

**Grupo 9: Educación y formación para el trabajo**  
Coordinación: Graciela C. Riquelme - [edueco@filo.uba.ar](mailto:edueco@filo.uba.ar)

## **Teoría y Praxis: La construcción de saberes en los bachilleratos populares para jóvenes y adultos públicos de gestión privada.**

**Alenka Mereñuk**

Becaria doctoral del CONICET IIGG  
[alenkamk@gmail.com](mailto:alenkamk@gmail.com)

### ***Introducción***

Existe un determinado consenso en reconocer que uno de los principales problemas que deben enfrentar las sociedades actuales refiere al debilitamiento de los lazos sociales, el cual es consecuencia del pasaje de un modelo inclusivo a un modelo social basado en la privación, en la marginalidad y exclusión.

Las transformaciones ocurridas en el mercado de trabajo, producto del deterioro de la capacidad de la economía de generar empleo, han disminuido los niveles de integración social (Beccaria, 2001; Castel, 2003). Al respecto, se señala que la crisis del modelo de producción industrial orientado al mercado interno, que había logrado integrar al cuerpo social a bastos sectores históricamente marginados y a su vez generar un tipo de movilidad social ascendente en términos intrageneracionales, ha dado lugar a una nueva forma de acumulación que prioriza la valorización del capital en detrimento del trabajo (Cantón, 1985). La apertura externa al mercado mundial, las nuevas tecnologías aplicadas a la producción y la racionalización productiva se transforman no sólo en expulsoras de empleo formal y estable, sino, a su vez, en promotoras del empleo informal de bajo costo y suma inestabilidad.

Por su parte, el viraje de un Estado reductor de riesgos (Castel, 2003) a un Estado *providencial pasivo* (Rosanvallon, 1996) ha reducido el espacio que le ha quedado a la vieja ciudadanía inclusiva y homogénea, desarticulando los dispositivos que otorgaban certezas a la idea de una trayectoria lineal y ascendente. En las sociedades modernas, el tránsito que acompañaba el pasaje de la juventud a la adultez, estaba signado por la sucesión de diversos momentos institucionales: la finalización de la escuela otorgaba saberes y conocimientos que hacían posible el ingreso al

mundo del trabajo; el abandono del hogar paterno acompañaba la entrada al matrimonio y a la asunción de responsabilidades familiares. Estos mecanismos que daban lugar a la existencia de “momentos” de inclusión social no sólo han sufridos transformaciones irreversibles sino que además en el presente aún no se han encontrado canales alternativos (Gautie, 2003).

En la actualidad, se reconoce que la inserción ha dejado de ser un “momento” para convertirse en un “proceso” de mayor extensión en el tiempo (Jacinto, 1996) que fragmenta las trayectorias vitales, heterogeneiza los caminos en función de las diversas oportunidades educativas y laborales y desdibuja las señales del pasaje a la adultez (Pérez Islas y Urteaga, 2001). La multiplicación de transiciones en las cuales se alternan en forma discontinua y desigual el pasaje del empleo a diversas instancias educativas, a pasantías y/o becas, del desempleo al empleo precario, del desempleo a la inactividad, etc. permiten entender que la polarización social afecta de manera desigual a los individuos (Jacinto, 2004) y, por ende, demuestra la necesidad de repensar el vínculo que se puede establecer entre las diversas instancias laborales, educativas y/o de inactividad.

En este marco, el diálogo que puedan (re) establecer el sistema educativo y el mundo del trabajo se vuelve un aspecto central para el análisis, en la medida en que las vías de comunicación entre ambos no han sido (del todo) actualizadas en función de los cambios sociales ocurridos. Una muestra clara de ello se puede encontrar en el ámbito de la educación media de adultos, en donde continua siendo una deuda pendiente la necesidad de idear itinerarios educativos que capitalicen la experiencia de vida y de trabajo de las personas como parte de un aprendizaje que se integre a la formación del sistema educativo (Spinosa, 2006). Es, en este sentido, que el presente trabajo se propone reflexionar respecto de los aportes que experiencias como la de los bachilleratos populares de jóvenes y adultos públicos de gestión privada pueden brindar para repensar y actualizar el vínculo entre educación y trabajo. En la medida en que desarrollan un modelo institucional que busca flexibilizar los formatos tradicionales de enseñanza, lo cual permite reconocer (y trabajar a partir de) los saberes conformados por los jóvenes y adultos en espacios que le son ajenos a la escuela, utilizan herramientas políticas y pedagógicas que permiten interpelar y desafiar los canales tradicionales de comunicación entre los saberes que se constituyen, realizan y circulan entre el ámbito laboral y el educativo.

Para llevar a cabo este objetivo, en una primera parte, se realizará un recorrido histórico de la educación de jóvenes y adultos, en especial en lo que refiere al nivel medio, con el objetivo de

reconocer las vinculaciones entre los saberes que se constituyen en el ámbito educativo y el laboral. Asimismo, esta revisión histórica permitirá contextualizar el surgimiento de estas nuevas experiencias educativas como son los Bachilleratos populares para jóvenes y adultos. En un segundo momento, el análisis pondrá el foco al interior de la práctica educativa propia de los bachilleratos a fin de examinar la manera en que este tipo de experiencias se propone no solo transmitir, y construir, un conjunto de conceptos y teorías -saber conceptual-, sino también, convertir la propia experiencia de los alumnos-saber de acción- en una fuente de formación de conceptos, los cuales cobran visibilidad por medio de la labor reflexiva que se pone en juego en la toma de decisiones -saber en situación- (Spinosa, 2006).

### ***Educación de jóvenes y adultos: los diálogos entre la escuela y el trabajo***

En la actualidad se reconoce que uno de los principales problemas que ha enfrentado la educación de adultos desde sus orígenes remite a la falta de una definición conceptual, y por ende, político pedagógica coherente. Sin embargo, diversos especialistas (Paredes y Pachulo, 2005) acuerdan en admitir que lo que caracteriza a la educación de adultos es, por un lado, su heterogeneidad, en cuanto al público y propuestas institucionales, y por el otro el carácter “remedial” que el sistema educativo le ha asignado a lo largo de su historia. En tal sentido, la falta de especificidad pone en cuestión el sentido literal del término, en tanto que el atributo de la edad no alcanza para definir esta práctica. Lo que permite que la misma sea nombrada como tal es la clase social hacia la que se dirige y el nivel de educación escolar de los potenciales participantes (Brusilovsky, 2006). Asimismo, las dificultades para construir un campo pedagógico autónomo se manifiestan en la analogía que mantienen con la educación infantil en lo que refiere al modelo curricular e institucional.

Desde el reconocimiento de las primeras experiencias en educación de adultos en la Argentina hasta la actualidad, se puede afirmar que las significaciones y modalidades que la misma ha asumido, han sido fruto de diversos debates anclados en las transformaciones económico-políticas sucedidas. En tal sentido, reconstruir su historia en el devenir del país, va a permitir situar la discusión acerca de la incorporación de contenidos prácticos a la enseñanza (educación para el trabajo) en el marco de un modelo que se proponía el desarrollo de una “educación general”.

Las primeras experiencias de educación para adultos se desarrollaron a finales de siglo XIX. Las mismas funcionaban en el turno vespertino de la escuela primaria común y estaban destinadas a la población adulta analfabeta y a los inmigrantes alfabetizados en otras lenguas. Luego del Primer Congreso Pedagógico (1882) y a partir de la ley 1420 (1884), que consagra al Estado Nacional la responsabilidad de crear un sistema educativo público destinado a la unificación cultural del país, se comienzan a desarrollar cursos de enseñanza de adultos en las fábricas, cárceles y cuarteles y en todo lugar que albergara habitualmente un número significativo de adultos para ser educados o instruidos. Si bien se reconoce como el primer instrumento legal donde se hace presente la educación de adultos, no se le otorgó importancia, ni especificidad.

Las primeras décadas del siglo XX marcarán cambios importantes para la educación de adultos. Bajo la necesidad de homogeneizar a la figura del ciudadano que delimite el contorno del territorio país y otorgue una *nueva* identidad nacional, la acción del Estado se orienta a atender y organizar el subsistema de adultos privilegiando objetivos ligados a la formación general (Spinosa, 2003), y al control de los ciudadanos. En este marco, no solo se crean nuevas escuelas de adultos con ciclos primarios y superiores, sino que también se analiza el perfil docente, a la vez que se incorpora la capacitación laboral en oficios, vinculando la esfera educativa con la laboral<sup>1</sup>. Sin embargo, se reconoce que quienes impulsaron esta vinculación fueron las Sociedades Populares de Educación, las cuales, durante este período comenzaron a crecer en cantidad y magnitud. Estas sociedades educativas estaban organizadas por la sociedad civil, en especial por anarquistas y socialistas y desarrollaron prácticas pedagógicas destinadas a sectores excluidos del sistema educativo (Sverdlick, y Costas, 2008). El lema de estas escuelas era, por un lado, cuestionar el monopolio del Estado en materia educativa e impulsar una democratización en la distribución del conocimiento, una horizontalidad en el vínculo pedagógico y una instrucción que una el aprendizaje manual a la enseñanza científica (Filmus, 1992). En este marco, se pueden reconocer en estas experiencias los primeros cimientos de la educación popular. A la vez, las mismas invitan a reflexionar en la disociación que se establece entre “lo popular” y el sistema educativo “oficial”, ya que la educación popular se instaura como complementaria y destinada a los sectores excluidos (Pineau, 2008).

---

<sup>1</sup> En 1922, el Consejo Nacional de Educación establece tres tipos de escuelas: las primarias (equivalentes a las tres primeras secciones de las escuelas comunes), las superiores (equivalentes a las cuatro secciones de dichas escuelas) y cursos complementarios de formación general (Geografía, Historia, Lengua, Economía argentina) y técnicas laborales comerciales y vinculados con la vida doméstica y laboral femenina (corte y confección, cocina, etc.). (Brusilovsky y Cabrera, 2008).

En el marco de las transformaciones económicas y sociales impulsadas por el primer gobierno peronista (1945-1955) fueron aumentando las tensiones entre las Sociedades Populares de Educación y la propia acción estatal. El discurso peronista se propuso integrar a los sectores de la sociedad civil implicados en la educación de adultos nombrando al Estado como máximo responsable. Asimismo, si bien la tendencia de estos años era preparar para el trabajo a un número importante de personas adultas, lo cual se puede observar en la creación de escuelas técnicas de oficio, las escuelas fábrica y las escuelas de capacitación sindical (Paredes y Pachulo, 2005, Filmus, 1992), el énfasis estaba puesto en una formación propedéutica, más integral y nacionalista.

Las décadas del 60 y 70 marcaron un nuevo rumbo en el ámbito de la educación de adultos y en especial en la educación popular. La existencia de un contexto internacional que impulsaba políticas de modernización y crecimiento económico permitió colocar el problema del analfabetismo en la agenda estatal y revisar la Educación de Adulto desde una mirada crítica, autónoma y específica. La necesidad de ajustar la formación a las demandas del sistema productivo, requería de la intervención estatal para la asignación de los recursos (Spinosa, 2003). En tal sentido, es que en 1965 se pone en marcha la Primera Campaña Nacional de Alfabetización organizada desde el Estado Nacional y en 1968 se produce un nuevo hito a partir de la creación de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA). Mediante la firma de convenios con organizaciones no gubernamentales, especialmente con los sindicatos, desde la DINEA se impulsó la creación de los CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario) destinados al nivel medio de adultos. En la práctica las ideas innovadoras que impulsaban este proyecto se volvieron cada vez más rígidas y los CENS fueron adquiriendo las características del nivel medio tradicional. Asimismo, cabe señalar que dentro de la currícula eran pocas las asignaturas destinadas a la formación profesional, lo cual reafirma la herencia “normalista” que otorgaba privilegio a la “formación general”. Paralelamente, y bajo la influencia de las transformaciones sociales que ocurrían en el mundo (revolución cubana, movimientos de liberación, teorías de la marginalidad y de la dependencia, el mayo francés, etc.) se desarrollan nuevas experiencias educativas alternativas, y en muchos casos, opuestas a la escuela formal, dirigidas a los sectores populares y vinculadas a proyectos de transformación social (Sverdlick, y Costas, 2008). Luego, el programa CREAR (Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción) impulsado por el tercer gobierno peronista (1973-76), se propuso articular las acciones desarrolladas por las organizaciones con la política educativa estatal.

Pasados los años de dictadura militar, que pusieron fin a estas iniciativas al implantar un modelo represivo autoritario dentro del propio sistema educativo, la recuperación de la democracia volvió a otorgar estatuto a la educación de adultos. Se implementó una nueva estructura a partir de la cual promover la educación de adultos y se elaboró un nuevo Plan Nacional de Alfabetización. Sin embargo, estos avances nuevamente encontraron sus limitaciones al sancionarse la Ley Federal de Educación en el año 1993, a partir de la cual la educación de adultos empieza a ser considerada como un régimen especial, separado de la estructura del Sistema Educativo Nacional. En efecto, la Reforma Educativa generó la transferencia de los servicios educativos nacionales a los niveles jurisdiccionales, y en el marco de la educación de adultos, determinó el cierre definitivo de la DINEA. Bajo la “Transformación Educativa” cada una de las jurisdicciones debía diseñar y organizar su propia estructura, generando una fuerte desarticulación y fragmentación del sistema educativo. Los documentos legales (Ley Federal de educación-93, Ley Provincial-94 y el Acuerdo Marco para la Educación de Adultos-99) ponen de manifiesto un cambio en las estrategias de intervención pública al otorgar a la educación de adultos un carácter compensatorio, carente de políticas y espacios institucionales específicos. Desde el Estado, el interés estuvo centrado en la formación laboral, quitando espacio curricular a la formación general y ciudadana. Este cambio de dirección cobra relevancia bajo el fundamento de la “transformación productiva”, la cual necesitaba ajustar la calidad de la mano de obra a la demanda de empleo del mercado. Sin embargo, la vieja formación profesional y las escuelas técnicas perdieron su especificidad (Spinosa, 2003), siendo reemplazadas por nuevos programas destinados a recalificar la fuerza de trabajo bajo nuevos formatos institucionales que poco tienen que ver con los ya existentes.

La desregulación y fragmentación del sistema dio lugar al surgimiento de ofertas educativas para adultos privadas, con diseños curriculares que permitían acelerar, en tiempo, contenido y exigencia, la obtención de las certificaciones, y en algunos casos ligados a las necesidades de las empresas productivas. Paralelamente, se desarrollaron iniciativas no formales, muchas de las cuales fueron implementadas de manera autónoma por organizaciones sociales y otras formaron parte de programas impulsados desde el nivel central y financiados por organismos internacionales. El retroceso de las responsabilidades del Estado se puso de manifiesto en la falta de regulación y jerarquización otorgada a las agencias responsables de los diferentes servicios (Brusilovsky, 2006), no asegurando una igualdad de posibilidades en cuanto a la calidad y a la distribución del conocimiento.

En el año 2006 la Ley Nacional de Educación vino a reemplazar a la vieja Ley Federal de los años 90. La necesidad de unificar nuevamente al sistema educativo y hacer frente a las controversias que acarraba la fragmentación, queda manifestada en el retorno a la vieja estructura de escuelas primarias y secundarias. Asimismo, la extensión de los años de obligatoriedad (desde preescolar hasta la finalización del secundario) y el aumento en el financiamiento educativo, reestablecieron el rol del Estado como principal responsable de asegurar la universalidad del derecho a la educación. La educación de jóvenes y adultos dejó de ser considerada como un “régimen especial” y pasó a formar parte de las ocho modalidades que, además de los cuatro niveles (inicial, primaria, secundaria y superior) conforman el sistema educativo. Así es como la educación permanente de jóvenes y adultos es considerada como la modalidad destinada a garantizar la alfabetización y los años de obligatoriedad que establece la Ley a aquellas personas que no hayan podido asistir en la edad reglamentaria.

Como puede observarse, las marchas y contramarchas en la historia de la educación de adultos, devuelven un presente cargado de aspectos novedosos, pero también conservando la impronta que marcaron sus inicios. La heterogeneidad de ofertas, no solo se traduce en diversidad, sino en una desigualdad en cuanto a calidad, distribución del conocimiento y condiciones de aprendizaje. Las situaciones de precariedad social, signadas en especial por la pobreza y la desocupación de los últimos años, entraron a la escuela y afectaron de manera particular a la población que asiste a las mismas. A su vez, es necesario reconocer que las políticas que marcaron los pasos de la educación de adultos, normativas, leyes, prescripciones curricular, no solo responden a condicionantes estructurales de época, sino que también constituyen (y han constituido) escenarios que facilitan u obstaculizan el desarrollo de prácticas con determinadas orientaciones. En tal sentido, las prácticas y representaciones de los actores, tanto dentro del sistema educativo (DINEA), como por fuera (Sociedades Populares de Educación y Movimientos Sociales de Educación Popular) también imprimen características particulares en la enseñanza de adultos. Como resultado de este proceso histórico es que en la actualidad se pueden reconocer tres modelos institucionales de escuelas medias de jóvenes y adultos (Elizalde, 2008): las *Escuelas Asistenciales*, en donde prevalece una función educativa reparadora basada en la contención y el afecto; *Escuelas disciplinadoras*, caracterizadas por el control, el estricto cumplimiento de las normas y la aplicación de rígidos sistemas de evaluación; y las *Escuelas participativas*, para las



cuales la meta es la formación de sujetos políticos, críticos y reflexivos, en donde el saber y la praxis quedan articulados en el marco de la currícula escolar.

Es dentro este recorrido histórico y al interior de este último tipo de escuelas donde deben ser enmarcados los Bachilleratos para Jóvenes y Adultos Públicos de Gestión Privadas organizados por movimientos sociales. La primera experiencia fue impulsada en el año 1998 y se desarrolló en la provincia de Buenos Aires. En la actualidad son más de 30 escuelas las que se encuentran en funcionamiento, las cuales se ubican principalmente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en el Gran Buenos Aires. Las empresas recuperadas, las organizaciones territoriales y los sindicatos de trabajadores constituyen los escenarios sociales desde donde se construyen estas experiencias. A pesar de que la propuesta impulsada por el conjunto de los bachilleratos haya sido la de crear una nueva Dirección de Gestión Social y Popular que atienda y co-ordine junto con los movimientos sociales estas experiencias educativas, los mismos fueron reconocidos bajo el área de la educación privada. Si bien la oficialización aparece como un logro inédito en el derecho de los movimientos sociales a impulsar experiencias autogestionadas de educación popular en el terreno de la educación pública (Elizalde, 2008), lo cual también hace explícito la participación que tienen las organizaciones en la construcción de políticas públicas, queda pendiente el otorgamiento de una normativa específica, así como también la subvenciones para el pago de los salarios docentes.

Una de las cuestiones mas novedosas que introducen los bachilleratos populares, refiere a la relación que establecen entre la escuela y la educación, en tanto los mismos son considerados “como organizaciones sociales autogestionadas”. La escuela trasciende el adentro para formar parte de la comunidad en la cual se encuentra inserta. En tal sentido, no solo la escuela se integra al ámbito de lo barrial, sino que a su vez, se propone como iniciativa impulsada y diseñada en función de las necesidades socioeducativas de la propia comunidad territorial y los movimientos sociales responsables de su implementación (Elizalde, 2008). Desde este punto de vista, la escuela aparece como un lugar donde conviven distintos saberes, académicos y populares y es esta misma tensión y articulación lo que permite y genera la riqueza de la praxis. Entre las metas se reconoce, además de su función formadora, la conformación de sujetos políticos capaces de tener una participación comunitaria crítica y activa.



## *Construcción y circulación de saberes en los bachilleratos populares<sup>2</sup>*

Este recorrido histórico permite reconocer que existe una deuda pendiente en cuanto a la falta de especificidad que amerita esta modalidad. Con esto no solo se quiere señalar el lugar que la misma ha ocupado dentro del sistema educativo, sino también los problemas que ha traído en la conformación de la currícula la falta de una definición que de cuenta de los sujetos reales a los que son dirigidas estas prácticas. No reconocer su historia, no capitalizar sus experiencias de vida, no tener presente la fragmentación de sus itinerarios educativos y laborales, no integrar sus saberes a la práctica educativa, tal vez sean algunos de los mayores déficits que la educación de jóvenes y adultos presenta en la actualidad.

En tal sentido, los bachilleratos permiten abrir nuevos caminos en esta reflexión. Concebir a la escuela “como organización social” implica reconocer a la comunidad del barrio en la cual ella se encuentra inserta, como parte constitutiva de su formación y de su funcionamiento. Las experiencias de vida “entran a la escuela”, conforman la organización, y se incorporan como parte de la práctica de enseñanza-aprendizaje. La instancia educativa deja de considerarse como un espacio separado de la acción social, en tanto que “el afuera” se funde con “el adentro” integrando, de un modo particular, teoría y praxis. La escuela deja de ser la frontera que marca los límites entre la experiencia y el conocimiento, ya que, en el marco de la educación popular, la transformación de la realidad se une a la transformación de los sujetos que la realizan. Ambas, teoría y praxis, aparecen como espacios de aprendizaje y creación que circulan dentro del universo escolar, pero también, más allá del aula. Pero, ¿De qué manera circula el conocimiento y la acción dentro y fuera de la escuela? ¿De qué modo los bachilleratos populares articulan la teoría con la práctica de los sujetos que participan? ¿Qué implica reconocer que la escuela no solo transmite saberes conceptuales, que luego se volverán recursos para la acción, sino que también reconoce a la experiencia previa de los sujetos como formadora de conocimiento?

El concepto de “saber” conlleva en sí mismo cierta complejidad ante la cual es preciso determinar a que se quiere dar alusión cuando se utiliza este término. Para tal fin, se utilizará la

---

<sup>2</sup> La información corresponde a dos bachilleratos populares para jóvenes y adultos públicos de gestión privada que funcionan en la Provincia de Buenos Aires. Ambas experiencias forman parte del trabajo de campo de la tesis de maestría “*El lugar de los Bachilleratos de jóvenes y adultos públicos de gestión privada en la conformación de las trayectorias educativas de los jóvenes de bajos recursos del Conurbano Bonaerense*”, que en la actualidad estoy elaborando. Con el fin de preservar el nombre de los Bachilleratos, los he nombrado como BJA 1 y BJA 2.

definición elaborada por Martín Spinosa (Spinosa, 2006) en la cual se distinguen tres tipos de saberes: el primero, *saber conceptual*, refiere a los conocimientos que constituyen un sistema de conceptos y teorías, los cuales se expresan en enunciados y, por ende, para su transmisión resultan de fundamental importancia el habla y la escritura. El segundo, *saber de acción*, se entiende como la capacidad de intervención que tienen los sujetos para transformar la realidad existente, siendo el acto mismo la forma en la cual se expresa y no la enunciación. Por último, el tercer tipo, *saber de situación*, se explica como la capacidad de interpretar una determinada situación conflictiva a partir de la cual se requiere la toma de decisiones sobre una acción concreta. La forma en la que se expresa es en la capacidad de elegir la realización de una acción entre otras posibles.

Si bien el autor, a partir de esta distinción, se ha propuesto complejizar los saberes que se producen en el ámbito del trabajo y reafirmar la necesidad de encontrar nuevas formas de articulación con la experiencia escolar, en este análisis, el foco se sitúa en dirección inversa, es decir, del lado de la escuela. En tal sentido, se buscará problematizar los distintos saberes que son construidos en el ámbito escolar y articulados con aquellos conformados por fuera de los bachilleratos (no solo con el mundo del trabajo, sino también con la experiencia social cotidiana), pero resignificados en la propia práctica educativa. Cabe aclarar que el análisis tendrá una doble perspectiva: se analizará la propuesta pedagógica institucional, a la vez que se buscará reconocer la manera en la cual los estudiantes se apropian, valoran y utilizan los saberes aprendidos dentro y fuera del ámbito escolar.

La primacía de los *saberes conceptuales* dentro del sistema educativo, no escapa a los bachilleratos populares. Sin embargo, dentro de estas experiencias la cuestión del conocimiento adquiere una singularidad, ya que el mismo resulta necesario para el análisis de la realidad, así como también para su transformación. En tal sentido, la construcción de sujetos políticos, uno de los objetivos explícitos de los bachilleratos, implica, por un lado, un deseo de apropiarse de los *saberes conceptuales* (“preparación para”), y por el otro, convertirlos en un *saber de acción* (“cambio de la realidad”). La enseñanza busca trascender el sentido común ofreciendo diversos marcos teóricos que son puestos en vinculación con la propia experiencia de los estudiantes. El docente se vuelve una figura central en la mediación del conocimiento y los estudiantes, ya que su función es la de problematizar y orientar el análisis aportando un corpus de conceptos y teorías necesario para lograr un conocimiento crítico de la realidad (Brusilovsky, 2006).

*“La pregunta que yo me hago y me la estoy contestando es ¿De qué forma es posible favorecer la apropiación de textos y demás? Bueno le estoy buscando la vuelta. Yo creo que esto de la lectura, la reescritura de textos, actividades que apunten a agarrar un objeto y completarlo uno digamos, es lo que mejor favorece que este texto también sea de ellos. Te doy un ejemplo, una de las primeras semanas de trabajo, hago referencia a la acumulación originaria y un alumno durante cinco minutos me explicó la acumulación originaria con un conocimiento conceptual de lo que era el capítulo XXIV del Capital mejor que el mío, con un lenguaje de lo que es un pibe de 18 años del tercer cordón del conurbano de Buenos Aires. Lo entendieron todos, y lo entendió hasta tal punto de poder contárselo a sus compañeros. Esto es apropiación, esto es de él. Los dos o tres conceptitos no eran de él, pero el relato era de él”. (Docente Materia Recursos Humanos, BJA 2).*

*“Tenía que trabajar el concepto de mercado, competencia perfecta, oferta, empecé a hablar sobre el trueque, que era parte de la cotidianeidad del barrio. Ustedes van con las tartas de acelga al [...], ustedes constituyen la oferta y bueno la demanda es esto. Era muy fácil visualizar a partir de eso, era un interesante anclaje en la realidad para discutir lo otro. A la semana, a las dos semanas, hablar de monopolio no era un drama, y no había un trabajo de memorización de lo que decía el cuadernillo, sino que ellos podían visualizar qué es monopolio, si soy el único que vende tartas, todo el mundo necesita comprar tartas, entonces las pongo al precio, te las vendo podridas”. (Docente de Economía, BJA 2).*

Sin embargo, para los bachilleratos, esta orientación no debe generar una relación de desigualdad de poder entre los docentes y los estudiantes, dado que la autonomía intelectual debe ser el resultado del proceso de aprendizaje. En tal sentido, se plantea la necesidad de poner a disposición de los estudiantes interpretaciones teóricas diferentes, a partir de las cuales poder establecer relaciones y comparaciones. El vínculo dialógico, basado en el respeto y aceptación de ideas de los otros, aparece como un aspecto central en la relación docente-alumno. El diálogo no se reduce a una cierta amabilidad con la ignorancia del otro, ni a una tolerancia respetuosa a “otra” cultura un tanto esencializada, sino que implica reconocer en la palabra de cada singularidad la parte de verdad que hay sobre el mundo, a la vez que promueve recuperar el derecho a la propia voz (Rodríguez, 2008).

*“En filosofía nos preguntamos la cuestión de los contenidos, nosotros no damos Platón, Aristóteles, Descartes, Kant, Hegel, Marx, ahí nosotros nos juntamos y armamos un programa que tiene tres ejes, ¿qué es la filosofía?, ¿qué es la realidad? y ¿quién la decide? Y en base a eso disparamos un montón de problemas que van surgiendo ahí en el curso y sobre los cuales vamos trabajando, no por autor, sino que nos parece interesante trabajar por problema y pensar también los problemas que vayan surgiendo ahí (...). Esta bueno porque se dan autorreflexiones respecto de un tema que es el poder, bueno ¿el poder es solo lo que está afuera y acá no hay poder porque nos sentamos en ronda? En base a los textos pueden surgir cualquier temática, como que damos, tomamos los textos solamente como disparador de preocupaciones y reflexiones que ellos y nosotros traigamos”. (Docente de Filosofía, BJA 1).*

El conocimiento no solo se enuncia sino que también se vuelve praxis en el acto de “devolver la palabra”. La apropiación de un saber, y las formas en las cuales se ha logrado sentir como un espacio accesible, permite que los sujetos modifiquen y reestablezcan una relación consigo mismo que traspasa las fronteras del aulas. En tal sentido, la teoría es la formación y el habla es la acción de esta transformación que es personal, pero también social.

*“A mí me pasó una anécdota muy linda con una compañera estudiante. Estábamos viendo algo de economía y vimos salario real y salario nominal, y la diferencia. Dos clases después viene esta compañera, diciendo que en su trabajo había planteado la cuestión de aumento del sueldo y le empezó a explicar por qué quería un aumento de sueldo y bueno, porque, si bien su salario nominal había crecido, su salario real se había visto disminuido. Claro, ahí había una explicación y estaba la contadora y le dice ‘ah, mira cómo te están enseñando en el bachillerato’, digo, ¿no? En ese sentido, ahí es cuando lo veo patente que hay aprovechamiento, ¿no?” (Docente Sociales, BJA 1).*

*“Yo soy mecánico y organizador de un taller, soy encargado de un taller y el bachillerato me ayuda, primero, a dirigirme con la gente, porque trato con gente que siempre te está tratando de pasar, cualquier cosa y yo soy chico y por ahí tratan más de pasarme todavía y yo le puedo responder cosas que antes desconocía. Te da el poder de hablar, nadie te calla, te acostumbrás a una discusión, a que no hace falta ni irse a las manos, ni faltar el respeto a nadie porque se puede resolver hablando toda la situación”. (Estudiante, 21 años, BJA 1).*

Sin embargo, en este tipo de experiencias educativas no solo se reconoce a la palabra como praxis, sino que la acción misma es posible de ser teorizada, en tanto que la experiencia es capaz de generar un nuevo saber conceptual. El diseño curricular se realiza teniendo en cuenta tres aspectos: la estructura oficial, sin la cual no existiría un marco legal que permita otorgar certificaciones; la selección de contenidos, necesarios para el desarrollo de un conocimiento crítico de la realidad; y la experiencia laboral y de vida de los estudiantes. Desde este punto de vista, se reconoce a la *experiencia* como el mundo conocido, un anclaje a partir del cual se puede conceptualizar, y desnaturalizar la realidad. A su vez, se propone como recurso para la acción, dado que el mismo acto condensa un análisis, una reflexión que orienta su ejecución. En tal sentido, lo que permiten experiencias como la de los bachilleratos es que dichos actos puedan ser enunciados, objetivados en un corpus de conocimiento, que sin ser nuevo, resulta novedosa su teorización.

*“En la clase de química estaban trabajando ‘las reacciones químicas’. Las docentes comenzaron a realizar una explicación del concepto de ácido y de base, para lo cual presentaron a los estudiantes la escala de PH. Comenzaron a realizar experimentos observando el color de una sustancia para determinar si es ácida o básica. En ese momento uno de los estudiantes, comienza a realizar la explicación de la escala, señalando que si una sustancia tiene un ph menor a “7” es ácida y por el contrario cuando es mayor es básica. Además, comentó que la sustancia resulta ser neutra cuando es igual a 7. Explicó que estaba todo el tiempo en contacto con esta escala, dado que es operario en una fábrica de colorantes químicos, y que si bien él trabajaba continuamente con las reacciones, nunca había podido dar explicaciones de este proceso. En los experimentos que realizaron y que luego observaban la escala, el estudiante, se animaba a dar nuevos ejemplos y algunas instrucciones”. (Notas de campo-clase de química-BJA 1. Octubre de 2008).*

*“En la clase de matemática estaban trabajando sobre la probabilidad. Comenzaron trabajando con el pronóstico del tiempo, bajo la pregunta de cómo se puede determinar la probabilidad de que llueva. Solo algunos lograron comprender la explicación. Luego, viendo que muchos eran los que no estaban entendiendo el concepto de probabilidad, decidieron trabajarlo a partir de algo más cotidiano a la vida de los estudiantes: el casino y la lotería. Uno de los alumnos jóvenes, comenzó a dar explicaciones, entiendo la lógica que subyace a la probabilidad, hasta tal punto era llamativa su participación que otro estudiante, le preguntó; ‘-¿cómo hacés para*

*resolverlo?’ Y él le contestó ‘-Usando la razón’ ”. (Notas de campo-clase de matemática-BJA 1. Octubre de 2008).*

El *saber de acción*, no resulta ser, solamente, probatorio de la palabra, sino que a su vez se convierte en una fuente de formación de conceptos (*saber conceptual*). El diagnóstico que hay detrás de todo acto, es resultado de la síntesis de percepciones, reflexiones y acciones orientadas hacia un determinado fin (Spinosa, M, 2006). La reflexión permite otorgar un determinado significado al contexto a partir del cual decidir el tipo de acción a realizar. Los bachilleratos elaboran una determinada tarea pedagógica sobre el *saber en situación*, en tanto que propician un aprendizaje que estimule la lectura crítica de la realidad, a la vez que posibilite la reflexión continua sobre la práctica. Lo interesante es que el *saber qué hacer*, y su necesaria interrelación con los otros dos tipos de saberes, no refiere únicamente a la propia práctica educativa de los alumnos, sino que también sobrepasa la órbita escolar, en tanto que reconoce, y fortalece la capacidad reflexiva que los sujetos aplican en otro tipo de espacios (ya sean laborales o en la vida cotidiana). A su vez, para los bachilleratos este tipo de *saber* no recae solamente en una acción micro o individual, sino que también lo entienden como un camino necesario para la transformación a nivel macro-social.

La forma de resolución de los conflictos, es un claro ejemplo del *saber en situación al interior del propio bachillerato*. Hay diversos tipos de asambleas, la primera se realiza al interior del propio curso, dentro del cual se resuelven los conflictos que representan exclusivamente a una división. Sin embargo, lo que puede haber comenzado como un conflicto interno de clase, puede terminar postulándose como una regla general del funcionamiento del bachillerato. En este caso, el debate se amplía a la totalidad de participantes, docentes y alumnos, de todos los niveles dando lugar a la asamblea general. Esta, funciona como un espacio escolar en el cual la democracia participativa es el fundamento a partir del cual se produce la acción de debatir. La reflexión es colectiva, en tanto que el diálogo se establece en igualdad de condiciones, y la decisión es individual, ya que terminada la instancia de debate, cada uno realiza su voto.

*“¿Qué es la asamblea? es la posibilidad de pensar la asamblea como una posibilidad de otras subjetividad, individuos que piensen por su propia cabeza y tienen que consensuar con sus compañeros, donde todos somos responsables de lo que hacemos”.* (Docente Recursos Humanos, BJA 2).



*“Lo que hicimos este año fue armar una, la llamamos así paradójicamente, “normativa” y la llevamos a una asamblea la primera semana. Se hizo escalonadamente, se habló de la normativa el primer día, el segundo día se llevó para que se lea, habla básicamente de las asistencias y las inasistencias, de esto de no tomar alcohol, y se presentó escalonadamente, hasta que el 3er o 4to día de clase se hizo una asamblea de todo el bachillerato, todo juntos en el mismo momento en ronda en el patio y se discutió este papel”.( Docente Sociales, BJA 1).*

*“Por ejemplo, las asistencias, nosotros decidimos – entre todos, ¿no?, con los estudiantes – que cuando un estudiante cumple una cantidad de faltas – 25 – se hace una asamblea dentro del aula, con los estudiantes y los profes, donde se discute la situación, si se reincorpora o no. Y eso ocasiona muchas veces muchos problemas, donde se genera, por ejemplo que los estudiantes toman la decisión de expulsar a un compañero. Y no está bueno eso”. (Docente Matemática, BJA 1).*

Por otro lado, son las propias experiencias de los estudiantes las que permiten ilustrar que el saber qué hacer, en vinculación con el *saber conceptual y de acción*, no se reducen al ámbito del bachillerato, sino que funcionan como puentes que conectan (e integran) el adentro con el afuera de la escuela. Uno de los jóvenes que asiste al bachillerato es empleado de una fábrica. A partir de su experiencia laboral entró en contacto con “el mundo sindical”. Según él, hasta ese entonces nunca había tenido relación con este tipo de organizaciones, pero desde que comenzó a trabajar en la fábrica se dio cuenta del poder que el delegado sindical tenía en cuanto al mejoramiento de las condiciones laborales. Su inserción al bachillerato le permitió adquirir un conocimiento de la historia sindical, ligado al surgimiento del peronismo. Las herramientas conceptuales, sumaron a su experiencia laboral nuevos elementos para realizar un diagnóstico, reflexivo, de la situación y actuar en consecuencia. El joven comenzó a acercarse al delegado sindical utilizando sus conocimientos sobre el peronismo con el fin de lograr apoyos al interior de la fábrica y conseguir un ascenso en su puesto de trabajo:

*“Y sociales me sirve para el trabajo, después de hablar con un delegado que es peronista, le hablo de Perón y se queda re chocho conmigo y entonces me lo gano, me lo meto en el bolsillo, lo uso como un arma para tener un apoyo de alguien ahí en la fábrica. Es una forma de endosar*



*a las personas digamos, yo prefiero estar asegurado para mi futuro, alguien, tener un contacto acá adentro, digo para futuras suba de puestos, esas cosas”. (Estudiante, 27 años, BJA 1).*

Otro ejemplo que se puede reconocer dentro de esta clasificación es el caso de una estudiante de uno de los bachilleratos. Actualmente ella no estaba trabajando. Su trayectoria laboral tiene muchas entradas y salidas del mercado de trabajo, siendo la mayoría de los trabajos mal remunerados y sin aportes sociales. Sin embargo, para ella entrar al bachillerato le “abrió la cabeza” y confiesa que aunque mucho no le guste la política, la propuesta del bachillerato de problematizar la realidad, le sirve para entender lo que pasa en la actualidad y reconocer sus derechos. Su última experiencia laboral había sido en una fábrica de ropa infantil. Esta estudiante cuenta que estaba contenta con ese trabajo porque pronto podrían efectivizarla, pero, a la vez, manifiesta que se sentía maltratada por una de sus supervisoras. En el marco del conocimiento que la escuela le había brindado en cuanto al ejercicio de sus derechos y en especial, la labor pedagógica realizada por el bachillerato en la revalorización de sí misma, le brindó nuevas herramientas analíticas para abordar la situación.

*“Trabajé dos semanas porque bueno, a mi no me gusta que me traten mal y la chica que era encargada me decía las cosas de mala manera y yo la aparté a un lado y le dije ‘mira a mi no me gusta que me trates así, por esto, esto y esto, a mi pedime bien las cosas, yo no se hacerlas, estoy aprendiendo, teneme consideración, pero pedímela bien, yo no tengo problema’. Y ella principalmente me dijo ‘ah bueno, esta bien, está todo bien’, pero en el momento en que salía del trabajo me llaman de la agencia que ya no vaya más. La excusa fue que se terminó la producción.”(Estudiante, 33 años, BJA 2).*

Un último ejemplo, saber en situación a nivel macro, refiere a la idea de tomar a la escuela como organización social, en tanto que los bachilleratos funcionan como una práctica educativa, que no solo prepara “para”, sino que en su funcionamiento se encuentra articulada con otras organizaciones sociales y con el análisis de problemas que afectan a la clase social de los estudiantes que en ellos participan y que requieren de una reflexión colectiva para llevar a cabo una transformación de la sociedad. Desde este aspecto las dos experiencias analizadas se encuentran insertas en un proyecto político dentro del cual si bien el bachillerato es un eje central del mismo, reconocen la necesidad de que la escuela se encuentre inmersa en una red con otras organizaciones que compartan el mismo proyecto. En primer lugar, entre los casi treinta

bachilleratos que existen en la actualidad armaron una coordinadora de bachilleratos que agrupa a Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos de organizaciones territoriales, sindicatos y fábricas recuperadas de Capital Federal y Gran Buenos Aires y funciona como una herramienta de interpelación al Estado dentro de uno de los campos mas institucionalizados como es el educativo. Entre las demandas actuales se encuentra la necesidad que tienen de ser reconocidos bajo una nueva figura que es la de “Gestión Social”.

*“Nosotros lo que creemos es que la interpelación al Estado tiene que tener una modificación en la política pública. No somos optimistas en el corto plazo porque la modificación de la política pública se va a lograr de conjunto con el resto de los movimientos sociales. Entonces en ese punto nosotros decimos 'bueno nuestra propuesta máxima es que estas escuelas tienen que tener política pública que reconozca la totalidad de la particularidad'. (Coordinador, BJA 2).*

*“Lo que es la coordinadora de bachilleratos, de la reunión de la coordinadora surgió otra serie de reuniones para coordinar lo del Plan Especial. Esta la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP), estamos las Tunas, Fogoneros, esta el Frente Darío Santillán, hay varios bachilleratos. (Se esta discutiendo) por dónde entramos nosotros, porque donde estamos nos está como condicionando. Nosotros entramos por Secretaría Privada, al menos en provincia, entonces esto hace que toda la estructura burocrática de la Secretaría Privada no entienda un camino que es lo que estamos haciendo y no nos quiera dar los títulos, o sea que la lucha no es sólo burocrática, es política también, mas que nada es política, no?” (Docente Sociales, BJA 1).*

Por otro lado, existe una articulación con otras organizaciones que se encuentran por fuera del área de la educación, pero que comparten el mismo proyecto político.

*“Esta concepción, nosotros decimos la escuela como organización social es ese fluido vínculo con la organización territorial no sólo en el barrio sino en lo político. No casualmente nosotros estamos en una organización que está con el Movimiento de Empresas Recuperadas, con la Central de Trabajadores Argentinos (CTA), con la articulación política del Frente Darío Santillán, ese es el espectro político nuestro, no está fuera. Si bien no tiene una especificidad en la demanda educativa son los frentes con los que también está nutrido el proyecto, teórica, política y además socialmente”. (Coordinador, BJA 2)*

De esta forma la preocupación por generar una conciencia reflexiva no queda encapsulada en la escuela, sino que a partir de estas articulaciones se pueden organizar acciones directas sobre la realidad social en nombre de la defensa de los derechos que son sentidos como universales.

### *A modo de conclusión*

Como se ha intentado mostrar en el presente trabajo, los Bachilleratos Populares para jóvenes y adultos aportan nuevos elementos en el análisis de la educación de adultos. La contribución de estas experiencias radica no solo en su proyecto político pedagógico y el reconocimiento oficial que han obtenido como “escuelas populares”, sino también en su abordaje en cuanto a la apropiación y producción del conocimiento. La forma en la cual el *saber* circula, es decir, entra y sale del aula, otorga una característica particular a estas prácticas, a la vez que enriquece el análisis.

En tal sentido, el recorrido histórico permitió reconocer las deudas pendientes que tiene la educación media de adultos, así como también señalar las respuestas que los bachilleratos realizan ante las falencias que presenta esta modalidad. Estas experiencias, recuperan viejos fundamentos de la pedagogía crítica actualizando las demandas en función del nuevo escenario social. Como se ha desarrollado a lo largo del trabajo, los bachilleratos realizan una particular definición del sujeto adulto que reanuda su vínculo con el sistema educativo luego de años de abandono, y en consecuencia, eso les permite aportar un marco de especificidad a la práctica educativa. Es decir, que en la respuesta a la pregunta sobre quiénes son los alumnos que concurren, está contenida una reflexión respecto de cómo se construye el conocimiento y cuál es la utilidad de ese aprendizaje. Definir a los estudiantes en función de su clase social y de su nivel educativo, invita a trabajar partiendo del reconocimiento sobre sus historias de vida previas, pero a la vez incorporando nuevos saberes conceptuales. La tarea del docente resulta central para volver accesible y aprehensible el conocimiento. Asimismo, recuperar sus experiencias, sus *saberes de acción*, en especial los que provienen del mundo del trabajo, como fuente de formación de conceptos, no solo convierte a los sujetos en protagonistas del aprendizaje, sino también promueven la reflexión como nuevo recurso para la acción.

Por último, se debe reconocer que este tipo de prácticas educativas pueden correr ciertos riesgos en lo que refiere a fijar a los individuos a únicos anclajes de identidad y a limitar el aprendizaje a la preservación de las prácticas culturales populares (Pineau, 2008). Sin embargo, el objetivo del presente trabajo fue el de rescatar aquellos aspectos que permitan revisar y, de algún modo interpelar al sistema de educación para adultos, en su articulación, no solo con el mundo del trabajo, sino también con la experiencia cotidiana de los sujetos que participan.

## Bibliografía

- BECCARIA, L. (2001) *Empleo e integración social*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BRUSILOVSKY, S. (2006) *Educación Escolar de Adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- BRUSILOVSKY, S.; CABRERA, M.E (2005) Cultura escolar en educación media para adultos. Una tipología de sus orientaciones. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, Año/vol. 12 N° 038: Universidad Autónoma del Estado de México: Toluca. Pp277-311.
- BUSILOVSKY, S.; CABRERA, María E. (2008) Orientaciones políticas de las prácticas de educación de adultos. Continuidades y rupturas, en ELIZALDE, R.; AMPUDIA, M (COORD.) *Experiencias pedagógicas en el campo de la educación de jóvenes y adultos. En Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- CARTON, M. (1985) *La educación y el mundo del trabajo*. Suiza: OEI-UNESCO.
- CASTEL, R. (2003) *La inseguridad Social ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.
- ELIZALDE, R. (2008) Movimientos sociales y educación: bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales, en ELIZALDE, R.; AMPUDIA, M (COORD.) *Experiencias pedagógicas en el campo de la educación de jóvenes y adultos. En Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- ELIZALDE, R. (2008) Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. *Novedades Educativas*, Año 20, N° 209. Buenos Aires: Novedades Educativas. Pp52-57.

- FILMUS, D (1992) *Demandas Populares por Educación. El caso del movimiento obrero argentino*. Buenos Aires: Aique.
- GAUTIÉ, J. (2003) Transition et trajectoires sur le marché du travail. *Quatre Pages*, N° 59. Paris: Centro d'études de l'emploi.
- JACINTO, C. (1996): "Desempleo y transición educación-trabajo en jóvenes de bajos niveles educativos. De la problemática estructural a la construcción de trayectorias", *Dialógica*, Año 1, N°1, Edición especial CEIL-CONICET, Buenos Aires. pp.43-63.
- JACINTO, C. (2004): "Ante la polarización de oportunidades laborales de los jóvenes en América Latina. Una análisis de algunas propuestas recientes en la formación para el trabajo" en JACINTO (COORD.) *¿Educar para que trabajo?* Buenos Aires: RedEtis (IIFE, IDES), La Crujía, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.
- PAREDES S.; POCHULU M. (2005) La institucionalización de la educación de adultos en la Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 36/8 (<http://www.rieoei.org/deloslectores/1012Paredes.PDF>)
- PÉREZ ISLAS, J. A.; URTEAGA, M. (2001): "Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo", en PIECK, E., *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*. México: Coedición UIA, IMJ, UNICEF, CINTERFOR-OIT, RET Y CONALEP.
- PINEAU, R. (2008) ¿Qué es lo popular de la educación popular? Una aproximación histórica en ELIZALDE, R.; AMPUDIA, M (COORD.) *Experiencias pedagógicas en el campo de la educación de jóvenes y adultos. En Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- RODRIGUEZ, L. (2008) Actualidad del pensamiento y la praxis freiriana. *Novedades Educativas*, Año 20, N° 209. Buenos Aires: Novedades Educativas. Pp 6-8.
- ROSANVALLON, P. (1995) *La nueva cuestión social*, Buenos Aires: Manantial.
- ROZANBLATT, P. (1999) El cuestionamiento del trabajo. Clasificaciones, jerarquías, poder. *Serie seminarios intensivos*. Piette, Documentos de trabajo N°11, Buenos Aires.
- SPINOSA, M. A. A. (2006): El Mundo del trabajo interpela al mundo de la educación: Primeras jornadas de Carreras de Profesorado y Ciencias de la Educación, Buenos Aires.
- SPINOSA, M. A. A.; OTERO, S. (2008) El reconocimiento del valor educativo del trabajo. De la educación de las manos como precepto moral, a la acción como fuente de

la conceptualización. *Novedades Educativas*, Año 20, N° 207. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- SPINOSA, M. A. A. (2005) Del empleo a la empleabilidad, de la educación a la educabilidad. Mutaciones conceptuales e individualización de los conflictos sociales: 7mo Congreso Nacional de Estudios del Trabajo (ASET), Agosto.
- SPINOSA, M. A. A. (2006) Los saberes del trabajo. Ensayo sobre una articulación posible. *Revista Anales de la educación común*, Tercer siglo, Año 2, N° 4. Buenos Aires: DGCyE de la Provincia de Buenos Aires. Pp164-173.
- SVERDLICK, I.; COSTAS. P (2008) Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales en Buenos Aires. Serie Ensayos & Investigaciones N° 30. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.