

archivos analíticos de
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente, de
acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 23 Número 98

5 de octubre de 2015

ISSN 1068-2341

**Práctica cotidiana escolar, reflexión docente y
posicionamiento en política pública. Análisis de
intercambios en asambleas semanales.**

Ana Inés Heras

CEDESI-UNSAM-CONICET-IISDH

Argentina

Citación: Heras, A. I. (2015). Práctica cotidiana escolar, reflexión docente y posicionamiento en política pública. Análisis de intercambios en asambleas semanales. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(98), <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2033> Este artículo forma parte del número especial *Etnografía y sociolingüística de la interacción* editado por Ana Inés Heras y Virginia Unamuno

Resumen: Analizo en este escrito los posicionamientos en cuanto a la política pública que los trabajadores de un Centro de educación primaria construyen en función de su proyecto educativo. Para ello, tomo un aspecto que fue documentado recurrentemente en mis registros etnográficos: la forma en que ellos reflexionan y debaten sobre su propuesta pedagógica en relación con la política de Estado que la contiene. De esta manera, las asambleas este Centro Educativo podrían considerarse como una suerte de laboratorio de diseño y evaluación continua de medidas de política pública. Tomaré como unidad de análisis las interacciones que tienen lugar en las asambleas semanales del Centro. Estas interacciones insertas en la cotidianeidad escolar comportan trazos y marcas cuyo análisis e interpretación lleva a considerar aspectos que rebasan la política educativa. Para concluir sostendré que los educadores mantienen una triple perspectiva cuando realizan su trabajo: su rol pedagógico en el Centro, su rol de trabajadores de la educación y su capacidad como ciudadanos para transformar la sociedad en que viven.

Palabras clave: auto-gestión; política educativa; sociolingüística de la interacción; etnografía; escuela primaria de adultos.

Everyday educational practices, teacher reflection processes and their positions regarding public policy. An analysis of interaction and exchanges in weekly assemblies.

Abstract: In this paper I analyze how teachers construct their educational project. In order to do so I specifically focus on their positions regarding the educational public policy which they consider their normative frame. I documented their weekly assemblies and in so doing I make visible that this particular space and time is where teachers debate and thus re-construct public policy in ways that are coherent with the educational process they support for the students who attend their Educational Center. I have identified specific interactional units that, when analyzed, show how several layers of context are embedded in them. These layers refer to issues larger than day-to-day educational aspects. Therefore I conclude that teachers in this Center embody a perspective that takes at least three positions into account: that of their pedagogical role as teachers in this specific Center, that of educational workers who consider themselves part of decision-making processes, and that of citizens whose orientation is to transform the reality in which their educational practice takes place.

Key words: self-management; educational policy; interactional sociolinguistics; ethnography; adult and family education.

Prática cotidiana escolar, reflexões docente y posicionamento na política pública. Análises de intercâmbios em assembleias semanais.

Resumo: Analiso neste escrito os posicionamentos quanto à política pública que os trabalhadores de um Centro de educação primária constroem em função de seu projecto educativo. Para isso, tomou um aspecto que foi documentado várias vezes no meu registo etnográfico: a forma como eles refletem e discutir a sua proposta pedagógica em relação à política de Estado que o contém. Desta maneira, as assembleias este Centro Educativo poderiam considerar-se como uma sorte de laboratório de desenho e avaliação contínua de medidas de política pública. Tomarei como unidade de análise as interações que têm lugar nas assembleias semanais do Centro. Para concluir sustentarei que os educadores mantêm uma triplo perspectiva quando realizam seu trabalho: seu papel pedagógico no Centro, seu papel de trabalhadores da educação e sua capacidade como cidadãos para transformar a sociedade em que vivem.

Palavras-chave: auto-gestão; política educativa; sociolingüística da interação; etnografia; escola primária de adultos.

Introducción

Sostendré en este escrito que la política pública educativa se configura en el quehacer cotidiano de los espacios educativos y que es posible analizar dicha configuración en distintos momentos y tiempos de la vida escolar. A estos fines, me concentraré aquí en el análisis de interacciones en asambleas semanales entre los trabajadores-educadores de un Centro Educativo en la Ciudad de Buenos Aires que toman sus decisiones colectivamente. Me he preguntado: ¿Qué sentidos sobre la política pública y lo político aparecen en los intercambios del colectivo de trabajadores y de qué formas se hace esto evidente en las interacciones registradas narrativamente?

He identificado que en esta escuela las asambleas son uno de los lugares donde se debate la relación entre la política pública vigente en tanto normativa, su vinculación con acciones escolares en tanto construcción de nuevos lineamientos educativos en el día a día que se traducen en acciones

pedagógicas cotidianas, y las relaciones entre estos dos aspectos y otros que se consideran *políticos* por parte de los trabajadores, como se hará visible más adelante en este artículo.

He elegido analizar e interpretar las interacciones como intercambios donde el pensamiento se produce en forma colectiva (Heras Monner Sans e.p.; Heras y Miano, 2014). A través de una estancia que lleva ya tres años documenté que la asamblea es uno de los lugares de la escuela donde los trabajadores-educadores producen conocimiento, y en mi rol de observadora-participante contribuyo allí a documentarlo y analizarlo colaborativamente (Heras Monner Sans, 2014). Trabajo con un enfoque etnográfico que se pregunta inicialmente *qué sucede aquí* (SBGDG, 1995) para reponer luego de qué modos contextualmente situados se *produce y significa aquello que sucede allí* (Heras Monner Sans y Pagotto, 2014). De esta forma, he ubicado interacciones específicas de las asambleas para analizar en detalle el contenido y las formas de su intercambio.

Este modo analítico es característico de un tipo de etnografía que hemos venido produciendo, colaborativamente, con organizaciones auto-gestionadas, tal como se explicará en la sección de metodología. De esta manera, durante el escrito se alternará la primera persona singular —para hacerme responsable de afirmaciones y análisis que corren por mi cuenta— y la primera del plural —cuando haga falta dar un matiz de sentido acorde. De este modo puedo hacer referencia a un trabajo que se construye con otros.

Partí de tomar algunas *orientaciones sociolingüísticas*: me posiciono como analista de la acción social en tanto discurso y en tanto interacción (poética y pragmática inter vinculadas, Heras Monner Sans, 2010). Estas orientaciones permiten poner atención a lo que se dice y lo que se hace al decir, un aspecto que busqué consignar en registros narrativos de las conversaciones en asamblea, poniendo énfasis en que la forma de ese registro permitiera una colaboración posible con los participantes, facilitando su lectura. Por lo tanto hemos ido generando estrategias analíticas y de escritura que necesariamente han transformado nuestros modos de concebir el dato, la interacción, el registro, sus análisis, los intercambios de dichos análisis y sus formas de escritura y comunicación. De este modo nos ubicamos en el punto de vista de la generación de conocimiento colectivo más que *situarme* como perteneciente solamente a la comunidad de la ciencia académica, que para los fines colaborativos resulta una comunidad de lector@s restringida. También en esos sentidos este trabajo busca aportar novedad, o por lo menos presentar otras formas de trabajo con registros, para ponerlas públicamente a debate.

Tomando este marco, como anticipé, fundamento la elección de analizar interacciones de educadores que auto-gestionan su práctica cotidiana escolar en asambleas de este Centro Educativo porque nos permiten ver *una de las formas* en que se actualiza la política pública en este establecimiento.

Por lo dicho hasta aquí, la forma de escritura presentará algunas redundancias intencionales. Se irán presentando cuestiones y aspectos que volverán a retomarse. El orden de la exposición, además, persigue más bien generar una trama que una línea. Dicha trama se armará con un recorrido en el que se intentará sostener un análisis en dimensiones diferentes, tales como la de las interacciones e intercambios, la de la normativa, la de la historia reciente y la de la construcción política.

La exposición se pensó de este modo: en la sección siguiente explico el tipo de gestión de la práctica educativa del Centro y lo contextualizo para hacer explícito por qué elegí documentar y analizar las asambleas de los educadores. Luego pasaré a explicar qué es este Centro Educativo y por qué es relevante estudiar aquí la cuestión de la política pública. Se desprenderá entonces de ello, y a continuación, una sección sobre cómo conceptualizar la política pública y cómo ubicar algunas cuestiones más específicas de política pública educativa en el contexto de la disputa sobre el derecho a la educación. En la sección siguiente presento un análisis de los debates que ilustran lo que he venido argumentando en las secciones anteriores. Finalizo puntualizando algunas respuestas posibles

para la pregunta que orienta esta comunicación, que como indiqué de inicio, se resume en: ¿Qué sentidos sobre la política pública y lo político aparecen en los intercambios del colectivo de trabajadores y de qué formas se hace esto evidente en las interacciones registradas narrativamente?

El Centro Educativo y su forma auto-gestionada. Algunas precisiones de contexto

Es necesario detallar aquí primero algunos datos del Centro y de la auto-gestión educativa en la Argentina contemporánea a los fines de comprender el tipo de análisis que iré presentando. Este Centro se consolidó a lo largo de dieciséis años y se definió desde inicio como un colectivo auto-gestionado. Su forma organizativa responde a tal concepción: los participantes toman decisiones en asambleas semanales (posición de paridad para la gestión colectiva), generan dispositivos específicos para el seguimiento de algunos aspectos particulares en grupos pequeños de trabajo con cierta autonomía de decisión (posición de mutualidad para la gestión colectiva) y sostienen una perspectiva acerca del trabajo educativo concibiéndose a todos como equipo, más allá de los roles específicos que cada uno/a ocupe en la estructura organizativa (posición colectiva como unidad de gestión).

Esta organización no es frecuente en escuelas primarias públicas estatales, aunque en la Argentina, en los últimos años, ha habido una serie de experiencias con orientaciones similares, desarrolladas por movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil. Por lo tanto, la forma auto-gestionaria en una escuela pública estatal es distintiva y diferencial con respecto a otras gestiones de escuelas primarias públicas en la Argentina.

Para este escrito fui identificando núcleos de sentido para su análisis, como se verá a medida que desarrolle la argumentación. Por ello, se hace necesario explicar, sobre todo para el lector internacional, que en la Argentina se encuentran situaciones educativas auto-organizadas con orientación emancipadora ya a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Son éstas, por ejemplo, las vinculadas a algunos sectores de la izquierda política: socialistas, comunistas y anarquistas, aunque entre estas posiciones hubo por supuesto distinciones, contrapuntos y matices. En ese sentido existe en la memoria histórica una tradición que algunos colectivos actuales recuperan explícitamente y otros en forma tácita. Más recientemente, en el siglo XXI y como sentido social directamente vinculado a los cambios en 2001, han surgido una cantidad de experiencias que, por lo general, son de nivel medio (Bachilleratos Populares) y suelen no contar con la acreditación del Estado. Surgen de experiencias sostenidas en movimientos sociales y en organizaciones socio-comunitarias.

En cuanto a la educación primaria, actualmente existen experiencias organizadas como cooperativas de trabajo y auto-gestionadas por sus trabajadores pero o bien tampoco cuentan con la acreditación del Estado, o bien se sostienen a través del pago de cuotas mensuales, lo que las asemeja a propuestas de la educación privada, además de que su ámbito de supervisión sea, efectivamente, el de la educación privada. Existen escuelas de gestión social con docentes que realizan trabajo voluntario pero son escasas y suelen no ser reconocidas por el Estado.

Aunque ha habido una lucha larga por generar normativa específica que reconozca la auto-gestión educativa como una práctica legítima en el sistema escolar, y se ha avanzado hasta reconocer a las escuelas de gestión social y cooperativa en la Ley Educativa Nacional 26.206 (Artículos 13 y 14, Capítulo I), dicho reconocimiento es por ahora sólo letra escrita ya que su reglamentación y aplicación encuentra obstáculos (Caironi, Fernández y Peralbo, 2013). También existen en Argentina las *escuelas experimentales* en los niveles inicial, primario y secundario; la mitad de las 27 que se contaban en 2012 eran de gestión estatal y la otra mitad de gestión cooperativa (Urruty, 2013).

El caso del Centro que nos ocupa es excepcional ya que es el único cuya propuesta fue diseñada por el equipo docente de la institución y al mismo tiempo cuenta con acreditación de nivel primario, está destinado a niños, adolescentes y jóvenes, posee talleres artísticos, de comunicación y de oficio. Además, aloja estudiantes que en general no sostienen su escolaridad en otras escuelas de la CABA, y que en su mayoría se encuentran en situación de calle. (Dosso, 2012, p. 7)

El Centro acredita nivel primario para sus estudiantes. Además, su desarrollo y crecimiento ha logrado consolidar otras propuestas para los alumnos y sus familias dentro del mismo proyecto educativo y en el mismo edificio: un jardín maternal, talleres artísticos y culturales, espacios de formación laboral para los mayores de 16 años, espacios de formación en salud concebida de un modo integral, grupos de apoyo a estudiantes mujeres madres, grupos de apoyo a niñas antes y durante la pubertad, y espacios de formación política-ciudadana.

Esta oferta educativa supone una enorme complejidad institucional y de organización. Por una parte por la vinculación laboral de los trabajadores y por otra parte por lo que significa articular tal variedad de espacios pedagógicos. En este Centro los educadores son a la vez trabajadores que auto-gestionan su propuesta educativa (así se definen) y trabajadores contratados por el Estado a través de diferentes Proyectos y Programas. Algunos de ellos mantienen una relación laboral como docentes de grado o cargos directivos en la estructura y otros son contratados en formas precarias, discontinuas y como prestadores de servicios educativos.

Administrativamente dependen de diferentes áreas y gerencias, y por tanto su labor está sujeta a distintos lineamientos normativos. Conviven así, en el mismo proyecto, trabajadores que reportan a la Dirección de Educación del Adulto y Adolescente, a la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa y a la Gerencia Operativa de Primera Infancia (gerencias que ejecutan Programas Socio Educativos dependientes a su vez de la Subsecretaría de Equidad Educativa). Esta diversificación de referentes normativosⁱ hace que sostener el proyecto pedagógico implique pensar las formas de adecuar los roles y cargos (título del cargo, cantidad de horas, referencia administrativa) a la propuesta que se desea sostener.

Interpreto que esta situación organizativa e institucional es una de las razones por las que continuamente el trabajo que realizan estos educadores sea puesto, por ellos mismos, en referencia a la política educativa que le da marco. Para que el lector pueda ir comprendiendo cómo planteo el análisis, apunto a continuación algunas precisiones conceptuales sobre el análisis de políticas públicas que actuarán, en este texto, como referencia teórica y metodológica, simultáneamente, para los datos que luego se detallan.

Algunas precisiones conceptuales para el análisis de políticas públicas

Thwaites Rey señala que se puede “concebir al Estado como expresivo del poder social dominante pero a la vez, como garante no neutral de una relación social contradictoria y conflictiva”. De este modo “las formas en que se materializa esta relación de poder en los aparatos está constantemente atravesada por las luchas sociales fundamentales.” (Thwaites Rey, 2005, p. 62).

Con respecto a cuestiones educativas, vale la pena reponer algunas notas de carácter histórico. No siempre la educación fue considerada como deber ser del servicio público en América Latina (Hispanoamérica en ese entonces) según documenta Newland (1991, pp. 337-339). En las primeras décadas del siglo XIX un sector liberal y de ideología de la ilustración abogaba por la educación pública extendida y buscó que fuese además financiada y puesta en marcha por los municipios. Otras voces —opuestas a este pensamiento—consideraban que proporcionar escolaridad pública era fomentar el vicio y la criminalidad.

Tomando como ejemplo específicamente la obligatoriedad de la escolarización en las distintas nacientes naciones en ese momento (1810-1890), el debate acerca de la necesidad y obligatoriedad se daba no solamente entre posturas ideológico-políticas diferentes, sino, inclusive entre sectores que podrían ubicarse dentro del mismo espectro político ideológico. Existieron diferencias acerca de la necesidad y obligatoriedad de la escolarización (que consistía fundamentalmente en alfabetización en letras y números). Un sector de las clases dominantes entendía que era no solamente necesario sino urgente escolarizar (y dotar para ello a las comunidades de escuelas y recursos, por ejemplo, docentes capacitados) y otro sector entendía que esta situación llevaría a la vagancia a los sectores que hasta ese momento no accedían a la alfabetización. De hecho, y aún cuando se fueron forjando normas acerca de la obligatoriedad de construir escuelas, dotarlas de personal y recursos, y exigir que la población se escolarizara, hubo disputas sobre estas cuestiones y en concreto la asignación de recursos fue magra, tomando por ejemplo el caso de lo que luego fue el territorio de la Argentina. Estas tensiones se expresaron en la falta de financiamiento para la educación como un servicio público.

Este debate que además parece perpetuarse a lo largo del tiempo en América Latina y está aún hoy vigente también en otros lugares del mundo. Tritter (1995), por ejemplo, en un trabajo acerca de la política pública educativa en Gran Bretaña, afirma que marcadamente a partir de los cambios introducidos por las reformas en política educativa de 1988, ese país pasó a pensar la educación y la salud en términos de eficiencia económica más que de servicio público. Este modo de entender lo *público* en términos de gasto y de eficiencia, lleva a proponer para ello un enfoque *managerial*.

Dicho enfoque managerial toma así una perspectiva de producto y testeo, considerando que estos indicadores permiten orientar la política de estado. Este enfoque ha sido válido para el conjunto de países en la órbita del capitalismo de occidente durante la década del 90, y se diferencia de un enfoque basado en el acceso a derechos para toda la población, entre los cuales están incluidos los derechos educativos.

Así mismo, algunas investigaciones muestran que, para el caso de Argentina, la tendencia que se instaló en la década del 90 continúa. En algunas jurisdicciones más que en otras el enfoque managerial mencionado es además altamente dominante, como es el caso en Ciudad de Buenos Aires. También puede argüirse que, aunque en los últimos 10 años se hayan realizado algunos cambios a nivel nacional (nueva ley de educación y aumento del presupuesto educativo por ejemplo), las tendencias de desfinanciamiento de la educación pública o la financiación diferencial continúan. Por ejemplo, en nuestro país, la educación privada siendo financiada por el estado, lo cual se combina con una sub-ejecución en varias jurisdicciones del presupuesto asignado para la educación pública estatal. Por tanto, se reasignan partidas originalmente destinadas a Educación y se las distraen para otras áreas, por ejemplo, Comunicación, eufemismo que suele enmascarar Propaganda Política de la administración de turno vigente, tal como sucede en Ciudad de Buenos Aires.

Situándonos en lo específico del Estado Nación, apuntamos que a lo largo de su desarrollo como forma económico-social, simbólica y política, ha asumido distintas maneras de ser. En lo que respecta a la historia reciente del capitalismo, Lechner (2002) señala, por ejemplo, que a partir de 1980 la cuestión del Estado comenzó a referir a la cuestión del mercado, sin que necesariamente en ese momento pudiesen verse con claridad los efectos de estos cambios en el quehacer político y en el modo de comprenderlo. Se evidenciarán más tarde, es decir, en nuestro presente actual.

Sus estudios sostienen que es importante, para la teoría política contemporánea, poder pensar estas situaciones concretas, en particular en Latinoamérica, y configurar un modo de entenderlas que construya una conceptualización sobre el sentido de la democracia, las definiciones de las relaciones sociedad civil-Estado, y los cambios culturales que los nuevos escenarios políticos han ido produciendo (Lechner, 1996; 2000). Por su parte, otros autores indican que durante los

últimos treinta años, han existido una serie de luchas populares que fueron permitiendo una construcción teórica acerca de la política, tal que hoy resulta en una epistemología y una acción combinadas que proponen formas no mercantiles ni alienadas de producir y vivir (De Sousa, 2010; De Sousa y Rodríguez, 2012).

De esta manera, resaltamos la convivencia de dos ejes en tensión que están presentes en el contexto histórico en el que se sitúan las interacciones que se analizarán del Centro Educativo: por un lado, la mercantilización de las relaciones sociales y, por otro, formas no mercantiles de producir y vivir. Podemos expresarlo también en la contradicción *privado* versus *público*: consideramos que alrededor de esta puja se perfilan actualmente capacidades de operar sobre los asuntos en disputa por parte de diferentes actores sociales y políticos. Según he analizado en otro escrito, las políticas educativas no han escapado a estas tensiones, y frente a la privatización y abandono de lo público se han organizado luchas por recuperarlo (Heras Monner Sans, 2012).

Es entonces este aspecto de interpelación lo que me lleva a plantear un segundo lineamiento de análisis sobre la política pública educativa que también identifiqué en este Centro en los momentos de asamblea: el hecho de que los procesos de legitimación del monopolio de la fuerza del Estado son continuos y se expresan en tensiones. Tomando en cuenta esta situación asumo el punto de vista de que las interacciones escolares son un lugar para entender cómo cualquier política pública educativa se *actualiza*. A través del uso de este término destaco así que la política pública no es una prescripción que se ejecuta o una norma que se implementa. En todo caso, es un proceso de construcción dinámico que hace *actual* lo que en algún momento se objetivó en prescripción (la ley, por ejemplo) y por tanto se *hace acto* en una serie de decisiones cotidianas por parte de diferentes actores educativos.

Dicha *actualización* ocurre en muchos niveles: el de los establecimientos, el del contexto distrital, el de la locación geográfica, el de la situación jurisdiccional que los abarca, el del contexto nacional, entre otrosⁱⁱ. Desde la mirada de lo que *ocurre allí* (precepto básico de la etnografía) podemos comenzar a comprender cuál es el tipo de participación de diferentes actores en los marcos normativos y cómo dicha participación puede ser también creadora de nuevos modos de ser y hacer la política de Estado (Everhart, 1976; Lipman 2005a; 2005b; 2011; 2014 y McNeil & Coppola, 2006). Distingo así la política de Estado, tal como lo mencionamos más arriba, como una construcción histórica que detenta el monopolio de la ley, de lo que es público, es decir, lo que a todos, como ciudadanos del mundo, nos pertenece y nos pone a pensar y a hacer para construir espacios de igualdad.

Así, he partido de concebir a la política pública como orientaciones que se objetivan en determinados momentos históricos y adquieren legitimidad social-política, y, al Estado, como quien detenta el monopolio del poder ejecutivo y judicial (Castoriadis, 1994). Pero, por lo dicho, y apoyándonos también en la perspectiva de McNeil & Coppola (2006), también es dado suponer que hay conflictos que se van dirimiendo y para los que se van sancionando direcciones u orientaciones, que permanecen abiertas, en disputa, y que se actualizan en el día a día de los establecimientos escolares.

Esta concepción sobre la política pública se puede identificar en los intercambios que he analizado en asambleas: los educadores-trabajadores refieren a ella continuamente, al mismo tiempo que, también continuamente la interpelan con su acción educativa y su reflexión sobre la misma.

Metodología

En este Centro Educativo inicialmente mi interés fue documentar las interacciones que tenían lugar en las asambleas, y específicamente, dentro de ellas, los momentos de intercambio, de debate y de generación de acuerdos. Así, a lo largo de mi presencia en las reuniones, noté

intercambios sobre formas de comprender la política pública que enmarca la tarea cotidiana, y a la vez, noté que se ponían a consideración modos de realizar la tarea educativa. Esto último era muchas veces identificado por parte de los mismos educadores como construcciones de una política educativa *institucional* propia, y *de hecho*, que además remitía a considerar sobre los grados de agencia posibles (por parte de ellos como educadores) en la construcción de política pública educativa. Estos procesos han sido documentados por otros en otros contextos, por ejemplo, en Chicago, EEUU por Lipman (2011; 2014).

También pude documentar en las reuniones de los viernes las posiciones que emergen de esa comprensión y sus traducciones en propuestas de acciones colectivas. Interpretaré que este tipo de interacciones sostenidas por los educadores, en sus formas y contenidos, puede ocurrir porque este colectivo se considera a sí mismos educadores, trabajadores y ciudadanos con posibilidad de decidir, como se verá a lo largo del análisis que presento en la sección de análisis y discusión de datos.

De este modo, muestro de inicio que fue mi estancia etnográfica lo que permitió identificar que la cuestión de la política pública era un núcleo de sentido importante para estos educadores. Como estancia etnográfica caracterizo a un modo de estar presente que consiste en ocupar la posición de observar y participar en simultáneo, de registrar documentando analíticamente desde *la escucha* (que se desprende que es *una* escucha posible, entre muchas), de analizar en forma sistemática y sostenida no solamente lo dicho sino los sentidos que pueden inferirse de los intercambios, y de compartir estos pensamientos y registros con los participantes, de las formas en que vamos acordando. Las Tablas 1 y 2 en los Apéndices A y B proveen información sobre cómo trabajé con los registros para ir identificando núcleos de sentido (se presentan solamente ejemplos ya que reponer todos los análisis realizados de los registros y todas las tablas construidas a tales efectos no sería posible).

Este quehacer etnográfico educativo se vincula, teóricamente, a la clásica posición de Dell Hymes (1980; 1996) para quien la práctica de este tipo de investigación involucra a un sujeto *nosotros* y promueve la generación de conocimiento acumulativamente y colectivamente, de modo tal que en ciertos momentos también admite contrastaciones entre datos generados en el mismo contexto o entre datos de contextos distintos. También tomo de ese pensador mi interpretación de su estrategia etnográfica y sociolingüística combinadas, que orienta la mirada del análisis hacia el *intercambio* (la interacción en contexto) y no únicamente *conversacional*ⁱⁱⁱ.

Tomando en cuenta esta perspectiva he construido una metodología de análisis donde busco interpretar una coordinación *entre* turnos de habla, contenido de esos turnos, formas adoptadas para hablar, modos de acentuar la interlocución. En nuestro caso, en esta investigación colaborativa, fuimos eligiendo confeccionar los registros de análisis de un modo narrativo tal que nos permitiera a todos (educadores y analista investigadora) por igual acceder a los mismos e interpretarlos ya que a partir de mi experiencia sé que el formato transcripto por unidad de análisis produce dificultad de lectura a quienes no se encuentran ubicados, en su vida cotidiana, en comunidades de habla y escritura que ejercitan la lectura de transcritos como si fuesen músicos leyendo partituras. Quisiera dejar apuntada esta cuestión como una que merece ponerse a debate^{iv}, y que emerge de este tipo de investigación que realizamos con comunidades escolares.

Mi primer contacto con los educadores del Centro fue en el año 2012, a través de distintos grupos que conforman una red en Ciudad de Buenos Aires para socializar información y prácticas relevantes con respecto a personas y familias que habitan en la calle o están con estatus de vivienda precaria. Los grupos que formamos parte de esa red tomamos un enfoque de sostener la vida en pleno ejercicio de los derechos humanos (Heras Monner Sans y Pagotto, 2014). Ese espacio nucleó a lo largo de 2012 y 2013 a grupos auto-gestionados para estudiar colaborativamente el aprendizaje de la auto-organización.

En ese marco fuimos estableciendo relaciones de confianza e interés mutuo por nuestros respectivos trabajos y solicité primero asistir a las asambleas del Centro Educativo y luego, documentarlas. Durante 2013 visité el Centro Educativo y tres trabajadoras de este Centro (una Bibliotecaria, una docente de grado y la Directora) participaron de reuniones mensuales que en ese momento coordinábamos desde un equipo inter-disciplinar. Durante el año 2014 solicité permiso para documentar las asambleas y algunas otras instancias. Hice explícitas las preguntas que guiarían mi observación, vinculadas a la construcción de conocimiento en interacción y a los aportes diferenciales de los miembros en la generación de acuerdos. Por su parte, los educadores hicieron explícitas algunas otras preguntas en torno a la especificidad de su propuesta pedagógica, por lo cual tomé en cuenta sus interrogantes como guía de observación.

Así el eje que analizo en este escrito es un cruce entre mis intereses iniciales y los de los trabajadores del Centro. Esta perspectiva se encuadra dentro del *enfoque de construcción de conocimiento* (Heras Monner Sans, 2014); así, el sujeto que investiga, en este tipo de enfoque, es un *nosotros colectivo* y se constituye como tal a lo largo de sucesivos encuentros donde se comparte un gran abanico de tareas y se producen acuerdos de acción posibles (Pagotto y Heras Monner Sans, 2014).

Hemos convivido así durante tres años participando, además de en las asambleas, en otras instancias dentro y fuera del establecimiento. Tuve la oportunidad de llevar a cabo conversaciones-entrevistas y conversaciones no formalizadas como entrevistas, las cuales contribuyeron a la comprensión del tipo de labor que realizan los educadores, de sus orientaciones, de sus posicionamientos colectivos, y también individuales.

Durante las asambleas tomé notas usando un ordenador. Ese mismo día o al día siguiente elaboraba una síntesis a pedido de los educadores y se las enviaba para sus archivos. Muchos de ellos las leían y comentaban conmigo o entre ellos/as esas notas. Otros, aunque no las leían de primera mano, buscaban información sobre el registro a través de conversar con otros compañeros. De esta manera, y en algunos momentos de nuestro trabajo, las cuestiones tratadas eran retomadas por ellos y comentadas con una perspectiva que aportaba al análisis de situaciones ya pasadas. Este modo de trabajo donde lo que se produce en las interacciones se documenta por escrito, y luego vuelve al grupo para ser re-elaborado de maneras que no pueden preverse, va conformando un modo auto-reflexivo de mirar la práctica.

A su vez, por ser yo la *escriba* (tal como me denominaban en las asambleas muchas veces) implicó que el grupo fuera otorgando a ese rol un cierto tinte de *coordinación* sin que éste hubiera sido inicialmente mi propósito (Saidón, 2014), como se desprende de los ejemplos que enumero a continuación: me indicaban los temas y me sugerían que ordenase el temario; continuamente durante las asambleas me consultaban por el orden de los temas o me pedían cambios en el orden; me señalaban aspectos a documentar y formas específicas de hacerlo (tomando en cuenta referencias de registros anteriores); me solicitaban re-lectura de partes enteras de los registros en momentos clave de las discusiones; me solicitaban que “ponga orden” cuando los debates se hacían intensos; algunos me consultaban puntos de vista para temas específicos o me consultaban sobre recomendaciones posibles ante situaciones novedosas.

Con mis notas del ordenador generaba también un archivo de *registro en bruto* por cada asamblea o situación observada: además de lo escrito durante la asamblea, este archivo contenía las cuestiones que pudiese recuperar para escribir información que al momento de estar en la asamblea resultaba difícil anotar por la rapidez de las interacciones. Estas notas, por ejemplo, consignaban quién decía qué, a quién/quienes, con qué propósito explícito, con qué resultados interpretables y a través de qué recursos lingüísticos y para-lingüísticos, un enfoque que inicialmente usé para la investigación en aulas escolares (SBCDG, 1995) y que luego adapté al estudio de otros contextos interactivos (ver por ejemplo Heras Monner Sans y Miano, 2014).

Semana a semana imprimía esas notas para realizar marcaciones manuscritas, ya que al leer el archivo en papel solía recordar aspectos no consignados en el documento. Este tipo de trabajo de recuperación de la información corresponde a lo que ha caracterizado Rockwell (1987) como una de las tareas relevantes en el trabajo etnográfico y que conforman un proceso analítico continuo. Mi documentación incluyó también identificar y catalogar otros documentos que fueron pareciendo importantes: producciones de los estudiantes en conmemoración del Día del Maestro, revistas producidas por los estudiantes, o documentos que se trabajaron en las asambleas. Así mismo, construí un archivo de documentos oficiales (legislación, normativa, estadísticas producidas por el Ministerio de Educación nacional y jurisdiccional) y de comunicación masiva (por ejemplo, Newsletters).

Puse a debate con el colectivo de trabajadores en forma permanente lo que fuimos generando juntos. También realicé otra presentación junto a trabajadores del Centro Educativo y otros colegas que trabajan en temas similares a la cual también asistieron representantes del Centro. Presenté mi trabajo en otras situaciones con colegas académicos y colegas de trabajo con organizaciones.

Además produje 10 fichas de trabajo para los educadores con temas que fui identificando en mi análisis, de acuerdo a mis preguntas de observación y a los interrogantes que ellos habían planteado, es decir, a partir de nuestra colaboración. Las fichas contienen los análisis parciales que fui realizando y los aportes de los trabajadores al analizar su propia práctica, por lo cual lo trabajado en ellas es de autoría conjunta. Los educadores desean trabajar con esas fichas para formar a otros interesados en este tipo de gestión pedagógica.

Por último, escribí alrededor de ciento veinte páginas escritas a mano que contienen pensamientos, análisis retrospectivos, diagramas, dibujos, hipótesis que se iban configurando a lo largo de mi tarea, esquemas para interpretar algunos aspectos específicos. Estas páginas heterogéneas fueron revisitadas en numerosas ocasiones para agregar, re-escribir o modificar algunos de los pensamientos vertidos.

Presentación de datos y resultados

Al comenzar el análisis de las interacciones seleccionadas para este escrito se puso en evidencia que los educadores ponen su debate en el contexto de algunas pujas de sentido que configuran la política de Estado. Al analizar las interacciones, mi mirada encuentra *marcas* en los enunciados, tomando aquí el sentido de marcas en su acepción de un referente objetivado en algún sostén enunciativo, que puede asumir formas distintas sintáctica y gramaticalmente hablando, y que produce su sentido en el intercambio. Sabemos por la literatura sociolingüística que una marca discursiva puede asumir diferentes valores y puede ser variada, por ejemplo, ser una interjección, un adverbio o un marcador discursivo ad hoc, tal como el uso de la entonación (Ravindranath 2015; Gregensen 2009; Wassink, 2015).

Sin embargo, y a riesgo de insistir, mi uso en este escrito de los preceptos sociolingüísticos refiere más bien a una epistemología que a una técnica ya que al investigar colaborativamente nos hemos orientado a dar respuesta a este interrogante: ¿Qué sentidos sobre la política pública y lo político aparecen en los intercambios del colectivo de trabajadores y de qué formas se hace esto evidente en las interacciones registradas narrativamente?

Para responderlo es necesario tomar en cuenta lo dicho en secciones precedentes acerca de que la política pública se actualiza en el día a día escolar por lo cual, metodológicamente, articulé mi análisis tomando en cuenta:

(1) los *contenidos* y *sentidos* de lo que los educadores entienden como política pública, lo que ha remitido, como se verá, a interpretarla en la inscripción político partidaria de ciertas orientaciones de

la misma que los educadores advierten, y en las pujas económico-sociales que a su vez dan sentido a dicha política y

(2) los *intercambios* que se producen en las asambleas y que otorgan sentidos contextualmente situados a los contenidos y sentidos a que me refiero.

Este tipo de análisis dialéctico toma como base conceptual y metodológica un enfoque etnográfico que sitúa a las interacciones como situaciones de intercambio con referencias múltiples. Éste es el sentido que trabajaremos aquí de *interacciones*, que vincula metodológicamente mi trabajo al de algunos preceptos de otras disciplinas que complementan mi labor (análisis institucional, historia política, filosofía y psicoanálisis, aspectos sobre los que se puede leer en Heras Monner Sans, 2011). En tanto, como ya indiqué, una orientación de mi trabajo es reponer estas interpretaciones de base sociolingüística al trabajo diario de y con los educadores, explicaré a continuación las formas de producir los análisis. Contestar el interrogante formulado para este escrito implicó trabajar con distintos núcleos de sentido.

Para identificar núcleos de sentido fui catalogando cada registro en una matriz. La Tabla 3 en el Apéndice C presenta ejemplos, sin buscar ser exhaustiva sino descriptiva del procedimiento que usé y compartí luego con los educadores, tratando juntos entender algunas relaciones. Así mismo, esta matriz (de orientación general de lo relevado y de en qué productos se fue objetivando) se cruzó con todos los diferentes tipos de registros y de dispositivos de análisis que fui produciendo (por ejemplo, las Tablas 1 y 2 ya mencionadas).

Este trabajo de triangulación continua de sentidos generados a través de distintos registros es característico del tipo de etnografía que desarrollo y permite también una colaboración con otros participantes porque hace explícito el recorrido de análisis. Estas formas (inicialmente pensadas para el trabajo con los educadores) se han adaptado y mostrado en este escrito para que el lector@ pueda reconstruir el camino, pero probablemente resulte una abundancia de información difícil de procesar a la lectura académica ya que su sentido es de uso con quienes estuvieron presentes en esos momentos o con quienes se interesan por reconstruir los procesos detallados que llevan a realizar elecciones analíticas.

A partir de ese primer mapeo fue posible distinguir temas que pudieron agruparse en un eje general: *las formas en que los trabajadores generan reflexión acerca de su propuesta educativa y su relación con la política pública vigente*.

A su vez y en relación a éste identificamos otros núcleos de sentido específico que en los registros aparecen referidos a:

- las luchas por el edificio y el espacio geográfico donde se aloja;
- el sentido de la norma;
- la política pública que los encuadra;
- la elaboración de pedidos de modificación de normas y políticas;
- otros aspectos vinculados a la política de Estado en materia de vivienda, salud y trabajo.

Sostengo que estos sentidos más específicos y particulares, inter-vinculados entre sí, nos permitirían reafirmar la tesis de este trabajo, a saber: toda política de estado se ve reconfigurada en la cotidianeidad, y en el caso de la política educativa, son los actores escolares quienes toman el rol de dicha reconfiguración también. Los debates e intercambios sobre la política (de estado, pero también electoral) son un aspecto de ese continuo trabajo de reconfiguración.

En lo que sigue mostraré los análisis de algunas interacciones donde es posible ver las relaciones entre estos núcleos de sentido para luego poner en discusión, en la sección subsiguiente, cómo puede pensarse este debate continuo que dan estos trabajadores como forma concreta de construir política pública. Realizo la salvedad de que he re-construido ciertas partes de los registros por razones de confidencialidad.

Análisis de interacciones referidas a la ubicación geográfica del Centro

Esta primera cuestión será planteada a través de mostrar cómo se interpreta en asamblea una puja por el espacio que se da actualmente en la Ciudad de Buenos Aires en el barrio donde está ubicado el Centro. Dicha puja puede trazarse entre dos fuerzas de diferente sentido: proyectos inmobiliarios especulativos y proyectos sociales como los de este Centro Educativo. El Centro Educativo está en zona sur, lugar en que durante los últimos seis años la gestión actual de gobierno ha comenzado a producir un desplazamiento de servicios públicos y una puesta en valor para orientarlo a la especulación inmobiliaria.

La conciencia sobre esta situación llevó a que en muchas asambleas los trabajadores tomen en cuenta el contexto de *lo político* que signaba su tarea pedagógica (por ejemplo, en los registros del 25 de abril, del 13 y 27 de junio, 18 de julio, 8, 15, 22 y 29 de agosto, 5 de septiembre, 7 y 14 de noviembre y 5 de diciembre) y busquen comprender qué herramientas normativas y de política pública en distintas áreas podrían servir para sostener su proyecto. Un hilo común en esos intercambios fue el de intentar sostener el proyecto educativo y buscar profundizar su inserción en la zona a través de consolidar y ampliar su presencia en *este* edificio.

A continuación presento algunos intercambios de esas asambleas:

Registro del 25 de abril. [habla docente S. Esta parte del registro es luego de una hora anterior de reunión sobre otros temas] “*El lunes les dijeron oficialmente a (una dependencia pública para niños y adolescentes en situación vulnerable) que se tienen que ir por el ensanche de Paseo Colón (avenida donde está esa dependencia y también el Centro). Ya le dieron el lugar nuevo [otro docente superpone su voz y dice cuál es el lugar] lo tienen q ir a ver, hay que acondicionarlo.* La docente S comenta cómo es la situación de la gente que trabaja en esa dependencia pública y agrega que les propuso juntarse: *hacer algo de manifestación pública. Acá va a ser el Banco de SR parece, todo es contradictorio,* dice la docente. *Hablemos de a uno,* dice docente E, porque varios comienzan a hablar al mismo tiempo y agrega: *para mí que van a hacer todos edificios como el de acá en frente (edificio nuevo). Hablemos de a uno.* Otros docentes aportan datos: *la Universidad (A) vendió esto al Banco SR y a las dependencias públicas les están anunciando su traslado.* Docente S explica que como se enteró de esta situación, y no por una comunicación oficial, llamó a la referente jerárquica del escalafón educativo para pedir orientación. Supuestamente esa referente no tiene noticias. La docente comenta que le pide a esta persona *una respuesta sería de la vía jerárquica porque esto es una escuela, tenemos un proyecto, y que se vaya esa dependencia pública repercute absolutamente en nuestro Centro, así que por favor contéstame...* A continuación relata esta docente que la autoridad jerárquica todo lo que le puede decir es que sabe que el ejecutivo del GCABA tiene un pedido de informe por parte de la Legislatura al respecto del ensanche de Paseo Colón. También le preguntó sobre lo que había salido en el noticiero y por qué no le había avisado acerca de los reclamos por el edificio de la escuela. Relata la docente S que se disculpó: *está bien, te tendría que haber avisado,* y la respuesta de la autoridad jerárquica fue *está bien, no te preocupes.* Docente ME dice: *con la disculpa le cortaste el mambo* (dando a entender que la funcionaria no se esperaba una disculpa y por eso le respondió así, lo cual es evaluado muy positivamente por el resto de los trabajadores con exclamaciones). Luego se elabora sobre la visita a la escuela de la Asesoría General Tutelar, organismo que defiende los derechos de los menores, para supervisar si el GCABA había cumplido con la limpieza y arreglo del Centro; docente S comenta que *vino a corroborar si limpiaron o no. En el expediente dice que ya limpiaron todo. Describen todo lo q*

limpiaron. Y ella viene acá y no limpiaron nada...”.

Registro del 27 de junio. “[Docente S luego de media hora de reunión anterior sobre otros temas] relata que tuvo que asistir al juzgado a partir del recurso de amparo que se había iniciado porque el GCABA no cumple con lo pautado acerca de mantener el edificio de la escuela (la llamaron como testigo). En su relato consigna que estaba un representante del gobierno, un abogado que parecía (se lo describe)... También estaban las abogadas de nuestra parte y demostraban que todo seguía igual (las fotos, las pruebas, estaba todo en el expediente). Es muy terrible presenciar esto porque [los abogados del GCABA] no tienen el más mínimo filtro de vergüenza. Luego relata que la jueza inclusive se indignó frente a la respuesta del abogado de la otra parte que decía haber hecho obras y acciones en la escuela que nunca se habían hecho según constaba en la prueba del expediente. Mientras el abogado hablaba, relata la docente, no podía quedarme quieta y decía para adentro ‘mentira, mentira’ a todo lo que decía el abogado pero yo no podía hablar. La jueza cuando termina de hablar le dice al abogado ‘a usted ¿para qué lo mandan acá, para mentir? Usted ¿qué va a hacer con esto? ¿Qué papel vino a jugar acá? Abí la jueza me miró y pregunté si podía agregar algo y me dejó y dije que somos los maestros, los trabajadores del Centro que vemos llegar a los pibes de la calle. Estos pibes a los que se les tilda de chorros se levantan y vienen a la escuela. Lo único que tienen para calentarse es el abrazo. Y cuando bajamos al SUM vemos esa mugre, estamos instalados sobre esa mugre, la basura que no limpia el gobierno de la ciudad. Hablo como maestra. No puedo creer esta diferencia tan marcada – diferencia entre una escuela pública en cualquier parte de la ciudad y esta escuela. Y la jueza tomó este discurso y dijo vamos a hablar de nuestros hijos, vamos a hablar de cosas concretas. El relato de la docente continúa comentando cuáles fueron las medidas de la jueza: que el gobierno realice la limpieza; que se acondicione el lugar apropiadamente con equipos de frío y calor; que se mude (otra dependencia del gobierno que está en ese edificio) para que pueda ocupar ese espacio el jardín maternal del centro. Aplausos de todos los trabajadores.

He elegido tomar estos dos registros juntos para hacer explícita la evidencia de que el proyecto educativo es puesto en referencia con otras capas de contexto: la justicia; la alianza con otras dependencias públicas; interpelar a la autoridad jerárquica solicitando que ocupe su rol; ubicar la posición de quien está hoy en la gestión del ejecutivo de la Ciudad. También es posible advertir que cada situación relatada se va poniendo en contexto para darle sentido y para comentar cómo, en el momento específico de las interacciones con otros actores sociales (abogado de la otra parte, jueza, etc.) son los mismos participantes quienes van generando un sentido específico (una interpretación) sobre la situación. Podemos decir que los participantes son conscientes de que intentan usar apropiadamente todas las posibilidades sociolingüísticas a su alcance. Por ejemplo, el posicionamiento discursivo de maestra-trabajadora del Centro Educativo para abogar a favor de los estudiantes.

Tomó esta marca textual narrada oralmente (y que documenté yo por escrito) como un indicio acerca de la comprensión por parte de la docente de que la implementación de política pública por parte del GCABA no responde al lineamiento que dice responder (igualdad ante la ley). *Nuestros estudiantes desean asistir y merecen las mismas condiciones que otros*, es el eje de su razonamiento, según lo interpreto, interpretación que se corrobora reiteradamente al documentar, en asambleas sucesivas (hasta hoy) enunciados de corte similar.

En su relato la docente además considera que su modo de testimoniar permitió poner en evidencia las diferencias entre su posición y la del representante del gobierno, aunque se supone que éste debe ser el garante de los derechos de todos los ciudadanos, y construir así un argumento razonable para la jueza, junto a la prueba que ya constaba en el expediente. Está implícito que la

orientación de quien ocupa el poder en el ejecutivo (y sus representantes, en este caso el abogado) tiene una orientación política (electoral e ideológica) que se riñe con la del Centro Educativo.

Para interpretar estos fragmentos, sin embargo, voy a argumentar que es necesario reponer otro tipo de información: el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires cedió en 2010 ese inmueble para el Centro luego de muchos reclamos y protestas porque los trabajadores auto-gestionados del Centro buscaban un espacio acorde para su propuesta pedagógica, que había ido creciendo durante nueve años de trabajo continuo en ese entonces. El edificio estaba en estado de deterioro y abandono. Evidencia de ello son los informes donde se reclama su arreglo, que no termina realmente de producirse hasta el presente (Defensoría del Pueblo 2010 y 2011).

Parte de la estrategia de consolidar la presencia del Centro en este edificio se enmarcó en un trabajo estético-educativo que abarcó la pintura de murales en el frente externo con serigrafías a gran escala de retratos de jóvenes en el friso del edificio.

La introducción aquí de fotografías se realiza metodológicamente para insistir en un modo de producir conocimiento vinculado a lo que Fernández Polanco (2013) llama *escribir desde el montaje*, afirmándonos en la yuxtaposición de medios y soportes que comuniquen por combinaciones que pueden hacerse no tanto como presentación de evidencia y comprobación, sino como configuración y aperturas a ver, interpelando al lector/visualizador a generar sus propias conexiones.



Fotografía 1. Frente de la escuela donde se ve el friso.

Esta ocupación del espacio (como acto educativo, como acto político y como construcción institucional) puede verse en las imágenes: implicó la decoración de puertas de aulas y salones, la pintura de murales dentro de las aulas y la ornamentación de los pasillos o lugares de uso común, tal como se ve en las fotografías siguientes.



Fotografía 2. Murales de aula.



Fotografía 3. Alfabeto pintado en pared de aula.



Fotografía 4. Decoración de puerta a través de técnica collage.



Fotografía 5. Frente de la escuela donde se ve detalle del friso y sobre él bandera “Queremos justicia. No queremos que nos saquen la escuela”.

Este planteo estético educativo además forma parte de un proceso continuo de posicionamiento en el espacio público por parte de los educadores del Centro: generar visibilidad de su propuesta, tal como es claro en las Fotografías 1 y 5.

Durante el año 2014 el Centro se vio amenazado por un proyecto de cambio de traza urbana para dotar a la Avenida Paseo Colón de un Metrobús, situación que implicaba que el edificio del Centro se demolería y que las actividades educativas debían ser trasladadas a otro predio. Los educadores resistieron esa presión (originada en intereses inmobiliarios de grupos de poder de la CABA y sostenida en su procedimiento por el Poder Ejecutivo de la Ciudad) a través de vincularse con otros grupos del barrio (por ejemplo, Asamblea del Pueblo de San Telmo y Espacio para la Memoria) y organizaron una serie de demostraciones públicas^v. Producto de una larga movilización, sustentada por discusiones en asambleas que se fueron transformando en posicionamientos y acciones concretas, a partir de 2015 el Centro no sólo permanecerá en el edificio sino que ocupará las dos plantas.

A continuación se presentan notas de las asambleas del 13 y 27 de junio (que continúan a las presentadas más arriba) donde se elabora sobre un acto de reclamo que se hará el día 8 de julio en coincidencia con la celebración de una fecha patria. La fecha patria suele referenciarse como “el día de la Independencia” (conmemora la emancipación de la dominación española cuando se asume el nombre de Provincias Unidas del Sur) y es tomada por los educadores del Centro con el sentido de *soberanía* lo cual se vincula con tomar la decisión de quedarse en ese edificio, ya que existía, en ese momento, la amenaza de su demolición para ampliar la avenida y poder hacer un carril para ómnibus.

Registro del 13 de junio. [durante las primeras dos horas de esta reunión se había estado trabajando sobre casos específicos de estudiantes que estaban con dificultades en las áreas de salud, vivienda y trabajo. El clima de la reunión durante ese lapso había sido de angustia, según expresado por varios al pedir la palabra y comentar las situaciones. Cuando se cambia al tema que sigue la pauta discursiva se modifica: voces más estables, sin cargas emocionales fuertes, y clima de pensamiento parecido a un torbellino de ideas: aportes continuos, ideas, palabras asociadas con otras palabras, etc.]. “La docente M comienza a explicar que están preparando algunas canciones para el 25 de mayo pero como lleva más tiempo del pensado, podrían seguir las ensayando para el acto en la calle que se propone hacer el 8 de julio. La docente E agrega que ese día tendrán buen sonido y escenario. Se propone un grupo para organizar el acto, el docente S dice que hará de coordinador. Varios toman la palabra al mismo tiempo, aportan sobre aspectos específicos del acto. Otras docentes explican que estuvieron trabajando, fuera del horario escolar, con algunos jóvenes que formaron su agrupación de jóvenes en situación de calle y comentan que ellos pusieron ya un nombre al grupo. Ellos tendrán preparado algo para decir en el acto del 8 de julio. Se intercambia sobre esta propuesta y se sugiere que el Día de la Independencia quiere decir una toma de posición. Otros comentan que se puede asociar con la toma de posición de estos jóvenes: haber comenzado a organizarse y haber comenzado a cambiar el discurso de *reclamo* solamente a *auto-organización*. Se van enumerando sugerencias para el día del acto y organizando quién se ocupará de qué. La docente A propone sumar a las consignas de ese día el tema del marco legal de la escuela, refiriéndose a que los educadores vienen proponiendo que esta escuela sea reconocida en su especificidad. Para ello también están trabajando para proponer un cambio al estatuto docente de modo tal que pueda existir el cargo de docente de jornada completa en escuela primaria de adultos. Una docente reúne varias de las

ideas que se comentaron y propone: *independencia, escuela, que nos quieren sacar el lugar, el marco legal, con todo eso hay que hacer una consigna*. Repite y enumera de nuevo las cosas que tendrían que conjugarse en una consigna. Otra docente asocia la situación de calle de los alumnos con la posible situación de calle de la escuela si es desalojada del edificio. Otra docente dice *gentrificación* concepto que se había explicado en otro momento y propone usarlo. Ante esa intervención otros docentes proponen lo que llaman conceptos parientes y enumeran *colonización, conquista...* otra docente tararea simultáneamente la melodía de Arauco tiene una pena de Violeta Parra y me comenta a mí específicamente qué dice la letra *Arauco tiene una pena/ya no son los españoles/son los propios chilenos/los que le quitan su pan*. Luego elabora sobre el libro de Frantz Fanon *Los condenados de la tierra* y me comenta que tiene una versión en donde Sartre escribió un prólogo, *te lo voy a fotocopiar*, me dice.

Registro del 27 de junio. A continuación del relato sobre el juicio (ver más arriba) se elaboró sobre las propuestas para el acto del 8 de julio y se intercambié información sobre la otra dependencia pública para jóvenes que está siendo desalojada. Se comenta acerca de un acto que se hizo en honor a esa institución y al que concurren dos docentes del equipo que relatan que los trabajadores de esa dependencia *no están organizándose para resistir*. Ante este relato hay varias intervenciones: *ellos hace un mes que firmaron la retirada, arreglaron su traslado; si no quieren que no convoquen los trabajadores pero es un espacio de los pibes; no es tan así, no van a hacer nada porque el pensamiento de ese organismo es el pensamiento del gobierno*. A continuación se comentan avances de la preparación del acto del 8 de julio y su relación con el desalojo de esa otra dependencia para jóvenes. Primero se repasan aspectos de logística vinculados al sonido, los materiales para las actividades, la comida y bebida, los horarios. Luego se comentan las ideas sobre qué tipo de discurso se hará. Se comenta sobre la diferencia entre las partes del acto que son *el acto escolar* y las partes que son *el acto cultural*. Con respecto a este último se mencionan números musicales, una radio abierta, un momento de expresión plástica y otros momentos de recreación. Se explica que para que se pudieran articular todas las organizaciones y no hubiera competencias de ningún tipo se instalará la radio abierta y ese será un micrófono a disposición del que quiera. Pero que el discurso de contenido sobre la situación del edificio, la independencia, la relación con la lucha por los derechos humanos, todo eso queda a cargo del Centro Educativo (a esta parte de la jornada se la llama *reclamo, movilización, estar en la calle*). A continuación hubo intercambios durante aproximadamente una hora para ajustar los detalles de la propuesta político-estética de cómo realizar y montar las siluetas que permitirían darle al acto el contenido vinculado a los derechos humanos porque se había decidido esto en reuniones preparatorias llevadas adelante por el pequeño grupo responsable de organización, quien se encuentra cada semana con otras organizaciones sociales del barrio para planificar este acto popular. Se comenta que un estudiante dijo que se podría hacer un gran árbol y las siluetas serían los frutos. Muchos docentes realizan comentarios sobre la idea y sobre la forma de procesar el significado de esta propuesta.

Como mencioné más arriba, la situación geográfica y el contexto de disputa por el territorio constituye un trazo indeleble en la conciencia grupal de los educadores, dato que he tomado para el análisis de las interacciones. Así mismo, esta situación es característica de luchas populares y

propuestas de educación popular del siglo XXI (tanto que algunos autores mencionan la característica *territorial* de experiencias de este tipo, ver Elisalde, 2008).

Podríamos inclusive sostener que la lucha por el territorio —en todo caso— es una de las disputas más antiguas del régimen de opresión del capital sobre el trabajo. No casualmente Marx es por supuesto quien habla del proceso de *gentrificación* en Inglaterra entre 1846 y 1866.

Para presentar claves de interpretación de las interacciones retratadas en los registros anteriores es necesario leer la cita del Informe de la Comisión especial de seguimiento e implementación de la Ley 448 de Salud Mental, Noviembre 2013 a la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires:

En la Ciudad de Buenos Aires [existen] políticas de renovación urbana, que en los últimos tiempos se vienen impulsando en determinados sectores del sur de la ciudad. Estas políticas auspiciosas para el desarrollo y negocio inmobiliario no contemplan las consecuencias negativas que puedan tener para los habitantes de dichos sectores, particularmente los de menor nivel socioeconómico, quienes suelen sufrir generalmente, procesos de expulsión y o *gentrificación* (sustitución en un área urbana, de sectores poblacionales de bajo nivel adquisitivo, por sectores poblacionales de alto nivel adquisitivo), y se ven afectados rotundamente por el impacto que estas políticas generan en el valor del suelo, las tasas de alquileres, impuestos, entre otras. (Informe Comisión especial Seguimiento e Implementación de la Ley 448 de Salud Mental, 2013, pp. 17-18)

Por su parte, el Observatorio de Derechos Humanos (ODH) de la Ciudad de Buenos Aires, en su informe sobre vivienda, consigna:

La ciudad de Buenos Aires mantiene alrededor de 3 millones de habitantes desde 1947. A pesar de que la población no crece, en los últimos años vivimos un boom inmobiliario. El mismo dio como resultado que los permisos de construcción crecieron un 94% en la última década y que se construyeron más de 20 millones de metros cuadrados. A pesar de esto hay más de 500.000 personas con problemas habitacionales. En villas y asentamientos se calcula que viven 275.000 y 14.000 personas están hoteladas o viviendo en pensiones, casas tomadas, conventillos, inquilinatos. Otros tantos miles viven en la calle. (ODH, 2014, p. 50)

Desde el punto de vista de los inversores inmobiliarios, sin embargo, esta transformación es descrita en otros términos: “*descubrimiento, posibilidades, nuevas oportunidades de negocio*” según se lee en las Newsletters JLB^{vi} de junio y julio 2014. Por ejemplo, en 2013 JLB había dedicado un número especial de esas publicaciones a Puerto Madero, mientras que en junio y julio de 2014 dedicó especial atención a la zona sur de la Avenida Nueve de Julio y a la Avenida Paseo Colón, respectivamente.

En el Newsletter de julio se hace especial mención a la situación de edificios públicos y a la situación que informa el G CABA al respecto, de esta manera:

Existe una polémica por algunas propiedades que se encuentran en el área por el cual pasará el METROBUS. Si bien los funcionarios del gobierno porteño sostienen que ya llegaron a un acuerdo con cada uno de los propietarios e inquilinos cuyos inmuebles serán afectados, desde [el Centro Educativo] aseguran que no recibieron ninguna notificación oficial para trasladarse a otro sitio. El establecimiento se encuentra en Paseo Colón 1318 y es uno de los inmuebles comprometidos. Además en el trazado del METROBUS falta definir el futuro de otros edificios como el Centro de Atención Integral de Niñez y Adolescencia (CAINA); la Escuela Taller del Casco Histórico (Paseo Colón 1400); la playa del periódico *Ámbito Financiero* y uno de los establecimientos del INDEC. (JLB, Newsletter Julio 2014, p. 4)

Lo presentado en esta sección ha buscado mostrar cómo los educadores remiten constantemente a diferentes niveles de contexto para posicionarse en su trabajo pedagógico, asumiendo, como

mostramos, concurrentemente tres posiciones: pedagógica-docente; trabajador/a auto-gestionado/a; ciudadano/a. A continuación presento registros de otras asambleas para analizar otros núcleos de sentido relacionados con las formas en que los trabajadores del Centro generan reflexión acerca de su propuesta educativa en relación con la política pública.

Análisis de interacciones referidas a las normas y sus sentidos en el contexto institucional del Centro

Esta segunda cuestión es planteada a través de mostrar cómo el pensamiento en asamblea va constantemente redefiniendo la conformación organizacional como Centro, haciendo referencia a su proyecto pedagógico, a la política pública que le da marco, y a las normativas que rigen su construcción institucional.

Registro del 28 de marzo. [A una hora y media de haber comenzado la reunión] P. que asume el rol de secretaria docente informa que vino una persona del Ministerio de Educación para explicar que sería la intermediaria entre la Supervisión Escolar y el Centro. En esa visita se conversó sobre los requerimientos de la Supervisión para con el Centro y de las fechas para su cumplimiento de entrega de diagnósticos y planificaciones. A partir de esta presentación de información se escuchan comentarios: *a esta altura no se puede todavía hacer un diagnóstico* (varios trabajadores opinan en este sentido y fundamentan su posición: la población estudiantil que acude a este Centro presenta características muy diferentes a la de otras escuelas y centros. Suelen ir llegando a la escuela durante aproximadamente un mes. Por eso mismo se han incorporado muchos estudiantes nuevos cada día, lo cual dificulta tener claridad acerca de cómo están conformados los ciclos y los grupos en cada ciclo. El tono de la conversación es vehemente. Interviene nuevamente P para decir que se propone para centralizar todo lo que sea necesario enviar y que lo que conversó con la persona del Ministerio es realizar un acuerdo claro sobre las fechas de envío de las presentaciones de planificaciones y diagnósticos. [interviene docente A] *“hay que hacer algo de conjunto”* y [docente E responde] *pongámonos de acuerdo* (con las fechas y con si se entregará o no lo solicitado, si tiene o no sentido hacerlo así) y luego reformula, con una risa, *pongámonos de acuerdo* (cambia el tono: de admonición a ser parte plena: *pongámonos*) [docente Pa] pide la palabra expresamente (parece en su gestualidad y kinesia/proxemia que está por realizar una intervención como toma de posición) y realiza una presentación para fundamentar que no es que los docentes *no le quieren dar a Supervisión algo que Supervisión solicita* sino que *es real que en este momento eso que se solicita no se puede producir* y pone a discusión el sentido de lo que se solicita (*pensemos qué sentido tiene*, agrega).

Según mi observación e interpretación, en ese momento hay un cambio en el tipo de argumentación que se propone para trabajar: la decisión no es “cuándo se entregará lo pedido” y “si se hará de conjunto o en forma individual” sino cuál es el sentido de la norma y del lineamiento de política pública que sostendría esa norma.

A continuación [la docente que había informado al inicio] comenta que *lo del diagnóstico vence hoy* [docente L interviene para decir] *si no presentamos en fecha hay que argumentarlo*.

Estos movimientos interactivos pueden ligarse a la interpretación de que la docente que había informado al inicio desea volver a plantear la situación en el marco de la norma fijada por Supervisión, mientras que la docente L está dando un paso hacia pensar la propuesta de docente Pa: no presentar en esta fecha porque hay una razón pedagógica.

Docente L agrega: *no es necesario bailar al ritmo (que se nos quiere imponer) y tiene una fundamentación que no es por capricho. En otras escuelas y centros se hace como si... (y se presentan los papeles) pero en este centro no es así.* [interviene docente I] para proponer una forma específica de presentación de lo que se solicita y a continuación [vuelve a intervenir maestro Pa] *el diagnóstico lo podemos usar para denunciar las condiciones de trabajo docente* (agrega que esto se hizo en otros momentos anteriores y que ésta ha sido una posición tomada por el colectivo de trabajadores del Centro).

Las posiciones de L, I y Pa serían una búsqueda que contemple entregar la documentación y que además tenga sentido para el Centro, tanto como herramienta pedagógica (un diagnóstico educativo hecho en el momento que corresponde, es decir, cuando los grupos se han efectivamente conformado) y como herramienta de posicionamiento como trabajadores (tomar lo que la norma administrativa pide y darle un sentido que permita comunicar acerca de las condiciones de trabajo).

A partir de esta intervención otros docentes agregan: *este año los materiales que usan los chicos los compramos los maestros, no recibimos ni un lápiz, pongamos que los estudiantes jóvenes están con sus bebés, pongamos que no recibimos nada de lo que deben enviar* (se superponen varias voces con comentarios similares).

De esta manera, en este momento, al argumento acerca del sentido de la norma se agrega el argumento de que esta gestión de gobierno no cumple con su rol como agente del Estado.

A partir de estos comentarios se decide realizar un diagnóstico con el sentido de posición acerca de las condiciones de los estudiantes: no tienen materiales con que trabajar y el Estado, que debería proveer los medios para realizar el trabajo, no lo hace. Ese podría ser el sentido del diagnóstico: proveer un panorama sobre las condiciones de trabajo de los docentes y estudiantes de este Centro. A continuación se continúa intercambiando acerca del otro documento a entregar (la planificación) y se somete a discusión también. Algunos docentes comentan que no existe tiempo material suficiente de trabajo en equipo para realizar la planificación por la precariedad de la situación contractual y que deben robar tiempo como pueden para hacerlo; otros docentes comentan lo que se había hablado del diagnóstico (que la matrícula de este Centro es muy fluctuante a principio de año: es muy difícil realizar una planificación si no se sabe cuáles son los estudiantes). A partir de estos comentarios otros docentes proponen pensar que, sin embargo, ya están definidos los ejes de trabajo de este año, que son el cuidado, la justicia y la profundización de la participación de los estudiantes en el día a día del Centro. Luego se debate sobre la posibilidad de entregar esta planificación general del Centro, siguiendo la misma idea que en el debate anterior: la razón pedagógica de la planificación general por ejes es que ésta define lo que ocurre en cada ciclo, y que este tipo de planificación abierta y por ejes es la que tiene sentido en este espacio pedagógico ya que —además— permite incluir a todos los ciclos y al grado de Nivelación y Jardín Maternal (sobre todo el trabajo con las familias de los bebés). Se intercambia y la docente S sugiere pensar esta etapa como “período de diagnóstico”, dando el sentido que al colectivo de trabajadores les parece más efectivo: no un documento vacío para cumplir una formalidad sino un documento que permita a los docentes ir trabajando las situaciones que se están presentando en estas semanas de inicio de clases, por ejemplo conformación de los grupos de trabajo; identificación de dificultades de algunos estudiantes en particular; vinculación entre los ejes de trabajo generales y los ejes particulares a tomar en cada ciclo. Luego de este intercambio la docente I interviene y comenta que *la relación con Supervisión resulta confusa ya que existe una intermediación* (que propuso la misma Supervisión) y *no se comprende bien a quién hay que responder ni cómo*. Se propone conversar nuevamente con la persona que asistió al Centro para aclarar la relación y los tiempos de presentación de los documentos. La docente A pide que se haga una pequeña síntesis de lo decidido.

Registro 28 de marzo, a continuación del tema anterior. Docente Pa comienza a comentar *el tema trabajo* (según había sido nominado en el temario que se armó al principio de la reunión). Menciona el programa del gobierno nacional denominado PROGRESAR y realiza una reflexión sobre *cómo ponemos a funcionar los recursos que ya tenemos que, en*

concreto, son las máquinas de coser... y tenemos la ventaja de que ya tenemos [trabajando con nosotros] a la profesora. Los talleres que se dan de costura son abiertos a la comunidad barrial y para los estudiantes de la escuela. Agrega que como esto va más allá esto de los ritmos de un taller de oficio, se necesita un poco más de tiempo y articulaciones con otros... articulamos con las personas de la agrupación barrial (nombre de la agrupación) que se llaman P y T. Se va a hacer algo de conjunto con ellos. Completa su intervención diciendo que hay que pensar la pata desde [nuestra escuela]. Más que pensar la pata económica pensar en hacer pie nosotros como escuela. En las cuestiones de formación para el trabajo y compromisos: horarios, respeto del compromiso frente a otros compañeros que van a producir. Y no meternos dentro de la lógica de mercado (nosotros como escuela). Si después toma vida, puede ser. Pero nosotros como escuela tomarlo desde lo que nos toca a nosotros. Comenta que conversó con el referente del centro barrial con quienes van a articular y que en la visión del centro barrial estaba muy presente la idea de comercializar y desde el punto de vista del Docente Pa eso era apresurado. Se dan otros comentarios acerca de formas de auto-gestionar una propuesta de trabajo para estudiantes que lo precisen. Se interrumpe por un momento el intercambio porque hay un llamado a un celular y se reporta una situación para atender en otro lado del Centro; un docente sale a hacerse cargo. Docente Pa retoma *ayer me junté con las chicas de Revista* (otro proyecto educativo y cultural del Centro que además está organizado con la lógica de emprendimiento económico colectivo: se realiza una Revista y los estudiantes pueden venderla, aportando una parte de lo vendido para sostener la continuidad del proyecto). En relación a este emprendimiento y la idea del taller de costura el Docente Pa indica que estuvieron pensando hacer una marca (un logo que identifique a la escuela y a todos sus productos, por ejemplo, los del taller textil, la revista, los de arte y serigrafía). Comenta también que este plan de trabajo vinculado a generar fuentes de ingresos para los estudiantes lo llevaron a una reunión con autoridades educativas del sistema público para poder articular los recursos que ya existen (recursos humanos y máquinas) entre sí y poder planificar algo más abarcador. Docente A interviene para decir que desde esa dependencia todavía estaba pendiente que les dijeran cuántas horas docentes podrían tener para los talleres que se articulan desde la oficina de Educación No Formal y dice que *es importante presentar el proyecto para que pueda ser aprobado y que para eso es necesario ayudarlos a escribir el proyecto a los docentes, junto con los pibes*. Docente I interviene y consulta algo que no entendió. Docente Pa pregunta al resto cómo lo ven. Interviene docente S y dice que es *un emprendimiento que sale de la escuela. No podemos poner al mismo nivel una agrupación barrial (vinculada a una fuerza política) que una escuela*. Docente Pa dice que *hay que aprovechar esta situación para denunciar la campaña contra los pibes pobres... las remeras y otros productos pueden comunicar cuestiones importantes de hacer visibles* y docente S agrega que *se puede poner alguna fracesita por ejemplo relacionada con la educación*

Estos registros muestran el trabajo de elaboración que realizan los docentes en su rol pedagógico para dar sentido a la norma y al mismo tiempo para proponer una que tenga significado para su tarea. Estos debates sobre el sentido de la norma en relación a diferentes aspectos del proyecto educativo fueron recurrentes durante el año (registros del mes de mayo, septiembre y octubre) y durante el mes de diciembre se dedicó en dos reuniones a profundizar sobre la relación entre el Centro, los cargos administrativos que supervisan la tarea, las formas administrativas y sus orientaciones, y la política pública de la Dirección de Adultos que lleva adelante esta gestión de gobierno.

Común a los intercambios documentados en esos registros es la noción de que si la norma no tiene sentido es necesario forjar otro acuerdo y darse las herramientas para construirlo, teniendo siempre la posibilidad de tomar primero decisiones como colectivo auto-gestionado de trabajadores de educación en un Centro Educativo de estas características.

Reponiendo otros niveles de contexto para la interpretación de las interacciones

En esta sección presentaré algunos aspectos fundamentales, a mi modo de ver, para ir completando el dibujo de la trama que se planteó de inicio. Son cuestiones que remiten a la educación de jóvenes y adultos que no han realizado su escolarización primaria como niños.

Jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires: ir a la escuela primaria hoy

Los Centros Educativos son una de las formas en que jóvenes de más de 14 años y adultos pueden realizar y acreditar sus estudios primarios. Estos Centros dependen de la Dirección del Área de Educación del Adulto y del Adolescente en CABA. La Dirección del Área para la CABA está en referencia al marco normativo más amplio a nivel nacional. La relación entre estado nacional y jurisdicciones, a nivel educativo, fue sucesivamente transformada, por una parte, por las dos leyes educativas (1993 y 2006 respectivamente), y por otra, en cada área, modalidad y nivel, por distintos decretos reglamentarios y normativas que los complementan. Con respecto a las leyes educativas nacionales, tal vez el cambio mayor sea en la orientación, es decir, en cómo se concibe la educación de adultos y jóvenes en cada una de esas piezas normativas: en la primera se la concibe dentro de los regímenes especiales y para atender necesidades no satisfechas por la oferta básica (Artículo 11). En la ley 26.206 de 2006 se la concibe como una propuesta de formación permanente.

En el caso específico de la educación de jóvenes y adultos el Estado Nacional realizó la primera transferencia a las jurisdicciones provinciales y a la entonces Municipalidad de Buenos Aires en 1981 (educación de nivel primario: escuelas primarias de adultos y centros educativos de nivel primario). Ya en 1980 se había creado la Dirección de Educación de Adultos (Decreto 3038/MCBA80) que en 1984 pasó a denominarse Dirección del Adulto y del Adolescente (Informe Consolidado en torno al Marco Normativo, 2011). En 1992 se realizó la segunda transferencia: los centros de educación secundaria y terciaria pasaron en ese momento a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

En CABA, además de los Centros Educativos, el Área de Adultos y Adolescentes tiene una oferta educativa que comprende: escuelas primarias para adultos, educación primaria a distancia, orientación y preparación para exámenes libres en primaria, un programa de alfabetización, educación básica y trabajo, algunos cursos especiales, centros educativos de nivel secundario, un plan para la finalización de la escuela secundaria y un plan para la educación secundaria a distancia. Ya en 1999 un Informe de Investigación de la Dirección homónima en CABA destacaba que si bien la edad de ingreso para los centros educativos dependientes de la Dirección de Adultos y Adolescentes es de 14 años, se encontró matrícula muy por debajo de esa edad en los relevamientos realizados. Según el Informe citado, esta situación se repetía durante toda la década 2000-2010. Así mismo, este Informe consigna que el 51% de la matrícula de Educación de Adultos corresponde a menores de 24 años; así mismo, durante la década mencionada también se dio un aumento de las franjas de edad más jóvenes (desde los 12 años).

La Ley de Educación Nacional (LEN) protege el derecho a enseñar y aprender para todos quienes vivan en el territorio argentino. En ella se fija la obligatoriedad de asistencia escolar desde los 5 años hasta finalizar el nivel secundario (Ley 26.206, Título II, Capítulo I, artículo 16). La ley

también establece en su Artículo 2 que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.” Por ende se supone que el Estado debería garantizar que cualquier niño/a pueda ingresar al sistema escolar en educación inicial y continuar su proceso hasta obtener la titularización al terminar el secundario. Es sabido, sin embargo, que alcanzar este derecho no es posible para muchos habitantes de la Argentina. Viscaino (2013) repasa la bibliografía reciente para concluir que persiste el desafío de garantizar la educación escolar para toda la población, y en particular, para los sectores más desfavorecidos.

La educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA) es considerada una de las ocho modalidades que fija la Ley 26.026. De todas maneras, Nosiglia (2007), citando a Terigi (2006) indica que la definición de las modalidades por parte del Ministerio no es clara por cuanto no se comprende cuál es el criterio común que permite agrupar a las ocho modalidades como tales. En el Glosario 2011 producido por el Ministerio de Educación (Nación) se define así:

dirigida a la población que abandonó o nunca accedió a los niveles (primario o secundario) de la educación en la edad establecida reglamentariamente. Tiene por objeto garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad como el de brindar educación a lo largo de toda la vida. Se oferta a los siguientes niveles y servicios educativos: Primario / Secundario / Otros servicios educativos (talleres de formación profesional/ laboral, programas de alfabetización). (Ministerio de Educación, 2011).

Por otra parte, Brusilovsky y Cabrera (2005; 2008) proponen pensar que los términos “educación de adultos” han designado tanto a la edad (es decir, dirigida a adultos) como a una forma educativa dirigida a los sectores populares que además adopta distintas orientaciones pedagógicas, tal como lo investigan estas autoras en su trabajo realizado en Ciudad de Buenos Aires.

Así mismo, en los últimos 10 años en Ciudad de Buenos Aires se ha documentado una multiplicación de familias y personas solas que no tienen habitación fija (Ávila, Palleres, Colantoni y Sangroni, 2014; Pagotto y Heras Monner Sans, 2014; Palleres, 2004). Muchos de ellos se auto-referencian con la nominación *de calle* para referirse a esta situación; otros quienes no se referencian a sí mismos de este modo, reconocen de todas maneras su filiación a situaciones de vida itinerantes, signadas por la precariedad material (alimentación, abrigo de la intemperie, salud, escolarización, recreación y cultura, acceso a un ingreso digno, trabajo sostenido).

De esta manera, también sabemos que han aumentado las cifras de niños y niñas que hoy no están pudiendo asistir y permanecer en la escuela primaria. En algunos casos, estos niños y niñas logran integrarse a través de lo que en Ciudad de Buenos Aires se conoce como “Nivelación”: un programa que permite que los niños asistan a la escuela en un sistema pluri-grado durante los años que sea necesario para luego poder insertarse en el sistema escolar convencional, en el grado que debería corresponderle por su edad. En algunos contados casos, estos grados de Nivelación se insertan en propuestas escolares más abarcadoras (o bien por el trabajo desempeñado por los docentes de estos grados, o bien porque se alojan en escuelas que se sostienen con el apoyo de sindicatos o movimientos sociales, o escuelas que logran constituirse como tales a partir de haber sido Centros Educativos para Jóvenes y Adultos y que proponen también contener grados de Nivelación para recibir a niños/as de familias itinerantes o sin techo).

Este mismo tipo de situación es reportada por Lipman (2005a; 2005b; 2011; 2014) en Chicago, quien además indica que es a través de una fuerte presión al sistema escolar que se realizan las re-ubicaciones de las poblaciones que habitan la ciudad, produciendo claras líneas entre clases sociales, pertenencias étnicas y estatus nacionales. Entendemos que esta situación es común a otras grandes ciudades del mundo y que estas presiones expresan las relaciones tensas entre privado y público, como dijimos al inicio de este trabajo. Interesa destacar que este Centro Educativo toma este debate en cuenta cuando analiza su forma institucional, su propuesta educativa y su posición en relación al Estado.

Algunas puntualizaciones que surgen del análisis a modo de conclusión

A continuación deseo puntualizar algunas respuestas para nuestra pregunta de investigación: ¿Qué sentidos sobre la política pública y lo político aparecen en los intercambios del colectivo de trabajadores y de qué formas se hace esto evidente en las interacciones registradas narrativamente?

En primer término, recordemos que el marco general de la política educativa con respecto a la educación de jóvenes y adultos para la Argentina es difícil de clasificar en tanto presenta una variedad amplia, tanto en cuanto a propuestas que son formalmente escolares como a propuestas que no lo son (por ejemplo, situaciones educativas en sindicatos, asociaciones civiles, organizaciones comunitarias, empresas privadas educativas), según lo documentan Brusilovsky y Cabrera (2008). Es en este escenario que existen algunas líneas de política pública que dicen atender a esta situación y algunas prácticas escolares concretas que buscan que el derecho de esta población escolar sea cumplido. En la intersección de ambas cuestiones se encuentran experiencias en Ciudad de Buenos Aires como las de este Centro, que se han ido construyendo como realidad más por la voluntad, convicción y trabajo de muchos educadores, que por el sostén de dichas experiencias por parte de las políticas educativas y de las orientaciones políticas de quienes están en el poder ejecutivo de las jurisdicciones.

Por tanto, y a modo de una primera respuesta de orden general a nuestro interrogante, podemos decir que uno de los sentidos otorgados por estos educadores a su propia práctica es el de generar modalidades organizativas e institucionales que efectivamente responderían a los lineamientos de política pública, según ellos los interpretan: proveer el acceso al derecho educativo de toda la población.

Así mismo, en su quehacer, los educadores nos muestran que el pensamiento colectivo desarrollado de modos asamblearios (en paridad de toma de palabra y en mutualidad de acción colectiva) es lo que les permite *actualizar* los lineamientos generales, tomándose la libertad de ir redefiniendo la configuración pedagógica como Centro si hace falta. Esto puede verse claramente en el apartado de análisis en que refiero a *interacciones referidas a las normas y sus sentidos en el contexto institucional del Centro*. Por ejemplo, la sede del Centro Educativo donde realicé la investigación aloja algunas de las ofertas educativas que son parte de la política educativa tal como es, pero así mismo se combinan con la escuela primaria de adultos, con un grado de Nivelación y con una sala para bebés.

Esta situación especial presenta por una parte una enorme complejidad y reviste dificultades, tales como precariedad laboral, necesidad de atender a calendarios y exigencias diferentes, entre otros, por lo que los trabajadores del Centro han ido proponiendo que las autoridades los identifiquen como una *única* escuela. A estos efectos gestionan constantemente interlocuciones de ese tenor. Y también es a este efecto que han sostenido la lucha por su edificio, tal como se reportó en el análisis de las *interacciones referidas a la ubicación geográfica del Centro*.

Esta forma de ir creando *nuevas maneras de ser escuela* se asienta en una lectura de la política pública que sostiene que en tanto el Estado es garante de los derechos civiles y humanos de todos los ciudadanos, se pueden generar creaciones institucionales que sostengan esa orientación. Dado que este marco de actuación y propuesta es lo que el Centro Educativo va demostrando continuamente en su acción pedagógica, ha ido construyendo esta forma de ser y de hacer a lo largo del tiempo.

Así mismo, como vimos en los registros, para los educadores —en tanto se asumen como trabajadores auto-gestionados— esta forma de generar creaciones dentro del lineamiento de la política pública tal como lo interpretan les permite ubicarse también como ciudadanos que cuando

es necesario, apelan a la justicia y combinan esa apelación con la posibilidad de auto-convocarse en el espacio público y manifestarse para (según sus palabras) *luchar y resistir*.

Este entramado organizacional da lugar a una institución educativa particular y única porque no existe otra igual o parecida ni en Ciudad de Buenos Aires ni en ninguna otra jurisdicción de la Argentina. Así, este Centro fue pensado para responder a las necesidades educativas de quienes parecían no encontrar lugar en ninguna otra escuela, en sus comienzos, y se constituyó primero como un espacio que ofrecía un grado de Nivelación en una institución de la sociedad civil. Luego, al irse desarrollando la propuesta y aumentar la matrícula, se fue construyendo como un espacio pedagógico pensado desde el punto de vista de que quienes asisten a él pudieran desarrollar, en el mismo lugar físico, distintas actividades educativas, recreativas, artísticas, de preparación para el trabajo y de preparación para desarrollar un proyecto de vida orientado hacia la auto-gestión colectiva (por cuanto la orientación educativa que este centro brinda prioriza la planificación y puesta en marcha de proyectos solidarios y cooperativos para sus estudiantes).

En las interacciones analizadas se pueden ver los posicionamientos de los docentes en cuanto a la política pública y también las formas de crear otras maneras de actuar acordes a los objetivos del Centro. Metodológicamente me he dado las siguientes herramientas para identificar estos posicionamientos:

- un análisis de los núcleos de sentido,
- una interpretación de sus posibles relaciones entre sí,
- interpretaciones de las formas que asumen a nivel de las interacciones dichos sentidos y contenidos.

Parece así corroborarse que un análisis que busque poner de manifiesto cómo se construyen los intercambios, qué orientaciones asumen, qué acciones pedagógicas construyen y qué posicionamiento político implican, es un aporte a la comprensión de nuestra tesis en este trabajo: la política pública educativa se configura en el quehacer cotidiano de los espacios educativos.

El pensamiento que surge es entonces: si este tipo de propuesta ha subsistido y generado tanta posibilidad aún con una suerte de vacío o falta de apoyo ¿qué sucedería de ser completamente apoyado? Si hoy logran alojar a 200 estudiantes aproximadamente, desde bebés de 45 días a adultos de distintas edades ¿qué nos brinda para pensar un entramado escolar de estas características?

Así mismo, y como se explicó, en líneas generales, la política educativa en CABA durante los últimos años ha profundizado una concepción gerencial, de mercado y de segregación. Si bien esta situación puede trazarse hacia atrás en otros momentos de esta Ciudad, podemos decir que en los últimos 8 años la situación es de urgencia por cuanto se ha producido una disminución del presupuesto educativo para atender la escuela pública al mismo tiempo que se aumentó la asignación destinada al sector privado.

Por otra parte, el presupuesto (ya bajo) para escuelas públicas se sub-ejecuta, aún cuando diversos actores sociales reclaman constantemente su ejecución completa y más aún, su aumento. Por último, otro dato importante a tener en cuenta es que en muchos distritos escolares se produce el fenómeno siguiente: muchas Asociaciones Cooperadoras generan fondos propios —esto no es novedad, ya que siempre ocurrió así— pero sí es nuevo que en algunas escuelas sean las Asociaciones Cooperadoras las que cubren entre el 50% y el 90% de los gastos escolares indispensables para el funcionamiento cotidiano con fondos propios, generados en la comunidad.

Sugiero entonces una interpretación de los registros de interacción (intercambios) que tome en cuenta que el contexto de estos debates entre los educadores-trabajadores se encuentra situado en una realidad que ha producido concretamente:

- *gentrificación* apoyada en una política agresiva del gobierno actual orientada a la segregación de grupos poblacionales que se perciben como diferentes,
- disminución del presupuesto para el sector público escolar,

- cierre de programas y planes que atendían aspectos vinculados a cuestiones educativas escolares,
- sub-ejecución del presupuesto estatal,
- aumento del presupuesto para el sector privado,
- generación de fondos propios por parte de cooperadoras escolares, de modo tal que cubren en algunos casos hasta el 90% del gasto.

Entonces, y tal como demostré en el análisis, la construcción de lo *público con sentido de acceso universal a derechos* se va configurando en el día a día de la práctica educativa que toma en cuenta esta realidad como la enumerada aquí arriba pero busca operar en ella. Lo que los docentes piensan y hacen, cuando trabajan en conjunto, parece poder remitirnos a verificar que —en este tipo de auto-gestión educativa— se construye una política pública de hecho.

Análiticamente, entonces, parece posible y necesario restituir algunas capas de contexto para dar sentido a dichas interacciones. Dichas capas de contexto, a su vez, precisan de lentes o perspectivas que permitan identificar situaciones que claramente aparecen nombradas en las interacciones (y que hemos buscado identificar a través de seguir los indicios y marcas según se mostró en los registros) pero que precisan ser elucidadas como referidas a la política pública y al debate acerca del monopolio de la ley por parte del Estado. Nuestro trabajo aspira a contribuir a esta línea de análisis.

Por último, dejo señalado que los métodos combinados entre etnografía y análisis de la interacción presentan muchas variantes. En mi análisis lo que intento es poder identificar los modos específicos (culturalmente situados) de producción de regímenes de verdad que producen los actores sociales para: 1) comprenderlos; 2) contrastarlos con otros regímenes de verdad; y 3) ponerlos a disposición de otros (hacerlos públicos).

Sintéticamente, y si tuviésemos que elegir un enunciado en el que insistir para que el/la lector/a pueda continuar pensando a partir de lo expuesto, elegiríamos decir que en este caso, la producción del régimen de sentido que se encuentra alojada en el discurso de los actores sociales del Centro propone traducir lo que hoy en la política pública parece nominarse como *modalidad* (Educación de Adolescentes y Adultos como modalidad) a una forma integral de educar, a un proyecto que se convierte, en sí mismo, en una política pública para la Ciudad de Buenos Aires: inclusión plena en la escuela de toda la familia (bebés, niños, adolescentes y adultos) con sistemas de convivencia tales que permiten ampliar los repertorios de vida de todos los estudiantes.

Referencias

- Ávila, H., Palleres, G., Colantoni, J. y Sangroni, W. (2014). *La calle no es un lugar para vivir. Auto-organización y situación de calle en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Proyecto 7 y Centro de Integración Monteagudo.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2005). Cultura escolar en educación media para adultos. una tipología de sus orientaciones. *Convergencia*, 12, 277-311.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2008). Orientaciones políticas de las prácticas de educación de adultos. Continuidades y rupturas. En R. Elisalde y M. Ampudia, (Comps.), *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina* (pp.217-245). Buenos Aires, Argentina: Editorial Buenos Libros.
- Caironi, G., Fernández, A. y Peralbo, B. (Noviembre, 2013). Hacer educación cooperativa en una escuela que es cooperativa de trabajo: posibles lugares de encuentro para una pedagogía emancipatoria. Presentación realizada en el *I Encuentro Hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América*. Centro Cultural de la Cooperación, Buenos Aires, Argentina.

- Castoriadis, C. (Febrero, 1994). La democracia como procedimiento y como régimen. Intervención en el encuentro realizado en Roma por el Centro Internacional por la Reforma del Estado, Roma, Italia.
- Defensoría del Pueblo (2010). *Informe Anual*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Defensoría del Pueblo (2011). *Informe Anual*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Decolonizar el saber, reinventar el poder*. República Oriental del Uruguay: Ediciones TRILCE y Ediciones Extensión Universitaria - Universidad de la República.
- De Sousa Santos, B. y Rodríguez, C. (2012). Introducción. En B. De Sousa Santos (Coord.), *Producir para vivir* (pp. 15-61). México: Fondo de Cultura Económica.
- Dosso, M. (2013). *Variaciones de la forma escolar. Centro Educativo Isauro Arancibia de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Elisalde, R. (2008). Movimientos Sociales y educación. Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. Experiencias pedagógicas en el campo de la educación de jóvenes y adultos. En R. Elisalde y M. Ampudia (Comps.). *Movimientos Sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Buenos Libros.
- Everhart, R. B. (1976). Ethnography and educational policy: Love and marriage or strange bedfellows? *Anthropology & Education Quarterly*, 7(3), 17-25.
<http://dx.doi.org/10.1525/aeq.1976.7.3.05x1687w>
- Fernández Polanco, A. (2013) Escribir desde el montaje. En Blasco, S. (coordinadora editorial) (2013) *Investigación artística y universidad: materiales para un debate*. Otros. Ediciones asimétricas, Madrid, pp. 105-116.
- Gregersen, F., & Røyneland, U. (2009). Introduction: Sociolinguistics. *Nordic Journal of Linguistics*, 32(2), 185-189. <http://dx.doi.org/10.1017/S0332586509990023>
- Heras Monner Sans, A.I. (en prensa). Análisis del aprendizaje sobre la auto-gestión. La cuestión específica de los aportes y distribución de recursos. *Cuadernos de Antropología Social, Vol. 41*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Heras Monner Sans, A.I. (2014). Lógica colaborativa y generación de conocimiento colectivo. Alcances y tensiones en la relaciones investigación-sociedad. *Población & Sociedad, Vol. 21, N° 2*, 137-150.
- Heras Monner Sans, A.I. (2012). "Struggle for Agency in Contemporary Argentinean Schools". In "Surviving economic crises through education", 13-148. Edited by David R Cole, University of Technology, Sydney. Peter Lang Publishing.
- Heras Monner Sans, A.I. (2011 a). En busca de la autonomía: Un análisis sociolingüístico de experiencias 'asamblearias'. *Post Convencionales 3*, 103-113.
- Heras Monner Sans, A.I. (2011 b). Dispositivos de aprendizaje en autogestión: sus relaciones con el proyecto de autonomía. *Intersecciones en Comunicación, (5)*, 31-64.
- Heras Monner Sans, A.I. (2010). La autonomía, entre la poética y la política. Conferencia en el panel "Cultura, identidad y transformaciones sociales" organizado por la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura de la Universidad Nacional del Nordeste (FADYCC – UNNE), 25 de junio 2010.
- Heras Monner Sans, A.I., Miano, M.A. y Burin, D. (en prensa). Aportes desde el pensamiento y la acción de grupos auto-gestionados: la institucionalidad insurgente como un modo de pensar la política en la Argentina actual. En N. Lorea y M. I. Fernández Álvarez (Eds.), *La producción de prácticas políticas colectivas: estudios etnográficos en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: UNESP y Facultad de Filosofía y Letras.
- Heras Monner Sans, A.I. y Miano, A. (2014). Sociolingüística y etnografía. Análisis de interacciones en la Mesa de grupos auto-gestionados. *La Trama de la Comunicación, Volumen 18*, 251 a 271.

- Heras Monner Sans, A.I. y Pagotto, M. A. (Agosto, 2014). Relatos de intervención. Construcción de nuevas herramientas teóricas. Presentado en las *Cuartas Jornadas de Psicología Institucional*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Heras, A.I. y Green, J. (2010). Identidades y políticas públicas educativas. Las consecuencias de cambiar de una comunidad bilingüe a inglés como única lengua de instrucción. En G. López Bonilla y C. Pérez Fragoso, *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo* (pp.154-195). México: Plaza y Valdés.
- Hornberger, N. H. (2011). Dell H. Hymes: His scholarship and legacy in anthropology and education. *Anthropology & Education Quarterly*, 42(4), 310-318.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1548-1492.2011.01141.x>
- Hymes, D. H. (1980). 1979 presidential address: Educational ethnology. *Anthropology & Education Quarterly*, 11(1), 3-8. <http://dx.doi.org/10.1525/aeq.1980.11.1.05x1846z>
- Hymes, D. (1996) *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Toward an Understanding of Voice*. Bristol, PA: Taylor and Francis.
- Lechner, N. (1996). La problemática invocación de la sociedad civil. *Revista Foro*, (28), 24- 33.
- Lechner, N. (2000). Nuevas ciudadanías. *Revista De Estudios Sociales*, 25-31.
- Lechner, N. (2002). Los nuevos perfiles de la política: Un bosquejo. *Nueva Sociedad*, 180/181- 263.
- Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires. (2013). Informe de la Comisión especial de seguimiento e implementación de la Ley 448 de Salud Mental. Buenos Aires, Argentina.
- Ley de Educación Nacional (LEN) Número 26.206. Argentina.
- Lipman, P. (2005a). Educational ethnography and the politics of globalization, war, and resistance. *Anthropology & Education Quarterly*, 36(4), 315-328.
<http://dx.doi.org/10.1525/aeq.2005.36.4.315>
- Lipman, P. (2005b). Metropolitan regions—new geographies of inequality in education: The Chicago metroregion case. *Globalisation, Societies and Education*, 3(2), 141-163.
<http://dx.doi.org/10.1080/14767720500166902>
- Lipman, P. (2011). Contesting the city: Neoliberal urbanism and the cultural politics of education reform in Chicago. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(2), 217-234.
<http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2011.562667>
- Lipman, P. (2014). Capitalizing on crisis: Venture philanthropy's colonial project to remake urban education. *Critical Studies in Education*, 1-18.
<http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2015.959031>
- McNeil L. & Coppola E. (2006). Official and Unofficial Stories. Getting at the Impact of Policy on Educational Practice. In J L. Green, G. Camilli y P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 681-700). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates; Washington, D.C.: Published for the American Educational Research Association.
- Ministerio de Educación / DINIECE (2011). Definiciones referidas a la estructura del sistema educativo. Presidencia de la Nación: Buenos Aires, Argentina.
- Newland, C. (1991). La educación elemental en Hispanoamérica: Desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales. *The Hispanic American Historical Review*, Vol. 71, No. 2, 335-364. <http://dx.doi.org/10.2307/2515644>
- Nosiglia, M. C. (2007). El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas. *Praxis educativa*, 11, 113-138.
- Observatorio de Derechos Humanos (ODH) de la Ciudad de Buenos Aires. (2014). Derecho a una vivienda digna en la ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Pagotto, M. A. y Aut@r (Julio, 2014). Espacios colectivos y nuevas formas de construcción política. Presentado en el XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario, Santa Fe, Argentina.

Extraído de:

[file:///Users/ana/Downloads/11caas_GT17_PAGOTTO%20y%20HERAS%20\(1\).pdf](file:///Users/ana/Downloads/11caas_GT17_PAGOTTO%20y%20HERAS%20(1).pdf)

- Palleres, G. (2004) *Conjugando el presente. Personas sin hogar en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Antropología.
- Ravindranath, M. (2015). Sociolinguistic variation and language contact. *Language and Linguistics Compass*, 9(6), 243-255. <http://dx.doi.org/10.1111/lnc3.12137>
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Saidón, O. I. (2014). Comunicación personal, 22 septiembre 2014 en el intercambio de supervisión sobre el trabajo de investigación colaborativa con el Centro.
- Santa Barbara Classroom Discourse Group (1995). Two languages, one community: An examination of educational opportunities. In R. Macías and R. García Ramos, *Changing schools for changing students: An Anthology of Research on Language Minorities, Schools & Society* (pp. 63-106). California: Linguistic Minority Research Institute.
- Terigi, F. (2006). "Opinión sobre la nueva Ley de Educación" en Boletín del Foro por la nueva Ley de Educación. N° 3, noviembre 2006. Buenos Aires, Argentina.
- Thwaites Rey, M. (2005). El estado como contradicción. En M. Thwaites Rey y A. López (Coord.). *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado Argentino* (pp. 61-68). Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Tritter, J. (1995). The Context of Educational Policy Research: Changed Constraints, New Methodologies and Ethical Complexities. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 16, No. 3, pp. 419-430. <http://dx.doi.org/10.1080/0142569950160310>
- Urruty, L. (Noviembre, 2013). Las escuelas experimentales: entre lo alternativo y lo estatal. Abordaje etnográfico desde la perspectiva de las pedagogías emancipatorias. Presentación en el *I Encuentro Hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América*. Centro Cultural de la Cooperación, Buenos Aires, Argentina.
- Viscaino, A. M. (2013). Educación secundaria y procesos de filiación simbólica en jóvenes que dejan de asistir a la escuela. *Kairos*, 17(32), 1-14.
- Wassink, A. B. (2015). Sociolinguistic patterns in Seattle English. *Language Variation and Change*, 27(1), 31-58. <http://dx.doi.org/10.1017/S0954394514000234>

Apéndice A

Temas y bloques horarios, decisiones adoptadas, relación con política pública

28 marzo 014	9:30	9:45 a 11:10	11:10 a 11:32	11:32 a 11:55	11:55 a 12:19	12:19 a 12:48
Tema	Armado del temario	Cada ciclo y equipo docente comenta su perspectiva para el trabajo del año lectivo	Cumplimiento de planificación y diagnósticos	Casos de diferentes estudiantes	Consejo de convivencia (estudiantes y docentes)	Trabajo para estudiantes adultos
Decisión tomada o posición adoptada	La reunión se dividió en 5 bloques horarios.	Sostener posición de reformular normativa vigente de acuerdo a lo que los estudiantes del Centro necesitan como alumnos (referencia implícita al concepto de "sujetos educativos" tratado en reuniones y en propuesta curricular específica).	Se conversa sobre el sentido de los diagnósticos y las planificaciones. Se decide que no se hará del modo que se requiere sino del modo que tiene sentido para el CEIA.	Situaciones particulares y que es necesario atender y vinculación con agrupación cultural barrial	Se plantea como una forma de "ampliar la participación de los estudiantes" y "trabajar en formas alternativas de resolver conflictos"	Formas de articulación con Ministerio de Trabajo, con otras entidades del Gobierno de Buenos Aires y con organizaciones culturales y comunitarias
Vínculo con política pública	Temas se trataron vinculados entre sí y a su vez en referencia a política pública en tanto normativa y en tanto construcción social	En cada una de las presentaciones implícita una comprensión y lectura de la política pública vigente y de su implementación específica por parte de esta administración de gobierno, lo cual incluye una reformulación de la misma para adecuarla a las necesidades de los estudiantes de este Centro	Reformulación del sentido de la norma para el equipo de trabajadores del CEIA según las necesidades de los estudiantes y el enfoque de trabajo de los trabajadores.	Reflexión sobre las instituciones públicas que atienden situaciones específicas. Vinculación con algunos casos específicos de estudiantes.	Éste es un mecanismo que existe en CABA para las escuelas medias y de adultos. En el CEIA se tomó como parte del proyecto educativo referido a la auto-organización de los estudiantes.	Se vincula con Educación No Formal y con el Progresar - programa dirigido a argentinos de entre 18 y 24 años inclusive que acrediten estar inscriptos o asistan a Instituciones educativas habilitadas

Apéndice B

Temas y franja horaria en que se tratan: decisiones adoptadas y relación con política pública

	04-abr-14	9:30 a 9:45	9:45 a 10:30	10:30 a 10:45	10:45	10:55 a.m.	11:05
Tema	Armado de temario	Horario de entrada y normas	Situaciones conflictivas. Consejo Convivencia	Organización del acto del 24 de marzo	Nota del Jardín de Infantes	Organización del acto en la Legislatura	
Decisión tomada o posición adoptada	Temas se tratan vinculados entre sí	Se reafirman los acuerdos al respecto	Se resuelve plantear 3 temas para trabajar con estudiantes: acto en la Legislatura; una salida fuera de la escuela; situaciones de robo. Se propone sumar a personal de cocina y auxiliar (algunos de los temas tienen que ver con situaciones de la puerta y la cocina).	El equipo encargado de preparar el acto comunica al resto cómo serán las actividades. Este acto tiene una gran significación por el enfoque que tiene esta escuela sobre DDHH.	Frente a la falta de docentes para la sala de bebés se deciden realizar dos peticiones por separado. Una desde el Jardín y otra desde el Centro Educativo.	Se decide que pueda tomar el tono de denuncia acerca de la violación a los DDHH de los estudiantes del Centro, muchos de los cuales viven en la calle y son continuamente perseguidos.	

Apéndice B (continuación)*Temas y franja horaria en que se tratan: decisiones adoptadas y relación con política pública*

04-abr-14	9:30 a 9:45	9:45 a 10:30	10:30 a 10:45	10:45	10:55 a.m.	11:05
Vinculación con política pública		Tiene vinculación indirecta por cuanto algunos docentes proponen analizar las tensiones sobre el horario de entrada en relación a las situaciones de vida de los estudiantes que a su vez vinculan con la política de la gestión actual de gobierno y de los lineamientos de política de estado de la CABA.	El Consejo de Convivencia es un mecanismo que existe en CABA para las escuelas medias y de adultos. En el CEIA se tomó como parte del proyecto educativo referido a la auto-organización de los estudiantes.	Se toman los lineamientos de política pública educativa al respecto de mantener viva la memoria histórica pero se los trabaja internamente para producir una situación educativa específica de este Centro escolar.	El Jardín y el Centro Educativo no dependen de la misma estructura administrativa y burocrática. Se hace preciso comprender estas circunstancias para petitionar. Así mismo: el contenido de la nota del Centro se basa en el derecho de los estudiantes que son padres y madres a estudiar.	Se realiza una evaluación de la situación política de la CABA y de las orientaciones del gobierno municipal. Se vincula la violación de DDHH en general hacia los estudiantes en situación de vulnerabilidad con las especificidades de la cuestión educativa.

Apéndice C

Ejemplo de catalogación analítica en matriz de seguimiento periódico

PERÍODO	TAREAS	PRESENTACIÓN	TIPO DE PRODUCCIÓN
Febrero de 2014	Propuesta a Isauro	Envío por mail	Archivo adjunto
19 de marzo	Respuesta de Lila Wolman	Por mail	Correo electrónico
	Respuesta Ana Heras con pedido de consentimiento	Por mail	Archivo adjunto
20 marzo	Envío documento escrito por mí para que lean	Por mail	Borrador capítulo libro
	Respuesta: consentimiento	Por mail	
21 marzo	Notas manuscritas	Manuscrito	Elaboración sobre las notas en documento
28 de marzo	Observación reunión	Presencial en Isauro	2 registros: tomar notas/ hacer síntesis (en INCLUIR)
	Impreso de la síntesis y notas	en INCLUIR	Identificación de indicios
	Pre análisis de síntesis y notas	en INCLUIR	Vinculación con supuestos previos y preguntas.
	Me envían capítulo borrador libro del Centro. Imprimo en INCLUIR y leo el 4/04. Vinculo con mis preguntas.	Envío por mail	Texto escrito por educadores de la escuela.
	Me entregan tesis Dosso. Leo la tesis y la comento en la página de INCLUIR. Hago notas.	Presencial en Isauro/ la leo en el fin de semana.	Vinculo con preguntas y observaciones. Realizo dos escritos para publicar en base a la tesis.
4 de abril	Síntesis de observación	Envío por mail	Texto escrito y fotografías digitales
	Registro	Envío por mail	Texto escrito elaborado
11 de abril	Síntesis de observación	Envío por mail	Texto escrito y fotografías
	Registro	Envío por mail	Texto escrito elaborado
18 de abril	Notas productivas a partir de lecturas Badiou, Husvedt, Guattari y Kristeva: una relectura de conceptos importantes.	Cuaderno espiralado	Producción de dos manuscritos: sobre el concepto de política y de producción de sentido a través del arte.
24 de abril	Notas manuscritas (Ana)	Cuaderno espiralado	Manuscrito / diario

Apéndice C (continuación)*Ejemplo de catalogación analítica en matriz de seguimiento periódico*

PERÍODO	TAREAS	PRESENTACIÓN	TIPO DE PRODUCCIÓN
25 de abril	Síntesis de observación Registro Fotografías de la entrada de la escuela (calle)	Por mail Envío por mail Envío por mail	Envío documento escrito por mail Texto escrito elaborado Textos visuales digitales
8 de mayo	Notas manuscritas (Ana) Notas manuscritas (Ana). Relectura de André Gorz (crítica interna y externa), Tenti Fanfani (exclusión) y Ana Ma. Fernández (grupos).	Cuaderno espiralado Cuaderno espiralado	¿Qué es lo distintivo de la auto-gestión en el siglo XXI? Notas orientadas a analizar las interacciones durante 5 reuniones del Isauro.

Sobre la Autora

Ana Inés Heras

CEDESI UNSAM CONICET e Instituto por la Inclusión Social y el Desarrollo Humano
herasmonnersans@gmail.com

Doctora y Magister en Educación por la Universidad de California, Santa Barbara. Becaria Fulbright (1995-1998), Investigadora Docente en la Universidad de Santa Barbara (1995-1998). Desde 2001 es Investigadora de la Carrera de Ciencia y Técnica en Argentina (CONICET). Se especializa en etnografía y sociolingüística interaccional aplicadas al estudio de procesos sociales. Preside el Instituto por la Inclusión Social y el Desarrollo Humano, unidad de C y T vinculada por convenio al CONICET.

Sobre las editoras invitadas

Ana Inés Heras

CEDESI UNSAM CONICET e Instituto por la Inclusión Social y el Desarrollo Humano
herasmonnersans@gmail.com

Doctora y Magister en Educación por la Universidad de California, Santa Barbara. Becaria Fulbright (1995-1998), Investigadora Docente en la Universidad de Santa Barbara (1995-1998). Desde 2001 es Investigadora de la Carrera de Ciencia y Técnica en Argentina (CONICET). Se especializa en etnografía y sociolingüística interaccional aplicadas al estudio de procesos sociales. Preside el Instituto por la Inclusión Social y el Desarrollo Humano, unidad de C y T vinculada por convenio al CONICET.

Virginia Unamuno

CONICET-UBA-CIFMA

vunamuno@conicet.gov.ar

Virginia Unamuno es sociolingüista, especializada en estudios del bilingüismo y la educación. Doctora en filología por la Universidad de Barcelona, trabajó durante más de 15 años en la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente, es investigadora independiente del CONICET (Argentina) con sede en la Universidad de Buenos Aires y el CIFMA, Su investigación se centra en la inclusión de las lenguas indígenas en las propuestas de educación bilingüe en la Provincia de Chaco. Es docente de la UNSAM y de la UNTREF. Entre sus publicaciones destacan los libros “Lenguas, diversidad y escuela” (Ed. Graó) y “Prácticas y repertorio plurilingües en Argentina” (editado junto con A. Maldonado).

ETNOGRAFIA Y SOCIOLINGUISTICA DE LA INTERACCION
archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 23 Número 98

5 de octubre de 2015

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

**archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial**

Editores: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario IISUE, UNAM
México

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de
Perú,

Claudio Almonacid University of Santiago, Chile

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones
Economicas – UNAM, México

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia,
España

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de
Zulia, Venezuela

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona,
España

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada,
España

Jose Joaquín Brunner Universidad Diego Portales,
Chile

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín,
Argentina

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para
la Evaluación de la Educación, México

Paula Razquin Universidad de San Andrés,
Argentina

María Caridad García Universidad Católica del
Norte, Chile

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga,
España

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de
León, España

Daniel Schugurensky Arizona State University,
Estados Unidos

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad
Iberoamericana, México

Orlando Pulido Chaves Instituto para la
Investigación Educativa y el Desarrollo

- Inés Dussel** DIE-CINVESTAV,
México
- Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de
Madrid. España
- Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana,
México
- Verónica García Martínez** Universidad Juárez
Autónoma de Tabasco, México
- Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla,
España
- Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de
Baja California, México
- Alma Maldonado** DIE-CINVESTAV
México
- Alejandro Márquez Jiménez** IISUE, UNAM
México
- Jaume Martínez Bonafé**, Universitat de València,
España
- José Felipe Martínez Fernández** University of
California Los Angeles, Estados Unidos
- Pedagogico IDEP
- José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de
Colombia
- Miriam Rodríguez Vargas** Universidad
Autónoma de Tamaulipas, México
- Mario Rueda Beltrán** IISUE, UNAM
México
- José Luis San Fabián Maroto** Universidad de
Oviedo, España
- Yengny Marisol Silva Laya** Universidad
Iberoamericana, México
- Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo,
España
- Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña,
España
- Antoni Verger Planells** University of Barcelona,
España
- Mario Yapu** Universidad Para la Investigación
Estratégica, Bolivia

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University), **Kevin Kinser** (State University of New York, Albany) **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder
Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin,
Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi Jefferson County Public Schools in
Golden, Colorado

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig California State University, San
Jose

Antonia Darder Loyola Marymount University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Rennie Center for Education
Research and Policy

John Diamond Harvard University

Tara Donahue McREL International

Sherman Dorn Arizona State University

Christopher Joseph Frey Bowling Green State
University

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina
Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein University of Bristol

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard University of Southern
California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois,
Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas,
Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts,
Dartmouth

Laurence Parker University of Utah

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Washington State University

Felicia C. Sanders Institute of Education Sciences

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol Arizona State University

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado
Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro Los Angeles Education Research
Institute

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Asociados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontificia Universidade Católica-Rio, Brasil

Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Nadja Herman Pontificia Universidade Católica – Rio Grande do Sul, Brasil

José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal

Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal

Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil

António Teodoro Universidade Lusófona, Portugal

Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A

Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas, Brasil

Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal

Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antônio A. S. Zuin University of York

ⁱ Un detalle de algunos de estos aspectos que genera la complejidad descripta aquí brevemente se encuentra en Dosso (2012), Capítulo 2.

ⁱⁱ Ver Heras y Green, 2010 para un detalle de la metodología de estudio que permite tomar en cuenta niveles heterogéneos en forma concurrente.

ⁱⁱⁱ Ver Hornberger (2011) para una detallada descripción del enfoque epistemológico de Dell Hymes y de las diferentes etapas de su trabajo que sostuvieron siempre un interés por situar la interacción en contexto social e histórico. Mi interpretación también se basa en lo que Hymes explica en los Capítulos 1 y 3 de su obra *Ethnography, Linguistic, Narrative Inequality*.

^{iv} Agradezco a Virginia Unamuno Kaschapava hacerme notar que esta cuestión en todo caso es debatible.

^v Consultar por ejemplo <http://www.fmriachuelo.com.ar/2014/09/noticias-de-la-zona-sur-de-la-ciudad.html>

^{vi} La colección completa de esta serie de Newsletters se encuentra alojada en:

<http://www.ljramos.com.ar/comunicacion-newsletters.php>