

## Bachilleratos populares: Un análisis genealógico de sus dimensiones de formación<sup>1</sup>

### Popular baccalaureates: a genealogical analysis of their educational dimensions

Nicolás Felger | Valeria Juliana Rebón

Universidad de Buenos Aires

---

#### RESUMEN

El presente artículo presenta un análisis genealógico de los Bachilleratos Populares desde la tríada derecho-educación-burocracia. Partiendo de estas dimensiones, nos proponemos dar cuenta de los cambios que se producen en el ámbito de la Educación Popular. Complementariamente, se consideran los procesos de territorialización, autogestión e institucionalización que llevan adelante las y los docentes que conforman estos espacios, con el propósito de garantizar derechos que, como se verá a lo largo de las siguientes páginas, trascienden el ámbito educativo y abordan distintas situaciones de vulnerabilidad esenciales para el desarrollo integral de las y los estudiantes.

El análisis que se llevó a cabo será ilustrado tomando como ejemplo al Bachillerato Popular “Puños de Libertad”, estudio en el cual se realizaron

---

1 Artículo elaborado en el marco del Seminario *La intervención social como proceso histórico*, a cargo del profesor Eduardo Daniel López, correspondiente a la Maestría en Intervención Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

---

Contacto:  
nicolasfelger88@gmail.com  
valeriajulianarebon@gmail.com

---

entrevistas al cuerpo docente con el fin de alcanzar un mayor entendimiento de estas realidades que suelen distanciarse de las experiencias educativas tradicionales.

**Palabras clave:** Bachilleratos Populares, educación popular, educación permanente de jóvenes y adultas/os, derecho a la educación

## ABSTRACT

This article offers a genealogical analysis of Popular Baccalaureates based on the triad of law, education, and bureaucracy. Based on these dimensions, we aim to examine different changes taking place in the field of Popular Education. Additionally, we consider the territorialization, self-management, and institutionalization carried out by the teachers who use these spaces to ensure different types of rights that are not only limited to the educational sphere but also helps to palliate various situations of vulnerability that affect the fundamental to the comprehensive development of students.

The entire analysis will be illustrated using the Popular Baccalaureate “Puños de Libertad” as an example, where interviews were conducted with the teaching staff to allow us a better understanding of these realities, which can seem remote from traditional educational experiences.

**Keywords:** popular baccalaureates, popular education, continuing education for young people and adults, right to education

---

## INTRODUCCIÓN

Con la sanción de la ley 26206, Ley de Educación Nacional (en adelante, LEN), en 2006, se hizo efectiva la obligatoriedad y el derecho de la educación de nivel medio, lo que generó, entre otras consecuencias, un aumento de reclamos sociales al Estado para garantizar el nuevo derecho instituido. Sin embargo, las problemáticas sociales y económicas heredadas de las políticas neoliberales de la década del 90, y que se acentuaron con el estallido de la crisis del 2001, aún se encontraban muy presentes, lo que dificultaba la resolución de los conflictos y la atención de las múltiples necesidades por parte del aparato estatal.

Ante tal situación, diversos sectores de la sociedad civil comenzaron a emerger con prácticas y movimientos que buscaron enfrentar y responder a las demandas presentes en distintos ámbitos de la vida cotidiana. En este clima de época, marcado por la eclosión del modelo de acumulación basado en la valorización financiera, se consolidaron y formaron organizaciones y movimientos como fábricas recuperadas, cooperativas de educadores, agrupaciones de personas desocupadas, sindicatos y organizaciones pertenecientes a universidades públicas, que asumieron la creación de los Bachilleratos Populares (Ampudia y Elisalde, 2015). Estas experiencias educativas adquirieron cada vez más relevancia, ya que emergieron como respuesta a la ausencia de políticas estatales en materia educativa, lo que se reflejó en ausentismo, deserción y repitencia. Su aparición se da en los albores de la *sociedad de derechos* (López, 2020), que supera la concepción de la educación propia de los 90, entendida entonces como un “bien de mercado” (Bernazza, 2013, p. 68).

De esta manera, los Bachilleratos Populares (en adelante, BP) se convierten en espacios de formación impulsados desde la propia sociedad civil, emergiendo con una propuesta educativa alternativa a las instituciones tradicionales que no pudieron —o no supieron— contener a sectores vulnerables afectados por las emergencias socioeconómicas. Estos se desarrollaron dentro de un régimen académico alineado con la Educación Permanente de Jóvenes Adultos/as (en adelante, EPJA), en el cual la “organización curricular e institucional debe estar basada en criterios de flexibilidad y apertura que acrediten saberes y permitan la movilidad laboral” (González Porcella y Pereira, 2016, p. 1538)

En 2004, en un contexto de creciente intervención estatal, nacieron las primeras experiencias de BP, en el marco, como ya se mencionó, de organizaciones que venían llevando a cabo acciones colectivas de resistencia (Wahren, 2020). Entre estas se encontraron el Bachillerato Popular Simón Rodríguez, de la Organización Popular Fogoneros (Tigre), y el Bachillerato Popular de la Industria Metalúrgica y Plástica Argentina (en adelante, IMPA), con sede en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), que pertenecía a la Cooperativa

de Educadores e Investigadores Populares (en adelante, CEIP). Este último fue concebido inicialmente para la formación de los obreros, pero posteriormente se extendió a la comunidad, evidenciando que la actividad social no queda limitada al ámbito laboral, sino que abarca todo el entramado barrial (Ampudia, 2015).

De manera simultánea, conviven distintas posturas en torno a la Educación Popular (en adelante, EP). Por un lado, una posición que concibe la EPJA como una educación compensatoria orientada a disminuir la desigual distribución del conocimiento; y, por otro, enfoques que la consideran parte del mecanismo de reproducción y mantenimiento del sistema de dominación hegemónico, limitado a prácticas y objetivos restringidos a la alfabetización e instrucción (Ampudia, 2007).

De esta forma, la EP marca una ruptura en relación con el sistema educativo dominante, proponiendo una pedagogía crítica, amplia e integral, cuya praxis incluye tanto un “hacer político” como las “prácticas formativas” (Ampudia y Elizalde, 2015).

A partir de estos antecedentes, comienza una expansión de estas instituciones, que no son idénticas ni homogéneas, sino que presentan especificidades acordes con las complejidades y variabilidades de las situaciones de emergencia a las que hacen frente. Dicho de otro modo, ni las realidades sociales ni las crisis económicas son homogéneas, por lo que se configura un universo diverso de BP con sus particularidades, aunque en todos pueden identificarse dimensiones comunes de formación y organización, fundadas en la emancipación, la atención a las necesidades y la lucha por los derechos.

Siguiendo esta línea, con la creación de los BP aparecen problemáticas que requieren de nuevos abordajes teórico-conceptuales para entender estas complejas realidades que están atravesadas por “procesos de exclusión y fragmentación social” (Fontenla, 2020, p. 7). En este sentido, una serie de trabajos resultan insumos teóricos y analíticos pertinentes. Entre estos, las propuestas de Odriozola (2015) y Fontenla (2020), quienes se concentran en los docentes y las tensiones que aparecen en sus prácticas; Gluz et al. (2008) y Palomeque

(2018), que abordan las problemáticas en la oficialización; y López Fittipaldi (2016) y Wahren (2020), que trabajan la conceptualización del movimiento popular. Sin embargo, para una mayor precisión, consideramos necesario descomponer y desestructurar las dimensiones que conforman a los BP, recordando que en este ámbito educativo, atravesado por la vulnerabilidad, comienza a desplegarse una nueva forma de intervención que no depende ya de la acción estatal, sino que “se constituye como un espacio de diálogo, reencuentro entre sujeto y territorio” (Carballeda, 2021, p. 94).

Por lo tanto, dada la complejidad del tema, nos remitiremos a los orígenes de estos movimientos utilizando el análisis genealógico, por medio del cual, “partiendo del presente es posible investigar la constitución de los saberes, los discursos o los dominios de objeto de los que este es heredero” (Arriaga Ornelas, 2008, p. 7). Esta herramienta, ausente en los trabajos previamente mencionados, permite reconstruir, a partir de retazos del pasado, el sentido de la conformación de los BP, la naturaleza de sus problemáticas y el fundamento de sus intervenciones en cada dimensión. Para una mayor precisión, el análisis se aplica a tres dimensiones —identificadas en las entrevistas—, que se inscriben en el marco de la sociedad de derechos y explican las características de formación y organización de los BP: la dimensión de los derechos, la dimensión político-pedagógica y la dimensión burocrática.

La primera se refiere al cumplimiento de la LEN para alcanzar la universalización del derecho a la educación en los grupos sociales históricamente excluidos de los canales educativos tradicionales. La segunda se centra en la propuesta de enseñanza de los BP, entendiendo que se apoyan, principalmente, en postulados de teorías críticas y de la pedagogía de la liberación, recuperando posturas decoloniales como la de Restrepo y Rojas (2010), cuyo objetivo es traer al presente las voces de los sectores marginados para mostrar las relaciones de explotación históricas que se reconfiguran en la vida cotidiana. La tercera dimensión aborda los procesos de oficialización de estos espacios, entendidos como mecanismos administrativos necesarios para el

reconocimiento oficial de los saberes adquiridos y el cumplimiento de las demandas político-culturales. En síntesis, el análisis de tipo genealógico de estas tres dimensiones permite comprender los condicionantes históricos que explican la organización de los BP, siempre en el marco de la sociedad de derechos y como respuesta a demandas específicas de los territorios y sus poblaciones.

Cabe destacar que el análisis de estas instituciones y sus dimensiones parte de la noción de *sujetos colectivos* propuesta por Retamozo y retomada por López, quienes los entienden “como grupos humanos que comparten un común denominador en términos de experiencias y de acción colectiva, pero, como aclara Retamozo, en un plexo estructural determinado” (López, 2018, p. 3). Esto se realizará pensando en el despliegue de acciones de *territorialización* (ya que se encuentran en un vínculo estrecho con la comunidad y con el espacio geográfico en el que se ubican para responder a las necesidades), de *autogestión* (al apoyarse en el esfuerzo propio y la autonomía de los integrantes que forman el espacio para la búsqueda de la emancipación) y de *institucionalización* (al generar intercambios y conexiones con el Estado para atender a las necesidades), instancias que podrán reconocerse en cada uno de los apartados de este texto.

Este cuadro de situación lleva a preguntarnos: ¿cómo intervienen los BP ante la ausencia y falencia del Estado? ¿Qué dificultades enfrentan para asegurar el derecho a la educación? ¿Cómo se relacionan con otros actores en esta búsqueda? Así, el objetivo del estudio es analizar las intervenciones educativas de los BP en el contexto de la sociedad de derechos.

Finalmente, cada uno de los aspectos desarrollados será ejemplificado a través del caso del Bachillerato Popular “Puños de Libertad”, abierto en 2016 y ubicado en la Villa 15 (Comuna 8 de la Ciudad de Buenos Aires), que fue seleccionado por estar emplazado en uno de los barrios de emergencia más populosos de la ciudad, por contar con una matrícula inestable y cambiante, por la sobreedad de sus estudiantes y por la falta de reconocimiento oficial. Estas características serán desarrolladas en cada una de las dimensiones

analizadas en las páginas siguientes. En este espacio, durante el mes de noviembre de 2024, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los cuatro principales referentes docentes, seleccionados por tener mayor antigüedad y carga horaria dentro del bachillerato. Estas entrevistas se complementan con el Documento Oficial del Bachillerato, presentado al Ministerio de Educación, lo que facilita una comprensión más profunda de las dificultades cotidianas de estos espacios educativos, de su funcionamiento y de las intervenciones que se despliegan día a día.

## ANÁLISIS GENEALÓGICO Y MULTIDIMENSIONAL DE LOS BP

Las intervenciones educativas no son homogéneas ni permanentes a lo largo de los distintos periodos históricos, como tampoco lo son los sujetos a los que estas se dirigen. Desde la época colonial, se han intentado imponer lógicas y estructuras culturales alineadas a los intereses dominantes. Autores como De Sousa Santos (2011) y Grosfoguel (2013) han señalado la persistente presencia de lógicas eurocéntricas en las instituciones educativas, mientras que Castro Gómez (2007), Walsh (2009) y Palermo (2010) han formulado propuestas pedagógicas de carácter decolonial. No obstante, todos coinciden en concebir la educación como un derecho, postura adoptada por los BP y que se inscribe en el contexto de la *sociedad de derechos*. Es sobre esta base que se realiza el análisis genealógico referido, ya que busca garantizar la cobertura y la satisfacción de necesidades consideradas fundamentales para todas las personas (López, 2020). Este objetivo no se logra solo únicamente a través de la aplicación de programas de transferencia económica, sino también mediante una batería legislativa que apunta a resguardar y proteger los derechos tanto en el presente como en el futuro. Para precisar la explicación, nos hacemos de las palabras de López (2020):

A partir del enfoque de derechos que primó en esta etapa, las políticas públicas contaron con un importantísimo correlato legal, en particular, la legislación social que apuntó a reparar y fortalecer a los más débiles dentro de la sociedad. Su integralidad permitió abordar un gran espectro de problemáticas o demandas, lo que redundó en configurar aspectos centrales de una nueva forma de sociedad. (p. 6)

Sin embargo, la profunda desarticulación que se produce entre lo civil y lo político, manifestada en la ausencia de políticas públicas que respondieran a las necesidades de poblaciones marginadas por el mercado, imposibilitó su satisfacción en el corto, mediano y largo plazo.

En este punto, resulta pertinente retomar el análisis realizado por Tenti Fanfani (1989), quien aclara que esta no es una problemática exclusiva de la *sociedad de derechos*, sino que en todos los momentos históricos en los que se emprendieron procesos de intervención educativa se encontraron dificultades en su aplicación:

Pese a la incorporación progresiva de amplios sectores de la población a esos sistemas de prestación de servicios, la cobertura de los mismos nunca es total. Los grupos poblacionales excluidos son objeto de una intervención pública de tipo global, no especializada y difusamente dirigida a atender el problema general de la pobreza (Tenti Fanfani, 1989, p. 7).

Lo novedoso del periodo analizado, en comparación con los anteriores, es que el Estado adquiere una presencia que busca rearticular la esfera política con la social:

[...] comenzaron a desarrollarse acciones más ligadas con la equidad y en la búsqueda de una distribución más justa de la riqueza. Estas intervenciones fueron reposicionando el rol que el Estado estaba ocupando dentro de la sociedad, fortaleciendo los canales y formas de involucrarse en la discusión de los temas públicos. A su vez, al recobrase el papel del Estado y con la pérdida de protagonismo del mercado, surgió lentamente en toda la sociedad una vuelta a la participación política, especialmente en sectores como la juventud (Maier y Carballeda, 2011, p. 1).

Esta recuperación del Estado no implica una acción exclusiva de este que deje fuera otras formas de participación que trascienden la esfera estrictamente política. Por ello, retomamos la relevancia de los actores de la sociedad civil que se van a conformar —como ya se señaló en la introducción— con un sentido de *sujetos colectivos*.

Sin embargo, no nos limitamos a la definición presentada anteriormente; resulta necesario profundizarla y reconocer que, con la formalización y organización de estos nuevos y diversos espacios, se configura una interacción que permite abordar, más adelante, la categoría de *movimientos colectivos*:

Cuando hablamos de la categoría sujetos colectivos, podemos estar hablando de un fenómeno muy microsocioal, un grupo muy reducido; puede ser un grupo de hombres o mujeres que se reúnen para sostener un comedor, pero que, en la medida en que se agregan con otros grupos con quienes articulan la acción colectiva, podemos entender que conforman movimientos sociales. Por lo tanto, movimientos y sujetos están ambos recorridos por la misma acción colectiva, por lo que podemos entenderlos como categorías asociadas (López, 2018, p. 4).

Considerar el enfoque, el contexto y los actores permite articular teorías, datos e investigaciones que fundamentan el análisis genealógico correspondiente para describir cada uno de los aspectos señalados. Desde este punto de partida, el siguiente paso consiste en analizar las dimensiones ya mencionadas en la introducción y su impacto específico, con el fin de comprender cómo los BP pueden constituirse en espacios que complementan y, a la vez, cuestionan, las formas de intervención desarrolladas por el Estado.

## DIMENSIÓN DE LOS DERECHOS

Con la crisis del 2001 termina un ciclo de políticas neoliberales en el que el mercado no solo actuó como el gran regulador de las relaciones sociales e institucionales, sino que, según Schuttenberg (2008), se consolidó “como asignador de recursos y servicios a partir del

proceso de privatizaciones” (p. 3), y tuvo como objetivo la “gestión” de la pobreza y no su erradicación. Esto puede observarse en lo que incumbe a la política social neoliberal, que “focalizó sus acciones en los individuos pobres y sus familias y no en las circunstancias, escenarios y relaciones en que esos individuos y familias desenvuelven su existencia” (López, 2020, p. 5).

Como consecuencia, se produjo una progresiva crisis de representación, un aumento de la desigualdad económica y un crecimiento de la fragmentación social que llevarían a la necesidad de que el Estado recuperara su papel predominante en la regulación de las esferas civil y política. Este proceso da inicio a lo que López (2020) reconoce como la *sociedad de derechos*, caracterizada por el despliegue de políticas públicas que tienden a la “universalización de los sistemas de protección social y la formalización del trabajo como vía para resolver la precariedad” (p. 4).

Esta sociedad de derechos, en la cual hay un proceso de restitución de los mismos, no puede excluir el ámbito de la educación. Así lo entiende López (2020), que hace una reflexión profunda al respecto:

La educación no podía quedar librada a manos del mercado, no podía quedar supeditada a la capacidad adquisitiva que tenga cada uno de los ciudadanos ni a cada una de las jurisdicciones. La educación como política de Estado implicó que garantice estrategias a lo largo y lo ancho del país para garantizar el acceso de todos los ciudadanos al sistema educativo. (p. 8)

En este contexto es que se sanciona la LEN que, además de establecer la obligatoriedad de la educación de nivel medio, reconoce a la EPJA como la modalidad destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la escolaridad obligatoria para quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente; asimismo, busca ofrecer oportunidades de formación a lo largo de toda la vida. De esta forma, se pretende que el Estado asegure el derecho a un nivel educativo del cual se encontraban excluidos grandes sectores de la población, forzados a incorporarse a un mercado laboral que

los explotaba y los descalificaba por la falta de títulos formales, legitimando así el abaratamiento de la mano de obra.

A pesar de la implementación de la reforma educativa, medida positiva y necesaria, esta resultó insuficiente para resolver las disparidades sociales y culturales, desencadenando un fenómeno que Nobile (2016) designa como *integración excluyente*. Esto significa que, si bien la matriculación, el presentismo y la promoción de las asignaturas y contenidos de la escuela secundaria son condiciones indispensables y necesarias para la formalización del empleo y la incorporación al mercado de trabajo, tales logros no quedaron asegurados en un contexto de inestabilidad económica y social que aún no logra ser resuelta mediante los mecanismos políticos.

En este contexto, comienzan a tomar mayor relevancia los espacios alternativos de formación que ofrezcan posibilidades de combinar el ámbito educativo con el laboral. Entre ellos se encuentran los BP, que, mediante un régimen académico más flexible y participativo, comienzan a dar una respuesta —aún limitada en términos cuantitativos— a la demanda de finalización de estudios de nivel medio. El caso del BP “Puños de Libertad” permite observar esta flexibilidad en su propio documento oficial: “En tanto las relaciones sociales, económicas y políticas inciden en el ejercicio del derecho a la educación, la inserción en el sistema escolar deja de ser una cuestión de corte individual para ubicarse en el plano de lo social” (Documento BP “Puños de Libertad”, 2017, p. 10).

Para enfrentar esta situación, los BP tienden a establecer un vínculo directo con el espacio geográfico en el que se insertan. Esto les permite una cercanía —incluso una atención inmediata— de los sujetos vulnerados. En este sentido, al igual que el BP “Puños de Libertad”, todos los BP recuperan y sostienen las lógicas barriales que, durante el periodo neoliberal, adquirieron relevancia en la construcción de identidades, y a través de las cuales se despliegan las relaciones sociales y humanas. Por ello, la localización de los BP en las inmediaciones de estos espacios no responde exclusivamente a facilitar la asistencia y permanencia en los cursos, sino a promover

lógicas de interacción que recuperen y revaliden las identidades colectivas, entendiendo que las mismas son una parte integral de los derechos. Tal como sostiene Bráncoli (2006):

Como soporte material, el barrio representa un espacio de organización del consumo en donde se adquieren los bienes y servicios que garantizan la reproducción ampliada de la fuerza de trabajo. En su configuración, adquieren particular importancia la provisión y acceso a los bienes de consumo colectivos como la vivienda, los servicios educativos, de salud, sanitarios y de energía. (p. 50)

Vemos así que la *territorialidad* es un componente fundamental para la garantía de derechos. Esto no se limita a los aspectos mencionados como lo son la vivienda, la educación y la salud —considerados como mercancías durante el neoliberalismo, pero resignificados como derechos durante el periodo que nos interesa—, sino que también existe un valor extra en cuanto a las *representaciones sociales*, entendiendo esta categoría como “una construcción en torno a determinados aspectos del mundo circundante que estructura una amplia gama de percepciones, prácticas, creencias y actitudes vigentes en un sistema social determinado” (Schuttenberg, 2008, p. 7).

Al asumir esta definición, se postula que los BP no fueron actores pasivos durante este periodo, sino que desplegaron una variedad de prácticas no solo pedagógicas, sino también sociales, alimentarias, sanitarias, entre otras. Estas acciones surgieron como respuesta a las limitaciones del Estado tanto en la universalización de los derechos como en su capacidad para superar las condiciones de pobreza.

En la misma línea, Natalucci (2011) reconoce que tales situaciones llevaron a la construcción de nuevas identidades, propias de estos actores colectivos, quienes empezaron no solo a exigir respuestas, sino también, en algunos casos, a ofrecerlas frente a las dificultades que empezaban a instalarse en la agenda pública:

En una sociedad que se transformaba, la atención se centró sobre la construcción de estas identidades emergentes. Ya no eran trabajadores

los que desafiaban a la sociedad industrial, sino que nuevos sujetos colectivos exigían el tratamiento de problemas hasta entonces dejados de lado, como los de género, sexuales, culturales, etcétera. (p. 15)

Todo esto da cuenta de un proceso de representación social y de revalorización del territorio que permite hacer frente a miradas estigmatizantes que conciben a los barrios y las villas como meros receptáculos de la indigencia, ignorancia, violencia, adicciones o enfermedades.

Finalmente, debe hacerse una breve descripción de la población que conforma estos espacios educativos, entendiendo que las características de los y las estudiantes que asisten explican en buena medida las condiciones y las formas que adquieren dichos espacios.

Las y los jóvenes, así como las personas adultas que concurren a los BP, en su gran mayoría han interrumpido o abandonado sus estudios secundarios en el sistema convencional, o solo han cursado la primaria. Esto es consecuencia, según Ampudia (2007), de procesos de migración o deserción escolar, en los cuales la discontinuidad está marcada por la repitencia, el cambio de modalidad y/o establecimiento educativo, el traslado de turno o simples interrupciones en la cursada.

Esto se observa en el caso del BP “Puños de Libertad”, donde los docentes reconocen que las interrupciones se incrementan y se masifican cuando la población habita en un territorio segregado, caracterizado por profundas desigualdades socioeconómicas; y constatan el peso que tiene la desigualdad de origen en las trayectorias escolares. Así es como quedó expuesto en algunas de las entrevistas:

Las discontinuidades se producen en su mayoría por situaciones asociadas a las vulnerabilidades socioeconómicas y las consecuencias que traen aparejadas. Lxs estudiantes son en su mayoría mujeres; muchas vuelven después de muchísimos años porque tuvieron que abandonar los estudios para criar a sus hijos/as; otros, porque tuvieron que salir a trabajar desde muy chicos, o tuvieron que ayudar a sus respectivas familias con las tareas de cuidado de sus hermanos. Hay casos donde las vivencias tanto en la infancia como en la adolescencia están marcadas por mucha violencia,

mudanzas, cambios en el entorno convivencial. También hay muchos casos de gente que inmigró al país o que la migración se produjo en el interior del mismo, en busca de mejores condiciones de vida para su familia, lo que significó también un desmembramiento familiar y que, luego de muchísimos años, al poder acomodarse, deciden retomar los estudios de nivel medio. También creo que hay algo que tiene que ver con la cultura familiar y del entorno cercano, donde un porcentaje muy alto no terminó sus estudios; entonces, no se ve la finalización de los mismos como algo prioritario ni obligatorio. De hecho, muchas estudiantes que son madres comentan que uno de los motivos de finalizar los estudios es para motivar a sus hijos y que vean que “se puede” (Silvana, educadora BP “Puños de Libertad”, CEIP, 2024).

Estas situaciones no se limitan únicamente a las percepciones de los docentes entrevistados, sino que adquieren tal relevancia que son formalmente reconocidas en el documento oficial, remarcando que “se construye, además, un círculo vicioso en el que la pobreza es un factor crítico en la terminalidad de los estudios, y la falta de educación tiende a reproducir las distancias sociales y económicas” (Documento BP “Puños de Libertad”, 2017, p. 10).

Todo lo señalado evidencia una perspectiva de satisfacción de derechos que no quedan restringidos al proceso pedagógico tradicional, de carácter vertical y unidireccional, entre docente y estudiante. Por el contrario, hay una concepción ampliada de la educación en la que confluyen elementos como el espacio geográfico y la identificación subjetiva, los cuales permiten consolidarla como un derecho, dejando atrás su tratamiento como mercancía, propia de la década anterior.

## DIMENSIÓN POLÍTICO-PEDAGÓGICA

Los BP orientan sus distintas propuestas político-pedagógicas a la población de jóvenes y personas adultas, grupo caracterizado, como se señaló previamente, por la discontinuidad que presentan sus trayectorias escolares; destituidas y destituidos, muchas veces, del sistema educativo oficial. Sin embargo, el propósito de estas organizaciones

sociales respecto de la educación no consistió, ni consiste, solamente, en asumir un rol subsidiario ante las políticas deficientes del Estado, sino que apunta a la formación de sujetos políticos a través de una práctica política consciente que complementa la praxis pedagógica y las aspiraciones de emancipación social (Ampudia y Elisalde, 2015).

Por ello, al enfocar esta dimensión, para comprenderla, es necesario diferenciar el aspecto político del aspecto pedagógico. Esta distinción responde a fines estrictamente analíticos, ya que no es posible pensar un ámbito sin el otro, es decir, no es posible considerar lo político escindido de lo pedagógico, porque es en la interacción dialéctica donde ambos adquieren pleno sentido y configuran la totalidad de esta dimensión.

El ámbito político responde al proyecto formativo a través del cual se promueve la construcción de un sujeto activo y comprometido con el espacio sociopolítico del cual forma parte. Fontenla (2020) sostiene que estos espacios tienen “un enfoque pedagógico con perspectiva problematizadora de la realidad social que apunta a la conformación de estudiantes críticos” (p. 9), lo que evidencia un compromiso no solo con los contenidos educativos formales y con la transmisión de un saber legitimado. En efecto, en este marco el conocimiento se concibe como una herramienta transformadora de la realidad cuya finalidad es formar sujetos políticos involucrados con las problemáticas que los atraviesan y con el contexto del cual forman parte.

Esta meta surge como respuesta crítica al sistema educativo formal, caracterizado por prácticas como la expulsión de estudiantes y una estructura jerárquica que obstaculiza la construcción de propuestas de carácter inclusivo y horizontal que promuevan la construcción participativa del conocimiento y el ejercicio de una ciudadanía comprometida con la defensa de los derechos.

Desde este objetivo político se impulsa la formación de un *ethos participativo*, propio y característico del periodo correspondiente a la sociedad de derechos, durante el cual se recupera el valor de la política y de las interacciones con el Estado, ambas marginadas durante la etapa neoliberal. Siguiendo esta línea del pensamiento de López

(2024), estos actores colectivos de la sociedad civil favorecieron el proceso de repolitización, en el cual “lo político vuelve a recuperar el sentido de protagonismo, reparación y justicia” (p. 3).

Esta es una característica distintiva de todos los BP, y se pone de manifiesto claramente en el caso del “Puños de Libertad”, ya que, desde esta esfera política, se formulan proyectos educativos autogestivos basados en una concepción de la educación orientada a la transformación de las realidades socioculturales. Estas, que son tan diversas como los propios estudiantes que participan, son asumidas desde su particularidad y herogeneidad (Documento oficial, BP “Puños de Libertad”, p. 2017).

En el bachi se intenta construir un espacio que sea gestionado por toda la comunidad y que promueva la reflexión sobre la realidad social para su transformación. La práctica pedagógica se concibe desde la educación popular, donde el proceso de construcción del conocimiento parte de los saberes previos de los estudiantes y se apoya en la democratización de las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Horacio, educador BP “Puños de Libertad”, CEIP, 2024).

En consecuencia, los BP elaboran una propuesta pedagógica que recupera la crítica al sistema educativo formal y promueve la formación del *ethos participativo* mencionado. De ahí que se fundamenten en los postulados de las pedagogías críticas, incorporando premisas de las teorías decoloniales.

Vale aclarar que, en este contexto, nos referimos a propuestas decoloniales según la perspectiva de Restrepo y Rojas (2010), quienes promueven la superación de la colonialidad por medio de una propuesta que visibiliza y problematiza las situaciones y relaciones de dominación históricas sobre las que se estructuró la educación:

La decolonialidad, en cambio, refiere al proceso que busca trascender históricamente la colonialidad (o, como quedará claro en el siguiente punto, la modernidad/colonialidad). Por eso, la decolonialidad supone un proyecto con un calado mucho más profundo y una labor urgente

en nuestro presente; supone subvertir el patrón de poder colonial, aun luego de que el colonialismo haya sido quebrado (p. 17)

Conjuntamente, para comprender las pedagogías críticas, retomamos los aportes de Silber (2009), quien las destaca por su capacidad de ruptura con el orden preestablecido:

[...] valorizamos el aporte de las pedagogías críticas y poscríticas que colaboran para comprender la educación como un campo complejo y contradictorio en el que se tensan los influjos procedentes del contexto sociopolítico, cultural, institucional y las acciones de los sujetos sociales. Sin desconocer que la educación está implicada en prácticas hegemónicas que favorecen a unos grupos en desmedro de otros, reincorporan la idea de intervención, baluarte de las teorías no críticas, proponiendo generar alternativas pedagógicas para contribuir a la transformación de la sociedad. (p. 7)

Por medio de estas propuestas, desde los espacios de los BP se busca superar lo que Palermo (2010) denomina la *colonialidad del saber*, entendida como un proceso de consolidación del modelo hegemónico de la modernidad/colonialidad en el interior de las instituciones educativas. Y en la misma dirección se puede pensar el concepto de *monocultura del saber*, desarrollado por De Sousa Santos (2006), quien la describe de la siguiente manera:

Esta monocultura reduce de inmediato, contrae el presente, porque elimina mucha realidad que queda afuera de las concepciones científicas de la sociedad, porque hay prácticas sociales que están basadas en conocimientos populares, conocimientos indígenas, conocimientos campesinos, conocimientos urbanos, pero que no son evaluados como importantes o rigurosos. Y como tal, todas las prácticas sociales que se organizan según este tipo de conocimientos no son creíbles, no existen, no son visibles. Esta monocultura del rigor se basa, desde la expansión europea, en una realidad: la de la ciencia occidental. (p. 23)

Identificar y reflexionar sobre estas prácticas dominantes y coloniales permite encontrar el vínculo entre lo político y lo pedagógico, ya que

se retroalimentan constantemente en su apuesta por la emancipación, que es el norte que guía las propuestas de los BP.

Para concluir este segmento de análisis, puede afirmarse que el conjunto de estas miradas críticas y prácticas decoloniales favorece la autogestión. Los BP se encuentran en un constante devenir en su formación y reformulación, en tanto sus dinámicas de interacción con la comunidad están sujetas a situaciones de vulnerabilidad y a las características de los contextos históricos específicos en los que se insertan, lo que promueve una reflexión permanente en su interior y la puesta en marcha de estrategias que desafían los moldes pedagógicos de las instituciones educativas formales.

## DIMENSIÓN BUROCRÁTICA

Una vez reconocidas la territorialización y la autogestión de estos actores colectivos y del movimiento, resulta necesario pensar el proceso de su *institucionalización*. Este análisis implica considerar una dimensión específica compuesta por dos ejes que se encuentran interconectados y que son fundamentales para el sostenimiento de sus actividades: el *reconocimiento oficial* y el *financiamiento*.

Para entender esta dimensión, nos apoyamos en la noción elaborada por Natalucci (2011), quien piensa la institucionalización no como una sumisión, sino como una integración a la esfera política:

La concepción postulada en este artículo se orienta a pensar la institucionalización como una mediación entre la sociedad civil y el régimen político, es decir, como un vínculo entre lo social y lo político, que aun con las diferentes lógicas que los atraviesan contienen elementos comunes. Este sentido, lejos de aplastar el carácter transformador de los movimientos sociales, potencia su impacto político al redefinir las formas de participación, los mecanismos de representación y los dispositivos de legitimación que conforman una comunidad política. (p. 16)

Desde esta premisa, la búsqueda del reconocimiento oficial es una de las principales luchas históricas que llevan adelante los BP, ya

que este condiciona directamente cómo será la organización de su sistema administrativo-burocrático. No debe pasarse por alto que la posibilidad concreta de esta institucionalización se inscribe en el contexto de la sociedad de derechos, caracterizada —como se señaló con anterioridad— por un proceso de reparación de los derechos vulnerados durante décadas anteriores. Se entiende, entonces, por qué la posibilidad de reconocimiento oficial responde a las características de este momento sociopolítico y da cuenta de una lógica de integración en la que los actores colectivos aquí analizados asumen la institucionalización como parte de la dinámica histórica. Es decir, a pesar de depender de la necesidad de reconocimiento como instituciones oficiales, esto no limita su accionar, ya que su compromiso con la efectivización de los derechos, en este caso a la educación, los hace asumir protagonismo dentro de la sociedad civil.

A pesar de que el contexto promovía la participación de los sectores sociales, el proceso de reconocimiento de los BP no estuvo exento de conflictos dentro de los espacios de articulación. Una muestra clara de ello se dio entre los años 2008 y 2011, cuando se produjeron dos rupturas en la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha (CBPL), originadas por diferencias en torno al vínculo con el oficialismo y la oficialización de los BP. Mientras una corriente promovía la necesidad del reconocimiento estatal, otra advertía que dicho proceso, junto con el cobro de salarios, implicaría posibles restricciones a la autonomía de estos espacios.

En este sentido, Fontenla (2020) sostiene que el proceso de oficialización implica un estado de *autonomía relativa* por parte de los BP. Esto se debe a que, si bien en la práctica pueden sostener tanto un modelo pedagógico basado en la educación popular como formas de organización internas autogestivas, en lo formal, recibir financiamiento estatal y la acreditación de títulos implica cierta injerencia del Estado en su funcionamiento. Esta se manifiesta, por ejemplo, en la imposición de programas curriculares estandarizados; en el nombramiento de cargos jerárquicos —que en la práctica de tales experiencias formativas no existen—; y, actualmente, en las tensiones en

torno al nombramiento de docentes mediante actos públicos, dinámica que entra en conflicto con las lógicas de selección profesional propias de estos BP. Así se ve cómo el Estado y los BP mantienen un vínculo de pujas y negociaciones, que se sostiene a lo largo del tiempo, entre el reconocimiento, el financiamiento y la autonomía.

En sus comienzos, la acreditación de los títulos se realizaba por medio del único bachillerato popular oficializado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (IMPA) y de una escuela oficial de gestión privada ubicada en la provincia de Buenos Aires. Más tarde, a fines de 2007, los BP de la provincia de Buenos Aires lograron el reconocimiento estatal mediante la gestión privada, la cual, con el tiempo, fue transferida a la gestión estatal bajo la Dirección de Adultos/as. En cuanto a los BP de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, comenzaron a obtener reconocimiento a partir de 2008 como Unidades de Gestión Educativa Experimental (UGEE). Este reconocimiento resulta de suma importancia, ya que permite la acreditación de títulos oficiales, el pago de salarios de directivos y docentes, la asignación de becas estudiantiles (solamente en la ciudad de Buenos Aires) y el acceso a subsidios para infraestructura escolar (Wahren, 2020).

Sin embargo, la extensión de la cobertura encontró un límite, dejando numerosos BP excluido del reconocimiento estatal:

De este modo, si bien los bachilleratos llegan a la escena pública y ocupan un lugar en la agenda de gobierno, la materialización del proceso de reconocimiento oficial no encuentra en esta etapa un cauce claro en la estructura burocrática del Estado. (Fontenla, 2020, p. 59)

A pesar de los conflictos y de las dificultades encontradas, la propuesta de educación popular no se detuvo; por el contrario, continúan abriéndose BP en diversas regiones del país. Esto responde, por un lado, a que subsisten las condiciones y necesidades que les dieron origen, y, por otro, porque continúan emergiendo organizaciones que asumen la decisión política de crear estos espacios en sus territorios. Sin embargo, el Estado, en sus distintas jurisdicciones, en lugar de

facilitar con dinamismo el ingreso regular de los BP como parte la estrategia educativa, y mejorar los canales de diálogo para llegar a acuerdos con los espacios más críticos a la institucionalización formal, dilata los reconocimientos y se muestra renuente ante cada nueva solicitud (Ampudia y Elisalde, 2015).

Actualmente coexisten distintas situaciones: espacios con reconocimiento oficial, otros sin él y un porcentaje de BP que, aun estando reconocidos, funcionan sin financiamiento debido a que el Estado no les otorga la Planta Orgánico Funcional (POF), es decir, el conjunto de cargos, horas cátedra y módulos que se asignan a cada institución educativa.

La falta de reconocimiento impacta directamente en el cumplimiento del derecho a la educación, lo que hace necesario contar con una red de apoyos y asistencias mutuas entre los bachilleratos. Adquieren importancia aquellos que poseen el reconocimiento oficial, ya que su articulación con otros espacios fortalece las relaciones de acompañamiento y de solidaridad en el conjunto:

A mediados del año 2005 se conformó el primer espacio de articulación de estas experiencias —denominado interbachilleratos— con los primeros BP que se habían constituido hasta entonces. Los encuentros estaban orientados principalmente al intercambio y el debate de las experiencias pedagógicas, para fortalecer las distintas áreas educativas y conformar espacios de formación conjunta en educación popular. Con el tiempo, se fue incorporando un debate administrativo y de gestión de las experiencias educativas [...], al que se fueron sumando paulatinamente debates reivindicativos y políticos vinculados a las necesidades de obtener algún tipo de reconocimiento oficial para estas experiencias en lo que refiere a los títulos, el financiamiento, los salarios de los educadores y becas para los estudiantes. (Wahren, 2020, p. 95)

En el caso del BP “Puños de Libertad”, aún no cuenta con reconocimiento estatal, pero forma parte de la CBPL y de la Cooperativa de Investigadores y Educadores Populares (CEIP), espacios que nuclea a distintos BP a nivel nacional y que son imprescindibles

para sostener su funcionamiento.

Los docentes entrevistados nos dieron un panorama sobre la falta de reconocimiento:

Hoy en día, pese a 10 años de trayectoria, nuestra experiencia educativa no es reconocida por el Estado. Ni la formación que realizan lxs estudiantes, ni el trabajo que ejercemos lxs profesorxs. Esto dificulta la consolidación del cuerpo docente porque, al ser un trabajo voluntario, muchxs no pueden continuar por la necesidad económica de contar con un trabajo pago. Lo que hace que el grupo de profes vaya rotando entre algunxs que dejan y otrxs nuevxs que se incorporan. Pese a esto, nos organizamos y sostenemos en coordinación con otros bachilleratos, es decir, intentamos replicar la misma lógica colectiva de las clases en relación con otras experiencias educativas (Lucas, educador BP “Puños de Libertad”, CEIP, 2024).

Se constata que las estrategias asociativas son consideradas por los propios docentes como imprescindibles para la supervivencia de los BP. Así queda de manifiesto en el testimonio recogido:

Una de las principales luchas que acompaña CEIP es exigir el reconocimiento por parte del Estado, que debe ser el garante del derecho a la educación, de los bachilleratos no reconocidos que la integran, del financiamiento necesario para su funcionamiento y del derecho de los docentes a recibir un salario por su trabajo (Horacio, educador BP “Puños de Libertad”, CEIP, 2024).

Sin embargo, este reconocimiento no anula la existencia de otras dificultades que podrían hacerles perder tal condición, ya que deben cumplir una serie de requisitos solicitados por las autoridades estatales para ser considerados como institución oficial. Por ello, en conjunto con los espacios no reconocidos, llevan adelante estrategias asociativas en las que se fortalecen los vínculos entre estos actores de la sociedad civil (Vilas, 2005), al favorecer, por un lado, la interacción entre los BP y, por otro, responder a problemáticas puntuales de cada espacio.

En segundo lugar, la dimensión del financiamiento representa una preocupación de especial relevancia, porque el sostenimiento del espacio requiere cubrir costos básicos como son los servicios de luz, agua o alquiler. Pero las necesidades no se reducen al ámbito del trabajo educativo, ya que, como se señaló anteriormente, los BP también atienden situaciones de emergencia, como la alimentación, organizando actividades que respondan a estas demandas, como ollas populares o campañas de recolección.

En este escenario, la CEIP vuelve a tener un rol central, ya que destina un porcentaje de los recursos económicos provenientes de los BP reconocidos a un “fondo de lucha”, el cual es distribuido entre los BP no reconocidos del espacio y se utiliza para mantener las condiciones mínimas del proceso de enseñanza-aprendizaje (tizas, sillas, pizarrones, productos de limpieza, etcétera), así como para atender eventualidades que puedan presentarse.

Para que el bachi pueda funcionar sin el reconocimiento estatal, es fundamental su participación en instancias que nuclean a bachis de todo el país. [...] estos bachis reconocidos que tienen POF donan un porcentaje de su salario a nuestro bachi y a otros, como fondo de lucha para que podamos tener un pequeño capital que se utiliza para viáticos, de ser necesario, o para comprar insumos requeridos para poder llevar a cabo la actividad educativa (Silvana, educadora BP “Puños de Libertad”, CEIP, 2024).

Respecto del financiamiento, nos interesa hacer énfasis en el eje del salario docente, ya que son los y las docentes quienes ponen a disposición sus prácticas pedagógicas al servicio del proyecto político-educativo. Observamos que el salario adquiere una concepción particular que se vincula estrechamente con el sentido del movimiento y con la forma de distribución que asume, especialmente en relación con la dimensión de los derechos.

En principio, retomamos a Fontenla (2020), quien destaca la *socialización del salario*, entendida como una autogestión y redistribución colectiva de la remuneración. Esto se debe a que no

todos los integrantes del equipo docente tienen los títulos requeridos para ser parte de la POF, lo que se explica teniendo en cuenta que el proyecto pedagógico no busca solo el conocimiento académico formal, sino también rescatar voces y revalorizar los saberes del territorio incorporando a estudiantes egresados/as. Con ello, el salario se convierte en un derecho al cual deben acceder todos los participantes del bachillerato, independientemente de su formación académica formal.

Por otro lado, la autora también identifica la transformación de los salarios en *recursos colectivos* (Fontenla, 2020). Con esto da cuenta de la cobertura de los elementos básicos e indispensables para sostener una cursada diaria, tales como materiales didácticos y productos de limpieza, que son utilizados por los propios integrantes de los BP para el mantenimiento del lugar. De esta forma, puede postularse que el objetivo no es únicamente sostener el espacio de formación —es decir, contar con los recursos materiales indispensables—, sino también mejorar sus condiciones, entendiendo que la participación y el compromiso con el bachillerato permiten ampliar la noción de derecho a la educación. Se evidencia una concepción educativa integral que, como se señaló previamente, trasciende la sola formación académica y retoma la propuesta freiriana que concibe la educación como “praxis, reflexión, y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1987, p. 7).

El análisis anterior da cuenta de las múltiples formas de organización que desarrollan los BP y en respuesta a las situaciones de oficialización y financiamiento que deben enfrentar. Como última aclaración, es importante señalar que los BP se agrupan en ámbitos gremiales que comprenden diversos circuitos organizativos y reivindicativos, desde los cuales también se exigen el reconocimiento oficial, el financiamiento integral, el salario docente, el reconocimiento de las parejas pedagógicas, así como becas y viandas estudiantiles. De este modo, se le atribuye al Estado la responsabilidad de garantizar el funcionamiento del sistema educativo (Ampudia y Elisalde, 2015), entendiendo que la educación es un derecho que no queda

limitado al plano didáctico-pedagógico, sino que requiere también condiciones administrativas y burocráticas para el cumplimiento efectivos de sus fines.

## REFLEXIONES FINALES

A lo largo del trabajo constatamos que la intervención social llevada adelante por medio de las políticas públicas implementadas por el Estado en el marco del periodo de la sociedad de derechos no fue suficiente para saldar las deudas educativas que se heredaron de la década de los 90. Esta insuficiencia impulsó a sectores de la sociedad civil a asumir un rol proactivo en la atención de las necesidades sociales, lo que dio lugar a la conformación de actores colectivos comprometidos con la restitución de derechos y la respuesta a las demandas sociales.

La perspectiva de la intervención social permitió observar no solo el rol del Estado en el ámbito educativo y los problemas a los cuales buscó hacer frente, sino también visibilizar cómo los BP debieron desplegar estrategias en cada una de las dimensiones examinadas. Estas estrategias, siempre orientadas por una postura ideológica claramente definida, se manifestaron en los distintos apartados de este texto, en los que se mostró una interacción constante entre las dimensiones analizadas y una dinámica dialéctica entre ellas.

El análisis genealógico evidencia que el surgimiento de propuestas educativas críticas, populares y decoloniales es una respuesta a un contexto social, político, económico y cultural que históricamente privilegió miradas hegemónicas que sostenían los sistemas de dominación de clases. Las propuestas pedagógicas decoloniales toman fuerza y consistencia como formas de resistencia en un contexto que favoreció la recuperación del rol del Estado, revalorizó lo político, legitimó los derechos y amplió la participación de sectores sociales históricamente marginados. De esta manera, se recupera la conformación de estos proyectos desde “los márgenes del orden social y económico” (Fajardo

Carrillo, 2024, p. 46), haciendo énfasis en su carácter de respuesta a la necesidad de garantizar derechos.

El análisis multidimensional realizado muestra que la genealogía de las propuestas sociales de atención a la educación solo es comprensible en un marco de intervención específico. En nuestro caso, con un Estado caracterizado por su búsqueda de la reparación de derechos, concebidos como universales y exigibles por toda la población. Al mismo tiempo, cada dimensión analizada fue entrando en diálogo con las demás para retroalimentarse y evidenciar la complejidad que existe en la formación y organización de los BP.

La utilización y la descripción del bachillerato “Puños de Libertad” fueron fundamentales para clarificar cada una de las dimensiones analizadas. La realidad de estos espacios, que se encuentran en los márgenes del sistema formal de educación, resulta sumamente compleja y, en muchos casos, distante; por ello, el ejemplo de este BP permitió ilustrar las múltiples facetas que configuran a sus actores, contribuyendo a la operacionalización empírica de las categorías teóricas que proveyeron los autores citados en este estudio. Asimismo, permitió retomar discusiones como la planteada por Said (2021) respecto de la importancia que reviste la participación activa de los estudiantes frente a las problemáticas de vulnerabilidad y exclusión.

Queda pendiente, y como proyección a futuro, profundizar en las interpretaciones y prácticas que el cuerpo estudiantil construye en torno a las intervenciones educativas, fundamentales para la comprensión de los BP. No puede dejar de reconocerse que estos sujetos son actores políticos que tienen protagonismo en las prácticas pedagógicas que se despliegan con y a través de ellos. Su participación activa en la lucha por el reconocimiento de derechos le da vitalidad y sentido al movimiento, mostrando que la “[...] institución se construye y deviene a la par que sus estudiantes se apropian de ella” (González y Giacoponello, 2021, p. 45).

En la actualidad, el retroceso de la *sociedad de derechos* ha modificado no solo el rol del Estado, sino también su vínculo con los actores de la sociedad civil. En este nuevo escenario, los BP, y los agentes que

los conforman, deben afrontar nuevas dificultades que impactan en cada una de las dimensiones analizadas. No obstante, el proyecto político y los ideales pedagógicos se sostienen, y siguen constituyendo formas de resistencia que reivindican una educación horizontal, popular y decolonial, tan valiosa como necesaria para preservar las voces de aquellos que, históricamente, han sido silenciados por las instituciones tradicionales.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ampudia, M. (2007). La educación de jóvenes y adultos en contextos de desigualdad social: Relato de experiencias de trabajo del Equipo de Educadores e Investigadores Populares. En *XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Universidad Nacional de Tucumán*.
- Ampudia, M. y Elisalde, R. (2015). Bachilleratos populares en la Argentina: Movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular. *Revista de Educación Polifonías*, 4(7), 154-177. <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/rediunlu/2232/7%20-%20Ampudia.pdf>
- Arriaga Ornelas, J. L. (2008). La emergencia de la delincuencia organizada en un análisis genealógico de la tradición Nietzsche-Foucault. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 17(1). <https://www.redalyc.org/pdf/181/18101706.pdf>
- Bernazza, C. (2013). *2010-2013 diez años de proyecto nacional: Las leyes que cambiaron la(s) historia(s)*. Ediciones EPC.
- Bráncoli, J. (2006). El barrio como nueva fábrica: Acción colectiva en el territorio. *Revista Escenarios*, (10).
- Carballeda, A. (2021). El territorio como dispositivo de intervención en lo social. *Revista Diversidad de las Culturas*, 1(1), 90-99. [https://diversidadcultural.unju.edu.ar/sistema/art\\_originales/EL%20TERRITORIO%20COMO%20DISPOSITIVO%20DE%20INTERVENCION%20EN%20LO%20SOCIAL.pdf](https://diversidadcultural.unju.edu.ar/sistema/art_originales/EL%20TERRITORIO%20COMO%20DISPOSITIVO%20DE%20INTERVENCION%20EN%20LO%20SOCIAL.pdf)

- De Sousa Santos, B. (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: Para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>
- Fajardo Carrillo, J. E. (2025). ¿Educación popular y proletaria? Revisión de las experiencias del Bachillerato Popular Germán Abdala en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, 6(12), 33-47. <https://revistatrenzar.cl/index.php/ojs/article/view/70>
- Fontenla, L. (2020). *Tensiones político-pedagógicas y reconfiguración del trabajo docente: Un estudio de caso del proceso de reconocimiento oficial de los Bachilleratos Populares*. Universidad Nacional de Luján. <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/rediunlu/1004/Fontenla%20c%20Luc%20c3%ada..pdf>
- Freire, P. (1987). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Gluz, N., Burgos, A. y Karolinski, M. (2008). Movimientos sociales, educación popular y escolarización 'oficial': La autonomía en cuestión. En *Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos*. Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- González Porcella, C. J. y Pereira, G. F. (2015). El trabajo docente en los nuevos formatos escolares en la educación de adultxs: Programa FinEs 2 y Bachilleratos Populares. En *Seminario Nacional de la Red Estrado: Formación y trabajo docente*. Universidad Nacional de La Plata. <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/67>
- González, M. A. y Giacomponello, M. C. (2022) La permeabilidad del territorio: Un análisis de lo contextual, institucional y subjetivo en tres instituciones educativas del AMBA (2017-2019). *Cardinalis* 9(17), 34-53. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/212940/CONICET\\_Digital\\_Nro.76d32bcb-efd7-4b2f-bef7-3f4d8e1c04aa\\_B.pdf](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/212940/CONICET_Digital_Nro.76d32bcb-efd7-4b2f-bef7-3f4d8e1c04aa_B.pdf)
- Ley 26 206 (2006) de Educación Nacional. [https://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/03/ley\\_de\\_educ\\_nac1.pdf](https://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/03/ley_de_educ_nac1.pdf)

- López Fittipaldi, M. (2016). Movimientos sociales, jóvenes y educación. Los “bachilleratos populares” como experiencias socioeducativas emergentes en contextos de desigualdad social. En *V Jornadas Nacionales y III Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Ciencias de la Educación* (pp. 338-344).
- López, E. (2018). *Estrategias de intervención con sujetos colectivos*. Facultad de Trabajo Social-UNLP.
- López, E. (2020). Ficha de cátedra N.º 6: La construcción de la sociedad de derechos. Seminario: La intervención social como proceso histórico. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Maier, B. y Carballeda, A. (2011). Las políticas sociales y la recuperación de la centralidad del Estado. *Margen*, (63). <https://www.margen.org/suscri/margen63/maier.pdf>
- Natalucci, A. (2011). Entre la movilización y la institucionalización. *Polis*, (28). <http://polis.revues.org/1448>
- Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última Década*, (44), 109-131. En Memoria Académica. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.13984/pr.13984.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13984/pr.13984.pdf)
- Odriozola, J. J. (2015). Bachilleratos Populares: Una batalla de tabajadorxs de la educación desde los movimientos sociales. Una lucha de largo aliento y de largo alcance. En *XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires*.
- Palermo, Z. (2010). La universidad latinoamericana ante la encrucijada decolonial. *Revista de Estudios Críticos Otros Logos*, 1(1).
- Palomeque, M. (2018). *Los desafíos de los Bachilleratos Populares oficializados: El caso del Bachillerato Popular Carlos Fuentealba de Luján* [tesis doctoral Universidad Nacional de Luján]. <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/515>
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). Introducción. En *Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Universidad del Cauca.
- Said, S. L. (2021). Tener el secundario: La prueba escolar en los relatos biográficos de dos jóvenes estudiantes de un bachillerato popular del AMBA. *Kairos: Revista de Temas Sociales*, (48), 13.

- Schuttenberg, M. (2008). Movimientos sociales y gestión de programas sociales: Representaciones acerca del clientelismo y el rol del Estado en las organizaciones insertas en el kirchnerismo. *V Jornadas de Sociología de la UNLP*.
- Silber, J. (2009). Recorridos recientes y trazos actuales de las tendencias pedagógicas en la Argentina. En *Pedagogías desde América Latina: Tensiones y debates contemporáneos*. Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Tenti Fanfani, E. (1989). *Estado y pobreza: Estrategias típicas de intervención*. Centro Editor de América Latina.
- Vilas, C. (2005). La izquierda latinoamericana y el surgimiento de regímenes nacional-populares. *Nueva Sociedad*, (197).
- Wahren, J. (2020). Bachilleratos populares en Argentina: Educación desde los movimientos sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 33(47). [https://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0797-55382020000200089](https://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0797-55382020000200089)

### Documentos:

- Bachillerato Popular Puños de Libertad. (2017). Documentos presentados al Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Exp. N.º EE 1862.30.63/2017.

Fecha de recepción: 7 de abril de 2025  
Fecha de aceptación: 19 de mayo de 2025

