

VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del  
MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos  
Aires, 2015.

# **Dispositivos pedagógicos y producción colectiva: la experiencia del bachillerato popular para jóvenes y adultos Impa.**

Cabrera, Candela.

Cita:

Cabrera, Candela (2015). *Dispositivos pedagógicos y producción colectiva: la experiencia del bachillerato popular para jóvenes y adultos Impa*. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-015/580>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/epma/mZ7>

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

# DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS Y PRODUCCIÓN COLECTIVA: LA EXPERIENCIA DEL BACHILLERATO POPULAR PARA JÓVENES Y ADULTOS IMPA

Cabrera, Candela

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

Se presentan aquí reflexiones producidas en el marco de la Tesis de Maestría en Psicología Social Comunitaria: "Prácticas autogestivas, relaciones sociales y subjetividad: La experiencia del Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultos en IMPA, empresa recuperada". Los BPJA se asientan en principios que buscan dar lugar a proyectos alternativos en educación, se constituyen como espacios vinculados a las problemáticas socioeducativas y comunitarias de la población a la que están dirigidos. Se organizan y funcionan de forma autogestiva y favorecen procesos educativos que interpelan los saberes, las modalidades pedagógicas, las relaciones y las prácticas sociales instituidas. En esta oportunidad se hará hincapié en la organización, en algunos criterios y estrategias desde los cuales las/os docentes llevan adelante su labor y el trabajo con las/os estudiantes. Se pondrá de manifiesto cómo habilitan sentidos y prácticas escolares que intentan revertir las trayectorias con que llegan las/os estudiantes, la mayoría expulsados del sistema formal. Ello requiere generar condiciones de pertenencia y filiación con el espacio educativo, ponderando y fortaleciendo la participación y el pensamiento crítico. Se trata de una experiencia que, en tanto potencia el funcionamiento de lógicas colectivas autogestivas, abre condiciones de posibilidad para recomponer los lazos sociales.

## Palabras clave

Proyectos educativos, Autogestión, Lazo social, Subjetividad

## ABSTRACT

PEDAGOGICAL DEVICES AND COLLECTIVE PRODUCTION: POPULAR HIGH SCHOOL DIPLOMAS FOR YOUNG PEOPLE AND ADULTS IMPA  
Here we present the reflections produced under the Master's Thesis in Social Community Psychology: "Practice self-management, social relations and subjectivity: The experience of the Popular School for Youth and Adults in IMPA, recovered factories". The BPJA are based on principles that seek to rise to alternative projects in education, they are constitute as linked spaces to the socio-educational and community problems of the population they are targeted. They are organized and operate in a self-management way, promoting educational processes that challenge knowledge, teaching methods, relationships and instituted social practices. On this opportunity emphasis will be placed in the organization, in some criteria and strategies from which the teachers carry out their work and the work with the students. It will become clear how this enables the meaning and school practices that tries to reverse the trajectory of the students, most of them expelled of the formal system. This requires creating conditions of membership and affiliation with the educational space, assessing and strengthening the participation and critical thinking. It is an experience that, while it powers the operation of self-management collective logic, opens conditions to the possibility to rebuild social bonds.

## Key words

Educational Projects, Self-management, Subjectivity, Social Bonds

## I. Introducción

Los BPJA se asientan en principios y fundamentos que buscan dar lugar a proyectos colectivos alternativos en educación que se constituyen como espacios vinculados a las problemáticas socioeducativas y comunitarias de la población a la que están dirigidos. La autogestión constituye el procedimiento colectivo desde el cual se gestan, se organizan y funcionan. Es una concepción política, de trabajo y pedagógica, desde la cual sus docentes asumen un rol y una práctica concebida desde la militancia social. Instituyen escuelas y lo hacen desde un proyecto que entiende la educación como una herramienta política para la transformación del orden social, que inscribe los bachilleratos en organizaciones sociales y como organizaciones sociales.

La propuesta político pedagógica que diseñan e implementan fortalece las invenciones de las fábricas recuperadas en las que tienen lugar. Particularmente aquellas que han avanzado en la configuración de *fábricas abiertas* (Fernández y Cabrera, 2012) que, junto a la recuperación del derecho y la dignidad del trabajo, llevaron adelante iniciativas culturales que aproximaron estas experiencias a la comunidad. Valoran la autogestión colectiva del ámbito laboral y la apuesta a construir un espacio social, de trabajo y educativo, que componga condiciones para el despliegue de horizontalidades. En este sentido, tienen como objetivo desnaturalizar las relaciones sociales capitalistas desde la producción de pensamiento crítico en las aulas y dando lugar a otras modalidades relacionales entre docentes, estudiantes y trabajadores.

Para ello, las/os docentes del BPJA IMPA implementan un dispositivo que se compone de diversos criterios y medidas prácticas que inscriben a lo pedagógico en su dimensión política. Rechazan la neutralidad de la educación en la producción de los sujetos sociales y cuestionan las herramientas de las lógicas disciplinarias (Elisalde y Ampudia, 2008). Se puede afirmar que desconectan las significaciones imaginarias y prácticas sociales disciplinarias que recorren lo escolar y en su lugar proponen otras metodologías que habrán de producir otras condiciones de aprendizaje que tensionan los modos socio históricos de subjetivación. Esto inaugura para las/os estudiantes condiciones de posibilidad para modos de circulación diferenciales respecto a experiencias educativas previas. Evitan la clásica asimetría docente-estudiante que despliega relaciones de poder jerárquico. Establecen una currícula que acerca los conocimientos a las condiciones histórico sociales y políticas de su producción. Proponen dinámicas grupales que potencian la participación y el debate. Interpelan las normativas disciplinarias como el examen, la asistencia y las amonestaciones. Es decir, desanclan el proceso educativo de las lógicas meritocráticas que enaltecen la

competencia y el individualismo y en su lugar proponen *un aprendizaje que potencia el pensar/hacer/decir con-entre otros*.

El dispositivo que llevan adelante habilita una *experiencia situacional* que hace eje en la reflexión, la elucidación y la producción de pensamiento crítico sobre las condiciones socio culturales dadas. Configuran así, una forma educativa que prioriza las instancias de intercambio y las acciones en común en pos de generar permanencia y pertenencia al proyecto y reconocimiento de la singularidad del espacio que construyen.

## II. Organización y lógicas de funcionamiento: docencia y militancia

El BPA IMPA se implementa desde un funcionamiento autogestivo que aproxima docencia y militancia. Las prácticas docentes parten de la confianza en el proyecto político pedagógico que se lleva adelante. La organización del bachillerato, los dispositivos de trabajo docente y con las/s estudiantes, las tareas administrativas, se instituyen desde un explícito rechazo a la forma de gestión jerárquica de las instituciones educativas.

De esta manera, no establecen aquellos lugares jerárquicos habituales en los establecimientos escolares, tales como: la dirección, las/os secretarías/os, el personal administrativo y las/os preceptoras/es. Las/os docentes trabajan en dispositivos grupales que ponen de manifiesto el valor que dan al intercambio y a la puesta en común de sus prácticas. Así, por ejemplo, con antelación al inicio del año lectivo, tienen estipuladas *reuniones de las áreas temáticas* en que se organizan las materias y mensualmente se reúnen en lo que denominan *reunión de profesores*. En tales encuentros evalúan el desarrollo de los dispositivos pedagógicos, intercambian el recorrido que cada curso realiza, trabajan las distintas dificultades que se presentan en el trabajo en el aula, las problemáticas específicas de las/os estudiantes con las que se encuentran y los criterios desde los cuales las afrontan.

“En las reuniones de profesores se ponen en común distintas problemáticas y se trata de encontrar un abordaje un poco más amplio donde buscamos replantear las estrategias pedagógicas en lugar de puntualizar en que a alguien le va mal o no estudia porque es vago. Nosotros no pensamos esta escuela como un trabajo donde venimos a cumplir un horario y nos vamos sino que estamos porque confiamos en la tarea que estamos desarrollando. Sabemos que los estudiantes tienen distintas problemáticas en el barrio, en la familia y en el trabajo, y que esas particularidades modifican el proceso educativo de un día para el otro, ya sea porque lo desalojaron del lugar donde vivía o porque consiguió un trabajo. Siempre estamos atentos y vemos entre todos cómo hacemos” (Entrevista a docente, septiembre de 2010).

Implementan lo que denominan *parejas pedagógicas*, a cuyo cargo está el diseño del programa de cada materia y su dictado. Esto constituye una innovación respecto de las instituciones educativas medias donde la responsabilidad de las materias recae sobre una sola persona. La frecuencia con la que se reúnen y la amplitud de los temas que abordan en distintos encuentros grupales les permite tener una visión integral de la escuela.

“En el bachillerato tenés un equipo de trabajo, de compañeros, tenés un grupo donde uno se puede sentar a pensar algunas cosas. Yo valoro el trabajo en las escuelas del Estado, pero a veces en ese ámbito aunque haya un docente militante o con ganas de hacer cosas te encontrás con la imposibilidad de poder realizarlas y a veces quedás solo en la tarea. Acá se da que uno tiene pares con los cuales tenés algo en común, un objetivo común. Eso para mí es un pilar fundamental en esta experiencia” (Entrevista a docente,

noviembre de 2010).

La inscripción de sus prácticas en la militancia social otorga otras significaciones a la figura de trabajadoras/es de la educación donde resaltan los criterios políticos y pedagógicos desde los cuales instituyen el bachillerato popular. Las formas de organización y funcionamiento que se dan permiten visibilizar cómo conectan prácticas docentes y militantes que son posibilitadas por las condiciones autogestivas.

¿Cómo se despliega la autogestión aquí? Sin duda en la pertenencia a un proyecto colectivo que no replica lógicas de funcionamiento jerárquicas, que no delega en unos pocos las decisiones respecto a qué hacer y cómo hacerlo. Pero sobre todo se despliega como experiencia cotidiana que involucra asumir un compromiso y una dedicación donde las/o docentes ponen a disposición mucho más que conocimientos y estrategias pedagógicas.

Darse instancias permanentes de intercambio y debate no supone sólo un ejercicio intelectual: es una práctica política con la que intentan buscar, encontrar, inventar aquellas estrategias con las cuales disputar cada día las mejores condiciones para llevar adelante el bachillerato.

“En la educación formal hay una bajada de línea bien vertical y no hay equipos de trabajo. Esta es una diferencia con este espacio, donde tenemos la posibilidad de formar grupos de trabajo, inclusive por materia, por área donde pensar una curricula que se presente como una propuesta articulada. Esto no es sencillo, involucra mucho más tiempo humano que el venir y sólo dar clase. Yo hoy no doy clase pero estoy acá dando una mano, colaborando, así como hay otros profesores que también vienen y dan una mano. Antes de que empiecen las clases barro el piso, no hay preceptores así que todos somos un poco preceptores” (Entrevista docente, febrero de 2011). De la misma manera que para las/os estudiantes, también para las/os docentes el bachillerato se ofrece para ser apropiado como proceso educativo y político. Que un docente dé clases y también barra el piso, o que las/os estudiantes puedan compartir un mate y conversar con ellas/os, dice de procedimientos donde la perspectiva autogestiva en la que inscriben sus prácticas se constituye en una *situación educativa*.

## III. La invención del dispositivo

En los criterios y prácticas que las/os docentes se dan insiste una forma de inclusión en los distintos procesos educativos y colectivos que es gradual y paulatina, y que evita estar determinada de antemano por estructuras y reglas de funcionamiento rígidas. Alejados de las lógicas disciplinarias que implican un rol docente basado en la sanción y el control sobre los procesos de aprendizaje, generan estrategias que refuerzan la concurrencia a la escuela y el trabajo en el aula junto a las/os compañeras/os.

Piensen el aula desde una *modalidad de taller*, incentivando la participación. Las/os estudiantes se sientan alrededor de mesas grandes o tableros con caballetes. Conforman pequeños grupos. La dinámica de las clases tiene el propósito de no replicar la clásica asimetría docente-estudiante, entre otras cuestiones, evitan la forma expositiva por parte del docente y las intervenciones que realizan se desmarcan de las acciones de corregir, normalizar, premiar o castigar a las/os estudiantes.

Desde esta posición toman distancia de aquella figura de sujeto de aprendizaje que responde a una visión evolutiva y normativa que juzga la educabilidad como capacidad individual de *ser educados* (Baquero, 2003). Es decir, clasifica a cada quien en función de los niveles de conocimiento alcanzados, los ritmos con que aprende, los hábitos personales y/o el compartimiento en el aula. Por el contrario, la propuestas pedagógicas y los conocimientos que imparten aspiran a que

las/os estudiantes puedan correrse de un lugar pasivo y receptor de lo educativo y asumirse como *protagonistas* de un proceso.

Una particularidad es que las clases están pensadas para realizar una actividad que comienza y finaliza en el marco de la misma. Este modalidad tiene como objetivo evitar que aquellas/os estudiantes que se ausentaron a determinada clase, a la siguiente puedan retomar el tema de ese día sin necesidad de haber cursado el anterior y puedan incluirse en el trabajo colectivo. Según sostienen las/os docentes, esto asume el sentido de sortear una de las situaciones que configuran los altos índices de fracaso y deserción escolar de jóvenes y adultos, que en general abandonan la escuela cuando sienten que no pueden entender y seguir lo que el/la docente plantea.

Se trata de ofrecer condiciones que habiliten un trabajo de acompañamiento, de apoyo, de estimular constantemente la participación. Buscan que *en* y *con* la experiencia se construyan relaciones asentadas en la responsabilidad frente a los procesos educativos, la confianza mutua y el compañerismo. Favorecen para ello el trabajo grupal y el estar en las clases desde el respeto a las implicaciones y posibilidades de cada quien.

“Siempre es enriquecedora el aula, siempre es una instancia en que uno aprende. Aprende a escuchar lo que dice el estudiante y al escuchar estamos posibilitando que el otro tenga voz o que el otro pueda plantearse como sujeto en el aula cuando muchas veces esa cuestión les fue negada en la escuela tradicional. A los estudiantes los moviliza ver que pueden participar, tener un lugar en el aula. Que pueden ser sujetos activos y tener voz. Y a mí, yo creo que me forma todo los días, no sólo como docente, también para conocer otras cosas de mi práctica cotidiana” (Entrevista a docente, agosto de 2010).

El bachillerato se cursa de lunes a jueves, esto permite destinar el día viernes a generar condiciones que refuercen la concurrencia y el sostenimiento del espacio educativo al mismo tiempo que evitar aquellas instancias donde las/os estudiantes quedan solos frente al proceso de aprendizaje.

Los días viernes ofrecen *clases de apoyo* que son abiertas y cualquiera puede asistir. Están pensadas para acompañar más de cerca a quienes presentan mayor dificultad con alguna materia. También es un espacio donde ponerse al día respecto de aquellas clases a las cuales, en general por algún motivo laboral, familiar o personal, no han asistido.

Por otro lado, se trabaja con aquellas/os que tienen *materias previas*. En el bachillerato, al igual que en la enseñanza formal, se puede pasar de año sólo con dos materias sin aprobar. Sin embargo, lo que cambia respecto a las escuelas medias públicas y privadas es el criterio desde el cual trabajan con las/os estudiantes. En el sistema formal, quienes tienen materias previas deben prepararlas solas e ir a rendir en las fechas estipuladas. Suele ser habitual contratar profesores particulares que preparan a las/os estudiantes para los exámenes. Por el contrario, en el bachillerato preparar las materias previas implica que las/os estudiantes trabajen, junto al docente y a aquellas/os compañeras/os en igual situación, los temas y actividades del programa.

Proponen así un abordaje que va a priorizar la educación como un proceso que se realiza con otras/os y no el alcance de resultados y desempeños individuales. Acompañar las particulares dificultades y derroteros de las/os estudiantes, pareciera ser una estrategia que opera disminuyendo las posibilidades de que se repita de año y se abandone la escuela.

Por último, realizan lo que denominan *trabajo de reingreso* que tiene como objetivo impedir que alguien pierda el año escolar si tuvo reiteradas ausencias durante un cuatrimestre. Esto permite que aquellas/os estudiantes que se ausentaron por un lapso de tiempo

largo y muestran interés en retomar el bachillerato, puedan continuar la cursada y trabajar en el espacio de los viernes las materias del cuatrimestre que no concurren.

Esta instancia se plantea desde la *concepción de circularidad* que sostienen respecto de la población estudiantil con la que trabajan. Plantear la experiencia educativa en estos términos implica que cuando un estudiante tiene ausencias reiteradas a clase o pasa un tiempo, a veces meses, sin concurrir no es significado como abandono del proceso educativo y no pierde el año escolar.

“Algunos estudiantes son padres, madres, están embarazadas, tienen que cuidar al hermano, son realidades propias del sujeto joven adulto de sectores vulnerables que atraviesan la posibilidad de sostener la regularidad y nosotros así lo contemplamos. El fenómeno de circularidad tiene que ver con que el estudiante no se cae, porque no deja de venir sino que circula” (Entrevista a coordinadora, agosto de 2010).

Estas distintas instancias permiten situar cómo se concretan en la práctica los propósitos explícitos de alternativizar las formas educativas y darse otras modalidades de trabajo con las/os estudiantes. Se trata de la invención de estrategias específicas donde al mismo tiempo que alteran modalidades pedagógicas habituales, soslayan el imaginario social que responsabiliza y estigmatiza al estudiante en términos de fracaso escolar (Kaplan, 2005). Disponer espacios tiempos donde el estudiante pueda recuperar aquellas clases a las que no concurre, recibir apoyo y trabajar con las/os docentes y sus compañeras/os pareciera generar posibilidades ciertas de inclusión. Inclusión en una forma educativa que no es en soledad, que no se dirime en las trayectorias individuales sino que se ofrece como proceso y experiencia en un proyecto colectivo.

En consonancia con tales propósitos centran los objetivos curriculares en una formación que interpela desde el campo del conocimiento el orden social que establece en distintas esferas de la vida cotidiana relaciones sociales en términos de dominio y subordinación. Más específicamente, se trata de darse distintas herramientas y procedimientos desde los cuales contrarrestar las relaciones de poder que en articulaciones visibles e invisibles, producen desigualdades sociales.

Esto conjuga con la intención política de configurar espacios de formación que tienen como objetivo, tal como enuncian sus docentes, “*construir sujetos políticos, sujetos críticos*”. Desde los dispositivos pedagógicos y los conocimientos que imparten buscan generar condiciones de pensamiento crítico respecto a los modos históricos de subjetivación en los que se fraguan distintas estrategias biopolíticas de dominación y vulnerabilización social.

Junto a estas innovaciones respecto a las formas educativas tradicionales cabe señalar el dispositivo asambleario de docentes y estudiantes. En ese espacio se dialogan y se toman decisiones que van desde resolver cuestiones cotidianas hasta con qué acciones se acompaña la lucha de las fábricas recuperadas y del propio bachillerato. Docentes y estudiantes refieren que en asamblea debaten las problemáticas que surgen en el aula, el compromiso con la escuela y construyen las normas de convivencia, como por ejemplo las pautas de asistencia, el cumplimiento de los horarios de cursada, la higiene del espacio. De esta manera, van desplegando espacios de participación y pautas más acordes a un colectivo autogestivo, a una *escuela sin director*.

#### **IV. Que estén antes que nada**

Los procedimientos que las/os docentes se dan permite a las/os estudiantes comenzar a transitar una experiencia que evite reproducir las lógicas expulsivas de las trayectorias escolares previas (Cabrera,

2011). Sentarse al lado, explicar una y otra vez, *instala una presencia* que conmueve las vivencias que amenazan con sentimientos de “no sé, no me sale” “no puedo” “no quiero aprender” que testimonian las/os estudiantes. La mayoría de las/os estudiantes señala que el interés que demuestran las/os docentes en que se comprendan los contenidos de las materias es una diferencia importante entre el bachillerato popular y sus experiencias escolares previas.

“Aquí los docentes tienen una manera de explicar totalmente diferente. Es decir, dan la materia y preguntan “¿chicos, entienden?” y si no entendemos seguimos hablando de ese tema que no se comprendió. Si hay algo que quedó en duda, paramos y lo hablamos. Además, acá la opinión de cada uno es aceptada, no es que no podés opinar” (Entrevista a estudiante de 2° año, agosto de 2010). Las/os estudiantes subrayan que en estas escuelas *todo se debate y todo es político*. Estas apreciaciones resaltan la ruptura con una tradición de transmisión verticalista del conocimiento y la disposición a la producción de pensamiento crítico. Se visibilizan así las estrategias pedagógicas señaladas que responden a generar condiciones de integración, apropiación del espacio y valoración de la palabra y pensamiento de cada cual con otras/os.

Otra insistencia por parte de las/os estudiantes es que *los docentes se preocupan*, en referencia a que los llaman por teléfono cuando alguna/o no está concurriendo a las clases o conversan con aquellas/os que tienen un menor compromiso con las actividades.

“Recuerdo que en un momento estuve enferma y no vine y me llamaron por teléfono. Todo el mundo al que le contaba, mis amigos, mi familia me decían ‘¿cómo que te llamaron por teléfono de la escuela porque estás enferma?’ y sí me llamaron! para preguntarme qué me pasaba, porque no estaba yendo. Creo que si no hubiese tenido esa llamada no volvía, eso fue maravilloso” (Entrevista a egresada del bachillerato, agosto de 2010).

Llamar por teléfono para que vuelvan a la escuela es una práctica que pareciera conmovir en acto el destino de expulsión que en distintas dimensiones configuran el mundo de estos jóvenes. La intención de desplegar un rol docente que *instala presencia* responde a los dispositivos que se dan desde distintas estrategias que se inscriben en lo pedagógico al mismo tiempo que pareciera poner de manifiesto que generar inclusión requiere de prácticas específicas. Disponer condiciones para el aprendizaje junto a un rol y una práctica docente que se desmarca de la clásica asimetría y despliega una presencia que desborda las paredes del aula moviliza los modos habituales de estar en la escuela y la cotidianeidad en la que están insertos.

Que las/os docentes demuestren interés y preocupación constituye toda una intervención en sí. Instalar una presencia docente más allá del aula habilita el despliegue de lo afectivo y produce efectos en las modalidades de vinculación.

¿Por qué llama la/el docente? La/el docente llama porque lo considera parte de su trabajo, parte del modo en que entiende su rol; específicamente de la idea de circularidad: por su trayectoria escolar, por sus condiciones de vida, la/el estudiante no abandona sino que circula. Esta práctica se inscribe en una concepción política e ideológica del colectivo de docente, forma parte de cómo conciben el proceso educativo.

Ahora bien, ¿por qué vuelve el estudiante? ¿Por qué un llamado telefónico hace que un estudiante vuelva al espacio del bachillerato? ¿Qué le dice esa llamada? Pareciera que el interés del docente que llama lo sostiene, lo pone de pie: “dale! volvé! qué te vas a quedar haciendo en tu casa”, me comentó un estudiante que le dijo el docente cuando lo llamó.

Sin embargo, no son sólo las palabras. Las palabras dicen más que

lo que dicen. Cuando un estudiante vuelve por el sólo hecho de que un docente lo llama se produce un plus que rebasa el elemental interés porque no abandone la escuela. Se trata de una intervención que desarma *en acto* el desamparo, que quiebra las violencias cotidianas que conlleva la expulsión escolar y por ende social y que opera más allá de la dimensión consciente de la subjetividad.

Algo tan simple como un llamado telefónico deja traslucir una presencia física, el docente que llama, que apuntala, activa *en acto* la empatía y la solidaridad. Se trata de una intervención que compone las condiciones emocionales necesarias quebrantar la desestima y la desvalorización que vivencian cotidianamente las/os jóvenes que son vulnerabilizados una y otra vez cuando son expulsadas/os de la posibilidad de estudiar.

En el marco del proyecto educativo que llevan adelante, se puede pensar que constituye una intervención minimal, imperceptible pero enorme en su eficacia. Es una práctica que propone una relación basada en el apuntalamiento, en el cuidado y en el sostén que produce efectos de reconocimiento mutuo e interviene sobre el lazo social y sobre el proyecto de vida. Es más que volver a la escuela, la presencia de las/os docentes adquiere sentido cuando opera desmantelando las condiciones de indiferencia y desamparo, la producción de soledad (Fernández, 1999) que se acentúa como forma de sociabilidad actual.

En este sentido, se quiere subrayar que los dispositivos que inventan desbordan lo pedagógico, o para mayor precisión, producen un plus. Se trata de la invención de *dispositivos que alojan*, de experiencias colectivas que despliegan prácticas que apelan a recomponer la dimensión afectiva de lo social en términos de solidaridad, de apuntalamiento, de complicidad como condición para contrarrestar las operatorias de desigualación social.

Inventar una escuela no es una tarea sencilla. Estas experiencias muestran que dar lugar a la invención, trastocar lo instituido para imaginar otras realidades, otras condiciones de existencia no es algo que encontremos en manuales sino un camino que se traza *con-entre-otras/os desde la experimentación singular-colectiva y subjetiva- de otras condiciones*.

Sin duda, la apuesta del colectivo de docentes a elucidar sus dispositivos, a comprender sus prácticas desde la situación particular que cada clase plantea, da indicios de un camino que se hace al andar. Los docentes saben que no basta con enunciar las divergencias con la escuela tradicional, ni suponen que el sólo despliegue de otras prácticas educativas garantiza otras modalidades de *experiencias de sí* en cada quien, ni en todos por igual.

Que las/os estudiantes puedan permanecer en el bachillerato y se apropien del espacio escolar es un proceso gradual. Las distintas y difíciles realidades económicas, laborales, familiares y sociales de la mayoría de las/os estudiantes atraviesan el espacio del bachillerato y son contempladas para configurar específicos dispositivos e instancias pedagógicas que se ofrecen desde la escuela. También las heterogéneas y complejas trayectorias escolares con que llegan las/os estudiantes serán centrales a las reflexiones y acciones que producen. Un docente refería “*antes que nada nos importa que estén*”, para situar que en el inicio lo más importante es que *permanezcan en el espacio*. Sólo garantizando la permanencia se crearían condiciones para la futura apropiación del proceso educativo.

El bachillerato constituye de esta manera un *campo de experiencia* para las/os estudiantes y las/os docentes donde se despliegan *aprendizajes y afectaciones* que establecen diversas solidaridades y compañerismos. La persistencia en generar condiciones inclusivas desde distintos dispositivos que ponderan las lógicas colectivas

autogestivas permite que tenga lugar la producción de lazos sociales que restituyen la confianza en cada quien y en la producción singular de lo colectivo.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Baquero, R. (2003). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La 'transmisión' educativa desde una perspectiva psicológica situacional. Perfiles educativos. México: Universidad Autónoma de México.
- Cabrera, C. (2010). Experiencias educativas en fábricas y empresas recuperadas: reivindicaciones e invenciones. Memorias de las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos "Movimientos Sociales, Procesos Políticos y Conflicto Social: Escenarios de disputa", Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba. (CDRom).
- Cabrera, C. (2011). Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos en fábricas recuperadas: de la estigmatización individual a la potencia colectiva. Memorias del III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación, Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología, UBA. Buenos Aires.
- Elisalde, R.; Ampudia, M. (Comp.) (2008). Movimientos sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina. Buenos Aires: Buenos Libros.
- Fernández, A.M. y Cols. (1999). Instituciones Estalladas. Buenos Aires: Eudeba.
- Fernández A.M., Cabrera C. (2012). El campo de la experiencia autogestiva: Las fábricas recuperadas en la Argentina. Sujeto, Subjetividad y Cultura. Escuela de Psicología de la Universidad de Arte y Ciencias Sociales (ARCIS), Santiago de Chile, Chile.
- Kaplan, C. (2005). Subjetividad y educación ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes, hoy?. En Krichesky (Comp.) Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión. Buenos Aires: Noveduc.