género..... | 15 |
| 2.2. Bachillerato Popular: una apuesta por la educación popular..... | 24 |
| 2.3. Los Bachilleratos Populares German Abdala y Darío Santillan..... | 26 |
| 2.4. Un recorrido histórico por la Educación Popular..... | 28 |
| 2.5. Estado del Arte..... | 32 |
| 2.6. Estrategia Metodológica..... | 38 |
| 3. Capítulo II..... | 42 |
| 3.1. Bachillerato Popular: expectativas, realidades y tensiones..... | 42 |
| 3.2. Entre leyes, normas, ideales y experiencias..... | 44 |
| 3.3. Bachis: Un diálogo entre intereses individuales y procesos colectivos..... | 48 |
| 3.4. Comisiones de Género: una apuesta por la deconstrucción del género..... | 55 |
| 4. Capítulo III..... | 65 |
| 4.1. Mujeres y varones estudiantes ¿quienes son y cómo se perciben?..... | 65 |
| 4.2. Construcciones de la masculinidad: una mirada al interior de estos bachilleratos..... | 74 |
| 5. Capítulo IV: Conclusiones..... | 82 |
| 6. Referencias Bibliográficas..... | 87 |

Índice de tablas y gráficos

Gráfico 1. Relevamiento nacional de bachilleratos populares de jóvenes y adultos....25

Tabla 1. Relevamiento nacional de bachilleratos populares de jóvenes y adultos.....25

Claridades sobre la escritura

Los nombres propios de las personas que formaron parte del trabajo de campo fueron modificados para preservar el anonimato.

En pro de alentar el debate y la visibilización de las relaciones de poder sexistas y la masculinización de los sujetos a través del lenguaje, la presente investigación apuesta por la flexibilización del género a través de su escritura mediante la siguiente alternativa “la/el/x” y la no utilización de protocolos hegemónicos del lenguaje.

1. Introducción

En la actualidad, diversas campañas y movimientos sociales tanto en Argentina como en el resto del mundo, han venido tensionando cada vez más los debates en torno a la sexualidad y el género¹, cuestionando constantemente su carácter natural e inmutable y denunciando las diversas agresiones a las cuales se exponen los/as/xs sujetos que no se identifican dentro de los márgenes heteronormativos².

Igualmente en el campo educativo, este debate no ha sido ajeno, y aunque la escuela no es la única que aporta en la construcciones de género de los/as/xs sujetos, si tiende a reforzarlas; como lo indica Báez, La existencia de un discurso hegemónico escolar relativo a las relaciones de género que tiende a legitimar "una" femineidad y "una" masculinidad -es decir subjetividades sexuales diferenciadas- propicia la producción de grillas que hacen que algunas personas sean inteligibles y otras no. En otras palabras, las posibilidades de vivir "un género" no son ingenuas en la medida que se configura un discurso sobre la sexualidad sostenido por una regulación sexista y heteronormativa sobre los cuerpos de quienes por allí transitan. (BAEZ, 2013, p.8).

Es así que, pese a la existencia de distintas leyes (la ley 26.150 -2006- de educación sexual integral, la Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable -2002-, Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes -2006-, Ley Derechos de Padres e Hijos durante el proceso de nacimiento 2004-, Ley de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas 2008-, Ley Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres -2009-, Ley de Matrimonio Igualitario -2010- y Ley de Identidad de Género -2012) y aunque se promueva el reconocimiento de la diversidad sexual, la igualdad de género, y de los derechos sexuales y reproductivos, “en la cotidianidad escolar aún se advierte la persistencia de conceptualizaciones notablemente rígidas a la hora de significar, modelar y justificar intervenciones regulatorias sobre los cuerpos y las sexualidades juveniles, que traen consigo el peso ideológico de la evaluación moral sobre los

¹ Debates que se remontan desde los años sesenta, con los movimientos LGBTIQ.

² Dichos márgenes, se van consolidando a través de una “microfísica de prácticas de investimento de género y sexualidad” como indica Elizalde, las cuales “incluyen desde el color de la ropa que elegimos para un niño y una niña cuando son bebés, o los juguetes que le ofrecemos para jugar, hasta los comportamientos que estimulamos o sancionamos los/as adultos durante la socialización de la primera infancia, entre una amplísima gama de orientaciones del sentido y de la acción.” (ELIZALDE, 2014, p. 38)

recorridos y elecciones biográficas, así como la fuerza performativa del lenguaje” (ELIZALDE, 2014, p.37).

De esta manera se observa al interior de la escuela diversas regulaciones sexistas que van desde la división sexual del trabajo docente³, hasta la diferenciación de talentos otorgados a niños/as/xs y jóvenes, perpetuando así las relaciones de género, que como indica Ziffer:

“el acceso igualitario no implica que la experiencia educativa en la escuela sea la misma para niños y para niñas. Como ya se señaló, la escuela legitima la construcción social de lo “masculino” y lo “femenino” en la interacción cotidiana. En esta interacción las expectativas de los/as docentes hacia los alumnos y las alumnas son diferentes. También lo son los premios y castigos aplicados a niños y niñas. Por tanto, también terminan siendo diferentes los desempeños de niños y niñas” (2008, p. 22)

Al mismo tiempo, otra regulación sexista que enmarca las relaciones de género al interior de la escuela es el currículum, pero ¿qué entendemos por currículum? Para Stenhouse (1987, p.57) es “una tentativa para comunicar los principios y rasgos de un proyecto educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”, de esta forma, se presenta de manera dinámica y con la posibilidad de dar al/a docente un rol protagónico, colocando en tensión, lo planificado con lo realmente brindado en el aula, permitiendo en palabras de Ziffer (2008, p. 21): “abordar los múltiples mecanismos que colaboran a reproducir la desigualdad entre géneros, nacionalidades, grupos étnicos, religiones, entre otros, existentes en la sociedad y que a menudo distancian los resultados de las propuestas educativas de sus propósitos originales.”, siendo los/as docentes en distintas ocasiones reproductores o críticos de las relaciones de género heteronormativas que se presentan al interior de la escuela.

Igualmente, si bien la escuela llega a ser una experiencia significativa en las construcciones de género de los/as/xs sujetos, y en la reproducción de las relaciones de género de los/as/xs actores que la transitan, ¿qué sucede cuando los/as/xs sujetos son formados en

³ La división sexual de trabajo docente plantea que hay muy pocos hombres en el sistema educativo. Estos se ubican en los grados superiores y en los cargos más jerárquicos del sistema educativo, así como en áreas de conocimiento o disciplinas tradicionalmente masculinos, como son el deporte y la matemática. (ZIFFER, 2008, p.20)

espacios pedagógicos alternativos a ella?; en este sentido, tanto en Argentina como en América Latina se vienen adelantando innumerables procesos pedagógicos alternativos a la escuela “tradicional”, cuyas prácticas y metodologías se encuentran sustentadas en diversos enfoques, como pueden ser: la investigación acción participante, la teología de la liberación, o la educación popular.

Para el caso argentino, los bachilleratos populares se han venido consolidando desde su propio discurso como un proceso pedagógico alternativo, pero, ¿qué son los bachilleratos populares?, pues bien, hacia finales de los años 90 e inicio de los 2000, en un contexto de profunda crisis económica, tanto en Ciudad Autónoma de Buenos Aires como en el resto del país, inicia un proceso de consolidación de experiencias pedagógicas denominadas “bachilleratos populares”. Dichas experiencias se abocan a jóvenes y adultos que han finalizado la escuela primaria, y su proceso pedagógico se organiza en tres ciclos, con el fin de otorgar títulos equivalentes a educación secundaria. Su desarrollo, está a cargo de organizaciones sociales, agrupaciones de estudiantes universitarios y cooperativas de docentes, y actualmente se encuentran regidos desde la Ley Nacional N° 26.206 y el decreto 1438 de 2012 del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

A su vez, los bachilleratos populares en diversas ocasiones y como lo referencian algunos de sus protagonistas, tienden a la “realización de un trabajo de construcción de subjetividades críticas capaces de participar, opinar, discutir y forjar nuevos destinos, evitando reproducir los clásicos mecanismos expulsivos del nivel de jóvenes y adultos.” (Sverdlick y Costas, 2008: 199); para ello, se sustentan desde el enfoque de la educación popular, el cual, se referencia como “un proceso que se fecunda desde las dinámicas sociales, políticas y culturales propias de este continente y su realidad, a la vez que, es una práctica abierta a otras culturas la cual pretende concretar un compromiso con las necesidades de transformación de la injusticia en nuestras realidades. Al mismo tiempo que propone lecturas alternativas, ampliando el debate en torno al saber “universal” direccionado desde las concepciones eurocéntricas” (Mejía, 2011, p.34)

En este orden de ideas ¿cómo los bachilleratos populares materializan dicho enfoque?, para Torres (2000), “la evidencia de los múltiples rostros de lo popular en América Latina, se expresa en la persistencia y emergencia de los diferentes escenarios, temáticas y sujetos

educativos; así encontramos experiencias y discursos específicos en educación, derechos humanos, educación popular en género, educación ciudadana, educación indígena y educación ambiental entre otras. Cada una con contenidos, metodologías y pedagogías propias”(p.19), encontrándose de esta forma, un amplio abanico de prácticas que pueden robustecer el objetivo de la educación popular dentro de los bachilleratos populares.

Es así como, aunque los bachilleratos populares se identifican como una alternativa pedagógica basada en la educación popular, la cual retoma sus prácticas (asambleas, parejas pedagógicas); para García (2011) más allá de ser una alternativa, estos se terminan identificando como una oposición y un quiebre a la escuela “tradicional”, reconociendo a su vez que: “En las escuelas como en los bachilleratos populares, confluyen políticas estatales, diferentes sujetos sociales, intereses, recursos y saberes diversos. Así, 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 pueden buscarse por fuera de cualquier determinación” (García, 2011, p. 60) Es por ello que al interior de los bachilleratos populares, vienen surgiendo constantes tensiones en cuanto a poder ejecutar un proceso crítico, participativo, emancipatorio y popular, regularizado desde el estado.

Ahora bien, aunque dichas tensiones existan y se reproduzcan constantemente dentro de los bachilleratos populares, como lo indica García en su investigación, el interés central del presente proyecto investigativo, parte de reconocer el enfoque en educación popular implementado en los bachilleratos populares como una propuesta pedagógica y política, la cual pretende como refiere Mejía (2011, p.22): “modifica realidades y empodera colectivos y subjetividades”.

A su vez y retomando los aportes de Báez, Elizalde y Ziffer, en torno a las relaciones de género heteronormativas que se presentan entre docentes y alumnos, resulta inevitable no indagar sobre estas mismas al interior de los procesos pedagógicos alternativos, en especial cuando autores como Fernández (2015) indican nuevos sentidos en el “rol” del educador popular:

“En la línea de la pedagogía crítica, no será suficiente entenderlo sólo como un activista comprometido con las luchas populares, o simplemente “facilitador” de

procesos pedagógicos, sino como actor en el campo pedagógico y del conocimiento, como “intelectual transformativo”, o como “investigador de la práctica”, abocado a cuestionar el orden cultural establecido, a elaborar diferentes tipos de conocimiento con potencial de cambio de las injusticias e inequidades existentes”. (p.71)

Es a partir de aquí, donde se empieza a constituir el fundamento de la presente investigación, ya que dicha concepción crítica y transformadora del educador/a/x popular se encuentra enfrentada constantemente con las diversas construcciones de género tanto de los/as/xs estudiantes como de sus pares pedagógicos; consolidando de esta manera la pregunta de investigación, la cual busca identificar:

¿Cómo se construyen las relaciones de género entre docentes y estudiantes al interior de los bachilleratos populares en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires?, y si dichas relaciones reproducen o no grillas heteronormativas y sexistas.

1.1 Objetivos de la tesis

Para la educación popular, la temática de género no llega a ser un aspecto desconocido, pero sí difícilmente abordado, y es que como lo indica González (2013): “todos los educadores somos reproductores de desigualdades, con nuestro lenguaje sexista establecemos jerarquías entre las personas y nos convertimos en instrumentos de la cultura patriarcal hegemónica”(p.9). Al mismo tiempo, para el caso de los bachilleratos populares, su población asistentes son jóvenes y adultos que inexorablemente han atravesado en alguna etapa de su vida por la escuela “tradicional”, cuyo formato escolar pudo llegar a educar desde cuerpos sexuados y grillas heteronormativas y sexistas.

De esta manera, tanto para la escuela tradicional como para los procesos pedagógicos alternativos enmarcados en la educación popular, la temática de género representa un reto, otra forma de llevar a cabo dicho ejercicio “crítico y transformador”. Y es que tanto para estudiantes como para educadores/as/xs, el bachillerato popular no es el único dispositivo de socialización, pero sí uno que posibilita cuestionar las relaciones de género convencionales en su interior y posiblemente deconstruirlas. Para tal efecto, no solamente se vale del aula, sino que junto con las asambleas tanto estudiantiles como de educadores/as/xs y las generales, los

encuentros comunitarios, los intercambios de experiencias con otros bachilleratos u organizaciones y los procesos de parejas pedagógicas, encuentran un marco de posibilidades para avanzar en dicho cuestionamiento. O por el contrario, tanto educadores/as/xs y estudiantes hacen de estos espacios como de sus prácticas dentro del Bachillerato un reproductor más de dichas relaciones de género tradiciones y ortodoxas.

Por ende, para la presente investigación se ha determinado establecer los siguientes objetivos, con el fin de poder aportar al debate y convergencia entre la educación popular y el género.

1.1.1 Objetivo general:

Indagar sobre la construcción de las relaciones de género entre educadores/as/xs y estudiantes a partir de las prácticas en educación popular de dos bachilleratos populares en la ciudad autónoma de Buenos Aires.

1.1.2 Objetivos específicos:

Explorar las construcciones conceptuales que tienen los/as/xs educadores/as/xs populares en torno a las masculinidades y feminidades.

Analizar las prácticas docentes tanto dentro como fuera del aula, como promotoras de transformación o de reforzamiento de las relaciones de género tradicionales.

Reconocer las nociones de género de los/as/xs estudiantes y educadores/as/xs pertenecientes a los bachilleratos populares.

1.2. Organización de la tesis

El desarrollo de esta Tesis se organiza en torno a cuatro capítulos, los cuales pretenden llevar a cabo una aproximación al objeto de estudio mediante una combinación de aportes teóricos y observaciones de campo, sin desconocer una construcción previa de un marco conceptual y su respectivo abordaje metodológico, además de una serie de conclusiones e invitaciones a futuras líneas de investigación.

De esta manera el capítulo I pretende mediante una recopilación histórica de los conceptos, allanar el camino que permita poner de manifiesto cómo serán entendidos, para esta tesis, tanto el **género** como la **educación popular**, es por esto que se esboza de manera muy general los procesos de lucha y consolidación de los movimientos feministas como de sus banderas de lucha en cada uno de sus momentos; a la par que se enfatiza en la noción de educación popular en la Argentina previa a los aportes de Freire, y su consolidación como una pedagogía alternativa pos dictadura y en un contexto de crisis económica que desembocó en la creación y consolidación de los Bachilleratos populares como otra más de sus expresiones. Para finalizar se realiza una breve introducción del proceso metodológico seleccionado para esta investigación.

Frente al capítulo II, se entran varios de los relatos y observaciones obtenidos al interior del campo investigativo, todo ello con el fin de aportar a la resolución de la pregunta de investigación en cuanto a las relaciones de género, para esto se hace obligatorio retomar el marco legal en el cual se encuentran los Bachilleratos populares, y cómo este tensiona el desarrollo del ideal de educación popular al interior de los BP. De manera paralela, se realizan aportes en torno a las construcciones de género que presentan o cuestionan los/as/xs estudiantes desde sus historias y experiencias de vida, todo esto reflejado desde los intercambios, ya sean entre los mismos/as/xs estudiantes o con los/as/xs educadores, que se presentan al interior de los bachis y a partir de allí se analizan las acciones concretas que generan cada uno de los bachilleratos con el fin de poder afianzar los cuestionamientos ya existentes y potenciar nuevas críticas a dichas construcciones tradicionales.

En lo que respecta al capítulo III se analiza una de las actividades realizadas durante la jornada académica, en la cual se esboza una noción de la división sexual del trabajo vista desde las construcciones de los/as/xs estudiantes, siendo este el punto de partida para reconocer la implicancia de ser hombre o mujer al interior de los bachilleratos populares y de los barrios en los cuales habitan los/as/xs estudiantes, para ello se hará mención de algunos de los/as/xs estudiantes que participaban del campo investigativo y como han construido sus relaciones de género.

Para finalizar se presenta el capítulo IV el cual plantea de manera general una serie de conclusiones e interrogantes que dejó la presente investigación en función de los objetivos

propuestos, los cuales potenciarán y aportarán para el desarrollo de nuevas investigaciones al interior de la educación popular y del género.

En cuanto al trabajo de campo, este se organiza en dos experiencias de bachilleratos populares al interior de CABA, los cuales fueron contactados desde redes sociales o educadoras partícipes de los mismos.

En cuanto a estos dos Bachilleratos populares (BP) encuentran un punto de convergencia en lo concerniente a los procesos pedagógicos vinculados a la educación popular, es así como estos se están ubicados en los barrios de la Boca y Barracas (villa 21 24) respectivamente, el primero (BP Germán Abdala) enmarcado desde movimientos sindicales y con adhesión a la CTA, el segundo (BP Darío Santillán) encausado en los movimientos organizativos barriales. De esta manera se trabajará con sus respectivos cuerpos de educadores/as/xs y estudiantes, durante el segundo semestre del año 2019.

2. CAPÍTULO I

Como se ha venido planteando, la presente investigación pretende llevar a cabo un estudio sobre la construcción de las relaciones de género entre educadores/as/xs populares y estudiantes al interior de dos bachilleratos populares en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, para ello, no se puede desconocer al **género** -y las desigualdades que se generan en torno al mismo-, junto con **la educación popular** como los dos conceptos que enmarcan el trabajo de campo y a su vez sirven de soporte teórico en el ejercicio investigativo. Es así como la intención de este capítulo, es poder realizar un breve recorrido histórico por ambos conceptos, al mismo tiempo que se retoman algunos de los actuales debates en torno a los mismos. En paralelo, se ahondará en el proceso metodológico utilizado para poder recopilar las experiencias de cada uno de los bachilleratos populares.

2.1. Del binarismo al sistema sexo/género

Hablar de género en la actualidad, implica la necesidad de poder reconocer en sí un amplio recorrido histórico de luchas y debates de diferentes movimientos feministas -en su mayoría- y LGTBIQ, además de un sinnúmero de autores/as/xs, y aunque indudablemente hoy por hoy dichos debates y luchas enriquezcan aún más este concepto, es inevitable no reconocer uno de los cimientos que allanó el camino, de esta manera hace presencia ese vínculo histórico que se ha cernido entre sexo y género.

Pues bien, para hablar de dicho vínculo es importante poder reconstruir el concepto de sexo y como este se fue entremezclando con el de género, de esta manera, autores como Laqueur indican que el sexo fue entendido en el mundo occidental hasta el siglo XVIII como un desarrollo evolutivo enmarcado en la genitalidad y cuyo grado máximo de evolución sería el hombre, así “se trataba de un modelo androcéntrico, pues se consideraba que las mujeres no desarrollaban los órganos reproductivos hacia el exterior debido a una falta de “calor vital” de perfección” (Laqueur, 1990, 4), de esta manera se daba la noción de un solo sexo.

Es hacia finales del siglo XVIII que empiezan a surgir múltiples cuestionamientos a esta noción del sexo, dándose en palabras de Laqueur el origen del “modelo de dos sexos”⁴ Según este nuevo modelo, no sólo se conciben los dos sexos como diferentes, sino que son entendidos como inconmensurables y distinguibles en todos y cada uno de los aspectos de su cuerpo y personalidad (Laqueur: 1990, 5).

Pero, aunque los aportes de Laqueur en la reconstrucción histórica del sexo son importantes, a su vez sólo se asumen desde una visión biologicista, en la cual se desconoce o invalidan la relación con el género, es así como presenta una serie de críticas, ya que aunque referencia el sexo como diferencial -hombre/mujer- dichas diferencias posee una fuerte marca androcentrista, es decir, el sexo de la mujer es construido a partir de la diferencia con el hombre, hombre que se contempla como el punto de partida, o en palabras de Butler (1995) “En la construcción del sexo masculino este ha sido erigido como el “único” y representa al otro femenino como un reflejo de sí mismo; en este modelo por lo tanto, el masculino y el femenino quedan reunidos a uno solo, el masculino”.(p. 19)

Adicionalmente, y aunque se fundamenta desde otra tradición del feminismo Luce Irigaray (1982) aporta a dicha crítica de la siguiente manera “la mujer no es ni una ni dos, su sexo que no es un sexo, es contabilizado como no sexo, como negativo, revés, reverso del único sexo visible y morfológicamente designable” (p. 85).

Pues bien, es hacia el siglo XIX cuando la mujer empieza a cuestionar su rol, el cual para dicho momento se encontraba estrictamente ceñido al ámbito privado, siendo el hombre el poseedor del ámbito público, y aunque autores como Rapisardi y Bellucci refieren que se lograron avances tanto a nivel mundial como en la Argentina en lo que respecta al campo laboral, educativo, entre otros, dichos avances fueron discontinuos, y no es hasta el siglo XX que se consolida de manera más organizada las luchas por el reconocimiento de las mujeres.

Con los albores del siglo XX, junto con las corrientes feministas que se van a ir desarrollando, empieza a gestarse el concepto de género, el cual va a ser base y sustento para

⁴ En este proceso se acuñan diferentes términos para órganos que compartían un mismo nombre y se sobredimensionan las diferencias de las estructuras que se consideran comunes entre hombres y mujeres. La carga hormonal también pasa a ser un argumento para justificar y construir la diferencia sexual.

la lucha de derechos, para ello, vale la pena resaltar de manera muy sucinta los aportes que realizaron las corrientes feminista a partir de este siglo.

Es así como Rapisardi y Bellucci destacan 4 grandes corrientes del feminismo, siendo la primera de ellas el feminismo de la igualdad, el cual surge en los primeros años del siglo, y cuya máxima intención era “la equiparación de ambos sexos en las esferas de lo público, con la intencionalidad de quebrar esa hegemonía monosexual imperante y desenmascarar su exclusión en el discurso universalista de la igualdad” (Rapisardi, Bellucci, 2001, p. 194), es así como tanto en Europa como Estados Unidos este movimiento obtuvo grandes logros como el ingreso a la universidad, al empleo formal y la conquista del sufragio. En cuanto a la Argentina “con el flujo de las corrientes inmigratorias de ultramar, grupos de mujeres se lanzan a conquistar derechos básicos que aún no les son reconocidos en el campo laboral, civil, jurídico y educativo” (Rapisardi, Bellucci, 2001, p. 194).

Ya entrado los años cuarenta “en las sociedades centrales se inicia un período denominado "Reflujo de las luchas feministas". Entre los factores que influyeron se podría señalar la retracción de este movimiento después de haber luchado por una de los grandes reclamos de la ciudadanía moderna: el derecho a votar y ser votadas. En tanto, las mujeres insertas en el proceso productivo formal ceden sus puestos de trabajo con el regreso de los varones después de terminado el conflicto bélico mundial” (Rapisardi, Bellucci, 2001, p. 195)

Y es aquí cuando empiezan a despuntar los primeros esbozos de este vínculo sexo/género, “A medida que se reconstruye la economía de los países devastados y el capitalismo va entrando en su fase de consumo de masas, las mujeres rodeadas de comodidades se abroquelan en sus hogares. Así se instala una idea de mujer sustentada desde la mística femenina, que habla del repliegue doméstico y la reproducción biológica” (Bellucci, 1997, p. 100), de esta manera, aunque se habían obtenido derechos a partir de las luchas feministas, y aún se mantenía una fuerte tendencia hacia una visión biologicista del sexo, empieza a depurar a nivel cultural una ideal de la feminidad, la cual se encontraba fuertemente atada al hogar y la maternidad.

"En los '50, se permite una toma de conciencia del estereotipo "femenino" posibilitando plantear, quizás por primera vez, la absoluta igualdad de lo "humano" (aunque sin criticar su relación con lo masculino) " (Nari, 1996, p. 16).

Pero con la llegada de la década de los sesentas, se genera el ocaso del "reflujo del feminismo" mediante el nacimiento de la segunda ola de feminismo o Women's Lib, dentro del cual se potenció el ingreso de la mujer al mercado laboral formal, como a la universidad, siempre fundamentado desde procesos colectivos de luchas, como lo indica Baez (2013):

En términos generales el movimiento feminista de la posguerra focalizó su lucha en cuestionar el profundo androcentrismo de la sociedad capitalista, extendiendo la lucha de la igualdad de la redistribución socioeconómica hacia planos que hasta ese momento eran considerados como "privados", por ejemplo; el trabajo de la ama de casa. Estas mujeres reclamaban un plano de igualdad con el varón, ya no solo a nivel político y civil sino también en la micropolítica de la vida cotidiana. El varón se constituía como el parámetro desde donde definir las posibilidades del estatus de igualdad. (p. 27).

Adicionalmente a la crítica del androcentrismo, esta segunda ola encuentra otro punto clave para sus banderas de lucha, es así como más allá de mantener la ganancia de derechos y conquistar varios nuevos⁵, las mujeres hacen un viraje hacia el "mundo de la subjetividad", el cual "no será más que la búsqueda de la propia identidad y diferenciación con el otro sexo y al redescubrimiento de identificaciones colectivas. Lo que parece cierto es que el logro de ciertas cuotas de igualdad fue condición necesaria para posibilitar el discurso de la diferencia" (Bellucci, 2001, p. 195), además, y complementando los aportes de Bellucci, Izquierdos (1980) plantea: "Ya no se trata de adoptar actitudes solidarias para con otros y otras luchas, lo que está en juego es la propia identidad y la propia lucha. Identidad en el sentido de identificación/reconocimiento del malestar social originado por la desigualdad sexual y de género derivada de la anterior, identidad en cuanto reconocimiento de sí misma por el hecho de saber la existencia de "otras" como una misma" (p. 5).

Ahora bien, este reconocimiento e identificación de las mujeres se empieza a ver plasmando en diversas premisas como llegan a ser los estereotipos culturales de ambos sexos,

⁵ Ejemplo de ello es la creación de la píldora anticonceptiva que permite el disfrute de la sexualidad.

opresiones de clase e institucionales, falta de oportunidades en el campo laboral y político, pero “el tema convocante, objeto de interminables debates, es la sexualidad femenina. Se habla entonces del encuentro con la propia sexualidad; el auto-erotismo, el determinismo biológico, el aborto libre y gratuito, la difusión de técnicas anticonceptivas, la homosexualidad, la bisexualidad, y las formas diversas de violencia contra el cuerpo de la mujer” (Bellucci, 1998, p. 201).

Es aquí donde la relación sexo/género encuentra uno de sus enclaves, ya que la noción biologicista empieza a quedar corta y la noción de género empieza a ser constituida como una complementación para el concepto del sexo, todo esto en torno de los debates de la sexualidad femenina, de esta forma autoras como Pintus indican que:

“considera a las identidades sexuales, independientemente del sexo biológico, como los significados que cada sociedad le asigna al hecho de ser hombre o mujer en un contexto socio-histórico-cultural determinado; por tanto como una construcción cultural condicionada epocalmente que incluye representaciones, creencias, valores, comportamientos, etc.” (2012, p. 11).

Es así como, se desligan estos dos términos dándolo al primero (sexo) una percepción biológica, corporal y al segundo (género) una percepción cultural que como lo explica Coll-Planas (2010): “es considerar al sexo como algo inmutable e inmanente del individuo, y el género como algo variable y modificable culturalmente”(p. 69). Frente a esta postura Tubert (2003) genera una crítica encausada a que este pensamiento promueve el dualismo cuerpo-mente desconociendo la dificultad de distinguir la condición biológica de la formación del sujeto dentro de un universo humano y cultural.

De esta manera, el debate sexo/género se nutre de aportes como los de Gayle Rubin (2009) quien plantea el binarismo sexo/género, el cual es un sistema que debe ser entendido como: “conjunto de medidas mediante las cuales una sociedad transforma la sexualidad biológica en un producto de la actividad humana dentro del cual se satisfacen estos deseos transformados”(p.28), a la par que Butler (1998) hace un fuerte cuestionamiento frente a la denominación de binarismo argumentando que: “este binarismo es expresión de un imaginario masculino, devenido en discurso científico, en el que la naturaleza ha sido representada como un espacio vacío, inerte, "femenino", dispuesto a ser penetrado por la inscripción cultural

"masculina". Este tratamiento sería parte de una práctica regulatoria que produce los cuerpos de varones y mujeres como diferentes y complementarios, que asume la heterosexualidad como la norma.”(p.4)

Frente a la definición del sistema sexo/género el debate se extiende a definir los términos de sexo y de género ya no vistos única y exclusivamente como biológico y cultural, para ello Monique Wittig (1992) define el sexo como: “mito, una construcción social que produce o tiende a disfrazar las diferencias económicas, políticas e ideológicas entre hombres y mujeres como hechos naturales”(p. 25) , de igual forma Butler argumenta que “el sexo no es lo que uno es sino en lo que uno se convierte” promoviendo así un fuerte cuestionamiento a la concepción de sexo dada desde lo corporal y biológico, a la par que Wittig complementa esta construcción con “lo que creemos que es una percepción directa y física, no es más que una construcción sofisticada y mítica, una <<formación imaginaria>> que reinterpreta rasgos físicos (en sí mismos tan neutrales como cualquier otro, pero marcados por el sistema social) por medio de la red de relaciones con que se los percibe”.(1992, p.27)

Por último Butler(1998) produce una crítica a la concepción de sexo donde pone un interrogante a esta:

“si los hechos “naturales” del sexo son producciones de los diversos discursos científicos, entonces el sexo está tan culturalmente construido como el género (...) el sexo ha sido siempre género con la consecuencia de que la distinción entre sexo y género no existe como tal. Si el sexo es una categoría generizada entonces no tiene sentido definir el género como la interpretación cultural del sexo”.

Pero entonces si el género no es la interpretación cultural de sexo, entonces ¿qué es?. Pues bien, es a partir de las décadas de los ochenta y noventa que al interior de movimiento feminista se genera otro viraje que dará luces a poder responder esta pregunta. En primera medida por que la mujer empieza a ser identificada y a identificarse “como sujeto político, económico y social que debía luchar por alcanzar las promesas modernas de las que habían sido excluidas” (Amarás, 1990; De Miguel, 2007; Bellucci y Rapisardi, 2001), a la par que el feminismo se consolidaba como el movimiento social de mujeres que ha luchado y lucha en

pos de ampliar la justicia en general, y la justicia de género en particular.” (Fraser 2006, p 45), pero, estas miradas unificadoras acarrear consigo una fuerte crítica.

Para Butler (2007) “La teoría feminista ha asumido que existe cierta identidad, entendida mediante la categoría de las mujeres, que no sólo introduce los interés y los objetivos feministas dentro del discurso, sino que se convierte en el sujeto para el cual se procura la representación política” (p. 45/46), pero ¿cuáles son esas mujeres?, ¿cual es esa identidad?, pues bien, esos mismo cuestionamientos empiezan a surgir dentro del feminismo durante estas décadas, ya que hasta entonces parecía que la visión blanca, heterosexual y europea es la única válida, “desde el punto de vista del "otro", el feminismo blanco ya no aparece como pura antítesis de las normas dominantes, sino como una variante del pensamiento y de la acción eurocéntrica (Fraser, 1992), de esta forma, el feminismo empieza a nutrirse con “otras” voces, mujeres migrantes, lesbianas, judías, latinas, musulmanas, entre otras, quienes ponen de manifiesto una crítica a las experiencias de opresión, las cuales se encuentran estrechamente ligadas “a la hegemonía del mundo blanco occidental que a la dominación masculina dentro de la propia cultura” (Bellucci y Rapisardi, 2001, p 198). Por lo tanto, es necesario enfrentar las categorías dicotómicas que rompen con la pluralidad y que conforman discursos totales y unitarios.

Pues bien, a manera de resumen, vale la pena referenciar el punto de quiebre de este recuento histórico de la relación sexo/género, siendo las primeras seis décadas del siglo XX un proceso de lucha por la consecución de derechos de las mujeres que las colocara en un plano de igualdad con el hombre, posteriormente entre la década de los setenta y ochenta se plantea un debate en torno a la diferenciación no solo del sexo sino de los géneros, para dar paso a la década de los noventa hasta la actualidad la cual se encamina en reconocer las diferencias entre mujeres. Así: “Por lo expuesto se infiere que la crítica a la dominación y acaparamiento de oportunidades no sólo se expresa en la crítica al sexismo, sino también a la explotación social, al racismo, al antisemitismo y al etnocentrismo. No existe un modelo único de lucha contra la desigualdad, pero sí una multiplicidad de luchas que pueden ser diferentes entre sí, como diferentes son las mujeres de acuerdo a su condición de clase, etaria, cultural, étnica, su nacionalidad y su opción sexual. (Bellucci, Rapisardi, 2001, p.198)

De esta manera, para efecto de la presente investigación el género es entendido como una categoría social de lucha, que a su vez se encuentra encriptado en otras formas de opresión.

“Si una es una mujer, es evidente que eso no es todo lo que una es, el concepto no es exhaustivo, no porque una persona con un género predeterminado sobrepase los atributos específicos de su género, sino porque el género no siempre se constituye de forma coherente o consistente en contextos históricos distintos, y porque se entrecruza con modalidades raciales, de clase, étnicas, sexuales, y regionales de identidades discursivamente constituidas. Así, es imposible separar el género de las intersecciones políticas y culturales en las que constantemente se produce y mantiene” (Butler 2007, p49).

Además, es así como el género y la educación popular -la cual va a ser explicada más adelante- comienzan a amalgamarse en una posibilidad de poder hacer una crítica a un concepto que difícilmente logra ser estático, es decir, y retomando una definición Butleriana: “El género es una complejidad cuya totalidad se posterga de manera permanente, nunca aparece completa en una determinada coyuntura en el tiempo” (2007, p. 70). Claro está, que realizar dicha labor para la Educación popular no resulta una tarea sencilla y mucho menos implica que va a poder lograrlo, además que no es la única pedagogía llamada a hacerla, ni tampoco los bachilleratos populares se convierten en el escenario idónea de dicho proceso, ya que el género “no es un sustantivo, ni tampoco es un conjunto de atributos vagos, porque hemos visto que el efecto sustantivo del género se produce performativamente y es impuesto por las prácticas reguladoras de la coherencia del género” (Butler, 2007. p. 84)

De esta manera, dichas prácticas reguladoras de género se encuentran insertas no solo en los/as/xs estudiantes o los/las/lxs educadores/as/xs populares, sino en el general del bachillerato popular, de los hogares y vínculos de cada uno/a/x de los/as/xs asistentes a estos, y es allí donde media cada una de las construcciones de género, las cuales presentan la posibilidad de reafirmar estas prácticas reguladoras o por el contrario cuestionarlas, o en palabras de Carmuca (2002) “la interiorización más o menos crítica de la norma y la creación de la propia individualidad; entre modelos externos del género y demanda interna de la construcción de identidad sexual y de género”(p.53).

Pues bien, es así como dentro de la presente investigación se acentúa el interés de poder indagar sobre cómo los dos bachilleratos populares han logrado encauzar el concepto de género, ya que este podría ser expuesto como inteligible⁶ y reproductor de la lógica binaria masculino/femenino, la cual está basada sobre categorizaciones y diferenciaciones, a su vez que se van agrupando según atributos físicos o simbólicos, es decir que el sujeto incorpora su identidad/construcción como elemento de auto-identificación y valores propios de dicha categoría, y se ve el sexo como elemento base para hablar de la construcción de género, lo cual influencia la vida del sujeto, sesgando sus percepciones y anticipando sus acciones; es decir que categorías como: pasivo, activo, débil, fuerte, cultura, emoción, son involucradas sustancialmente en esa construcción de género y son asociadas al elemento de masculinidad y su opuesto a la femineidad; o por el contrario se plantea como una posibilidad de deconstrucción o desnaturalización de los sujetos.

Para finalizar, y adicional a la comprensión del género como categoría social de lucha, se considera que el aporte de Fernández complementa el espectro de comprensión del concepto, ya que hace una invitación a forjar identidades de género intermedias, a quebrantar la inteligibilidad del género “es apostar una idea que precisamente se define desde la ambigüedad. Una identidad construida, interactiva, narrativa, que se forja en y desde sus desplazamientos. Desplazamientos que no niegan la dicotomía nosotros/ellos característica de cualquier identidad si no que la dejan en constante reelaboración y apertura”(2000, p.54) permitiendo entender al género como proceso cambiante y una búsqueda constante, con la inminente posibilidad de ser cuestionado y modificado, a la par que, reafirma al género como una categoría inseparable del contexto cultural, histórico y político que lo produce y lo mantiene, siendo también ligado a la relación con otras categorías identitarias como la clase social, etnia, etc, que postulan su inconformidad con las normas sociales. Además, permite poder interrogar distintas temáticas, que van desde la división laboral, dominación, explotación, políticas públicas, ciudadanía, sexualidad, sentidos, cuerpos, y por qué no educación y escuela.

De esta forma cobran visibilidad nuevos enfoques y abordajes en torno a las relaciones de género al interior de procesos educativos, ya sea desde las distintas cátedras, o por medio

⁶ Los géneros inteligibles son los que de alguna manera instauran y mantiene relaciones de coherencia y continuidad entre sexo, género, práctica sexual y deseo. (Butler, 2007. P72)

del “currículum oculto”, de igual manera, por las experiencias de docentes y estudiantes al interior de dicho contexto. A la vez que surgen nuevas invitaciones para indagar e investigar en contextos pedagógicos alternativos a la escuela.

2.2 Bachilleratos populares: una apuesta por la educación popular

Para poder hablar de las relaciones de género que serán estudiadas, no se puede desconocer el campo investigativo entendido como **Bachillerato Popular** y todo lo que compete a los mismos, es así como el presente apartado procura responder una serie de preguntas tales como: ¿cómo se originan los bachilleratos populares?, ¿qué son estos bachilleratos populares?, ¿dónde se ubican? y ¿a quién están dirigidos? entre otras, las cuales darán un marco general de entendimiento del campo investigativo y facilitarán una futura comprensión de lo observado durante la investigación.

Hacia el año 1998, en un marco de profunda crisis económica y social en la Argentina, se crea la primera experiencia educativa para jóvenes y adultos autogestionada por organizaciones sociales, denominada Bachillerato Popular, la cual se da en la provincia de Buenos Aires, más adelante, hacia el año 2000 y como lo narra Elizalde (2008) surge el “equipo de educación popular” conformado por docentes y estudiantes de la UBA, que en conjunto con el “Movimiento de Empresas Recuperadas” (MNER), configuran para el año 2004 la creación de la Cooperativa de Educadores e Investigadores populares (CEIP), la cual lideró y vinculó las diversas propuestas de creación de escuelas de jóvenes y adultos tanto a nivel provincial como en capital, dándose así durante ese mismo año la primera experiencia al interior de CABA dentro de una “fábrica recuperada”.

De esta manera, tanto para Elizalde como para García (2011), “es a partir de la crisis del 2001 cuando, especialmente desde las empresas recuperadas, las organizaciones territoriales y sus experiencias educativas se reactivan y toman mayor visibilidad las discusiones que tienen como protagonistas a diversos movimientos sociales y el trabajo desde el enfoque de la “educación popular”. (p.26)

Posteriormente, dichas experiencias empiezan a tener un rápido crecimiento, a tal punto que para el año 2015 se da el primer y único relevamiento hasta la fecha en torno a estas, observándose un crecimiento progresivo de dichas experiencias, las cuales ya no solo se

vinculan en el CEIP, sino que por el contrario se conforman nuevos nucleamientos, como lo son: la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha (CBPL), la Red de Bachilleratos Populares (RBP) y la Coordinadora por la Batalla Educativa (CBE). Evidenciando así un total de 93 Bachilleratos populares en toda la Argentina, de los cuales se relevaron 86, que para dicho año se encontraban en funcionamiento.

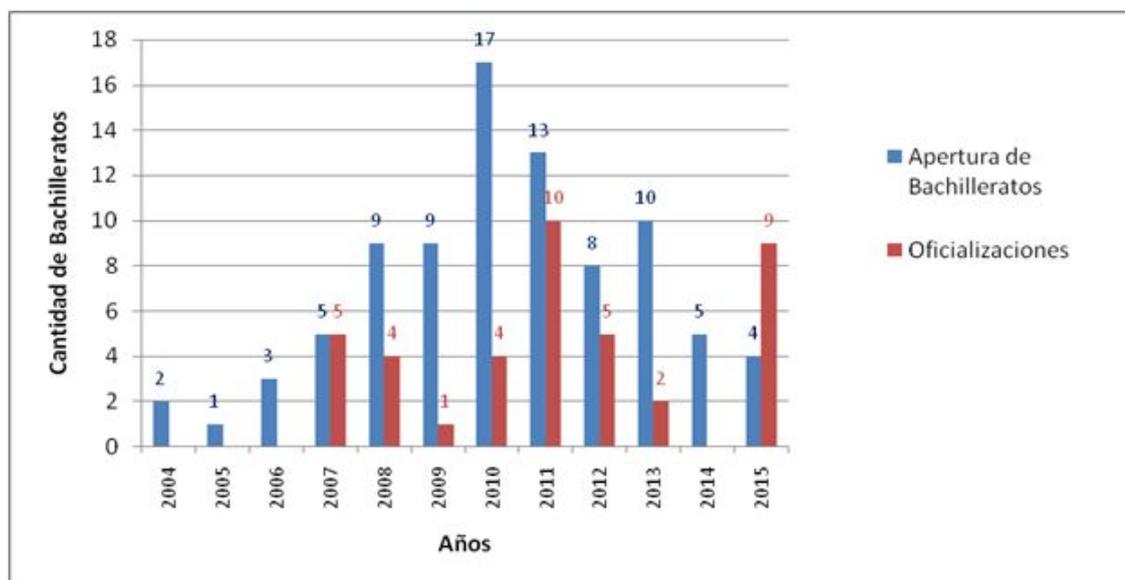


Gráfico 1- GEMSEP, Relevamiento nacional de bachilleratos populares de jóvenes y adultos. 2015

| Región | Oficializados | No Oficializados | Total |
|----------------|---------------|------------------|-----------|
| CABA | 23 | 11 | 34 |
| Prov. de Bs As | 15 | 33 | 48 |
| Interior | 2 | 2 | 4 |
| Total | 40 | 46 | 86 |

Tabla 1 - GEMSEP, Relevamiento nacional de bachilleratos populares de jóvenes y adultos. 2015

A su vez, es a partir de este relevamiento donde se puede iniciar a enmarcar los bachilleratos populares Germán Abdala y Darío Santillán, en primera medida debido a su

ubicación en Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y segundo, porque ambos están oficializados bajo la misma modalidad.

Y es que antes de proseguir, vale la pena aclarar que la oficialización en los bachilleratos populares no se presenta de la misma manera, radica principalmente dicha diferenciación en el lugar donde surja la experiencia educativa siendo tres las modalidades existentes: Unidades de Gestión Educativa Experimental (UGEE), que es la forma en que se oficializan estas experiencias en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Centros Educativos de Nivel Secundario y por último el Plan de Finalización de Estudios Secundarios, evidenciándose así la falta de políticas públicas que clarifiquen y enmarquen estas experiencias como una sola apuesta integrada. Adicionalmente, durante los años 2018 y 2019 no se brindó ninguna oficialización al interior de CABA, dificultando el reconocimiento de estas experiencias.

De esta manera y en pro de no ahondar en torno al debate de oficialización, los bachilleratos populares serán entendidos como:

“escuelas públicas estatales pero con control social y que tienden a la autogestión escolar ejercida por la sociedad civil organizada, como un tipo de enseñanza sistemática, democrática, gratuita, universal y donde los sujetos elaboran y recrean su cultura. Los bachilleratos populares son escuelas de libre acceso para todos, pero que su administración no es desde el Estado sino a partir de las propias iniciativas de la población, más específicamente de algunas organizaciones sociales. Se constituyen en un espacio más de las luchas que algunas organizaciones sociales llevan adelante. Por tanto, son escuelas que no separan la idea de autonomía de su sentido político, de su capacidad de decidir, dirigir, controlar, de autogobernarse.” (Langer, 2010, p. 11)

2.3. Los bachilleratos populares Germán Abdala y Darío Santillán

El bachillerato popular Germán Abdala, se encuentra ubicado en el barrio de la Boca (CABA), es un proyecto educativo que tiene su origen en el año 2008 y cuyo reconocimiento se da para el año 2010 en la modalidad de UGEE, adicionalmente se encuentra adherido en el frente de bachilleratos populares de la CTA desde el año 2013. Los/as/xs estudiantes asistentes al bachillerato en su mayoría son residentes del barrio de la Boca, aunque

algunos/as/xs residen en barrios colindantes como Barracas o fuera de capital como Avellaneda, adicionalmente, gran parte del estudiantado es Argentino⁷, y sus edades oscilan entre los 22 y 45 años de edad, según lo observado.

Cuenta con un ciclo de estudios dividido en tres años, organizado de la siguiente manera: dos cursos de primer año, un curso de segundo año, y un curso de tercer año, siendo el segundo año el curso escogido para realizar la investigación. A su vez, cada día de la semana cuenta con un módulo temático, que se divide así:

- Lunes: Ciencias exactas y Ciencias naturales
- Martes: Ciencias sociales
- Miércoles: Comunicación
- Jueves: Profesional
- Viernes: se hace refuerzo académico.

En cuanto al proceso pedagógico el BP reconoce a la educación popular, es por ello que habilita espacios de puesta en común y concertación, como lo son las asambleas tanto estudiantiles, de educadores/as/xs y generales, las cuales se realizan una vez por mes, además de incentivar que en cada una de sus clases exista una pareja pedagógica, con al intención de potenciar los debates que se puedan dar.

En lo que respecta al bachillerato popular Darío Santillán, se encuentra ubicado en la villa 21-24 en CABA, su apuesta educativa y reconocimiento estatal se dan en el año 2008, además pertenece al frente popular Darío Santillán. Frente al estudiantado, en su mayoría habitan al interior de la villa, o hacia el barrio de Nueva Pompeya, evidenciándose presencia de estudiantes migrantes principalmente de Paraguay y Perú, además de provincias limítrofes con estos países (Misiones, Corrientes, entre otras).

De igual manera al ciclo de estudios este se divide en tres años, teniendo cada año un curso respectivamente, adicionalmente al interior del espacio donde se desarrolla el bachillerato, también se adelantan otras actividades propias del Frente Popular, como lo es un comedor comunitario y una emisora entre otras, lo que genera un alto reconocimiento por parte de la comunidad hacia el espacio. Durante el horario de clases (17:30 a 20:30) el

⁷ De acuerdo al censo realizado durante el año 2010, la población extranjera presente en la comuna 4 no supera el 20% siendo en su mayoría extranjeros de países limítrofes.

bachillerato cuenta con una sala de cuidados para los/as/xs niños/as/xs que acompañan a los estudiantes, promoviendo la asistencia de los/as estudiantes sin desconocer las responsabilidades propias de los/as/xs mismos/as/xs, como en este caso la familia.

Al igual que el BP Germán Abdala, el BP Darío Santillán cuentan con una única jornada que es nocturna, realizando en el intermedio un recreo que oscila entre los 15 a 25 minutos. De igual forma, también se reconoce en la educación popular, aplicando metodologías similares como las asambleas o las parejas pedagógicas, pero, además de esto ¿qué implica la educación popular?

2.4. Un recorrido histórico por la educación popular

Pues bien, como ya lo hemos mencionado previamente y como referencia María Rosa Goldar estos movimientos sociales que consolidan los bachilleratos populares, poseen la capacidad de “reconocer, reivindicar y responder a las necesidades de los sujetos populares y por otro, la potencialidad de ejercer la disputa política –a distinto nivel y con distinto alcance- para generar transformaciones sociales que lleven a una sociedad más justa.” (2009: 103).

Para ello se basan en procesos pedagógicos como lo es la **educación popular**, pero esta no siempre fue entendida de la misma manera, ni el concepto se origina a partir de Paulo Freire, por el contrario, para el caso argentino la educación popular ha tenido un amplio desarrollo histórico en el cual su comprensión ha mutado, de esta manera, el historiador Pablo Pineau lo divide en 4 períodos, que serán reseñados a continuación:

El primer periodo comprende desde 1850 a 1900, en donde se plantea una similitud entre la “educación popular” y “la instrucción pública”, con el fin de poder consolidar un Estado nacional naciente, es así como lo “popular” empieza a ser entendido como el “alumno” es decir a “quien se habla”, y bajo este mandato se expande los ideales de Sarmiento:

“Sobre las ideas de Sarmiento y por medio de las leyes provinciales y nacionales, fue establecido hacia 1880 el sistema educativo oficial. (...) Este tuvo en sus orígenes como finalidades principales disciplinar e integrar consensualmente a los sectores populares y funcionar como una instancia de legitimación y formación política para las élites gobernantes. Para tal fin produce una fusión entre los conceptos de

Educación Popular e Instrucción Pública. El potencial democrático de este modelo radica en que, al menos a nivel retórico, todos los sujetos, posibles de ser “civilizados” debían concurrir a la escuela en, siempre desde la proclama, igualdad de condiciones. Esta política explica la rápida difusión de la escuela como la acelerada tasa de alfabetización a partir de dicho momento.” (Pineau, 1999: 3).

El segundo periodo se enmarca entre 1900 a 1943, es aquí donde se presente un quiebre entre la “educación popular y la “instrucción pública”, ya que dejan de ser entendidas como homónimas y pasan a ser vistas como complementarias, así, surgen dos vertientes como son “normalizadoras” y “democráticos-radicalizados” “Por un lado, el sistema de Instrucción Pública, fuertemente organizado y monopolizado por el Estado, y por el otro, una serie de 71 organizaciones de la Sociedad Civil, la mayoría de las mismas englobadas en el movimiento de Sociedad Populares de Educación (SPE), que se presentó en forma más desarticulada.” (Pineau, 1999: 4).

De esta manera, hacia finales de los años 10 y comienzo de los 20’s, las SPE hacen un viraje en torno a los sujetos que atendían, empezando a enfocarse en la población adulta analfabeta y derivando a la población infante, generando así un reconocimiento de las características de dichos sujetos como inmigrantes, mujeres, trabajadores, entre otros. Y propiciando que los docentes se pudieran desempeñar en ambos escenarios. Ya hacia los 30 y debido a políticas represivas de la época, las SPE pierden fuerza ya que en su mayoría eran dirigidas y encausadas por socialistas y anarquistas. Si bien, en un primer momento, para las SPE sigue ocupando “el pueblo” el lugar de “alumno” que no era alcanzado por el sistema oficial, luego “lo popular” va a empezar a configurarse en torno a “los contenidos” que no eran enseñados, es decir, aquellos considerados propios y necesarios para los sectores subordinados (Pineau, 2008).

El tercer periodo se enmarca en los gobiernos peronistas que van desde 1943 hasta 1955, la noción de educación popular durante este periodo procura ser una síntesis del modelo de la Instrucción Pública y de las Sociedades Populares de Educación, retomando elementos de ambas propuestas, se parte de establecer la necesidad de una educación diferenciada para sectores sociales diferenciados en vistas de su promoción social, con la participación de los mismos para tal fin, como sostenían las SPE, y la obligación del Estado

de garantizar dicha educación a los sujetos interpelados, como sostenía el modelo de la Instrucción Pública (Pineau, 1999).

A su vez, el autor señala el intento del peronismo por dar una nueva definición a la educación popular, procurando fragmentar los límites del modelo complementario previo, además de rearticular elementos contrarios a la “educación oligárquica”. En cuanto a los “contenidos” en ese momento, se propone la inversión de la jerarquía cultural previa mediante la “curriculización” de los sectores subordinados y así: “esta forma de comprensión de la “educación popular” se anuda alrededor del rescate de la cultura de los sectores subalternos, ubicándola en el centro de la tarea pedagógica. Sus riesgos radican en la tentación de llevar a cabo lecturas románticas y folklóricas sin una evaluación política –consideradas correctas per se por su condición “popular”- (...)” (Pineau, 2008, p.186).

De esta manera, en un primer momento para las SPE sigue ocupando “el pueblo” el lugar de “alumno” que no era alcanzado por el sistema oficial, luego “lo popular” va a empezar a configurarse en torno a “los contenidos” que no eran enseñados, es decir, aquellos considerados propios y necesarios para los sectores subordinados.

En lo que respecta al cuarto y último periodo, este comprende de 1955 a 1983, en el cual se intensifica un quiebre y oposición entre la educación popular y la instrucción pública, de esta manera, durante la década de los 60 y 70 la educación popular empieza a ser influenciada por diversos movimientos de liberación tanto en América Latina como fuera de ella, entre los cuales destacan la Revolución Cubana, la Teología de la Liberación y la teoría de la Dependencia. Es así como surge una figura icónica a nivel latinoamericano como lo es Paulo Freire⁸, que mediante su Pedagogía de la Liberación comienza a cuestionar fuertemente a la escuela, reconociéndola como el “arma de dominación por excelencia”, por esto, “no sólo se le negó la posibilidad de generar cambios en la sociedad, sino que también se le asignó un rol principal en la reproducción del “statu quo”y por ende, de generación y justificación de las desigualdades sociales. Por tal surgió la necesidad de crear estrategias educativas alternativas fuera y opuestas a éstos.” (Pineau: 1999, p. 7-8). De esta manera “esta nueva definición de “educación popular” surgió a partir de la condensación de todas las

⁸ “Podemos hablar de un momento fundacional de la Educación Popular a finales de los 70, en el cual ésta llegó a convertirse en un discurso educativo y en una corriente colectiva cuyo inmediato y principal antecedente era Freire” (Torres Carrillo, 2000: 21).

características opuestas a la educación oficial. La “educación popular” tendría su lugar fuera de la escuela, era dialógica y participativa y servía para la concientización de los dominados”. (García: 2011, p. 72).

A su vez, durante este periodo, las experiencias y prácticas educativas tanto en espacios como en instituciones sociales de los sectores populares fue tomando fuerza, bajo la consigna “el pueblo se educa a sí mismo”, dichos sectores comienzan a ser reconocidos como constructores y portadores de una vida rica y compleja a nivel personal, familiar, cultural, laboral, político entre otras, lo que permitió que dichos saberes fueran socialmente válidos para comprender la realidad y actuar sobre, permitiéndose la configuración del rol de “educador”. (Pineau, 2008).

Ya para finales de los 70’ y comienzo de los 80’ con el fin del peronismo y la posterior dictadura militar, la oposición entre “escuela” y esta última “educación popular” se acentúa aún más. Para ello, el “sistema educativo oficial” se instaura como uno de los espacios privilegiados para la implantación del modelo represivo autoritario. En paralelo, un gran número de instituciones vinculadas a la defensa de los Derechos Humanos se acercaron a las propuestas freireanas.

Ahora bien, de acuerdo a lo visto hasta ahora, en un primer momento la noción de lo “popular” encuentra su eje en el pueblo como el sujeto a educar, más adelante, dicha noción se centra en los contenidos a enseñar. Pero para el periodo actual de análisis lo “popular” de la educación popular se centra en la idea de que el pueblo ocupe el lugar de educador, esto es, que tenga algo que enseñar tanto a sí mismo como a los demás sectores sociales.” (Pineau, 2008, p. 186).

Posteriormente y hasta la fecha, el concepto de educación popular ha presentado diversas nociones no solo en Argentina sino en América Latina en general, siendo la década de los 90’ un punto de quiebre y refundamentación tal como señala Pagano “la hegemonía neoliberal, provocó una crisis de sentido en el movimiento de la Educación Popular. Durante la década de los 90’ grupos y organizaciones populares se dieron procesos dirigidos a repensar las prácticas de la Educación Popular y los principios y soportes políticos y teóricos sobre los que basan sus experiencias. De manera que identifica tres aspectos de importancia a

la hora de profundizar los marcos teóricos que fundamentan las acciones de la Educación Popular: la teorización, la acción cultural y los sentidos de las prácticas” (2000, p. 34)

De esta forma, surge la revista la Piragua perteneciente al Consejo de educación de Adultos de América Latina (CEAAL) la cual recopila diversos aportes tanto de educadores/as/xs como de investigadores/as/xs a nivel latinoamericano, en relación a la Educación Popular.

Pues bien, la Educación Popular pareciera presentarse de forma homogeneizada y “novedosa”, y es que “(...) podemos señalar algunos rasgos comunes que caracterizan la aparición de la denominada Educación Popular en América Latina: Surge en el campo de la Educación de Adultos como reacción frente a las concepciones desarrollistas que asignaban a los sectores populares la condición de "marginales" y proponían como estrategia su integración a la sociedad” (Rigal, 1995. p. 21-22).

Pero llegar a concebir este proceso pedagógico de forma idéntica en todas las experiencias populares, podría generar un desconocimiento de sus “múltiples rostros” como referencia Torres: “lejos de sostener un discurso único y monolítico, la Educación Popular se presenta más bien como una corriente, y una forma de construcción de identidad frente a otras maneras de ver y hacer educación, la Educación Popular pasa a ser un referente de identidad tanto para organizaciones como para sus miembros subjetivamente en tanto “educadores populares”. (Torres Carrillo, 2000, p.20).

Por lo tanto, en este orden de ideas, cada experiencia pedagógica alternativa representa una forma de “hacer escuela” como diría García, en donde se conjugan pedagogías críticas y el formato escolar moderno, incluyendo el discurso hegemónico escolar, junto con el sentido político que cada organización social le imprima, y es allí, donde las relaciones de género no se ven exentas de dicha conjugación, y donde cada bachillerato popular tendrá la posibilidad de transformar los géneros inteligibles o por el contrario llegar a reproducirlos.

2.5 Estado del arte

Indagar sobre las relaciones de género en contextos educativos tanto “tradicionales” como “alternativos”, resulta un ejercicio enriquecedor pero a la vez complicado, ya que,

aunque se puede abrir un amplio espectro en investigaciones de relaciones de género al interior de las escuelas secundarias, en lo que respecta a procesos pedagógicos alternativos más específicamente en bachilleratos populares el espectro se reduce, y es que, no se considera que exista un vacío del conocimiento frente a la educación popular y el género, pero es inevitable negar que si posee un potencial investigativo amplio, y es allí donde se referencian diversos/as/xs autores/as/xs que en alguna medida han aportado a dicha tarea tanto en Argentina como en el resto de Latinoamérica.

Es así como para Latinoamérica se encuentran autoras como Fajardo Farfan (2013) que analiza para el caso colombiano el incremento paulatino en los niveles educativos tanto para hombres como para mujeres, equiparándose mayoritariamente en las dos últimas décadas y observando que las mujeres tienen mayor permanencia en los procesos académicos, pero a su vez, al momento de tránsito hacia la educación superior no se presenta “una reorganización estructural de la histórica división sexual del trabajo” (p. 92)

A su vez, Alicia Ziffer lleva a cabo un estudio sobre la equidad de género en la educación básica en República Dominicana (2008), específicamente con docentes y estudiantes de 4º grado, centrándose principalmente en las relaciones de género existentes, identificando al igual que Fajardo, que la problemática en torno al género al interior de la escuela no se centra en el acceso a la misma, sino en las reproducción de roles en forma sexista como son: “androcentrismo en el conocimiento escolar basado en el conocimiento científico occidental, androcentrismo e invisibilización de lo femenino a través del lenguaje, androcentrismo e invisibilización de lo femenino a través del edificio escolar” (p. 62), además de referenciar que “El personal docente, los/as estudiantes, los padres y las madres atribuyen características de género dicotómicas a hombres y mujeres y adhieren a roles de género tradicionales” (p. 94). Concluyendo en la imperiosa necesidad de incluir una perspectiva de género al interior de la escuela que cuestione estas grillas heteronormativas y sexistas.

Otra autora que aporta frente al género al interior de la escuela es Guaciera Lopes Lauro (2010) quien se pregunta por la producción de políticas que no sean reproductoras del binarismo sexo-género al interior de la escuela, la cual tradicionalmente ha sido reproductora y normalizadora de las grillas heteronormativas, para ello retoma la teoría queer como aquella que desnaturaliza la dicotomía heterosexualidad/homosexualidad incorporando la

ambigüedad, multiplicada y fluidez de las identidades sexo-género así como también sugiere nuevas formas de poder/ saber.

Para el caso argentino, diversas experiencias investigativas encuentran puntos de convergencia en cuanto a la escuela como reproductora de géneros inteligibles⁹ Un claro ejemplo de ello, es el proyecto realizado por el equipo de Graciela Alonso en la Universidad Nacional del Comahue, el cual lleva por nombre *Cuerpos que hablan. Representaciones acerca de los cuerpos y las sexualidades en mujeres docentes heterosexuales y lesbianas*, donde recogen las experiencias de mujeres docentes y las significaciones que estas le han dado al cuerpo, la sexualidad y la orientación sexual, relacionadas con las instituciones educativas donde trabajan, colocando en evidencia que la educación escolar está comprometida con la transmisión de modelos hegemónicos de ser varón y de ser mujer.

Igualmente, Jesica Báez investiga sobre las experiencias de los/as sujetos “trans” al interior de la escuela quienes rompen o transgreden la inteligibilidad del género, ya sea desde el propio lenguaje o prácticas, al mismo tiempo que identifica en el formato escolar moderno un reproductor de grillas sexistas y heteronormativas, por último, invita a indagar sobre las relaciones de género al interior de los procesos pedagógicos alternativos, ya que se han dado experiencias exitosas en CABA en relación al cuestionamiento de dichas grillas.

Otra autora que destaca es Catalina González del Cerro, que a partir de su investigación en torno a la Educación Sexual Integral y la participación política, nutre los debates en relación a la politización del género al interior de la escuela.

Otro ejemplo, es la investigación realizada por Pintus, *Género y educación formal: representaciones de género en la formación docente inicial*, quien concluye bajo abordaje de las problemáticas de género al interior de los diseños curriculares, indicando que “El silencio trae impunidad para que se continúe perpetuando mecanismos de reproducción de prejuicios, discriminación sexista e injusticia en el orden social. Lo que no se enseña en el curriculum expresó no significa que sea una cuestión no enseñable. Su ausencia no representa vacío de estos contenidos, sino la imposibilidad de desocultar las concepciones implícitas, los

⁹ Concepto utilizado por Báez el cual refiere que “en algún sentido instituyen y mantienen relaciones de coherencia y continuidad entre sexo, género, práctica sexual y deseo”(2013, p.37)

prejuicios subyacentes y las matrices ideológicas que siguen siendo parte de un poder hegemónico, usualmente excluyente de las minorías y las diferencias.”(2012: 82)

En este sentido y retomando los aportes que Britzman (2002) realiza , “el desafío es construir una pedagogía transgresora que sitúe el problema de la “normalidad” como eje de discusión... Una pedagogía que se preocupe de las exclusiones inmanentes de la normalidad o como también se dice ahora, de las pasiones de la normalidad por la ignorancia y que las desestabilice” (p.200). En este orden de ideas, ¿es la educación popular dicha pedagogía transgresora de la “normalidad”?

Entender la Educación Popular, como aquel proceso pedagógico, crítico y transformador, capaz de empoderar colectivos y cuestionar las diversas formas de opresión (Mejía, 2011, Torres Carrillo 2000), a priori, hace pensar, que llega a ser la “pedagogía transgresora” que Britzman anhela. Ahora bien, cuando se lleva dicho concepto a un contexto específico, ya sea el latinoamericano o el argentino, en el cual la educación popular ha atravesado distintos procesos históricos, y múltiples comprensiones¹⁰ Además de diversas experiencias, se genera un reto superior en dicha pedagogía.

Es aquí donde a nivel latinoamericano se rescatan experiencias investigativas que conjugan la temática del género con los procesos pedagógicos alternativos, como es el caso de la corporación Combos en Colombia, quienes recogen las diversas experiencias que han vivido los/as educadoras en torno a la formación de grupos y colectivos de mujeres en barrios vulnerables de la ciudad de Medellín, encontrando una constante reproducción de roles de género convencionales y de ciclos de violencia provocados por los mismo, de esta manera referencian que:

“En ellas reside con mayor fuerza la responsabilidad del proceso socializador... son mujeres que no conocen su cuerpo, su sexualidad, ni se atreven a expresar sus deseos, pues también el ejercicio pleno del derecho a la palabra se les ha prohibido por la vía de la violencia y la exclusión. Todas estas negaciones hacen que algunas mujeres reproduzcan la violencia contra otros más débiles, los niños y las niñas. Es por esto

¹⁰Remitirse a Pineau. P. (1999) "El concepto de "educación popular": un rastreo histórico" en: Revista del IICE N°13, Ed. Miño y Dávila-IICE. FFyL. UBA, Buenos Aires. Y Pineau, P. (2008). "¿Qué es lo popular de la Educación Popular? Una aproximación histórica". En Elizalde, R. y Ampudia, M. Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina. Buenos Aires: Buenoslibros

que se hace urgente y necesario emprender también la tarea educativa con las mujeres, creemos que en la medida que ellas logren reconstruir su identidad, recuperar su palabra, tomar sus propias decisiones, ser autónomas e independientes, podrán contribuir más eficazmente al proceso socializador y así a la construcción de una nueva sociedad, donde todos/as hombres y mujeres, niños, niñas, tengamos una vida digna (Combos, 2008, p. 56).”

Igualmente CEAAL¹¹ Desde fines de los 80’ comienza a publicar “La Piragua Revista Latinoamericana de Educación y Política”. Desde allí y hasta la actualidad se publican aportes de investigadores y educadores de distintos países latinoamericanos con el foco puesto en la “educación popular” y los cuales aportarán a los presentes debates en torno a la educación popular y los procesos pedagógicos alternativos.

En lo que corresponde al caso argentino, la investigación realizada por Eduardo Langer (2010) en torno a los bachilleratos populares y sus procesos de autogestión educativa, permite analizar las tensiones presentes desde los actores involucrados en el desarrollo de estas experiencias pedagógicas, recuperando sus prácticas discursivas y colocando en evidencia las dificultades que conlleva consolidar “dispositivos pedagógicos emergentes”

De igual manera, García (2011) analiza la tensión constante entre los bachilleratos populares y el estado, principalmente por el sentido político que cada organización social encamina en dicha experiencia pedagógica, es aquí donde tanto educadores/as/xs como los/as/xs mismos/as estudiantes, encuentran una ambivalencia al interior de la experiencia, por un lado, generar espacios alternativos al aula donde se puedan promover procesos de reconocimientos de saberes y experiencias, a partir de las realidades propias de los/as/xs sujetos asistentes como lo refiere la educación popular, y por otra parte, cumplir con procesos propios del formato escolar moderno, como llegan a ser tomar asistencia, o asignar una calificación, o como lo concluye García:

La conformación de este espacio está cargado de tensiones, negociaciones y redefiniciones en las interacciones diarias. De modo que, los términos que habían reunido a las organizaciones y representantes de los “Bachilleratos Populares”, tales como “autonomía”, “autogestión”, “alternativo”, se siguen utilizando en diferentes

¹¹ Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

manifestaciones, volantes o en los discursos. Si tal vez éstos nunca dieron cuenta de los mismos sentidos, con el andar de estas experiencias educativas se agudizaron las diferencias. Más aún, las modificaciones están inscriptas en el proceso de búsqueda de “reconocimiento” y “oficialización” por parte del Estado, siendo todos estos grupos y sujetos partes activas en la construcción de estos nuevos significados. Incluso, la invocación en tanto “Bachilleratos Populares” a partir de todo este recorrido, se puede afirmar que adquiere múltiples sentidos y realizaciones. (p. 186)

Por último, vale la pena destacar el proceso llevado a cabo por pañuelos en rebeldía (Argentina), en cuyo texto *educación popular y géneros: hacia una pedagogía feminista*, recopila las experiencias de mujeres en diversos procesos populares tanto en el ámbito formal como en el informal y el no formal, destacando la importancia de las voces de las mujeres y su amplio aporte al proceso de denuncia en torno al patriarcado como sistema opresor, sin desconocer a su vez los aportes a nivel subjetivo que propició este proceso de denuncia.

Al mismo tiempo que invita a pensar y construir una *pedagogía feminista* sustentada en las enseñanzas de Freire y “la práctica de libertad” la cual como indica Korol:

“no se limitaría así a un discurso contra las formas opresivas y represivas del Estado burgués y patriarcal, de sus instituciones de reproducción de la cultura capitalista, androcéntrica, colonizadora. Es sobre todo la posibilidad de un ejercicio de lucha material y también subjetiva contra la enajenación, contra la mercantilización de nuestras vidas, la privatización de nuestros deseos, la domesticación de nuestros cuerpos, la negación sistemática de nuestros sueños, la mutilación de nuestras rebeldías, la invisibilización de nuestras huellas, el silenciamiento de nuestra palabra, y la desembozada represión de nuestros actos subversivos.” (2007 p.16)

Y es a partir de esta premisa que se consolidan los aportes de cada una de las exponentes de este libro, invitando a pensar como los bachilleratos están realizando esta apuesta, y aunque puede que no la reconozcan propiamente como una pedagogía feminista, si reconozcan la necesidad de realizar este ejercicio emancipatorio construido por/para y con sus estudiantes.

“Estas claves que buscamos colectivamente, en nuestros talleres de educación popular tanto como en nuestras experiencias de resistencia, no son descifrables sólo por y para las mujeres. Intentan ser denuncias de las más diversas opresiones. Sería una manera de pensar una pedagogía de los oprimidos, oprimidas, de lxs ofendidxs de diversas maneras por la cultura capitalista, patriarcal, racista, homofóbica, imperialista, violenta; una pedagogía que nos permita volvernos sujetos de nuestra propia marcha, de su rumbo, de la renovación de sus metas y de las formas y ritmos que elegimos para caminar.” (Korol, 2007, p.17)

2.6. Estrategia Metodológica

A razón del problema de investigación, y de las preguntas que direccionan el presente proyecto investigativo, donde las relaciones de género entre educadores/as/xs populares y estudiantes se constituyen en la unidad de análisis, el enfoque metodológico a seguir es de corte cualitativo, soportado desde la Etnografía, en la medida que pretende “participar, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un período de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que sirva para arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación.” (Hammersley-Atkinson 1994, p. 3)

Para ello, se apoyará de la observación participante, la cual “conlleva el involucramiento del investigador en una variedad de actividades, por un periodo prolongado de tiempo, con el fin de observar a los miembros de una cultura en su vida cotidiana y participar en sus actividades facilitando una mejor comprensión de los mismo” (Kawulich, 2005. p. 81).

De esta manera, la investigación inicia entablando vínculos con los bachilleratos populares participantes entre los meses de marzo a mayo de 2019, durante los cuales se pone en contacto y se accede a una serie de entrevistas solicitadas por los mismos con el fin de conocer el objetivo de la investigación al interior de estos. posterior a ello, se diagrama la asistencia a estos espacios, siendo los días de cátedras de ciencias sociales los elegidos para realizar la observación. Es así como para el bachillerato popular Germán Abdala se participa

los días martes de manera semanal, en el horario de 18 a 22 hs, por su parte, en el bachillerato popular Darío Santillán se asiste los días jueves cada dos semanas, en el horario de 17:30 a 20 hs, para ambos bachilleratos se trabaja con los/as/xs estudiantes de segundo año, además de los educadores/as/xs encargados/as/xs de las cátedras, siendo en total seis parejas pedagógicas compuestas por 3 varones y 3 mujeres.

De este modo, la observación inicia durante el mes de julio de 2019 y se extiende hasta el mes de noviembre del mismo año, pero ¿que implicó dicha observación?, pues bien, participar de los bachilleratos populares en primera medida no se reducía al ejercicio exclusivo de observar sin tener ningún tipo de vínculo o contacto con los/as/xs estudiantes o los/as/xs educadores/as/xs, por el contrario, desde el primer momento implicó ingresar al aula y comentar el interés de realizar una investigación solicitando el permiso de los/as/xs estudiantes, a su vez, sentarse en la misma mesa de ellos/as/xs compartiendo en todo momento sus participaciones, observaciones de la clase y anécdotas de la vida cotidiana, acompañado además de un saludo y una constante pregunta: ¿usted es nuevo, profe?, por parte de cada uno/a/x que llegaba tarde, generando una respuesta más o menos larga a razón del momento de la clase en que se hiciera y aclarando que yo no era educador sino un investigador, aunque al final dicha claridad poco valió porque habitualmente se me seguía referenciando como profe.

A la par, representó la interacción y el conocimiento de la dinámica en los espacios entre clases, como fueron los descansos, dentro de los cuales se pudo compartir de manera menos estructurada y más espontánea de una serie de conversaciones que llevaron a indagar un poco más a profundidad sobre esas personas que asistían a diario a los bachilleratos, ¿dónde vivían?, ¿con quién vivían?, ¿por qué volver a estudiar? y más en un bachillerato popular.

De igual manera, la investigación contó con la posibilidad de ingresar a esos espacios propios que empiezan a configurar a la educación popular al interior de los bachilleratos como fueron las asambleas estudiantiles y generales, en donde el investigador juega un rol netamente de observador, mientras que en paralelo se desarrollan una serie de debates vinculados con la dinámica del bachillerato y la posibilidad de mejora de la misma, y en otras

ocasiones como una posibilidad de interactuar con el/la compañero/a/x de estudios y vincularse desde un plano más personal.

Igualmente, se observaron jornadas que eran propias de la construcción de un bachillerato popular desde su institucionalidad, desde la exigencia a ser reconocidos dentro del sistema de educación, y en paralelo de poder garantizar su continuidad a expensas de diversas dificultades que se irán mencionando durante el desarrollo de esta investigación.

Adicionalmente, se llevaron a cabo una serie de entrevistas semi estructuradas, las cuales buscan aportar a la consecución de los objetivos específicos del proyecto investigativo, además de complementar lo observado durante la estancia en los bachilleratos, estas entrevistas se realizaron principalmente a educadoras de las cátedras que se acompañaron dentro de la observación participante, y en los cuales se dan a conocer algunas de sus percepciones frente al funcionamiento de los bachilleratos y la apuesta que estos tienen o pueden empezar a tener en relación a las temáticas de género.

En segunda medida y dando respuesta a otro de los objetivos planteados, se realizaron entrevistas no estructuradas como se mencionó previamente a estudiantes de segundo año con el fin de indagar sobre sus experiencias educativas previas en relación a sus construcciones de género. Se decide dicho año de cursada, debido a que se encuentran en la mitad del ciclo académico del bachillerato, es decir que posiblemente han adoptado la dinámica del mismo, y logren generar una diferenciación de los procesos propios de la escuela tradicional.

De igual forma se entabló un diálogo entre las observaciones y las experiencias de los/as/xs sujetos, y los aportes y referentes teóricos que enmarcan la presente investigación. Para ello, se recuperan algunos de los debates actuales de los estudios de género, como pueden ser la división sexual del trabajo, la construcción de las masculinidades, entre otros, y de las pedagogías críticas, especialmente la educación popular.

Es así como, aunque dentro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se encuentran Bachilleratos Populares con enfoque de género, como es el caso del Bachillerato Popular Mocha Celis, el interés de esta investigación, es ahondar en aquellos bachilleratos populares que no se reconocen abiertamente desde dicho enfoque, pero que a su vez no lo desconocen, es decir que aunque sus discursos se encuentren encaminados a un reconocimiento estatal con

autonomía, no dejan de lado la inclusión de temáticas como el género y la diversidad sexual, al mismo tiempo que nutren sus prácticas pedagógicas a partir de la educación popular.

3. CAPÍTULO II

El presente capítulo procura relatar a través de algunas de las observaciones dadas al interior de los bachilleratos populares, como se constituyen las relaciones de género al interior de los mismos, además intenta realizar aportes frente a la implementación de una pedagogía que se ha denominado crítica, para ello, se retoma en primera instancia el marco normativo en el cual se encuentra enmarcado los bachilleratos populares y como esto tensa la implementación de la educación popular.

Posteriormente, se analizará una de las estrategias pedagógica utilizadas habitualmente en los bachilleratos populares como llega a ser las asambleas, con el fin de proporcionar insumos al debate de la implementación de la educación popular. Para finalizar y a partir de escenas y relatos observados durante la investigación, se realizarán aportes en torno al establecimiento y la construcción del género al interior de la vida de los/as/xs estudiantes y de algunas estrategias y prácticas llevadas a cabo desde los bachilleratos populares para deconstruir dichos grillas heteronormativas y sexistas. Es así cómo se iniciará un diálogo entre diversas escenas que apuntan al cuestionamiento o la afirmación del binarismo del género, de sus estereotipos, y de las formas de expresión de las relaciones de género, como a la educación popular y su dificultad de desvincularse de lógicas más tradicionales de la educación.

3.1. Bachillerato popular: expectativas, realidades y tensiones.

Es mi primer día al interior del aula en uno de los bachilleratos populares, al ingresar me encuentro con la pareja pedagógica conformada por Matías y Jennifer, encargada de dar la respectiva cátedra en ciencias sociales, aunque mi horario de ingreso es el acordado para el inicio de las clases -18hs-, son pocos los/as/xs estudiantes presentes en dicho momento, aunque a medida que pasan los minutos se empieza a acrecentar el número de asistentes, cada uno/a/x con un tipo de justificativo en su tardanza, ya sea por dificultades en el transporte, o debido a su situación laboral que les impide llegar antes, y los/as/xs que llegan más tarde y

con varios minutos transcurridos de clase prefieren no aludir ningún tipo de disculpa para no interrumpir.

Este día es un día atípico en el bachillerato, es la semana previa a recuperaciones y posteriores vacaciones de invierno, a razón de ello prima el interés por saber quiénes aprobaron y quiénes no. Es así como entre la pareja pedagógica empieza una labor por decir a cada uno/a/x de los asistentes su respectiva nota, acarreando esta situación un amplio número de reclamos en dos vías, la primera de ellas por la nota de cada uno/a/x de los/as/xs asistentes y en segunda medida por la comparación constante entre la nota personal con la nota de las personas que no han asistido con regularidad a las clases, en esta caso la mayoría de los/as/xs asistentes acusan injusticia en la colocación de notas en relación a dos casos, el primero es un estudiante de primer año que no pasó el año debido a sus inasistencias y problemas personales, pero que durante los periodos de receso asistió a los refuerzos académicos que se daban en el BP, la segunda es una joven de segundo año que no asiste con regularidad, y cuando lo hace solo entrega los trabajos prácticos que son enviados para hacer en casa y no se queda a participar de todas las clases, justificando el cuidado de su hijo.

Mariela (estudiante): Estoy estudiando, estoy trabajando, llevo a las nenas, ella no viene (alude a otra estudiante) y se saca lo mismo que yo.

Matias: cada uno de los estudiantes tiene una situación particular y el bachillerato intenta no generar expulsiones a razón de las mismas, a la par que no solo evalúa la asistencia, sino la participación en clase.

Mariela: Rodrigo -estudiante de primer año- vino a los recuperatorios y aún así no paso, y todos sabemos que él tenía sus problemas, pero ella (misma estudiante aludida previamente) hizo lo mismo y pasó.

Giovana referenciando a Mariela: vos llevabas las nenas al colegio y aún así pasaste el primer año.

(Registro diario de campo, BPGA, 2019)

Esta escena que posteriormente se irá complementando con otras, pone en evidencia 3 aspectos fundamentales al interior de la dinámica de los bachilleratos populares, en primera medida las tensiones constantes entre la educación popular y las exigencias estatales a cada uno de los bachilleratos populares, es decir, aunque pedagógicamente se pretende la construcción de un sujeto crítico a las realidades sociales en las cuales se encuentra inmerso, estas instituciones no se encuentran exentas de un marco normativo que las obliga a reproducir algunas prácticas hegemónicas propias de la escuela tradicional, como resultar ser la toma de asistencia o la evaluación de conocimientos a través de la asignación de una nota, lo cual puede generar tensiones al interior tanto de los/as/xs estudiantes como de los/as/xs educadores.

La segunda, la dificultad de hacer de la educación popular una pedagogía transgresora y crítica para el estudiantado, ya que este mismo en muchas ocasiones no reconoce o desconoce en su totalidad la propuesta pedagógica a la cual se encuentra adscrito el Bachi, esta afirmación se desarrollará más adelante.

Por último los roles establecidos al interior del hogar como medio de justificación y a la vez de dificultad para asistir a las clases, ejemplo la maternidad y el cuidado de los/as/xs hijos/as/xs sin ser cuestionado, o el cumplimiento de compromisos laborales, los cuales y como se desarrollan en apartados posteriores genera al interior de los Bachis la constitución de medidas y negociaciones entre sus participantes que promuevan la asistencia regular por parte de los/as/xs estudiantes, y que a su vez genera la posibilidad de constituir vínculos y redes de respaldo por fuera del aula.

Es así que en los próximos apartados se irá desarrollando en profundidad cada uno de estos tres aspectos fundamentales que impactan en la dinámica de los bachilleratos populares.

3.2. Entre leyes, normas, ideales y experiencias.

Pues bien, el primer aspecto que resultar interesante mencionar es la tensión que surge en torno a un supuesto de bachillerato popular, y es que, más allá de enmarcarse en un mismo proceso pedagógico como resulta ser la educación popular, o referenciarse habitualmente en

espacios más populares y con un tinte obrero, ya sea en los barrios populares o en las fábricas recuperadas, como se mencionó en el capítulo anterior, al interior de cada uno de los bachilleratos populares confluyen una diversidad de personas que desde sus historias de vida, experiencias, edades y saberes, conforman un ideal frente al desarrollo de estos procesos pedagógicos.

Es así como, no solo en cada una de las aulas, sino en los espacios generales de los bachilleratos confluyen y se ponen en diálogo las expectativas y realidades de cada participante que se enmarcan al interior de un contexto normativo, y aunque no será el interés principal de esta investigación ahondar en el vínculo con el Estado y las luchas históricas que han encarado las organizaciones sociales¹², no se puede desconocer que actualmente resulta complicado impulsar una propuesta pedagógica alternativa sin las normas y regulaciones que exige el sistema educativo formal. O en palabras de García (2016):

“Desde el momento que diversas organizaciones decidieron el camino de conformar experiencias educativas y reclamar ante el Ministerio de Educación de la Ciudad ya sea por los títulos, salarios docentes y otras demandas de reconocimientos y oficialización de estos espacios, quedaron ligados al mismo tiempo a las exigencias y obligaciones emanadas desde este organismo. En paralelo, se formulan intersticios para negociar, resistir, demorar o resignificar algunas de estas obligaciones emanadas de resoluciones ministeriales” (p.37)

Para ello, resulta importante poder hacer un recuento breve del marco normativo que encuadra a cada una de estas experiencias pedagógicas, de esta manera Montesinos, Schoo y Sinisi (2010) refieren que a principios del año 2006 se crea la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075, la cual instaba e impulsaba la garantía del derecho a la educación en todo el país al Estado Nacional. Entre los objetivos que resaltan se encuentra el fortalecimiento de la educación de jóvenes y adultos en todos los niveles, a la par que señala “avanzar en la universalización del nivel medio/polimodal y lograr que los jóvenes no escolarizados, que por su edad deberían estar incorporados a este nivel, ingresen o se reincorporen y completen sus estudios” (Artículo 2° inciso d).

¹² La investigación realizada por Javier García presenta un marco general en torno a esta temática.

Para finales de 2006 y con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 se nombra a la anterior “Educación de Adultos” como “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)” entendida como aquella modalidad educativa “destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida” (Artículo 46).

Adicionalmente, esta Ley da facultades a las organizaciones sociales para hacer parte del desarrollo de programas socio educativos, y es allí donde se habilita legalmente la creación de bachilleratos populares. “El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.” (Art. 4).

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

Además de entender al sistema educativo nacional como “el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación” (Art. 14).

De esta manera, es así como esta investigación se encuentra con dos experiencias disímiles desde sus propios integrantes, objetivos e intereses, como se referencia en la descripción de los campos investigativos, donde la militancia de varios de los/as/xs educadores/as/xs entra en un constante diálogo con un mismo contexto legal que reconoce y a la par genera y obliga a cumplir con unos estándares y requerimientos mínimos como la toma de asistencia, la medición del saber mediante una nota, la entrega de títulos, entre otras.

Por ende, cada posibilidad de encuadrar a cada uno de los bachilleratos en contraposición o punto de quiebre a la escuela tradicional, o como parte de un proceso binario resulte complejo, debido a sus prácticas cotidianas en las cuales se articulan sentidos escolares hegemónicos con aquellos ligados a las expectativas acerca de la Educación Popular, cuyo objetivo final es la formación de un sujeto crítico, de esta manera y como referencia García: En este hacer de los sujetos, se deshacen las imágenes estáticas y opuestas de un ámbito como del otro (“escuela tradicional” vs. “bachillerato popular”) que suelen caracterizar a las producciones que se centran en estas experiencias educativas. (2017, p. 142)

Pero, aunque se reconozca que una experiencia pedagógica alternativa no es la contraposición de la escuela tradicional, pero tampoco una fiel reproducción de la misma, entonces ¿cómo se materializa esto al interior de cada bachillerato?, y además ¿cómo a partir de esa materialización se consolidan diferentes niveles de producción de las relaciones de género?. Pues bien, es aquí donde se retomarán algunas otras escenas del campo investigativo que permitirán un acercamiento a dichas preguntas.

Durante una de las clases de ciencias sociales posterior al receso invernal -el cual contó con apoyo académico para aquellos/as estudiantes que no habían asistido con regularidad al bachillerato, y cuyas notas eran bajas- la pareja pedagógica plantea a los/as estudiantes la oportunidad de poder mencionar algunos cambios que faciliten el desarrollo de la clase, el silencio prospera posterior al ofrecimiento, es así como Matías irrumpe proponiendo el cambio de disposición al interior del aula, la cual se encontraba dividida en tres mesas que albergaban entre 4 a 6 estudiantes. Frente a dicha propuesta se genera una negativa generalizada debido a que ya se encontraban sub grupos consolidados al interior del curso.

Matias: Chicos esta propuesta se da para romper la dinámica divisoria de la escuela, la intención es que se haga una mesa redonda para poder generar mayor participación y debate.

Yolanda: ¿y para qué quiero participar si igual los que no vienen pasan?

Mercedes: Si es así mejor solo vengo a los recuperatorios, y me quedo en casa cuidando a los nenes.

Jennifer: Por eso con Matías queremos pensar una forma de evaluación más cualitativa, que no sea solo la entrega de trabajos prácticos traídos desde la casa, ya que las notas son un requerimiento desde el Ministerio de Educación, aunque seamos una educación alternativa y popular”

Franco: Yo vengo a pasar, a divertirme.

(Registro diario de campo, BPGA, 2019)

Pues bien, es aquí donde se conjugan los dos primeros aspectos mencionados al inicio del capítulo, es decir, el cumplimiento de un marco legal por parte del bachillerato popular, dentro del cual se estipulan una serie de prácticas y mediciones de saberes que habilitan la continuidad de los bachilleratos en el sistema educativo y el desconocimiento del estudiantado sobre la propuesta pedagógica del mismo.

Por ende, como dichas propuestas pedagógicas alternativas aunque procuren desde sus prácticas mezclar sus metodologías de intercambios de saberes y aprendizaje con las lógicas de evaluación más propias de la escuela tradicional, como puede ser una nota construida de manera individualizada o la toma de asistencia, el/la/x educadora se encuentra con otra dificultad, la historia de vida de los/as/xs estudiantes, en la cual se conjugan proyecto de vida, familia, identidad de género, y experiencias académicas previas, y es a partir de aquí que se configura el siguiente apartado el cual pone en diálogo la metodologías utilizadas por el bachillerato popular en procura de reconocer dichas historias de vida.

3.3. Bachis: Un diálogo entre intereses individuales y procesos colectivos

Uno de los puntos en común que encuentran ambos bachilleratos resulta ser la heterogeneidad de su grupo de estudiantes, ya que varían sus edades, lugares de nacimiento o crianza, pero a su vez, existe un punto en común en cada uno de ellos/as/xs, en algún

momento de su historia de vida atravesaron por la escuela tradicional y fueron excluidos de ella¹³, es así como quienes acuden a los bachilleratos

“no son sujetos ideales para la escuela tradicional porque son los rezagados, los que ya fracasaron. Pero tampoco son los sujetos ideales para el mismo bachillerato porque en general, no son sujetos de educación popular, comprometidos con organizaciones sociales o con movimientos de transformación de esa educación popular tradicional que han padecido” (Langer, 2010, p 91).

De esta manera y a partir de lo mencionado en el capítulo anterior, se da una constante tensión entre la construcción de un sujeto crítico como pretende la educación popular y la exigibilidad propia del marco normativo que encuadra al bachillerato popular, que además encuentra una arista más en dicha tensión como llega a ser el estudiantado, es así como, este reconoce en el bachillerato la posibilidad de culminar sus estudios en relación a proseguir con su proyecto de vida sin llegar a ser expulsado, como sucedió con la escuela tradicional, pero a la par desconoce la propuesta base del bachillerato, despojando de fuerza la propuesta pedagógica.

“Cercanía, aprendizaje, horarios, brevedad para el futuro laboral, son aquellas expresiones generalizadas de los estudiantes que fundamentan por qué están en el bachillerato. En general, no llegan los estudiantes por ser una propuesta diferente de educación sino porque quieren terminar su educación secundaria” (Langer, 2010, p 114).

En medio de un receso entre las clases, durante una entrevista informal con Lautaro -estudiante de segundo año- me comenta sus planes a futuro

Investigador: ¿y en qué laburas?

Lautaro: en Avellaneda profe, con todo el tema de reforestación.

Investigador: ¿y no te queda un poco lejos el bachi?

¹³Al respecto la condición de exclusión es el resultado de un proceso de producción social que se crea y multiplica a partir de diversas acciones sociales y escolares. (Langer, 2010, p-92)

Lautaro: un poco.

Investigador: entonces ¿por qué vienes?

Lautaro: Por que yo tengo dos nenas profe, y estoy construyendo mi casa. necesito recibirme porque me lo exigen en el laburo.

(Registro diario de campo, BPGA, 2019)

A la espera del inicio de clase Lisandro -estudiante de segundo año- se me acerca consultando sobre mi asistencia al bachi, posterior a comentarle sobre la investigación surge un diálogo en torno a sus expectativas:

Lisandro: Yo ahora trabajo con todo el tema de ventas de artículos cuando juega Boca.

Investigador: osea que trabajas casi siempre los fines de semana.

Lisandro: ¡Sí profe!, y algunos días entre semana, por eso algunas veces no vengo.

Investigador: Y has pensado cambiar de laburo para alguno que te permita no faltar.

Lisandro: Profe yo la verdad quiero terminar el bachi rápido, ya que me quiero poner a estudiar enfermería. Eso da guita profe.

(Registro diario de campo, BPGA, 2019)

A la par, no resulta azaroso que sean dos estudiantes varones los que durante estas escenas pongan de manifiesto el tema laboral ya que como indica Viveros (2001):

El trabajo en su sentido más general, se asocia a la idea de independencia y adquiere un lugar fundamental en la constitución de sus identidades de género. El trabajo introduce a los varones jóvenes al universo de la masculinidad adulta y en la esfera de lo público. Refuerza los valores de la cultura masculina: la autonomía, la competitividad y todas las cualidades necesarias para la conquista del mundo exterior, y es el eje que estructura y da sentido a sus proyectos de vida, articulando en torno a él gran parte de sus esfuerzos psíquicos y emocionales. (p.88)

Empezando así a denotar las construcciones de género que presentan en este caso los estudiantes varones y la necesidad de ingresar y mantenerse en el mercado laboral, con la intención de garantizar el sustento y sostenibilidad de su grupo familiar, ya que a priori pareciera que desde la masculinidad están llamados a cumplir con dicho rol. Ahora bien, en el capítulo III se abordará más en profundidad las construcciones de masculinidad que se presentan al interior de los bachilleratos populares.

Continuando, el bachillerato popular se convierte en un espacio de conjunción de diversas aristas -estudiantado heterogéneo, proyectos de vida, identidades de género, educadores/as/xs, militancias, marco legal-, en donde su proceso pedagógico base no se sustenta netamente desde un aspecto expositivo del saber, sino desde un trabajo colectivo, con relaciones sociales solidarias, recíprocas e igualitarias (Zibechi, 2008, p. 45) que se construyen a diario y que son cambiantes, es así como:

“La construcción del proceso de enseñanza y aprendizaje se modifica porque se transforman las relaciones sociales al interior del Bachillerato Popular, y lo distinto implica poder construir un significado o conocimiento colectivo con otros, abordar el conocimiento no desde una transmisión expositiva sino, justamente, desde un lugar conjunto, que no quiere decir que sea el único posible, el legítimo socialmente, es solo una posibilidad de producción del conocimiento y no una construcción de verdades absolutas.” (Langer 2010, p.111)

Es aquí donde se trae a colación uno de los momentos que materializa dicha afirmación, de la mano con una de las metodologías más utilizadas dentro de la educación popular como resulta ser la asamblea, para ello es importante contextualizar la situación que atraviesa el bachillerato y por que se desarrolla esta asamblea, a la par de aclarar que no fue la única asamblea que se observó durante la investigación, pero sí una que rompió el esquema habitual de las mismas.

Hacia finales de Septiembre y con las actividades académicas del Bachillerato Popular Germán Abdala desarrollándose habitualmente, Mateo -educador de ciencias naturales-, quien había sido la persona que me informaba sobre eventualidades y cambios en los horarios de clase al interior de bachi, me comenta que durante esa semana no se iban a realizar clases,

debido a que el edificio donde se encontraba el bachillerato popular estaba presentando riesgos estructurales, dicho edificio pertenecía a un particular quien alquilaba el espacio para que el bachillerato realizará con normalidad sus clases, era un edificio antiguo, de tres pisos, aunque el bachillerato solo utilizaba dos de ellos, su estructura y fachada eran típicas de un barrio que nace en torno al puerto, como es la boca.

Al pasar la semana, me vuelvo a comunicar con Mateo para consultar sobre qué decisiones se han tomado y si se podrá continuar o no con las clases, su respuesta resulta ser una invitación a una asamblea general extraordinaria que tendrá lugar a las afueras del edificio, donde las decisiones de cómo continuar se tomarán allí mismo.

A eso de las 18:30 hs y con gran parte de los asistentes presentes, se decide que la asamblea no se desarrollará al frente del bachillerato, ya que es una vereda muy pequeña para poder organizarse allí, es por eso que nos dirigimos una cuadra más abajo al lado de la estación de bomberos, a una cuadra de caminito, justo al lado del riachuelo, hay aproximadamente 60 personas entre educadores/as/xs y estudiantes, de los cuales destaca una mayor presencia femenina. La vocería la toma Mariana una de las educadoras, comentando la situación actual del edificio y el riesgo que significa poder continuar con las clases allí, además adelanta que se están realizando gestiones en paralelo mediante una de las comisiones internas del bachi, para poder garantizar un espacio que permita culminar las clases del año, es así como se encuentra la propuesta de poder compartir el espacio con una de las escuelas cercana al bachi que dio su aval, pero que todo ello depende de la aprobación por parte del Ministerio de Educación de la ciudad.

Algunos/as estudiantes consultan por la posibilidad de poder retomar las clases en otros espacios mientras se da la respuesta del Ministerio, o se menciona la posibilidad de poder realizar acciones organizadas con el fin de presionar al Ministerio, entre ellas cerrar alguna calle, preferiblemente Almirante Brown, o protestar al frente del Ministerio.

Si bien se da un veredicto unánime en relación a hacer una acción que presione al Ministerio para emitir una respuesta, Patricio -educador- sugiere que esto no puede darse una única vez sino por el contrario deben sostenerse las acciones por varios días, y que para ello se necesita la participación de todos y todas.

Algunos estudiantes indican que aunque se realicen dichas acciones también resulta importante retomar las clases y poder culminar el año académico, ya que están a apenas 3 meses de terminarlo, ante esto, Mariana consulta si conocen espacios al interior del barrio en donde se puedan realizar las clases de manera transitoria hasta obtener la respuesta del Ministerio.

Es a partir de esta escena donde se pone de manifiesto lo que hasta el momento se ha abordado en este capítulo, es decir, aunque se reconoce que hay un problema que excede ampliamente el tema edilicio como son las falencias históricas en la consecución de espacios físicos por parte de los BP que garanticen el normal desarrollo de sus actividades, falencias que los mismos Bachis han apaleado mediante la autogestión y la organización barrial y el no respaldo estatal, además que, desde la educación popular se esperaría que fuera la premisa y prioridad la conquista de nuevos espacios físicos y reconocimiento al proceso pedagógico dicho interés se ve truncado ya que para estos dos estudiantes sigue siendo imperante la necesidad de culminar las clases y el año electivo que garanticen la continuidad de su proyecto de vida, dándose así un diálogo entre ambas partes en el cual no se desconoce ninguno de los dos intereses, pero ninguno sopesa más que el otro.

Prosiguiendo con el pedido de Mariana, dos estudiantes mujeres de tercer año proponen un comedor que queda cerca del bachi en el cual cabe uno de los cursos, manifestando poder hablar para gestionar este préstamo del espacio. Es así como, no resulta de extrañar que sean dos estudiantes mujeres las que realicen el pedido en el comedor, esto se debe a que históricamente es la mujer quien ha estado a cargo de cuidado del hogar y aunque es el varón el que se constituye como el proveedor económico, la cocina y la comida siguen siendo un hito estrechamente ligado a la mujer. Además y desde una experiencia laboral, los comedores en barrios populares se han consolidado como un espacio mayormente femenino, ya que quienes gerencian, organizan y cocinan en su mayoría son mujeres y quienes reclaman las raciones habitualmente son las abuelas, las madres o las hijas mayores.

Mariana por su parte indica que al interior del edificio de los bomberos se puede acomodar otro de los cursos, ya que en alguna oportunidad ya se habían realizado clases allí, por último Matias indica que puede hablar con la organización con la cual milita para que presten un espacio y así garantizar los tres espacios necesarios para cada uno de los cursos,

para esto se da toda esa semana como plazo de respuesta, dicha repartición se da de manera voluntaria.

Un estudiante varón de primer año retoma la posibilidad de tomar acciones que permitan visibilizar lo que sucede con el bachillerato y presionen al Ministerio, es así como Patricio propone la posibilidad de realizar una clase al aire libre al frente del Bachi durante la semana, los/as/xs estudiantes están de acuerdo y se entusiasman con la idea, a tal punto que proponen realizar banderas con consignas que expresan la situación; de esta manera se acuerda reunirse al día siguiente para la realización de estas.

Es importante aclarar que durante esta asamblea, varias estudiantes acudieron a la misma con sus hijos/as/xs, por lo cual y entendiendo el lugar donde se realiza la asamblea y los vientos fríos que aún prospera en septiembre se empezaron a ausentar, esto obligó a que la asamblea no se extendiera demasiado tiempo, y puso de manifiesto que el rol de cuidado sigue recayendo exclusivamente en las estudiantes.

Para finalizar, es partir de las propuestas y acuerdos que se da el cierre de la asamblea y se pacta informar como se ha avanzado en la consecución de espacios alternativos o frente a la respuesta del Ministerio para poder utilizar la escuela mediante medios virtuales o convocando futuras asambleas.

(Registro diario de campo, BPGA, 2019)

Es de esta manera como empieza a evidenciarse mediante la división de trabajos y la conformación de un colectivo que el bachillerato popular nace y se fundamenta desde la cooperación y el trabajo colectivo, y si bien dentro de las tareas asumidas por los/as/xs educadores/as/xs no se evidencia una división generizada, no se podría indicar lo mismo en el caso de las estudiantes como se mencionó previamente, al mismo tiempo que ya sea por responsabilidades previas o por un compromiso más bajo hacia las militancias en el bachillerato, no todos/as/xs los educadores se presentaron a esta asamblea.

En segunda medida, aunque en diversos aspectos se vea enmarcado desde las normas y las leyes, viéndose obligado a reproducir sentidos escolares hegemónicos, desde la educación popular logra encontrar fundamentos para mantener un cierto grado de autonomía,

ya sea desde el hecho de autogestionarse y acoplarse a nuevos espacios físicos, como a la posibilidad de realizar una clase al aire libre con un fin netamente político y demandante, en el cual se conjugan intereses individuales (proyecto de vida de los/as/xs estudiantes, militancia de los/as/xs educadores) como colectivos (la continuidad del bachillerato popular). Por ende, resulta inevitable no enunciar un sin fin de preguntas en torno a las formas de construcción de autonomía al interior de los BP, o de las prácticas de los/as/xs educadores en relación a la autonomía del estudiantado, pero dichas preguntas serán una invitación para futuras investigaciones, ya que no son el objeto de interés de la presente investigación.

Por último, pareciera ser que la maternidad y el cuidado del hogar siguen siendo para los/as/xs estudiantes una tarea estrictamente ligada a lo femenino, a su vez que el ámbito laboral y la responsabilidad económica una constitución de la identidad masculinidad, dándose a priori un aval por parte de los bachilleratos para continuar reproduciendo dichos roles y tareas, es por ello que en los futuros apartados se hará un análisis más en detalle de aquellos roles que configuran lo femenino y lo masculino tanto en la familia como en el bachi, y como este crea estrategias que apunten o no a la deconstrucción de estos.

3.4. Comisiones de Género: una apuesta por la deconstrucción del género

Ahora bien, durante el ejercicio de análisis realizado hasta ahora en relación a los bachilleratos populares, y en el cual se retoman constantemente escenas observadas durante el trabajo de campo, empieza a deslumbrar una insistencia en gran parte de las mismas, es así como no se puede desconocer la constante presencia y enunciación de la maternidad como justificativo de diversas acciones llevadas a cabo por las estudiantes, ya sea por algún retraso a la hora del ingreso a clase “*tuve que dejar al nene donde la abuela*”(Graciela, BPGA), o por tener que ausentarse prematuramente de estas “*los nenes están solos en casa y no he hecho la cena*”(Mariana, BPDS), o como justificativo al momento de compararse en la asignación de una nota o en la participación, “*yo tengo a los nenes, laburo y aún así vengo*”(Mirtha, BPGA). Por ende, y en el marco del estudio de género al interior de los bachilleratos populares, se hace imperativo abocar un apartado a los roles de género y la familia en la trayectoria

académica de los/as/xs estudiantes y cómo se consolidan las comisiones de género como respuesta y acompañamiento de dichas situaciones.

En primer instancia es importante resaltar una diferencia que se presenta en ambos bachilleratos, y aunque el interés de la presente investigación no recae en un ejercicio comparativo, vale la pena aclarar que el tema de la maternidad/paternidad es soportado de distintas maneras en cada uno de ellos. Es así como el BP Germán Abdala no cuenta con un espacio de cuidado para niños y niñas hijos de los/as/xs estudiantes al interior de sus instalaciones, pero en sus educadores/as/xs se reflejaba comprensión y flexibilidad al momento de otorgar permisos para ausentarse de clase alguno/a/x de los/as/xs estudiantes.

Por otra parte el BP Darío Santillán al interior de sus instalaciones dispuso un espacio de cuidado para niños/as/xs, en el cual las cuidadoras -durante la observación no se observó que este espacio estuviera a cargo de varones- contaban con algunos juguetes y utensilios para los niños y niñas cuyas edades oscilaban entre los 2 a 6 años, dichas cuidadoras trabajaban y militaban para la organización en la cual se encuentra adscrito el bachi, reconociendo a la maternidad como una realidad inherente en el estudiantado y procurando un abordaje institucional el cual garantizara la asistencia y permanencia en clase de los/as/xs estudiantes, y al igual que el BP Germán Abdala los/as/xs educadores/as/xs mostraron disposición en torno a los permisos.

Esta disposición por parte de los/as/xs educadoras no surge de manera fortuita, sino por el contrario se encuentra ampliamente ligada a los intercambios a diario que tienen con sus estudiantes, los/as/xs cuales han permitido acercarse a su diario vivir y reconocer la necesidad de flexibilizar los horarios de clases, y si bien no se pretende cuestionar dicha flexibilización, no se puede pasar por alto que estas situaciones resultan ser una invitación a cuestionar las divisiones de género preexistentes al interior del hogar de los/as/xs estudiantes.

De esta manera es inevitable el surgimiento de algunos cuestionamientos en relación a los roles de género, especialmente en lo que tiene que ver con la maternidad como proyecto de vida de las mujeres asistentes a los bachis, y es que como se mencionó previamente, las luchas históricas de los movimientos feministas se han encausado en la obtención de derechos para las mujeres y en la construcción de ese sujeto histórico de lucha entendido como

mujer/es, además del reconocimiento de la sexualidad que atraviesa el cuerpo femenino y el cuidado que este requiere, pero a priori pareciera que la maternidad continúa siendo un hito a nivel social y familiar al interior de las estudiantes de los bachilleratos populares.

Durante el último día de clase en el BP Darío Santillán y previo al inicio de la clase, me siento en una de las mesas con un grupo de estudiantes mujeres, no era la primera vez que me ubicaba en su misma mesa, pero debido al tiempo de espera que se dio para iniciar la clase se pudo entablar algún diálogo y escucha más fluido, era un grupo de 4 mujeres, 3 de ellas provenientes de Paraguay y la otra de provincia, una de ellas tenía un niño de aproximadamente 4 años, al consultarle por el me indica que es su ahijado e inmediatamente me pregunta si yo tengo hijos.

Veronica (Estudiante primer año): *Profe, ¿usted tiene hijos?*

Investigador: *No.*

Veronica: *pero ¿tiene novia?*

Investigador: *Si actualmente me encuentro en pareja*

Verónica: *y tienen pensado tener hijos, ¿profe?*

Investigador: *la verdad que no esta en nuestro proyecto, ¿tú tienes hijos/as?*

Verónica: *No por ahora profe, quiero terminar primero el colegio y después sí pensar en tener hijos.*

El grupo de estudiantes continúa la conversación en relación al tema de ser madres y sus proyectos de vida, de las cuatro estudiantes sólo Veronica no es madre, es así como empieza un intercambio de experiencias entre las mismas.

Karen: *Yo cuando salga quiero estudiar enfermería, eso en el Paraguay lo pagan muy bien.*

Isabel: *Yo también quiero estudiar enfermería, más que toco por el cuidado de los niños.*

María: *Yo por ahora quiero solo terminar el colegio, porque con el laburo, el estudio, cuidar al niño y la casa, se me complica bastante.*

Veronica: *¿pero tu esposo no te ayuda?*

María: *¡Si! él me ayuda de vez en cuando.*

Veronica: *A mi Alejandro -pareja de Verónica- me dijo que se quiere casar y tener hijos, pero yo por ahora no quiero, apenas me alimento yo, que voy a alimentar un bebé.*

(Registro diario de campo, BPDS, 2019)

Al interior de esta escena se puede destacar varios puntos, en primer medida, el reconocimiento de la maternidad como un aspecto inherente a la mujer y a su proyecto de vida por parte de las estudiantes, y es que, entre muchos trabajos llevados a cabo, el de Barrantes y Cuberos han puesto de manifiesto a través de la reconstrucción histórica de la maternidad, como está en distintas etapas se ha visto vinculada y asignada como un aspecto propio de las mujeres “Se entiende que la maternidad es un término que se encuentra en permanente evolución y en el cual inciden tanto factores culturales como sociales, los cuales lo han relacionado con definiciones de mujer, procreación y crianza”(Molina, 2006. p.30).

Pero además, dicha maternidad no se presenta como un hecho aislado para las mujeres, es decir, está íntimamente vinculada con el cuidado del hogar y el trabajo doméstico el cual como denuncia Federici (2013) resulta ser beneficioso para el capitalismo y su reproducción:

Partiendo de nuestra situación como mujeres, sabemos que la jornada laboral que efectuamos para el capital no se traduce necesariamente en un cheque, que no empieza y termina en las puertas de la fábrica, y así redescubrimos la naturaleza y la extensión del trabajo doméstico en sí mismo. Porque tan pronto como levantamos la mirada de los calcetines que remendamos y de las comidas que preparamos, observamos que, aunque no se traduce en un salario para nosotras, producimos ni más ni menos que el producto más precioso que puede aparecer en el mercado capitalista: la fuerza de trabajo. El trabajo doméstico es mucho más que la limpieza de la casa. Es servir a los que ganan el salario, física, emocional y sexualmente, tenerlos listos para el trabajo día tras día. Es la crianza y cuidado de nuestros hijos

—los futuros trabajadores— cuidándolos desde el día de su nacimiento y durante sus años escolares, asegurándonos de que ellos también actúen de la manera que se espera bajo el capitalismo. (p.55)

Es así como durante el trabajo de campo se observa que la gran mayoría de estudiantes de segundo año de los dos bachilleratos populares actualmente son madres y por ende cuidadoras del hogar, además, algunos censos y estadísticas sustentan dicha afirmación como es el “Estudios sobre los procesos de integración social y urbana en tres villas porteñas” llevado a cabo por la UCA y la Defensoría de Pueblo, en el cual colocan de manifiesto que en promedio el 64% de los hogares que se encuentran en villas o asentamientos tienen presencia de niños/as y adolescentes.

Al mismo tiempo, no se puede pasar por alto el hecho de la estrecha relación de mujer y cuidado tanto de los hijos/as/xs y del hogar, ya que durante esta escena el rol del hombre no se encuentra estrictamente atado a estas tareas, es decir, cuando la estudiante refiere *el me ayuda de vez en cuando*, plasma la crianza de manera impositiva para la mujer y opcional para el hombre, al igual que el trabajo doméstico, siendo el aporte de Federici (2013) contundente a esta situación:

“El lado positivo es que el reconocimiento del trabajo doméstico ha posibilitado la comprensión de que el capitalismo se sustenta en la producción de un tipo determinado de trabajadores —y en consecuencia de un determinado modelo de familia, sexualidad y procreación—, lo que ha conducido a redefinir la esfera privada como una esfera de relaciones de producción y como terreno para las luchas anticapitalistas. Es en este contexto en el que pudieron descodificarse las políticas antiabortistas como mecanismos para la regulación de la producción de la fuerza de trabajo e interpretar como intentos de resistencia a la disciplina laboral capitalista el colapso de los índices de natalidad y el incremento del número de divorcios. Lo personal se volvió político y se reconoció que el Estado y el capital había subsumido nuestras vidas y la reproducción al dormitorio.” (p. 161)

Y aunque dentro de esta escena no se presentan un cuestionamiento por parte de las demás estudiantes, además que a priori da la impresión que dentro del mismo BP el espacio

de cuidado de los/as/xs niños/as/xs también recae en figuras femeninas revalidando lo anteriormente expuesto, no se puede desconocer que tanto maternidad como trabajo doméstico son dos temáticas que generan una invitación a seguir indagando, y más en lo que compete a los barrios populares, ya que como destaca Federici (2013) “Esta es la razón por la que, tanto en los países «desarrollados» como en los «subdesarrollados», el trabajo doméstico y la familia son los pilares de la producción capitalista. La disponibilidad de una fuerza de trabajo estable, bien disciplinada, es una condición esencial para la producción en cualquiera de los estadios del desarrollo capitalista.” (p.56), pero, resulta importante rescatar algunos puntos de quiebre dentro de los bachilleratos populares en relación a estas temáticas.

De esta manera, se encuentran dos aspectos con una alta influencia de los debates feministas, como llega a ser el empoderamiento de la mujer en torno a la capacidad de decisión sobre su cuerpo, y por ende, la exploración del deseo y la sexualidad no como un hecho reproductivo.

Pues bien, durante la observación resaltan algunas acciones impulsadas por ambos bachilleratos en relación a estos dos temas como por ejemplo: en el Bachillerato Popular Darío Santillán, en cada una de las aulas se encontraban puestos pósters con información sobre cómo proceder con embarazos no deseados, algunas líneas de atención y la posibilidad misma de transformar al bachillerato no solo en un espacio educativo sino en la apertura a una red institucional que dé soporte a las mujeres, todo ello enmarcado desde una comisión de género y disidencias que no es exclusiva del bachillerato sino que hace parte del Frente popular Darío Santillán.

Otra de las acciones que se han adelantado son las asambleas de mujeres, las cuales procuran tener una regularidad de 2 a 3 veces en el año, y como referencia Catalina -educadora de BP Darío Santillán- *son espacios para juntarnos, acompañarnos, y ver que surge de esto*, aunque muchas veces y como ella lo reconoce las coyunturas son diversas y no se pueden mantener siempre estos encuentros, *procuramos utilizar el aula como trinchera, pero no se sabe si se está en el momento para organizar una asamblea solo para hablar de cómo se tratan por un chiste, es por eso que se decide hacer la mirada al costado, ya que la*

necesidad era otra, era trabajo, poner el enfoque en otro lado, con una población supercargada con la violencia desde que son chicos/as.

Adicionalmente y aunque resultan relativamente recientes, al interior de ambos bachilleratos se han constituidos comisiones o espacios de género, como se mencionó previamente, mayoritariamente integrado por mujeres, en los cuales se incentivan y piensan diversas acciones no exclusivas del aula, como lo comenta Jennifer -educadora BP Germán Abdala-

“Desde 2018 con varias compañeras empezamos a trabajar sobre muchas inquietudes y preocupaciones que empezaron a salir en las aulas de clase, más que todo con estudiantes que habían sufrido algún tipo de violencia institucional, o consumo problemático ya fuera con sus hijos o con ellas mismas, es así como empezamos a plantearnos la necesidad de crear un espacio de género, pero específicamente desde la mujer no desde la diversidad”

(Segmento entrevista a educadora, BPGA, 2019)

Además de convertirse en las propulsoras de debates en torno a temáticas que no son meramente de los/as/xs estudiantes sino de los mismos/as/xs educadores/as/xs, es de esta manera como se logra una institucionalización de estos espacios de género que se convierten en transversales de la dinámica de los bachilleratos y fortalecen los objetivos de la educación popular en relación a la construcción de sujetos críticos. De esta manera y en palabras de Del Cerro (2018) es que se logra una “politización de género” la cual:

“incorpora en las acciones cotidianas las voces de los feminismos, de manera colectiva y fuera del aula y/o del edificio escolar. La transversalización institucional de los saberes de género se tradujo, en síntesis, a partir de formas de conocer y enseñar. Se trata de un enfoque sobre los cuerpos que invita a poner en valor no sólo estos otros saberes subalternizados, sino que legitima a la escuela misma al proponerla como el lugar idóneo para profundizar en ellos, y reconoce los saberes y experiencias de lxs jóvenes, y también de los mismxs docentes, como así también de

otros agentes no vinculados al saber sobre los cuerpos tradicionalmente autorizado.”
(p. 317)

“Con las compañeras para 2019 comenzamos a fortalecer el espacio de género y a instituirlo también, y no solamente poner dentro de la agenda los asuntos de la mujer sino también de la diversidad sexual, abordar el aborto, porque era muy difícil abordarlo con las estudiantes, era un conflicto tremendo porque cuando no existía la comisión de género, existían espacios de confianza e intimidad, se empezaron a dar las discusiones entre educadoras y estudiantes sobre el aborto, eso fue bastante complicado. Pero con la comisión empezó a mirarse la manera estratégica de abordarlo, pero como en ese entonces no había equipo de trabajo, ese choque se dio y fue inevitable.”

(Segmento entrevista a educadora, BPGA, 2019)

Adicionalmente, estas comisiones también abordan otros tipos de violencia que se puedan presentar, no solo a nivel institucional, sino a nivel intrafamiliar, todas ellas desde una perspectiva de género, reconocimiento y restitución de derechos, y aunque las situaciones que traen las estudiantes pueden ser diversas la mayor intencionalidad radica en la consolidación de las mujeres como sujetos de derechos, por ende, se procura la contención y acompañamiento tanto de la estudiante como de la situación, a la par que se construyeron desde la misma protocolos de abordaje para estas situaciones. Pero no son los únicos espacios que se encargan de esto, otra forma que se ha consolidado fuera del aula son las “mateadas” las cuales se convierten en espacios que facilitan a las estudiantes poder tener la posibilidad de comentar sus sentimientos, vivencias y experiencias.

“Se instituyeron las mateadas, que eran esos espacios íntimos, para conversar con estudiantes, creo que de esos espacios surgió la confianza para que estudiantes se acercaran a nosotras en el caso de haber situaciones de violencia como fue el caso del año pasado con una estudiante”.

(Segmento entrevista a educadora, BPGA, 2019)

Otro aspecto que resalta de estas comisiones es la posibilidad que crean en torno a la no construcción del sujeto crítico exclusivamente al interior de aula o del bachillerato, según lo observado, adicionalmente y como aporta la educación popular se genera una apertura extramural, en donde inicia un trabajo de conocimiento y acercamiento con otras organizaciones e instituciones presentes en el barrio, generando un diálogo entre el espacio escolar entendido como BP y otros espacios de lucha y reivindicación de derechos, con las cuales a través de las experiencias y los saberes se configura un vínculo de apoyo y una red institucional de respaldo a las estudiantes, como es el caso de vínculo con la agrupación Madres en lucha, que son las madres de personas víctimas del “gatillo fácil”¹⁴.

“relacionarse con lxs demás. Los docentes encuentran que incorporar los saberes de género requiere no sólo problematizar la clasificación y la pretendida neutralidad del curriculum, sino y principalmente, un esfuerzo por restablecer las formas de construir los vínculos dentro de la comunidad educativa, y con otros sectores de la sociedad, en especial con los movimientos sociales” (Del Cerro, 2018, 317)

De igual manera, uno de los aspectos que destaca no solo durante la observación sino también en las entrevistas realizadas a educadoras resulta ser el encuentro nacional de mujeres¹⁵ del cual fueron artífice las comisiones de género en torno a la asistencia y participación por parte no solo de educadoras sino de las estudiantes.

“Dentro de la comisión se organizó la participación al encuentro de mujeres y las distintas marchas, y se comenzó a alterar la agenda política de la misma organización a la cual adhiere el bachi, y por lo tanto ya dentro de la organización participamos de todas las experiencias políticas que tienen que ver con el asunto de género”

¹⁴ El “gatillo fácil” se refiere a la utilización abusiva por parte de las fuerzas de seguridad de armas de fuego, generalmente presentada por la policía/gendarmería como una acción accidental o de legítima defensa, y que en la Argentina sus cifras han ido aumentando durante los últimos 4 años.

¹⁵ El Encuentro Nacional de Mujeres es un espacio que nace en el año 1986 y desde entonces se realiza anualmente y de forma itinerante por todo el territorio argentino, su modalidad “es única y es autoconvocado, horizontal, federal, autofinanciado, plural y profundamente democrático.”, y en 2019 se realizó en la ciudad de la Plata.

Jennifer, Educadora de segundo año, BPGA, 2019

“Un 15 a 20% de las estudiantes trabajan en la organización, algunas de forma voy a trabajar y deja de lado la formación política, y otras si con la formación política por que la ven necesaria, y la organización tiene su comisión de género y fue justamente este año la que se encargó con muchas asambleas en los locales con respecto al encuentro nacional, y hubo años que se dieron escuelas de formación con cartillas y encuentros una vez por semana, todo desde la comisión de mujeres y disidencias”

Catalina, educadora de segundo año, BPDS, 2019

Pues bien, es así como el encuentro nacional de mujeres empieza a construir y constituir espacios de formación alternos al aula, pero en los cuales se coloca de manifiesto la necesidad de reconocerse desde la diversidad y pluralidad de las mujeres, integrando no solo la mirada de las educadoras, sino de una organización que respalda al BP y de las estudiantes, y aunque se reconoce que es un proceso que recién comienza al interior de los dos Bachilleratos Populares, no deja de ser un proceso de formación crítico y transformador como se pretende desde la Educación Popular.

Por otra parte, tampoco se puede desconocer que la obtención de un lugar por parte de la temática del género en las agendas de los bachis es una consecución hecha por, con y para las mujeres, y aunque se presenta como un aspecto transversal a todas las acciones a realizar tanto dentro como fuera del aula, da la impresión que el interés por parte de los varones tanto estudiantes como educadores sigue siendo baja, y aunque en el siguiente capítulo se abarcara la construcción de masculinidades y feminidades por parte de los/as estudiantes, se hace imperante la invitación al equipo de educadores varones de cuestionarse y de construirse en su masculinidad, además de generar nuevos espacios que dialogan y fortalezcan aún más las comisiones nacientes de género.

4. CAPÍTULO III

El presente capítulo se encuentra abocado al reconocimiento de las construcciones de género presentes en los bachilleratos populares a partir de los/as/xs estudiantes, para ello, se retoma algunas de las clases observadas durante la investigación que esbozaron dichas construcciones, además del análisis de casos individuales de estudiantes frente a las mismas, vale la pena aclarar que dichos casos no son la generalidad del bachillerato, pero son el puntapié inicial que permite identificar un cuestionamiento o una reproducción de la noción binaria del género.

4.1. Mujeres y varones estudiantes, ¿quiénes son y cómo se perciben?

Una de las actividades más interesantes y que permite construir un marco amplio de análisis fue la realizada en el Bachillerato Popular Germán Abdala, y se dio durante la cátedra de Pensamiento Crítico Latinoamericano, es así como dicha actividad tuvo lugar durante 3 clases continuas y fue de resaltar que en las mismas los/as/xs estudiantes partícipes acudieron con regularidad en la mayoría de los casos. A su vez, y con la salvedad que el fin último de esta actividad sobrepasaba ampliamente la temática de género y procuraba recopilar los aprendizajes dados hasta la fecha en dicha cátedra, tampoco desconoció la intencionalidad de enunciar y cuestionar las relaciones de género que pueden tener los/as/xs estudiantes partícipes, procurando así una nueva o al menos distinta relación de género entre estos.

Con el inicio de la clase, Jennifer y Matías -educadores- indican que la clase de ese día se daría de forma distinta, para ello, previamente organizaron grupos de manera aleatoria, todo esto con el fin de poder consolidar otros vínculos distintos entre los/as/xs estudiantes y que no se repitiera los subgrupos habituales al interior del aula. Dicha actividad iba a tener dos momentos y procuraba recopilar algunos de los aprendizajes vistos hasta la fecha en clase.

De esta manera Matías va llamando a cada uno de los/as/xs estudiantes y les indica dónde ubicarse, en total se organizan 3 grupos, como habitualmente sucedía no todos/as/xs los/as/xs estudiantes llegaban a horario por lo cual una de las primeras consignas consistió en que las personas que se sumarían tarde se les atribuiría una tarea al interior del grupo que nadie

más quisiera realizar. Posteriormente Jennifer indica que cada uno de estos grupos habitaba una isla, haciendo en ella una sociedad en construcción, para esto es necesario que consoliden un nombre y una identidad, una forma de organización, de defensa, un tipo de estrategia de supervivencia tanto económica como comercial, al igual que 10 palabras en un idioma propio y por último la definición de roles concretos para los/as/xs integrantes del grupo.

Es así como la distribución de los grupo queda consolidada de la siguiente manera:

Grupo 1: 4 hombres, 2 mujeres.

Grupo 2: 3 hombres, 3 mujeres.

Grupo 3: 4 mujeres, 2 hombres.

Pues bien, durante este primera clase cada uno de los grupos avanza de manera totalmente distintas, en los cuales se empieza a denotar quien/es organiza en cada uno de estos grupos, y cómo se consolidan distribuciones de tareas más comunitarias o individualizadas dependiendo el caso, adicionalmente, se pone de manifiesto las divisiones de trabajos entre varones y mujeres con una posible carga genérica, además de darse una materialización en los roles al interior de los grupos, como se describe en los siguientes párrafos.

Al interior del grupo 1, los cuatro hombres son jóvenes con edades no superiores a los 25 años, por su parte Adriana -estudiante- es una mujer de aproximadamente 30 a 35 años, madre de un niño -solo tuve la oportunidad de verlo una vez en el bachillerato-. Uno de los primeros aspectos que resaltan en este grupo es la falta de diálogo entre sus integrantes, siendo pocos los aportes y pausados, dos de los jóvenes Javier y Carlos son los que intentan organizar la actividad, con pequeños aportes de John, por su parte Adriana permanece la mayor parte del tiempo en silencio -durante las clases anteriores su grupo habitual se conforma mayoritariamente de mujeres-, asumiendo un actitud de atención y cuidado, como habitualmente lo hace, ya sea en la organización de la comida que siempre está presente por parte de los/as/xs estudiantes -facturas, galletas, masitas- o en cebar el mate. Al mismo tiempo, otra de las tareas que ella asume es el de mediadora, cuando sus compañeros encuentran alguna disparidad en cómo proceder, es cuando Adriana toma la vocería

intentando mediar la situación y generar un acuerdo, y es a través de asumir estos roles que inexpugnablemente Adriana pareciera reproducir esa construcción tradicional de mujer cuidadora y mediadora, pero que permanece mayoritariamente en silencio ante la presencia de varones.

En lo que respecta propiamente al desarrollo de la actividad y para la cual durante la última sesión se sumó una estudiante más, las tareas se dividieron de manera relativamente equitativa y en gran parte sin carga genérica notoria, destacando que Adriana y Lucía -estudiante que se sumó en la última clase- se les asigna los roles de defensa/armamento y de “Casiqueza” o encargada de las decisiones del grupo respectivamente, mientras que por otro lado las tareas como el cultivo es asignada a Jhon.

Esto de igual manera no quiere decir que las construcciones de género tradicionales fueran deconstruidas durante la actividad, por más que se les asigna los roles de decisión o poder a las mujeres, los cuales tradicionalmente siempre recayeron en los varones, ya que siguen siendo los mismos varones del grupo los encargados de tomar la vocería y las decisiones que desencadenaron en la asignación de dichas tareas y las mujeres por su parte -especialmente Adriana- se mantuvieron al margen de decidir y sólo validaron las decisiones previamente sugeridas por sus compañeros.

Pero ¿porqué se aclara que no se hizo con carga genérica la división de tareas? y ¿qué pasa en los demás grupos frente a este tema?.

Antes de poder avanzar con la descripción de los otros grupos, resulta imperante poder retomar el concepto de división sexual del trabajo, siendo este el punto de inicio que facilitara poder conocer o interpretar las relaciones de género de los/as/xs estudiantes, es así como vale la pena retomar de manera concisa la construcción histórica de dicha división, de esta forma autoras como Barrantes y Cuberos refieren que posterior al comunismo primitivo la división de tareas al interior del hogar se encuentran fuertemente vinculado a la maternidad, cuidado y reproducción para las mujeres, quienes limitan sus funciones al interior del hogar con la atenta supervisión y validación de sus esposos, padres o figuras masculinas a cargo, ya que hasta finales del siglo XIX las mujeres no eran reconocidas como sujetos de derechos.

En cuanto a los varones, sus funciones se encuentran vinculadas a ser el soporte económico del hogar, situación que lo coloca en una posición de autoridad, con capacidad decisoria y privilegio dentro de la familia, -visión que aún perdura y puede verse reflejada en algunos estudiantes varones-, pero además, genera en las mujeres una lógica de cuidado ya no solo de sus hijos/as/xs, sino de su esposo y del hogar, dicha lógica se reproduce hasta finales del siglo XIX e inicios del XX en el cual los movimientos feministas denuncian y tensionan esta situación.

Desde que el término mujer se ha convertido en sinónimo de ama de casa, cargamos, vayamos donde vayamos, con esta identidad y con las «habilidades domésticas» que se nos otorgan al nacer mujer. Esta es la razón por la que el tipo de empleo femenino es habitualmente una extensión del trabajo reproductivo y que el camino hacia el trabajo asalariado a menudo nos lleve a desempeñar más trabajo doméstico. El hecho de que el trabajo reproductivo no esté asalariado le ha otorgado a esta condición socialmente impuesta una apariencia de naturalidad («feminidad») que influye en cualquier cosa que hacemos. (Federici, 2013,p.60)

Pero es a partir de este siglo que los movimientos feministas realizan una serie de disputas y demandas¹⁶ que permiten visibilizar y tensionar dicha disparidad en la división del trabajo “A mediados de los años setenta las luchas de las mujeres ya no eran «invisibles», sino que se habían convertido en abierto repudio contra la división sexual del trabajo y todos sus corolarios: la dependencia económica de los hombres, la subordinación social, el confinamiento a una naturalización del trabajo no pagado, y una procreación y una sexualidad controladas por el Estado.” (Federici, 2013, p. 162).

Y aunque dicha lucha se presentó hace ya 50 años, esto no quiere decir que aun no se mantenga vigente o que ya está saldada, por el contrario hoy se encuentran más vigorizados los debates sobre la interrupción voluntaria del embarazo o la equidad salarial, pero aún más, el foco se centra al interior del hogar y del trabajo doméstico, en el cual aún persiste esa relación mujer/hogar/cuidado la cual se suma al trabajo que realizan dentro del mercado

¹⁶ Retomar el trabajo de Federici, S. *Revolución en punto cero. trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*.

laboral y que se sobrecarga con la imposición machista del varón proveedor económico, exento de cuidar y dedicarse al hogar.

Pues bien, es a partir de esta claridad que se avanzara en los análisis de los grupos 2 y 3, y en las tareas y roles que dejan entrever algunos/as/xs de los/as/xs estudiantes, es así como en lo que tiene que ver con el grupo 2, este presentó equiparabilidad en sus miembros 3 mujeres y 3 varones, con Mariela como responsable de las decisiones y la organización grupal, en cuanto a las otras dos estudiantes que participan a diferencia de Mariela se muestran calladas y poco participativas, y aunque los estudiantes varones realizan aportes, es Mariela quien termina potenciando la participación a través de constantes preguntas, principalmente hacia las dos estudiantes ¿vos que opinas?, ¿les parece?, promoviendo el desarrollo de consensos y la puesta en común sobre cómo responder a cada una de las consignas para la actividad.

Frente a la división de tareas y a diferencia del otro grupo no crean una figura en la cual se centren todas las decisiones, sino por el contrario promueven espacios de consenso los cuales se manejan desde la consigna “todo para todos/as, nadie tiene más que nadie”, además de hacer las tareas rotativas, eliminando dicha división sexual del trabajo que se mencionó previamente, al mismo tiempo y más allá de las consignas propias de la actividad, se pone de manifiesto que la capacidad decisoria del grupo para cumplir con lo estipulado no es meramente masculina, y se exalta a la par esa potencialidad de la voz femenina para consensuar, decidir e incentivar a las demás voces femeninas en torno a la construcción conjunta del grupo, presentándose en Mariela otra forma de ser mujer.

Es así como para el análisis de este grupo surge una figura rutilante como es Mariela, pero ¿quién es Mariela? y ¿por qué realizar un apartado para ella?.

Mariela es una mujer de aproximadamente 40 años, acude al bachillerato hace dos años en compañía de su ex pareja y padre de su hijo, un adolescente de 11 años que ocasionalmente asiste al bachi. Mariela durante todas las clases destaca en dos aspectos, su liderazgo innato y un amplio interés por los temas que se abordan durante la clase. Oriunda de la boca, expulsada por la escuela formal, siempre con una anécdota de lo que sucede en el barrio durante la semana y en la cual habitualmente ella está presente ya sea por acción o por

observación del hecho y con un aspecto en común en cada una de ellas, la violencia, ya sea institucional, de género o en cualquier otra de sus representaciones.

Pero, ¿porque hacer una pausa en Mariela?, resulta que Mariela al igual que otras estudiantes que participaron de los bachilleratos se han visto envueltas en situaciones de violencia, como lo mencionó previamente una de las educadoras, lo cual ha generado la construcción de espacios para compartir al interior de los bachilleratos como se explica en el capítulo II, pero a su vez, dichas situaciones de violencia han constituido o desarrollado formas de interacción que parten desde la agresividad, formas que parecieran imitar la masculinidad construida desde el machismo, es decir, desde la competencia, la imposición y la violencia hacia sus pares, es así como los malos tratos y las ofensas proliferan en las relaciones con sus compañeros/as/xs, y en algunas ocasiones hasta el uso de la violencia física, como se presentó en un momento del descanso, cuando Mariela al estar discutiendo/jugando con su ex pareja le da un puño en la boca.

Pues bien, de ninguna manera se pretende reafirmar una construcción de la feminidad desde la delicadeza, ni mucho menos dejar de cuestionar estas formas masculinizadas de relacionarse, es así como pareciera que se constituye otra forma de feminidad al interior del barrio, enmarcada desde un contexto violento y que se contrapone a ese imaginario equivoco de mujer sumisa y callada, que durante décadas el machismo ha pretendido consolidar, otra forma de feminidad que adecua las relaciones masculinizadas y las vuelve propias, únicamente con el fin de poder ser reconocidas y escuchadas, permitiendo a su vez entablar nuevos vínculos y relaciones sociales.

Esa construcción colonial moderna del valor residual del destino de las mujeres es lo que necesitamos desmontar, oponer y reencaminar, porque es de este esquema binario y minorizador que se derivan no sólo los daños que afectan a la vida de las mujeres sino que también se expresan los males que afectan a la sociedad contemporánea como un todo. Porque las agresiones que la mujer padece en las violencias y abusos cotidianos de la casa y en nuevas formas informales de la guerra, son el termómetro que permite diagnosticar los tránsitos históricos de la sociedad como un todo. Es por esto que deberíamos poder reclamar la restitución de la plenitud ontológica de los

espacios de la vida femenina y la capacidad y derecho de las mujeres de hablar al interés general desde su parcialidad. (Segato 2016, p.95)

Pero a su vez, durante la observación también se presenta un quiebre en dichas relaciones y formas al interior de los bachilleratos, es así como, pareciera ser que el vínculo personal que se entabla con los/as/xs educadores/as/xs, sumado a los espacios de escucha y acompañamiento que se han generado al interior del bachi han promovido que la relación con Mariela, como con otras estudiantes, no presente esa agresividad que ya se enunció, sino que se de más desde una lógica fraterna, es así como la sororidad y compartir experiencias y vivencias en espacios no académicos entre educadoras y estudiantes ha forjado un vínculo y deconstruido una forma de relacionarse al menos intramural.

Aun así, no se puede asegurar que estos espacios sean suficientes, y no solamente deben presentarse entre estudiantes y educadores/as/xs, sino que se deben construir entre pares, de esta manera es menester de esta investigación, realizar una invitación para conocer e indagar sobre estas formas de relacionarse por parte de las mujeres al interior de barrios populares, ya que como se ha mencionado dichas relaciones mutan dependiendo el espacio donde se encuentren, ya sea el hogar, el barrio o los espacios académicos.

Ya en lo que tiene que ver con el último grupo, quienes toman las decisiones y organizan son los varones del grupo, aunque se constituye mayormente de mujeres, y es a partir de allí que la división de tareas tanto para las consignas de la actividad, como para la organización de la misma reproduce los roles y relaciones más ortodoxos y tradicionales del género, de esta manera Danilo se autodenomina inmediatamente como el responsable del grupo, a la par que asume también las tareas de defensa de la “isla”, por su parte Nicolás se asigna como guía del grupo frente a las expediciones de caza y consecución de comida, siendo dos tareas que representan autoridad y toma de decisiones, en contraposición las mujeres quedan encargadas del cultivo y la preparación de alimentos, encontrándose así más inmersas en esa lógica de cuidado y garantía del bienestar de los roles masculinos.

Ahora bien, durante la exposición de las consignas de la actividad, la cual se da en la última de las tres clases, ninguna de las estudiantes fue, por ende quienes quedaron

encargados de la exposición fueron los dos varones, situación que acarreó una serie de afirmaciones que en ninguno de los otros dos grupo se dio al menos de manera explícita.

Jennifer: *¿por qué esta división del trabajo?*

Danilo: *los varones deben asumir la defensa y las armas debido a que los hombres tienen más fuerza física, mientras que las mujeres tienen más fuerza mental, y por ello podían organizar mejor los cultivos.*

Posteriormente, sustenta que asume el rol de responsable del grupo debido a que “*las mujeres no se encargan de la economía, ya que ellas aflojan más rápido que el hombre*”.

Jennifer: *¿qué otro rol asumen las mujeres aparte del cultivo?*

Nicolás: *la crianza de los niños.*

Jennifer: *¿por qué?*

Danilo: *El bebé siempre está más apegado a la madre.*

Ante esto Jennifer se muestra totalmente en desacuerdo, y en una invitación a la reflexión hace mención que los procesos feministas han encausado luchas históricas por cuestionar esos roles y beneficios que los varones han tenido, ante lo cual no es secundada por Matias, ni obtiene respuesta alguna por parte de los estudiantes en cuestión.

(Registro diario de campo, BPGA, 2019)

Esta escena podría ramificar de diversas maneras el presente proceso investigativo, siendo que se pone de manifiesto una construcción tradicional y ortodoxa de los roles de género por parte de estos estudiantes, revalidando esa visión fuertemente cuestionada del binarismo masculino/femenino, público/privado, o como refiere Segato (2016):

En razón de su historia, el sujeto natural de esa esfera pública, heredero del espacio político de los hombres en la comunidad, será por marco de origen y genealogía: 1) masculino, 2) hijo de la captura colonial y por lo tanto a) blanco o blanqueado, b)

propietario, c) letrado, d) pater-familias. Por lo tanto, a pesar de sus atributos particulares, todos los enunciados del sujeto paradigmático de la esfera pública serán considerados como de interés general y poseerán valor universal. (p.94)

A su vez, la afirmación de la crianza como una tarea exclusiva o de “más apego” entre el hijo/a/x y la madre, denota un proceso de crianza vivenciado por parte de estos estudiantes en el cual se excluye al hombre de dicho rol en el hogar, o como refiere Badinter (1993):

El mito del instinto materno es dañino para los hijos, especialmente para los varones, porque legitima la exclusión del padre y refuerza aún más la simbiosis madre-hijo, es decir, prolonga la profeminidad del muchacho en lugar de favorecer la identificación paterna. En segundo lugar, dice que se trata no de seguir culpabilizando a las mujeres de engendrar hijos sexistas, sino de acabar con la maternidad exclusiva de la madre y así romper el círculo vicioso. Sólo se necesita que la mujer acepte compartir su papel con el padre y que éste no le siga temiendo a su feminidad maternal. (p.132)

De igual manera, la represión de estas oportunidades de cuidado y crianza por parte de los varones reafirma la construcción hegemónica de la masculinidad, y avala la falsa idea del varón de poder cuestionar, invisibilizar y desprestigiar las tareas reproductivas y de cuidado las cuales no vivencian y no hacen parte.

Pero para efectos de los objetivos ya estipulados, llama aún más la atención que es el único grupo que plantea esta división sexual del trabajo y esas afirmaciones machistas cuando no hay presencia de ninguna de sus compañeras, y que además, ninguno de los otros estudiantes varones expuso alguna postura contraria, al mismo tiempo que al momento en que la educadora cuestiona y critica dicha postura, ni siquiera el mismo educador respalda ni fortalece el debate, ingresando así en ese silencio cómplice de los varones en relación a desconocer y proteger sus propios beneficios, a la par de reforzar esa falsa idea que la temática de género pareciera ser competencia exclusiva de las mujeres.

De esta manera se generan varias preguntas en el investigador, ¿la presencia de las mujeres en los otros grupos generó silencio por parte de los varones?, ¿los demás varones del grupo se sienten identificados con estas afirmaciones de sus compañeros?. Resulta difícil

poder dar respuesta a estos cuestionamientos ya que no se realizaron entrevistas a profundidad a los estudiantes en relación a esta escena, aun así durante la observación de campo destacan otras escenas que podrían aportar a un acercamiento a estas respuestas, pero más importante aún, y entendiendo que se hace mención de cómo se relacionan las mujeres al interior del bachillerato, es inevitable no cuestionarse lo mismo en torno a los varones, y cómo dichas relaciones constituyen al género, es así como el siguiente apartado procura aproximarse a dichas construcciones.

4.2. Construcciones de la masculinidad: una mirada al interior de estos bachis.

Antes de poner en manifiesto las escenas observadas dentro del campo investigativo, se hace importante comprender de dónde surge esta necesidad de hablar de masculinidad o más específicamente de identidad masculina, es así que para el caso de América Latina los estudios sobre masculinidad surgen hacia finales de la década de los 80's y principio de los 90's como causa/respuesta de los movimientos feministas que buscaban una afirmación de la identidad femenina e ineludiblemente cuestionaron y desestabilizaron la identidad masculina, que hasta el momento se comprendía como universal y minorizaba¹⁷ cualquier intento de las mujeres por repensar y reconstruir su identidad.

Pues bien, estos estudios sobre la masculinidad remarcan que la construcción de la masculinidad se encuentra atravesando una crisis, crisis que se ve sustentada desde “importantes transformaciones sociales, económicas e ideológicas, entre las cuales vale la pena destacar los nuevos patrones de inserción laboral de mujeres, con sus múltiples efectos sobre las formas de organización de la vida cotidiana, los roles sexuales y las dinámicas tradicionales de la familia”. (Viveros. 2001. p.38).

Pero entonces, ¿qué es la masculinidad? y ¿cómo se constituye dicha identidad para estos estudios?:

La masculinidad no es un atributo innato, ni esencial, ni responde a un significado único. Por el contrario, la masculinidad es una categoría relacional, describe un

¹⁷ Para hablar de minorización, se retoma el concepto de Segato (2016, p.91) “hace referencia a la representación y a la posición de las mujeres en el pensamiento social, minorizar alude aquí a tratar a la mujer como menor y también a arrinconar sus temas al ámbito de lo íntimo, de lo privado y en espacial a lo particular, como <<tema de minorías>> y en consecuencia como tema minoritario.

proceso histórico tanto colectivo como individual y cuenta con un significado maleable y cambiante. En este sentido no puede ser entendida como el conjunto de normas que se imponen desde fuera en un determinado periodo de la vida, sino como una dinámica que se construye permanentemente a través de la interacción social y la experiencia individual, es decir, a través del individuo como agente constructor social y culturalmente inscrito. (Vivero, 2001, p.53)

A su vez, Gilmore (1994) complementa dicho concepto, reconociendo que la masculinidad es un proceso dinámico, el cual se encuentra a prueba constantemente por la sociedad y conlleva un costo emocional para los hombres. Al mismo tiempo, es una construcción cotidiana que se va significando y resignificando constantemente en función de la trama de relaciones que se establecen consigo mismo, con los otros y con la sociedad.

Pero otros autores como Kaufman (1995) y Hernández Rodríguez (1995) van más allá y entienden a la masculinidad, como una cuestión de poder que conduce a una posición hegemónica sobre todos los demás (las mujeres, los homosexuales y las minorías de cualquier tipo), forma parte de cualquier organización social (gobierno, iglesia o familia) y está asociada al quehacer del hombre y a su capacidad para ejercer el dominio y el control.

Ahora bien, hay autoras como Bard Wigdor (2016) que no reconocen en la masculinidad un proceso dinámico, sino “un modelo social que impone un modo particular de configuración de la subjetividad, la corporalidad y la posición existencial del común de los varones” (p. 105), pero para efectos de la presente investigación, dicho modelo social impuesto será entendido como hegemónico pero no como el único que configura la identidad masculina, es así como la masculinidad hegemónica delimita en gran medida los espacios dentro de los que se puede mover un hombre y señala lo que está permitido o prohibido, pero además como refiere Viveros (2001) “Uno de los elementos más valiosos de este concepto es su capacidad heurística para señalar que no se es masculino per se, sino por adoptar ciertos modos de ser y comportarse asociados al dominio y al poder.” (p. 56). Es por ello que resulta de suma relevancia señalar que no todos los hombres se benefician y adhieren a los valores dominantes y que esta masculinidad hegemónica puede ser opresiva para los hombres que se rehúsan o no logran conformarse con sus mandatos.

Este "modelo referente" define atributos propios de los hombres e impone mandatos que señalan -tanto a hombres como a mujeres- lo que se espera de ellos y ellas, siendo el patrón con el que se comparan y son comparados los varones. A algunos, los menos, les produce grandes satisfacciones; a otros, en cambio, les provoca incomodidad, molestias y fuertes tensiones, y también los conflictúa por las exigencias que impone. Si bien hay varones que tratarían de diferenciarse de este referente, ello no sucede fácilmente dado que, así como representa una carga, también les permite hacer uso del poder que confiere y gozar de mejores posiciones en relación a las mujeres y a otros hombres inferiorizados en la jerarquía de posiciones. (Olavarría. 2001. p.159)

Pero entonces, ¿cómo se constituye esa masculinidad hegemónica?, tanto para Olavarría como Viveros se encuentran tres grandes momentos en la vida de los varones que reafirman dicha construcción hegemónica, el primero de ellos es la iniciación de la vida sexual y la afirmación de la heterosexualidad como identidad sexual, el segundo es la adquisición de un trabajo que permita a los hombres ser autónomos y capaces de proveer y ser el sustento del hogar, y por último es la paternidad, como la consolidación de dicha masculinidad, ya que pone en evidencia la virilidad y demuestra la capacidad masculina de engendrar hijos.

Ante dicha afirmación, pareciera que los varones de los bachilleratos -según lo observado- no disienten demasiado, ya que continuamente reafirman la necesidad de poder culminar sus estudios para poder obtener un trabajo en blanco o para ser el soporte económico que permita a sus hijos tener los derechos básicos garantizados, *“profe yo lo unico que quiero es que cuando salgo con mis hijas los fines de semana, quiero comprarles lo que a ellas se les antoje, lo que yo no pude tener”* (Mario, BPGA), *“profe yo necesito terminar acá ya que me lo piden en mi laburo para poder continuar”* (Mateo, BPDS), *“y si yo no trabajo ¿quien mantiene mi hogar?, yo no puedo estarle pidiendo a mi mujer que lo haga”*. (Lucas, BPGA).

Pues bien, más allá de querer abordar en profundidad estos tres momentos de reafirmación de la masculinidad, surge al interior de la dinámica de los bachilleratos, algunas escenas en las cuales flaquea o al menos no se sigue al pie de la letra lo que demanda la masculinidad hegemónica, y aunque pareciera ser que aún es largo el trayecto al interior de los bachilleratos para potenciar o generar una desestructuración consciente de la masculinidad

hegemónica, se hace importante poder mencionar lo que sucede e invita a pensar espacios dentro y fuera del aula.

De esta manera y retomando a Bard Wigdor (2016) “el poder que detentan los varones redonda en privilegios, aunque también es fuente de experiencias individuales de sufrimiento y alienación. El sufrimiento que experimentan los hombres se desprende de mandatos como la virilidad y ser “machos”, como sinónimo de negar las emociones y sensibilidad, y la oportunidad de cuidar de otros y de sí mismos. Ante esta percepción de que deben reprimir esos sentimientos, los varones suelen sentir temor que, reprimido, emerge como violencia” (p. 105)

Al ingresar en mi primer día de observaciones al interior del bachillerato popular Darío Santillán, me encuentro con una asamblea general entre educadores/as/xs y estudiantes con el fin de poder llegar a consensos y acuerdos en relación a la dinámica propia del bachi, aunque me ubico en los espacios menos notorios de la sala donde se lleva la asamblea es difícil no evidenciar que estoy inmerso en miradas y preguntas en voz baja ¿quién es él? ¿será un nuevo profe?, a mi lado se sientan dos estudiantes varones entre los que está Rogelio, Rogelio es oriundo de alguna provincia del norte, su acento lo pone en evidencia, llegado a capital hace más de una década y desde entonces residente de la villa. Durante la asamblea él y su compañero realizan constantes bromas, entre las que proliferan burlas a los aspectos físicos o a las expresiones verbales de algunos de los/as/xs compañeros/as/xs de otros años.

(Registro diario de campo, BPDS, 2019)

Es allí cuando surge un interés particular en observar a Rogelio dentro de las demás clases, ya que a priori pareciera querer cumplir a cabalidad con una imagen de ser “macho”, fuerte, rudo, poseedor de una serie de privilegios y poco empático con los sentimientos de las demás personas. De esta manera, clase tras clase Rogelio ingresaba al horario de su conveniencia, con una postura retadora ante los educadores/as/xs al momento de realizarle cualquier llamado de atención, siempre a la búsqueda de su grupo de amigos el cual se componía exclusivamente de hombres, y con quien siempre tenía alguna broma o burla que realizar. En paralelo, durante el momento de descanso cuando se reparten viandas para

los/as/xs estudiantes, es Rogelio quien casi todas las veces asume esa labor, poniendo de antemano esa lógica de cuidador que no necesita ser cuidado, que tiende a caracterizar a la masculinidad hegemónica. Es así como por estos diversos comportamientos, la pareja pedagógica prefiere en muchas situaciones ignorar sus comentarios, obviando en muchas clases que su participación y el nivel de acierto en las respuestas y análisis históricos que se hacían eran bastante atinados.

Pero entonces ¿por qué hablar de Rogelio y no de algún otro estudiantes?.

Antes de iniciar la clase y a la espera de la pareja pedagógica y de varios de los/as/xs estudiantes, un grupo de mujeres estudiantes hablan entre ellas indicando que es el cumple de Rogelio, acto seguido ingresa el al aula y cuando se acerca a saludar de manera efusiva y alegre una a una lo felicita por su cumpleaños, Rogelio se nota conmovido ante este acto y se sienta con todas las chicas a charlar -situación que no se había presentado antes-, con un nivel alto de detalles comenta que tanto en el trabajo, como con su familia y amigos ha recibido bastante cariño.

Rogelio: *No sabes lo que es salir de casa, y desde que te levantas todo el mundo te está saludando, te hace sentir querido, caminas por el barrio y más de una persona se acuerda que es tu cumpleaños, pienso en lo lindo de haber conocido tantas personas durante estos años y que te quieran.*

Amanda: *que lindo Rogelio.*

Rogelio: *¡Si! la verdad que me siento feliz, me siento querido, cuando llegue al laburo me tenían una torta por mi cumpleaños, y mi familia me ha estado saludando todo el día, es un sentimiento muy bonito.*

(Registro diario de campo, BPDS, 2019)

Durante esta escena pareciera que no hay grandes aspectos que enunciar, pero a través de la observación realizada en el bachi fue la primera vez que Rogelio habla de sus sentimientos, aunque tan solo fuese por la celebración de su cumpleaños, adicionalmente a ello, las personas con las que lo habla y puede expresar sus sentires no es su grupo habitual de amigos, por el contrario es un grupo exclusivo de mujeres, con quienes Rogelio se muestra

tranquilo y en confianza de hablar sobre algo que a los varones no se les enseña, la expresión de sentimientos.

Y es que, dicha dificultad en poder expresar sentimientos y emociones por parte de los varones del bachillerato se refuerza constantemente en los grupos exclusivos de varones, en los cuales se revalida la masculinidad hegemónica a partir de las conversaciones y temas tratados, como son diversas parejas sexuales, que claro está deben enmarcarse en la heteronormatividad, frases como: “*estuvo con esta mina el fin de semana*”, o “*mira la mina que me estoy chamuyando*”, refuerzan esta afirmación, y no es la excepción en el círculo más cercano de amigos de Rogelio.

Además, y retomando la escena previamente presentada, no deja de ser una invitación para los bachilleratos populares abordar estas construcciones de la masculinidad, debido a que estudiantes como Rogelio se encuentran en una dicotomía entre revalidar constantemente su masculinidad con sus pares varones del grupo, y encontrar en las mujeres dos aspectos que deben ser confrontados, la mujer como persona capaz de contener y escuchar sentimientos que no deben aflorar en público y la mujer como cuerpo dador de placer y totalmente sexualizado, pero en ambos casos la mujer vista como objeto de satisfacción de las necesidades ya sean afectivas o sexuales.

De igual manera aseverar que todos los estudiantes varones del bachillerato presentan este comportamiento sería un error, pero los grupos de varones donde se reafirma constantemente la masculinidad hegemónica también repercuten en los varones que no están insertos en estos de formas expulsivas, como es el caso de Marcos, estudiante que se reconoce homosexual y cuyos círculos de interacción más cercanos no son los varones del curso sino las mujeres, quienes a su vez terminan defendiendo o evitando comentarios ya sea de Rogelio o de alguno de sus amigos en pro de desmeritar y ridiculizar la orientación sexual de Marcos.

Diego: *Che Marcos, ¿te pica la cola?*

Martín: *Es que este es bien puto.*

Alejandra: *Callate vos.*

María: *Dejalo tranquilo.*

(Registro diario de campo, BPDS, 2019)

En cuanto a la situación de Marcos es un joven oriundo de Paraguay, quien solo asistió a dos clases durante el campo investigativo, al consultar con la pareja pedagógica sobre dicha inasistencia desconocen los motivos, y presumían que estaba ligado a un aspecto laboral de índole sexual, ya que el joven a través de su whatsapp colocaba fotos sugestivas. Esta situación pone en evidencia también una falencia en el acompañamiento a los/as/xs estudiantes asistentes a los bachilleratos y sus dificultades para poder afrontar el proceso académico ya sea porque realmente el trabajo les dificulta poder continuar, o peor aún debido a la relación que puedan estar teniendo con sus compañeros/as/xs de curso.

Por último están aquellos varones que habitualmente tienden a ser más jóvenes y cuyos silencios en torno a estas situaciones como la de Marcos en el BPDS o la de Danilo en el BPGA, revalidan y avalan esta construcción hegemónica de la masculinidad, ya sea por el interés de poder pertenecer a un grupo o configurar su propia masculinidad, a la par que imitan o reproducen a los otros varones, o directamente sus conversaciones o temas empiezan a redireccionarse hacia las mismas temáticas que tienen los demás grupos de varones, siendo como refiere Viveros (2001):

Finalmente, teniendo en cuenta que los estudios de género han mostrado que la clase social, la pertenencia étnica, el ciclo de vida o la orientación sexual son factores de diferenciación de las identidades genéricas, entendemos la masculinidad como una realidad múltiple en función de los momentos históricos y de estos distintos elementos. (p. 123).

Para finalizar, aunque los espacios de género han logrado abrirse un lugar en la agenda de los bachilleratos populares, ya sea desde la sororidad, encuentros interinstitucionales, experiencias y vivencias, orientaciones, en ningún sentido queda saldada la necesidad de poder seguir fortaleciendo dichos debates, ya que temas como la construcción o mejor la de-construcción de la masculinidad hegemónica aun de plano ni siquiera está siendo abordada directamente, además que el género sigue siendo visto en dichas agendas única y exclusivamente como un tema femenino y que afecta solamente a las mujeres por lo cual la

vinculación de los educadores es baja o nula, y en varios de los momentos y con cierta preocupación se convierte en cómplice de las reproducciones hegemónicas del género.

Es por ello que la transversalidad del género en estas agendas debe ser concebido de manera holística, en los cuales no solamente se haga foco en las situaciones de vulnerabilidad de derechos de las estudiantes, ni en ejercicios meramente sororos y de derivaciones institucionales, sino a la par, poder reconocer que las deconstrucciones de género son constantes para todas las personas partícipes de los bachilleratos, que los procesos formativos no son exclusivos de los/as/xs estudiantes.

Desmontar la minorización del tema de la mujer equivale a aceptar que, si entendiéramos la formas de la crueldad misógina del presente, no solamente entenderíamos lo que está pasando con nosotras las mujeres y todos aquellos que se colocan en la posición femenina, disidente y otra del patriarcado, sino que también entenderíamos lo que le está pasando a toda la sociedad. (Segato. 2016. p.98).

5. CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES

Aunque para la presente investigación se plantean 3 objetivos específicos los cuales se fueron respondiendo en diferentes escalas en cada uno de los capítulos previos, resulta inevitable no enunciar una gama amplia de otras conclusiones que han surgido, al mismo tiempo que se adhieren nuevas preguntas e invitaciones a continuar indagando en diversas temáticas que no lograron ser abordadas, ya sea para alguna futura investigación de doctorado, o como puntapié inicial para algún otro proceso investigativo.

Es así como, en las siguientes líneas se abordarán dos grandes ejes de conclusiones y como estos se conjugan entre sí, el primero de ellos tiene que ver con la dinámica propia de los dos bachilleratos populares y la puesta en marcha de sus proyectos pedagógicos, y el segundo eje está encausado a abordar la temática de género materializadas en estos bachilleratos populares.

De esta manera y antes de poder adentrarse en lo que respecta a las tensiones que logran evidenciarse durante la investigación, resulta innegable una dificultad latente que debe atravesar cada uno de estos proyectos pedagógicos denominados bachilleratos populares y es el desfinanciamiento al cual se han encontrado históricamente expuestos y que desencadenan en un riesgo del proceso formativo de sus estudiantes, claro ejemplo de ello fue el problema edilicio que se presentó en el bachillerato German Abdala, obligando a detener por un par de semanas las clases y ante la falta de respuesta por parte del Ministerio de Educación de la ciudad se tuvo que recurrir a otras vías de consecución de las locaciones que garantizaran poder terminar el año escolar, a sabiendas que este proceso cuenta con un reconocimiento Ministerial que habilita su funcionamiento.

A su vez, cabe la pena resaltar y no como un ejercicio romántico de la situación, que la consecución de dichas locaciones no surge como un proceso altruista de actores externos al bachillerato, si no por el contrario fue una prueba manifiesta de un proceso construido de manera comunitaria y con un reconocimiento barrial, que logró trascender los muros propios

del aula y construir redes de soporte con organizaciones inmersas en el barrio mucho antes que este problema edilicio sucediera.

Otro de los aspectos a resaltar en lo que respecta propiamente a la dinámica de los bachilleratos, es las tensiones constantes y nacientes que surgen a raíz de poder desarrollar un proceso pedagógico que a priori se denomina alternativo, ineludiblemente debe conjugarse con algunos de los aspectos más característicos de la escuela tradicional, y aunque en primera medida se pudiese referenciar dicha conjugación desde un marco legal, sería equívoco pensar que es la única causa, es decir, diversos momentos colocan de manifiesto que tanto educadores/as/xs como estudiantes encuentran en dichas prácticas de la escuela tradicional -listados de asistencia, medición del conocimiento a través de notas, etc- la única forma de hacer su proceso pedagógico.

Esta situación se potencia aún más debido al desconocimiento del proceso pedagógico que pretenden en sí los mismos bachilleratos por parte de sus integrantes, es por ende, que el sujeto crítico y participativo que se pretende y espera dentro de los bachilleratos no es el que realmente hace parte de estos, sino por el contrario es un/a/x estudiante que se vio expulsado por la escuela tradicional, y espera del bachillerato popular una fiel reproducción de esta misma escuela, generando así que el mismo bachillerato tenga que adaptar sus procesos para que los/as/xs participen, es de esta manera como por ejemplo las asambleas en diversos momentos no son informadas con antelación ya que si no la asistencia es baja, o al interior del aula cuando se realiza alguna actividad que procure un proceso crítico, siga imperando en primera instancia la pregunta sobre ¿hay nota por esto?, reduciendo el proceso formativo a una medición cuantitativa.

Es por ello que, no resulta equívoco enunciar que los bachilleratos populares son procesos pedagógicos en constante construcción, dentro de los cuales se conjugan metodologías y prácticas tanto de la educación popular como de la misma escuela tradicional, además de dialogar los intereses políticos de las organizaciones que los lideran, con proyectos de vida de los/as/xs estudiantes y educadores/as/xs que allí se encuentran, es a merced de esto que se generan constantes tensiones, negociaciones y redefiniciones que hacen de cada espacio un proceso diverso y único en relación a los otros bachis.

De igual manera, al ser cada uno de los bachilleratos un proceso único, las agendas políticas que se construyen al interior de estos pueden jerarquizar de distintas maneras las temáticas a abordar durante el año escolar, encontrándose entre ellas el género como un eje transversal, el riesgo de esta situación es como indica Segato (2016) la “minorización” del género:

Sin embargo el tema es «minorizado», empujado al rincón residual de la gran política, de la gran justicia y de la seguridad, es decir, pensado como marginal con relación a todo aquello que se clasifica como cuestión de Estado por ser de interés general y valor universal. Esa clasificación, esa estructura que nos hace creer que existen temas centrales (la economía y las finanzas, la política y el gobierno, la salud, la educación, la seguridad pública) y temas eufemísticamente llamados «transversales» para disimular su arrinconamiento en la posición de cuestiones particulares, de interés parcial, es lo que estoy llamando «minorización», y está asociado con la creencia moderna de que todo lo relativo al tema de las relaciones de género es clasificable dentro del ámbito de lo privado y de lo íntimo. (p.103)

De esta manera, aunque no es el horizonte al cual se apunta al menos discursivamente hablando por parte de estos dos bachilleratos populares, la temática de género y su respectiva agenda, continúan recayendo única y exclusivamente en las mujeres y para las mujeres, y aunque en ningún sentido resulta equívoco promover y generar espacios exclusivos de mujeres, como lo son las mateadas, o las juntadas previas al encuentro nacional de mujeres, los espacios de asesoramiento y catarsis de diversas situaciones que vivencian las estudiantes, aún no se incentiva ni se pone en práctica otros espacios que invitan a dialogar y pensar en conjunto con todos/as/xs los asistentes la temática de género y como los atraviesa, o espacios exclusivamente masculinos donde se coloque un interrogante a aquellos beneficios que acarrea poder construir e identificarse en una masculinidad hegemónica.

A su vez, y en línea con lo previamente mencionado, las construcciones que se tienen en torno a la feminidad y la masculinidad varían ampliamente entre los/as/xs educadores, pero a priori la categoría de mujer/es se enmarca fuertemente como una categoría de lucha, ampliamente politizada y reconocida desde la diversidad misma de los bachis, de esta manera dicha construcción identitaria es heterogénea desde distintos factores económicos, culturales,

sociales, entre otros, es así como no es lo mismo la mujer educadora a la mujer estudiante, o mujer migrante, la mujer cabeza de hogar, etc, y esta situación propicia la construcción de espacios de encuentro y reconocimiento.

Situación contraria sucede con la masculinidad, ya que pareciera que para los mismos educadores varones el ejercicio de autoreconocimiento y deconstrucción de prácticas machistas y patriarcales aún no brinda grandes avances, y si bien reconocen en el patriarcado una forma de opresión más hacia la mujer y a las personas con orientaciones sexuales diversas, no pareciera generar mayor interés poder construir espacios de reflexión en torno al patriarcado como forma de opresión hacia los mismo varones, y mucho menos poner en tensión las prácticas que continúan reproduciendo dicha sistema opresor.

Es de esta manera como se deja abierta la invitación y sin antes reconocer que abordar la temática de género no es un ejercicio sencillo, la necesidad de construir colectivamente la agenda de género con las mujeres, además de propiciar en primera medida encuentros entre los mismos educadores varones que faciliten un reconocimiento de las prácticas patriarcales y de la reproducción de la masculinidad hegemónica, y posteriormente extender dicha invitación a los estudiantes. Todo ello a sabiendas que este proceso debe ser constante y a largo plazo.

En lo que respecta propiamente a las prácticas docentes al interior del bachi, es evidente que la conformación de las comisiones de género en ambos bachilleratos ha repercutido también en la misma cotidianidad, y aunque muchas veces el objetivo de la clase se encamine en retomar los temas que indica el currículum establecido anualmente, las actividades pedagógicas pensadas por las parejas de educadores/as/xs al menos desde la clase de sociales habilita los debates y el cuestionamiento a las diversas formas de opresión incluyendo el género, por ende preguntas en relación a afirmaciones por parte de los/as/xs sobre los roles preestablecidos, la división sexual de trabajo, y hasta de las mismas acciones políticas que tuvieron lugar durante el año (encuentro nacional de mujeres, debate sobre la legalización del aborto) encuentran su lugar, y aunque no fue un aspecto mencionado previamente en los capítulos anteriores, el mismo lenguaje inclusivo no resulto ajeno, debido a que algunas educadoras lo han puesto en práctica durante sus clases, es por esto que se deja

abierto también otro posible campo de investigación en relación a la percepción y utilización del lenguaje inclusivo al interior de los bachilleratos populares.

En cuanto a construcciones de género que tienen tanto las, los y lxs estudiantes, resultaría equívoco generalizar que se han logrado quebrantar en todos los aspectos los roles más tradicionales del género, debido a que y como se enunció en los capítulos previos, existe una historia de vida que atraviesa a todo el estudiantado y en la cual fueron construyendo sus relaciones de género, pero vale la pena rescatar que al interior de cada uno de los bachilleratos en reiteradas ocasiones se logra materializar un cuestionamiento a dichos roles y relaciones no solamente por parte de los/as/xs educadores hacia los/as/xs estudiantes, sino entre ellos/as/xs mismos, es así como la maternidad empieza a ser vista como una opción y una decisión, que la violencia a la cual se enfrentan tanto en la calle, en casa o en alguna institución no es igual si se es varón o mujer, que la masculinidad no siempre implica rudeza ni privarse de los sentimientos.

Por ende, la construcción del género que tienen cada uno/a/x de los/as/xs estudiantes no es estática, ni se encuentra definida en su totalidad, si no por el contrario, está en constante construcción indistintamente a la edad, situación económica, país de origen que se tenga, y que resultan ser estos espacios como los bachilleratos populares una opción más de reconstruir y cuestionar esa identidad que cada uno/a/x tiene.

Para finalizar, la temática del género en la educación popular aún presenta un amplio y frondoso campo de investigación, y la presente investigación pretende dar unos primeros aportes que incentiven poder continuar conociendo la diversidad de prácticas de la educación popular y su conjugación con el género.

En igual medida es importante aclarar que estos dos bachilleratos populares representan dos formas de encarar estas temáticas, pero no son los únicos, es de esta manera que resultaría interesante poder investigar y conocer otras experiencias en bachilleratos populares tanto dentro como fuera de CABA, ya que su apuesta y compromiso por generar una transformación es claro y vale la pena continuar reconociendo estas experiencias y potenciando su continuidad.

6. Bibliografía

Alonso. G, Zurbriggen. R, Flores. V, Herczeg. G, Domínguez, M. Rodríguez. P. (2010). *Cuerpos que hablan. Representaciones acerca de los cuerpos y las sexualidades en mujeres docentes heterosexuales y lesbianas*. Universidad Nacional de Comahue.

Arce y Macedo. (2014). *Hablando con enfoque de género*. Revista la piragua #39.

Atkinson. P, Hammersley. M. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.

Baez. J. (2013). *La experiencia educativa trans: Los modos de vivir el cuerpo sexuado de los/as/xs jóvenes en la escuela secundaria*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Bard. G. (2016). *Aferrarse a los privilegios de género: sobre masculinidades hegemónicas y disidentes*. Península. Vol. XI. disponible en: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1870576616300058?token=98342C10728E872F7E EC397A9BA539B951D4CFA54CDCEA30AB04926EDFDC6DE3D3CAECAC4248432FF265C8DF29A1112D>

Barrantes K. Cubero M. (2014) *La maternidad como un constructo social determinante en el rol de la feminidad*. Revista electrónica de estudiantes Escuela de psicología, Univ. de Costa Rica.

Britzmari, Débora (2002) *La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas* En: Mérida Jimenez, Rafael (ed.) *Sexualidades transgresoras. Una antología de Estudios Queer*. Barcelona: Icaria

Bonder, G. (1998) *Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente*. Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG), Universidad de Chile. Disponible: <http://www.enlinea.cij.gob.mx/Cursos/Hospitalizacion/pdf/bonder.pdf>

Butler, J. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, Routledge. Citado por Bonder (1998), *Gloria. género y subjetividad: avatares de una relación no evidente*. Chile: Universidad de Chile.

Castellanos, G. (2010) *Determinación y libertad en la construcción de las subjetividades subordinadas y colectividades politizadas*. Revista científica Guillermo de Ockham. Universidad del Valle. Colombia

Coll-Planas, G. (2010) *La voluntad y el deseo. La construcción social del género y la sexualidad: el caso de lesbianas, gays y trans*. Barcelona: EGALES.

Corporación Combos. (2008). *Entre nos otras para nacer otras*, Medellín, Colombia.

De Barbieri, T. (1993). *Sobre la categoría de género. Una introducción teórico-metodológica*. Debates en Sociología N°18. Universidad Católica del Perú. Perú.

Duque, C. (2010) *Judith Butler: performatividad de género y política democrática radical*. Manzana de la discordia, Vol. 5, No. 1.

Elizalde. S. (2014) *Aprendiendo a ser mujeres y varones jóvenes: prácticas de investimento del género y la sexualidad en la institución escolar*. Universidad de Buenos Aires. disponible en:

https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/45848/CONICET_Digital_Nro.41c91758-de61-434a-a4fa-29817bf58dee_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Fraser. N. (1992) *Crítica social sin filosofía: un encuentro entre el feminismo y el posmodernismo*, en *Feminismo/Posmodernismo*, Buenos Aires, Feminaria.

Federici. S. (2013) *Revolución en punto cero Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Traficante de Sueños. España.

Fernandez. B. (2015) *Debates sobre calidad educativa*. CEAAL. Bolivia.

Fernández Llébrez. F. (2000) *Política, identidad y sexualidad. Hacia un continuum transgresor*, Curso de Doctorado, Universidad de Granada. España.

Freire. P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Mexico.

García. J. (2011). *Bachillerato popular y “autonomía” ¿espacios de la transformación o de la reproducción?*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

García. J. (2011). *Aprendiendo a hacer escuelas: Las complejas y dinámicas relaciones entre bachilleratos populares y el Estado*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

GEMSEP (2015), *Relevamiento nacional de bachilleratos populares de jóvenes y adultos*. Universidad de Buenos Aires.

Giménez. G. (1994) *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. Instituto de investigaciones sociales de la UNAM, México.

GOLDAR. M. R. (2009). *Los movimientos sociales hoy y los desafíos de la Educación Popular. Apuntes para una reflexión al interior del CEAAL*. Revista La Piragua, N° 28/I, Educación Popular y Paradigmas emancipatorios. CEAAL, Panamá.

Gómez. C., Casares. M., Cifuentes. C., Carmona. A., & Fernández. F. (2001). *Identidades de género y feminización del éxito académico, ministerio de educación cultura y deporte, centro de investigación y documentación educativa*. Ministerio de educación, cultura y deporte. Argentina.

Gómez. C. (2002) *Producción de identidades de género diferenciales*. Secretaría general de educación y formación profesional centro de investigación y documentación educativa (C.I.D.E.). España.

González del Cerro, C. (2018) *Educación sexual integral, participación política y socialidad online. Una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Haug. F. (2006). *Hacia una teoría de las relaciones de género*. CLACSO. Alemania.

Irigaray, L, (1982). “*Così fan tutti*”, *Ese sexo que no es uno*, Madrid, Saltés.

Izquierdo, M. J. (1980). *20 años después de la Women’s Liberation*, en *Women’s Lib*, Barcelona.

Kraft. E. (1939). *Psychopathia Sexualis. A Medico-Forensic Study*, New York, Pioneer Publications
Kulick, Don y Margaret Wilson (1995) *Taboo. Sex, identity and erotic subjectivity in anthropological fieldwork*. London: Routledge

Kessler, S. y McKenna, W. *Gender: an ethnomethodological approach*. Citado Soley-Beltran, P. (2009) *Transexualidad y la matriz heterosexual*. Barcelona: Bellaterra.

Kawulich, B. (2005) *participant observation as a data collection method*, en “Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research” VI, 2:art 43.

Korol. C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista, géneros y educación popular*. Pañuelos en rebeldía. Ed. el colectivo. Argentina.

Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Ed. Manantial. Argentina.

Laqueur, T. (1992) *La construcción del sexo. Cuerpo y género, desde los griegos hasta Freud*. Universidad de Valencia. España.

Langer. E. (2009): *Prácticas de resistencias de docentes y estudiantes de un Bachillerato Popular: maneras de hacer y de pensar que otorgan nuevos sentidos a la educación de jóvenes y adultos*, Primer Congreso Nacional sobre Protesta Social, Acción Colectiva y Movimientos Sociales en Argentina. Argentina. Disponible en: https://www.conicet.gov.ar/new_scp/detalle.php?keywords=&id=30212&congresos=yes&detalles=yes&congr_id=1108080

Lopes Louro, G. (1999). *Pedagogías de la sexualidad. En O corpo educado. Pedagogías de la sexualidade*. AA.VV. Autêntica, Belo Horizonte. Brasil.

Maceo. G. (2014) *Educación Popular con perspectiva de género*. Revista la Piragua. CEAAL. N° 40. Panamá.

Mejía. M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur*. CEAAL. Bolivia.

Molina. M. (2006) *Transformaciones Histórico Culturales del concepto de maternidad y sus repercusiones en la identidad de la mujer*. Revista Psykhe. Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.

Montesinos, M. P., Schoo, S., y Sinisi, L. (2010). *Trayectorias socio-educativas de jóvenes/adultos y su experiencia en relación a la escuela media*. Serie Informes de Investigación, No1. DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

Morgade, G (1993) *El Género. Un prisma válido para analizar las relaciones cotidianas escolares*. En: Revista Argentina de Educación. N° 20. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Olavarría, J. (2001) *Invisibilidad y poder. Hombres e identidades de género, investigaciones desde América Latina*. Universidad Nacional de Colombia. Colombia.

Pagano, A. (2000). *Los desafíos de la Educación Popular para el siglo XXI: elementos para pensar la teorización, la acción cultural y los sentidos de las prácticas*. En: La Piragua, n° 18/II, Educación. Madrid.

Pérez, P. (2008) *Del texto al sexo*. Ed. Egales. España.

Pineau, P. (1999) *El concepto de "educación popular": un rastreo histórico*. en: Revista del IICE N°13, Ed. Miño y Dávila-IICE. FFyL. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Pineau, P. (2008). *¿Qué es lo popular de la Educación Popular? Una aproximación histórica*. En Elizalde, R. y Ampudia, M. *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Ed. Buenos libros, Argentina.

Pintus, A. (2012). *Género y educación formal: Representaciones de género en la formación docente inicial*. FLACSO. Argentina.

Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder y clasificación social*. CLACSO. Argentina. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>

Rigal, L. (1995). *Reinventar la escuela: una perspectiva desde la Educación Popular*. En Cultura y Política en Educación Popular, Ceso Paperback Número 24. Amsterdam.

Rubin, G. (2009). *El tráfico de mujeres*. Citado por Soley-Beltran, P. *Transexualidad y la matriz heterosexual*. Ed. Bellaterra. España.

Segato. R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de sueños. Madrid.

Scott, J. (2001). "*Experiencia*", En: La ventana, N° 13, México.

Soley-Beltran, P. (2009). *Transexualidad y la matriz heterosexual, un estudio crítico de Judith Butler*. Ed. Bellaterra. España.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Ed. Morata. España.

Torres Carrillo, A. (2000). *Ires y venires de la Educación Popular en América Latina*. En Revista La Piragua, N° 18/II, Educación Popular: nuevos horizontes y renovación de compromisos. CEAAL. Mexico.

Tubert, S. (2003). *Del sexo al género*. Ed. Cátedra. España.

Viveros, M. (2001). *Hombres e identidades de género, investigaciones desde América Latina*. Universidad Nacional de Colombia. Colombia.

Viveros, M. (2002). *De quebradores y cumplidores*. Universidad Nacional de Colombia.

Wittig, M. (2006) *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Ed. Egales. España.

Zibechi R. (2008). *Territorios en resistencia. Cartografía política de las periferias urbanas latinoamericanas*. Ed. La Vaca. Argentina.

Ziffer, A. (2008). *La equidad de género en la educación básica*. CEAAL. México.

Leyes

Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075. Sancionada: Diciembre 21 de 2005.
Promulgada: Enero 9 de 2006.

Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150. Sancionada: octubre 4 de 2006. Promulgada:
Octubre 24 de 2006.

Ley N° 25.673: Creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable.
Sancionada: Mayo 23 de 2003. Promulgada: mayo 26 de 2003.

Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres en los Ambitos en que Desarrollen sus Relaciones Interpersonales, N° 26.485. Sancionada: Marzo 11 de 2009.

Ley de Identidad de Género. N° 26.743. Sancionada: Mayo 9 de 2012. Promulgada: Mayo 23 de 2012.