



Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

Trabajo Final de carrera del Licenciatura en Psicopedagogía

Bachilleratos populares

Estrategias pedagógicas

Alumna: Zonino Micaela Belen

Sede Padre Mario

Diciembre 2020

Resumen

En los últimos años aumento paulatinamente el número de bachilleratos populares en Argentina, estos se centran en los contextos desiguales, donde el estado y la escuela tradicional no llegaron o simplemente no saben cómo poder sostener la continuidad de estos estudiantes.

El siguiente trabajo se dirige en poder entrevistar a docentes de argentina que sean parte de los bachilleres, aunque por el contexto social de aislamiento obligatorio en que se encuentra el país, estas entrevistas se llevaron a cabo a través de plataformas digitales.

Ahora bien, el objetivo del trabajo es poder describir el proceso de enseñanza. Realizara un recorrido desde la mirada de los docentes por las estrategias pedagógicas utilizadas, el uso del curriculum, y la conformación del proyecto institucional. Se concluye que las propuestas de estos espacios es poder generar en los estudiantes las herramientas necesarias, a través de los contenidos, para una transformación y una participación activa de la realidad, no solo se centra en los estudiantes sino en la comunidad o el territorio en que este inmerso dicho espacio.

Esta investigación busca poder comprender el proceso de enseñanza para articular dichas propuestas con la escuela secundaria tradicional, y así enriquecer la formación de los estudiantes.

Palabras claves: Educación popular-Bachilleres populares-Transformación de la realidad-Participación-Estrategias pedagógicas-Practicas pedagógicas-Proyecto institucional.

Índice

Introducción.....	4
Antecedentes de investigación.....	6
Paulo Freire. Educar para la libertad.....	13
Educación Popular.....	17
Característica e inicios.....	17
Contextos desiguales.....	21
Bachilleratos populares en Argentina.....	23
Comienzos y desarrollo.....	23
Vínculo con el estado.....	26
Propuestas Pedagógicas.....	27
Encuadre metodológico.....	30
Análisis de los datos.....	33
Conclusión.....	45
Bibliografía.....	49

Introducción

El tema del siguiente trabajo refiere a la Educación popular específicamente en los Bachilleres populares. Se propone a conocer las características del proceso de enseñanza en la formación de jóvenes y adultos.

La educación popular en bachilleres es abordada por varios investigadores, existe una contrariedad acerca de su surgimiento en Argentina. Algunos consideran que se debe a la crisis económica del 2001, en cambio otros estiman que en el 2004 surgen las primeras experiencias, gracias a un marco de mayor intervención estatal. Sin embargo, concuerdan que los bachilleres populares afirman sus bases en la educación autogestionada, en respuesta a la ausencia estatal, ya que esta, no ofrece alternativas educativas significativas en jóvenes y adultos denotando un espacio excluyente en la educación formal.

Los bachilleres populares se concentran en los sectores vulnerados, por lo tanto, una de sus características es la gratuidad, junto a una lógica de acción y formación con una nueva perspectiva política y educativa.

Por lo que se refiere a la perspectiva política no se debe comprender este carácter sin reconocer la relación directa de los bachilleres populares con los movimientos sociales que los anteceden co-creando espacios que tienen como objetivo romper con el orden social y transformar la realidad que se le impone a estos sectores.

Con respecto al nivel educativo, toma principalmente los postulados pedagógicos de Paulo Freire, comprendiendo que la práctica educativa, debe educar para liberación, asimismo plantea que los contenidos de enseñanza tengan relación directa con las prácticas, vivencias y experiencias de los educandos por lo tanto cada uno de estos espacios elabora un proyecto pedagógico y desarrolla el plan de estudio en relación con las necesidades e intereses de los estudiantes.

En pocas palabras, se la comprende por un lado como una alternativa educativa de índole liberadora y transformadora, por el otro, una alternativa política que apunta a un cambio social. En consecuencia, a su doble carácter, el trabajo toma como pregunta inicial ¿Cuáles son las características del proceso de enseñanza en la educación popular en la formación de jóvenes y adultos en bachilleratos populares?

A raíz de este interrogante, el trabajo busca como objetivo general y principal poder describir y analizar cuáles son las características del proceso de enseñanza en la educación popular en la formación de jóvenes y adultos en bachilleratos populares

Asimismo, como objetivos específicos busca, describir desde la mirada del educador, su posición frente a los contenidos y sus abordajes curriculares, además conocer el proceso de enseñanza- aprendizaje, comprender cómo es el diseño y proyecto institucional específico de estos bachilleres, reconociendo que cada propuesta pedagógica se vincula directamente con la comunidad en que está inmersa. Asimismo, analizar y comparar las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes. en el año 2019, con las utilizadas en el actual contexto de aislamiento social. Y, por último, conocer si los docentes hacen uso del currículo nacional.

El diseño metodológico del respectivo trabajo es descriptivo y cualitativo, sobre estudios de casos de la población mencionada anteriormente.

En las siguientes páginas del trabajo se intentará responder al interrogante, objetivo general y objetivos específicos, realizando un recorrido histórico del surgimiento de estos establecimientos, sus avances y su relación con el estado.

Antecedentes de investigación

La educación popular de jóvenes y adultos es abordada por múltiples investigadores y especialistas de diversas disciplinas y diferentes enfoques de Latinoamérica. Uno de estos trabajos es el de Aguilo y Wahren (2014) denominado “Los bachilleratos populares de Argentina como campos de experimentación social” en el cual analizan los bachilleros populares (BP) de jóvenes y adultos partiendo de la hipótesis que las propuestas políticas pedagógicas de estos espacios están enraizadas con las aspiraciones de los movimientos sociales que apuntan a un cambio social. Así mismo Aguilo y Wahren expresan que:

“los BP implican campos de experimentación social que promueven formas educativas alternativas y en disputa con las lógicas hegemónicas de lo escolar (tanto de la gestión estatal como privada), a la vez que fortalecen los proyectos emancipatorios que estos movimientos sociales proponen desde sus territorios específicos, entendidos como territorios insurgentes” (p.100)

Para la investigación de enfoque cualitativo, se centraron en dos bachilleros populares de la zona norte y sur de Argentina, como herramientas metodológicas utilizaron entrevistas semiestructuradas a docentes, estudiantes y egresados de las instituciones, entrevistas en profundidad a algunos de los docentes puesto que estuvieron en ambos espacios desde el comienzo de estos y por último analizaron distintos documentos internos y públicos producidos por los propios bachilleratos. Así pues, Aguilo y Wahren (2014) llegan a la conclusión que los bachilleratos populares “son experiencias que “están siendo”, que se construyen diariamente por el proceso dialéctico de discusión y praxis que permiten reinventar, modificar, ampliar y reforzar la experiencia entre educandos y educadores” (p.111). Asimismo, también dicen que estos espacios son parte de movimientos sociales dado que esta amplitud “les aporta una perspectiva emancipadora enraizada en territorios practicados y habitados por los sujetos” (p.111).

De la misma forma, siguiendo la línea temática Areal y Terzibachian en el trabajo “La experiencia de los bachilleratos populares de la argentina” (2012) analizan los Bachilleratos populares tomando como idea principal “la presentación de un estado de situación en lo que respecta al vínculo que estas organizaciones sociales entablan con el Estado, a partir de concepciones diversas acerca de “lo público” (p.515), posteriormente buscan contextualizar el surgimiento de los Bachilleratos, y relacionan directamente estos espacios con los movimientos

sociales, de la misma forma que Aguiló y Wahren (2014). Definen a los bachilleratos como espacios de autogestión que busca pensar un modelo alternativo de educación, en base a esta premisa se acercan a los postulados pedagógicos de Paulo Freire.

De igual manera comienzan a descifrar la idea principal, contextualizando el progreso e incremento de los bachilleratos que conlleva a conformar la Coordinación de Bachilleratos Populares en Lucha y más tarde a raíz de las diferencias de las distintas agrupaciones acerca de la intervención del estado, se conforma la Red de Bachilleratos Populares y Comunitarios, desde aquí enmarcan la relación de estos espacios con el estado, realizando un recorrido histórico desde los primeros reclamos hasta el año 2010. Para finalizar concluyendo que:

“es posible afirmar que el movimiento de bachilleratos populares presenta una clara división a partir del vínculo planteado con el Estado y la concepción de “lo público” que subyace a esta relación. Pese a esto, todas las experiencias abonan a la reivindicación de la educación como derecho social y problematizan el actual escenario educativo, apuntando a desnaturalizar prácticas que tienden a reproducir la brecha existente entre los distintos sectores de la sociedad argentina. Se trata, en síntesis, de democratizar la educación” (p.530)

En relación con los trabajos expresados anteriormente Javier Torres Molina en el artículo “Los bachilleratos populares: Una nueva educación para nuevos actores” (2012) parte de la idea que el surgimiento de los bachilleratos populares es un modo de dar respuestas provenientes de los movimientos sociales “a la crisis que atravesó al conjunto de la sociedad y a la necesidad de legitimar sus prácticas y abrir sus actividades a la comunidad, independientemente de si se es parte o no de una determinada organización social” (p. 61) con el fin de analizar estos espacios el autor define Educación popular a través de los postulados de Paulo Freire, que expresa que las prácticas educativas tienen un carácter político por ende estas prácticas tienen una función social. Por otro lado, puntualiza acerca de la función de educador expresando que:

“El papel del educador reside en la problematización del mundo próximo al oprimido, crear las condiciones apropiadas para que el aprendizaje desarrolle nuevas expectativas a fin de alcanzar un carácter auténticamente reflexivo y descubrir su propia realidad,

provocando nuevos desafíos hacia la autoconstrucción del mundo en que tengan participación real y directa sobre las acciones que emprenden” (p.63)

Luego para analizar los “modos” en que se desarrollan estos espacios identifica dos dimensiones que se relacionan y vinculan entre sí, la concepción política y las prácticas pedagógicas.

Finamente realiza una descripción de la relación de los bachilleratos con el Estado expresa que “las organizaciones sociales que los promueven no intentan reemplazar al Estado en cuanto a su obligación de brindar una educación pública de calidad para todos los sectores sociales” (p.65), desarrolla acerca de los reclamos expresados por los distintos movimientos, por ejemplo, el reconocimiento de los títulos, que los docentes puedan contar con un salario, etc. No obstante, se aborda la autonomía y autogestión de estos espacios que reclaman su reconocimiento por parte del estado, en efecto reconoce la relación tensa de autonomía y el estado ya que los bachilleratos buscan el aporte económico estatal, pero sin que esté intervenga en sus ideas o propuestas.

Para concluir expresa que los:

“Bachilleratos Populares implica una interpelación al Estado al cuestionar no sólo la exclusión social en que se ven envueltos quienes integran los movimientos sociales, que además de estar excluidos del mercado laboral lo están de la educación, sino también que implica un cuestionamiento al sistema educativo al no dar respuestas al conjunto de la sociedad” (...) “Además, y como cuestión fundamental de la práctica descrita, se llevan a cabo en toda su dimensión algunas de las ideas formuladas por Paulo Freire en cuanto a la puesta en práctica de la Educación Popular, donde de manera colectiva se construyen sujetos políticos, en el sentido más amplio de la palabra”. (p.66)

La misma cuestión, pero de un enfoque diferente es el artículo presentado por María Eugenia Cabrera y Silvia Brusilovsky denominado “Bachilleratos Populares: Los objetivos y el colectivo docente de una propuesta de educación popular escolar” (2014) como relata el título las autoras apuntan directamente a la práctica docente, buscan analizar las características de los objetivos de organización y las de sus docentes. El artículo relata el resultado de una

investigación de campo, de lógica cualitativa. Como herramientas metodológicas utilizaron entrevistas en profundidad a coordinadores, docentes, dirigentes de la Cooperadora de Educadores e Investigadores Populares (CEIP), encuestas semiestructuradas a profesores, autoadministradas, observaciones de clases y asambleas y análisis de documentos. Expresan que “el objeto de estudio es poner como centro las experiencias que dan cuenta de un intento de creación de alternativas democratizadoras, contrahegemónica” (p. 44) por este motivo buscan “avanzar en la sistematización de los modos de gestión, de enseñanza y de los criterios de selección de contenidos curriculares a través de los cuales se logra la permanencia y el aprendizaje” (p. 45)

Comienzan definiendo el origen de los bachilleratos, luego se centraron en puntualizar “el sujeto que se proponen formar como los efectos sociales buscados” (p. 47), comprende a la formación de un sujeto político “lo que implica la construcción de una subjetividad comprometida tanto con un análisis crítico del sistema capitalista como con la participación en acciones tendentes a su transformación” (p. 47).

Finalmente expresan que “un aspecto central de los bachilleratos lo constituye el colectivo de profesores que asume y sostiene cotidianamente el proyecto” (p. 53), los reconocen como un “colectivo militante” que centra su práctica en las premisas Freirianas y en la continua reflexión de estas y su fidelidad a estos espacios.

Ambas autoras concluyen que:

“Tanto los docentes como las formas de organización y gestión institucional posibilitan la existencia de condiciones para la reflexión crítica colectiva sobre objetivos, el estímulo al aprendizaje de los estudiantes, a su construcción como sujetos capaces de desarrollar una mirada política sobre la realidad. Esta propuesta que articula ciertas formas de organización institucional con la práctica de docentes que tienen intenciones de transformación pedagógica y social, parece formar parte de la potencialidad de la propuesta” (p. 43)

Además, por último, agregan que “Si se plantea esta posibilidad de extender una propuesta de educación popular a las escuelas estatales habrá que pensar en las condiciones que será necesario crear para avanzar en esa dirección” (p. 70)

Otro trabajo vinculado es el de Shirley Said “Jóvenes en Bachilleratos Populares: entre la individuación y la subjetivación política” (2018) a diferencia del aporte del trabajo anterior, en el marco de una investigación doctoral, la autora analiza las experiencias de los educandos y parte de la Hipótesis de que “existe una distancia entre las expectativas iniciales de los estudiantes jóvenes y la propuesta institucional de estas escuelas, que puede expresarse como una tensión latente entre procesos de individuación y de subjetivación” (p. 141) toma los aportes de la sociología del individuo para abordar las trayectorias educativas de los educandos y vincular la noción de subjetivación política.

Por un lado, comienza contextualizando el surgimiento de estos bachilleratos hasta la actualidad. Por otra parte, justifica la población elegida:

“Consideramos que la cuestión de la subjetivación política no ha sido suficientemente abordada y problematizada desde la experiencia de los estudiantes: es frecuente encontrar estudios que aluden al tipo de sujetos que los BPJA se proponen formar, definidos como “sujetos políticos”, “críticos”, “conscientes”, “participativos”, “reflexivos”, etc. pero pocos dan cuenta de la relación entre esos objetivos y los deseos, expectativas y experiencias de los educandos” (p. 143)

Por este motivo considera importante que para abordar la Hipótesis inicial se debe visibilizar la distancia que hay entre las expectativas de los educandos y la propuesta institucional. “Es por ello que consideramos necesario reflexionar acerca de las potencialidades y limitaciones de la noción de subjetivación política para abordar las experiencias escolares de estos jóvenes, y allí las sociologías del individuo habilitan un vasto terreno de indagación” (p. 144, 145)

Plantea en un primer momento que los objetivos de los bachilleratos no responden directamente a las expectativas de los educandos, sin embargo, tienen influencia en la construcción de sus identidades personales y social.

Por otro lado, expresa que

“en las sociedades contemporáneas los individuos se enfrentan, ya sea concreta o potencialmente, a procesos de individuación y de subjetivación. Recuperando nuestra hipótesis, consideramos que los BPJA son un escenario privilegiado para la expresión

de la tensión entre ambos procesos, que hace carne en los cuerpos de los estudiantes jóvenes” (p. 149)

Llega a la conclusión dando respuesta a dos interrogantes:

“El primer interrogante, acerca de cómo estudiar los procesos de subjetivación política que pueden atravesar los jóvenes sin negar los desafíos propios de su construcción como individuos. El eje estaría en analizar la forma en que los jóvenes que estudian en BPJA se individualizan, a partir de experiencias múltiples y pruebas que trascienden el ámbito escolar, pero prestando una especial atención a la forma en que se apropian, rechazan y/o transforman para sí los ideales de subjetivación política propuestos por la institución. Es por eso que consideramos fundamental incorporar la perspectiva de los propios actores, escuchando las voces de los jóvenes y reconociendo sus resistencias” (...)

“Segunda pregunta acerca de cómo acceder a los significados subjetivos que los jóvenes asignan a sus experiencias en los BPJA, consideramos que el enfoque biográfico puede brindar herramientas teórico-metodológicas aptas para profundizar en nuestros objetivos de investigación, mediante la construcción de relatos e historias de vida” (p. 153, 154)

De los trabajos anteriormente expuestos se puede concluir, que los bachilleratos populares se originaron para dar respuestas a los movimientos sociales, acerca de cómo poder abordar la educación de jóvenes y adultos que se encontraba abandonada por lo estatal. Asimismo, cabe aclarar que la organización de estos movimientos sociales surge en los 90 tras varias crisis económicas pero la constitución de estos espacios educativos se puede contextualizar en el año 2.000.

Con respecto a sus prácticas pedagógicas responden a las premisas de Paulo Freire “Educar para la liberación”, además comprenden dos dimensiones: política y educativa. Tienen como objetivo constituir un sujeto político, crítico y solidario que pueda reconocer las fallas de la realidad en que se encuentra inmerso como así mismo las faltas de la escuela tradicional. Aquí radica otras características de los bachilleratos, estos espacios tienen un proyecto

institucional propio que no responde a los mandatos estatales, considerando la horizontalidad entre el educando y educador para el cumplimiento de sus objetivos, en pocas palabras, la autogestión.

En definitiva, se puede dar cuenta con los artículos anteriormente mencionados, de las experiencias de docentes y educandos que transitaron y transitan estos espacios, sin embargo, se busca comprender que enseñan, qué estrategias didácticas emplean los educadores y asimismo cómo y qué aprenden los educandos.

En las siguientes paginas se realizará un recorrido teórico sobre el impulsor de la Educación Popular Paulo Freire, el desarrollo y característica de ella en Latinoamérica, su pasaje y aporte educativo en los contextos desiguales, finalizando en el desarrollo, progreso y relación con el estado de los Bachilleratos Populares en Argentina.

Paulo Freire. Educar para la libertad.

En el siguiente apartado se comenzará a realizar un recorrido por los postulados de Paulo Freire siendo este mismo el impulsor de la educación popular. Por otro lado, se buscará explicitar algunos conceptos abordados por el autor, por ejemplo, Educación, educador/educando, transktividad, democratización, cultura, actitud crítica, etc.

Paulo Freire nació en Recife, Brasil en el año 1921, dedico gran parte de su vida a la educación y la transmisión de una pedagogía crítica, fue maestro, sus ideas las utilizaba en campañas de alfabetización. Sus métodos tenían como objetivo, la libertad de educando.

Como expresa Julio Barreiro en el prólogo del libro *La educación como practica de la libertad*:

La educación que propone Freire, pues, es inminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica, virtualmente liberadora. Al plantear al educando, el hombre-mundo como problema, está exigiendo una permanente postura reflexiva, crítica, transformadora. Y por encima de todo una actitud que no se detiene en el verbalismo, sino que exige la acción. (Freire, 1969, p.19)

Siguiendo el pensamiento de Barreiro, Brito en “*Paulo Freire contribuciones para la pedagogía*”, relata que:

La pedagogía propuesta por Paulo Freire se sitúa como pionera para América Latina, al heredarnos el camino de la educación popular. Su obra redimensiona una nueva concepción de la realidad social, por medio de la cual se hace posible reinterpretar la sociedad y la historia a la luz de los nuevos cambios sociales, culturales, económicos y políticos de la región. (Brito, 2008, p. 31)

Paulo Freire, expresaba que el hombre debe ser visto, no como una parte aislada del mundo, que solo lo habita, sino que puede transformarlo a través de su participación, activa y crítica.

Entendemos que, para el hombre, el mundo es una realidad objetiva, independientemente de él, posible de ser conocida. Sin embargo, es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está

en el mundo sino con el mundo. De su apertura a la realidad, de donde surge el ser de relaciones que es, resulta esto que llamamos *con* el mundo. (Freire, 1969, p. 31)

Plantea que el hombre de la modernidad renuncia a su “capacidad de decidir”, no puede reconocerse “con el mundo”, se coloca en él, como un objeto, perdiendo su concepción de ser sujeto.

Una de las grandes tragedias del hombre moderno es que hoy, dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, ideológica o no, renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad de decidir. Está siendo expulsado de la órbita de las decisiones. El hombre simple no capta las tareas propias de su época, le son presentadas por una elite que las interpreta se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida. Y cuando juzga que se salva siguiendo estas prescripciones, se ahoga en el anonimato, índice de la masificación, sin esperanza y sin fe, domesticado y acomodado: ya no es *sujeto*. Se rebaja a ser puro *Objeto*. Se cosifica. (Freire, 1969, P. 35-36)

Eventualmente Freire expresa que la actitud crítica es el medio para reflexionar sobre la realidad que lo antecede, sin embargo, el hombre debe conocer, dar cuenta y superar “la actitud del simple ajuste” aquí radica la importancia de la Educación. “Lo que importa, realmente, es ayudar al hombre a recuperarse. También a los pueblos. Hacerlos agentes de su propia recuperación. Es, repitamos, ponerlos es una posición conscientemente crítica frente a sus problemas” (Freire, 1969, p. 51). Con respecto a este pasaje de una actitud simple a una actitud crítica, el autor denomina esta acción: transitivity. “Por otro lado, la transitivity crítica, a que llegaríamos con una educación diagonal y activa, orientada hacia la responsabilidad social y política, se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas” (Freire, 1969, p. 55).

Lo que nos parece importante afirmar es que el otro paso, el decisivo de la conciencia dominantes transitivo - ingenua hacia la predominantemente transitivo - crítica no se daría automáticamente sino sólo por efecto de un trabajo educativo crítico. Trabajo educativo

que esté alerta del peligro que encierra la masificación en íntima relación con la industrialización que no era ni es un interactivo existencial. (Freire, 1969, p.56)

Existe para Freire otro obstáculo para que el hombre pueda ser actor crítico de su propia realidad y es, su inexperiencia democrática, “Es la ausencia en el tipo de formación que tuvimos, de aquellas condiciones necesarias para la creación de un comportamiento que nos llevase a la creación de nuestra sociedad con nuestras propias manos” (Freire, 1969, p. 60). Ahora bien, esta inacción del pueblo y del hombre se resuelven en sociedades en donde no existe el diálogo ni comunicación críticos, un clima ideal para el “anti-diálogo”. No obstante, esta particularidad conlleva a la opresión, según Freire a “la introducción de esta autoridad externa dominadora; la creación de una conciencia hospitalaria de opresión y no una conciencia libre y creadora indispensablemente en los regímenes auténticamente democráticos” (1969, p.65).

Otro punto es de a quien o quienes beneficia este mutismo e inacción de la sociedad, Freire apunta a las “Elites”. En pocas palabras éstas no quieren perder sus privilegios, por ende, reproducen una Educación Bancaria, memorísticas y puramente repetitiva. En relación con las “elites” otro medio en el cual reproducen su dominación son los “medios propagandas”, la televisión, radios y diarios tienen una participación preponderante en reproducir “democracia ingenua” y falso accionar del pueblo que cree erróneamente que defiende sus derechos, cuando al contrario defienden los de su opresor.

Freire respecto a esta dominación expresa que:

Lo que caracterizó, desde el comienzo, nuestra formación fue sin duda el poder exacerbado. Fue la fuerza del poder en torno al cual se fue creando casi un gusto masoquista de ser todo poderoso. Poder exacerbado al que se fue asociando la sumisión. Sumisión de la cual nacía, en consecuencia, el *ajustamiento*, el *acomodamiento* y no la *integración*. (1969 p. 68)

Estas tres características tienen una clara diferencia entre ellas, en resumen, el *acomodamiento* y el *ajustamiento* están relacionadas con “el mutismo”, una mínima actitud crítica, el hombre no participa, en fin, consecuencias de la inexperiencia democrática. Por el

contrario, la *integración* exige mayor razonamiento y conciencia, consecuencia de los “regímenes flexiblemente democráticos”.

Recogiendo lo más importante, como se expresó anteriormente la Educación es el medio para poder transformar la realidad de la sociedad, que permita el pasaje de una transividad ingenua a la transividad crítica, que potencie el desarrollo de la democratización, dicho de otra manera “un saber democrático”. En palabras de Freire:

“Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la pérdida de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus descubrimientos, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión: que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos”
(Freire, 1969, p. 84)

La educación propuesta se debe caracterizar por un trabajo con el educando, en donde el educador debe ofrecer medios para pensar auténticamente, modificar ideas, no dictarlas, debe propiciar la reflexión sobre la realidad social. Debe ser el puente para la transformación, utilizando un método activo, dialogal, crítico. Asimismo, modificar el programa educacional y utilizar técnicas como la “reducción y codificación”.

Estas concepciones se pueden ejemplificar en las campañas de alfabetización que Paulo Freire impartía a campesinos en Recife, Brasil. En cuanto a, como se mencionó, anteriormente Paulo Freire expresaba sus ideas y utilizaba sus métodos en dichas campañas, él consideraba que

“La alfabetización no puede hacerse de arriba hacia abajo, como una donación o una imposición, sino desde adentro hacia afuera, por el propio analfabeto y con la simple colaboración del educador. Por eso es que buscamos un método que fuese también instrumento del educando y no sólo del educador, y que identificase, como lúcidamente

observó un joven sociólogo brasileño, el contenido del aprendizaje con el proceso mismo del aprendizaje” (Freire, 1969, p. 105)

Esta idea de educación a través de la participación conjunta es también permitirle al educando la responsabilidad de ser un sujeto activo en su proceso de aprendizaje, para luego poder trasportarla a su realidad social. Como expresa Brito:

Las dimensiones de la propuesta participativa en el proceso educativo entre el educador/educando constituyen un espacio común en el proceso de aprendizaje social: la responsabilidad, percepción, comprensión y conocimiento de la realidad se convierten en un hecho compartido. No obstante, el hecho de ser un proceso gradual de aprendizaje mutuo demanda necesariamente la transformación y el cambio, donde los educandos constituyen actores esenciales. (Brito, 2008, p.6)

Por otro lado, comprendía al aprendizaje de la escritura y de la lectura “como una llave con la que el analfabeto iniciaría su introducción en el mundo de la comunicación escrita. En suma, el hombre *en* el mundo y *con* el mundo. Como sujeto y no meramente como objeto” (Freire, 1969, p. 103).

Posicionar al hombre con el mundo, llevara a una modificación de sus actitudes y a reconocer que la cultura es toda creación humana, por ende, es el “resultado de su trabajo de esfuerzo creador y recreador” (Freire, 1969. P.103”) se descubre como parte de ese mundo cultural. Finalmente, las propuestas de Paula Freire fueron el motor de la educación popular que rápidamente comienza a replicarse en Latinoamérica.

Educación Popular.

Característica e inicios.

En este apartado se intentará hacer un recorrido de los inicios de la educación popular en Latinoamérica y sus principales características.

Como se expresó en el apartado anterior Freire fue uno de los promotores de la educación popular en Latinoamérica, pero no es el único pensador Latinoamericano que se

aboco a ella, lo anteceden la Educación Sarmientina y el trabajo de Simón Rodríguez en Venezuela, ambos compartían los postulados de “inclusión social” y “educación para todos”.

Sin embargo, la Educación popular concibe un mayor impulso en los años 1960 y 1970. Gustavo Galli respecto a esto expresa:

La educación popular adquirió un mayor desarrollo y visibilidad en las décadas de 1960-1970, con el aporte extraordinario de Paulo Freire. La educación popular fue un símbolo de resistencia de atroces dictaduras de América Latina, y por supuesto, de la Argentina (1976-1983). (Galli, 2014, p.47)

Se desarrolla fuera de la educación formal, por medio de el abordaje de la educación de adultos en sectores rurales, por ejemplo, Paulo Freire y su trabajo con los campesinos de Recife. Por otro lado, en fábricas y villas. Actualmente múltiples investigadores parten de la pregunta acerca si ésta puede adentrarse en la educación formal, Galli respecto a este interrogante expresa que “La educación popular expuso las contradicciones del sistema educativo y de las escuelas, pero tuvo dificultades para modificarlas desde adentro. La educación popular logró avanzar en paralelo a la escuela y al sistema, aunque no pudo atravesarlos de manera propositiva” (Galli, 2014, p. 49)

Por otro lado, Galli relata que es posible una articulación de la Educación Popular y la Escuela formal. No obstante “La escuela tiene que repensarse desde la educación popular” (Galli, 2014, p. 49).

En cuanto a la definición de educación popular, requiere un trabajo complejo, hay varias definiciones dependiendo de la postura formativa de los autores.

García y Martinic en el artículo “Intento de definición de la educación popular” la comprenden de la siguiente manera:

Entendemos la educación popular como una práctica educativa que se inscribe al interior de un proceso más amplio, que busca que los sectores populares se constituyan en un sujeto político consciente y organizado. En esta perspectiva, la educación popular tiene una especificidad educativa, pero comparte las finalidades generales de la lucha del

pueblo por transformar la sociedad y se plantea como una ayuda para la realización de esa tarea. (García - Martinic 1983, p. 1)

En cambio, Galli en el libro “Escuela secundaria y educación popular: cartografía de una experiencia” opta por demarcar algunas de sus características:

Comprender a la educación como transformadora de la realidad social, entender su naturaleza dialéctica entre teoría y praxis, develar las naturalizaciones cristalizadas por el sentido común a partir de una reconstrucción crítica del conocimiento, y percibir la naturaleza colectiva de la construcción del conocimiento y la perspectiva desde la cual todo sujeto está inmerso en una realidad política, social y cultural que pueden modificar, en tanto pueda ser consciente de las condiciones de opresión que operan sobre él. La escuela puede ser un lugar privilegiado para esta tarea y debe serlo. (Galli, 2014, p. 48-49).

La educación popular invita a romper con la hegemonía de las clases dominantes, esta supremacía comienza en el plano económico y se expande a otras esferas. “El concepto de hegemonía busca indicar que los sectores dominantes no sólo son dominantes, sino que llegan a ser también dirigentes. Vale decir, los grupos sociales dominantes logran una supremacía también en el plano cultural, intelectual y moral” (García - Martinic 1983, p. 3). Los autores expresan que la educación popular es el camino para crear una nueva hegemonía

La educación popular, en sentido estricto como práctica específica e intencionadamente educativa, es una actividad que contribuye a esta construcción de una nueva hegemonía junto a muchas otras actividades populares: la vida y organización política, la vida sindical, la lucha reivindicativa, diversas organizaciones, la misma vida cotidiana y familiar. En un sentido más lato es posible afirmar, sin embargo, que todas esas actividades poseen una dimensión educativa e incluyen por tanto una componente de educación popular. (García - Martinic 1983, p. 4).

Por otro lado, se caracteriza por apoyar al pueblo en la búsqueda de su propia cultura popular, “la educación popular consistirá en ser una ayuda para que el pueblo pueda pasar de esa cultura recibida en forma espontánea a una cultura unificada, crítica y conscientemente asumida” (García - Martinic 1983, p. 7) Así pues, como expresa Freire, el oprimido no se reconoce como portador de cultura, por ende, queda mudo e inactivo ante el dominio del otro opresor. García y Martinic redactan dos maneras para la recuperación de la cultura, en primer lugar que el pueblo pueda recobrar la palabra y, por último, crear la capacidad en que el, pueda su capacidad para producir cultura.

Además, intenta formar al sujeto con conciencia de clase, en otras palabras, un sujeto político para que el sujeto sea político, cultural y crítico. La educación popular promueve establecer una relación educador-educando que conlleve la "relación dialógica" expresada por Freire, relación de reciprocidad.

Es posible decir que el educador popular, antes de educar, es educado por el pueblo. El ambiente cultural que él busca dinamizar, activar, elaborar, actúa sobre él, le constriñe a una permanente actividad autocrítica, opera como maestro. El educador asume el proyecto popular alternativo, se hace parte de él. (García - Martinic 1983, p.15)

La pedagogía crítica nos plantea el saber cómo campo de lucha, de contradicciones, de develación de las relaciones de poder y de conflicto. Es inherente a una educación para la justicia una relación dialógica, democrática y conducida por el educador, que encuentra en la palabra de los alumnos una palabra de sujetos políticos e históricos, pero que, además intenta observar a esas palabras las cristalizaciones de la cultura dominante, las representaciones sociales que construyeron esa manera de comprender el mundo. (Galli, 2014, p. 57).

Asimismo, Galli aporta otra característica de la educación popular, “educación para la justicia”, es quien según el autor hace visible la injusticia. Si ésta es detectada puede ser denunciada y provocar indignación “pensar en términos de injusticia, recorrer caminos en la escuela que conduzcan a la desnaturalización de las desigualdades que provocan la indignación

ante la injusticia” (Galli, 2014, p. 58). Postula tres principios para orientar las prácticas educativas, en términos de justicia estos son:

- Los intereses de los menos favorecidos.
- Participación y escolarización comun.
- Producción histórica de la igualdad.

Para que estos tres principios conlleven a procesos educativos transformadores la escuela debe asumirse como política institucional. “Es necesario hacer transversal el currículo y las practicas instituciones” (Galli, 2014, p. 59).

Ahora bien, resulta difícil pensar términos de justicia en contextos de desigualdad social, Galli expresa sobre esto:

Puede resultar paradójico hablar de una educación para la justicia en una escuela inserta en barrios que son símbolos de la injusticia y de la desigualdad. Es más, resulta complejo pensar la educación para la justicia en espacios donde la naturalización de las condiciones de vida producida por la opresión no permite reconocer la injusticia. [...] Más aun, probablemente asuman posiciones pasivas, alejadas en relación con la necesidad de su propia lucha por la conquista de la libertad y de su afirmación en el mundo. (Galli, 2014, p. 57-58)

Esta afirmación lleva a adentrarse al próximo apartado, la educación popular en contexto de desigualdad social.

Contextos desiguales

En relación con la educación popular en contextos desiguales, por una parte, que ésta nace desde estos espacios, ante las desigualdades, una de las respuestas fue la educación popular. Como expresa Galli “No es lo mismo pensar una escuela secundaria que responda a

las necesidades e intereses de los jóvenes de sectores populares que pensar una escuela para jóvenes de clase media o las elites” (Galli, 2014, p. 60)

Retomando el cuestionamiento del autor respecto al vínculo que se puede establecer entre la escuela formal y la educación popular, se piensa en una escuela “para todos” postulado que deviene de la educación Sarmientina y de los pensamientos de Simón Rodríguez, sin embargo, en ocasiones la escuela “puede ser un espacio para la estigmatización y la humillación, cuando se habla de compasión y lástima en lugar de justicia”. (Galli, 2014, p.62)

La escuela sin embargo se convierte en un espacio de reproducción de desigualdad, siguiendo las estructuras del capitalismo y el mercado, ejerciendo el poder dominador. “Por su parte, la escuela se erige como espacio estructural e institucional de las sociedades para reproducir su ideología y ejercer el poder” (Brito, 2008, p.32)

La desigualdad se presenta tan naturalizada, que terminan siendo justificada, tanto docentes como otros actores escolares, expresan discursos que expulsan al sujeto de lo institucional, por ejemplo, “para que viene”, “y que quieres si, los padres tampoco saben leer y escribir”, etc. Galli cita a Carina Kaplan, la misma, respecto a esto menciona

La naturalización de las desigualdades escolares justificadas a través de las aptitudes, talentos o inteligencias innatas, heredadas biológica o culturalmente al modo de una suerte de genética social, transmutando las oportunidades en posibilidades intrínsecas de los sujetos individuales o colectivos, es uno de los refuerzos de las distinciones entre los éxitos y los fracasados, los ganadores y los perdedores, los elegidos y los eliminados” (Galli, 2014, p. 229)

La escuela debe desnaturalizar las concepciones que se generan alrededor de los sujetos que habitan este contexto, debe ser centrada en la “justicia educativa”, en generar conocimiento e indignación ante la desigualdad, en lo cual ambos conceptos llevan a la acción y transformación.

Desde Freire y sus métodos en las campañas de alfabetización a campesinos a los diferentes bachilleratos populares de la actualidad esparcidos por Buenos Aires, la educación popular busca como se mencionó anteriormente, que el hombre pueda adquirir una mirada

crítica de la realidad que lo antecede, que participe activamente de la democracia, de su democracia, que transforme su propia mirada, rol y destino impuesto por otro en relación con la sociedad. La educación, la escuela tiene un rol importante en esta construcción, debe ser como expresa Galli “La escuela puede convertirse en un lugar de mayor humanidad” (2014, p. 61)

Por último, la afirmación que la educación popular se desplaza rápidamente por Latinoamérica no excede de Argentina, en el siguiente apartado se puede observar también como ésta emerge y se desarrolla en contextos desiguales.

Bachilleratos populares en Argentina.

En este apartado se intentará realizar un recorrido de los bachilleratos populares en Argentina, su relación y reconocimiento por parte del estado y por último las propuestas pedagógicas.

Comienzos y desarrollo.

Tras varios años de crisis a nivel económico y social del país, los movimientos sociales supieron crear resistencia ante los distintos procesos históricos. “

Los movimientos sociales se desarrollaron y crecieron generando propuestas y prácticas tendientes a la construcción de “poder popular” y “cambio social”, en estos años se empieza un proceso de “reconstrucción de las relaciones sociales destruidas o fragmentadas por la dictadura y el modelo neoliberal” (Aguiló y Warren, 2014, p.98)

Este desarrollo transcurre en fábricas recuperadas, movimientos de desocupados, movimientos juveniles y centros culturales en donde se debate y problematiza la realidad del país. Algunos investigadores colocan históricamente la aparición de los Bachilleratos en el año 2001 tras la salida anticipada del expresidente Fernando de la Rúa.

En este contexto, el sistema educativo estatal no escapó a la crisis de las instituciones y el reclamo por el derecho a la educación dejó de tener al Estado como interlocutor. Sin embargo, la crisis económica no admitía el ingreso de las clases populares a las escuelas privadas. Fue entonces cuando estas clases comenzaron a sentar las bases de una

educación autogestionada. Puede encontrarse aquí el surgimiento de los bachilleratos populares. (Areal, Terzibachian,2012, p. 519)

No obstante, otros, la sitúan en el año 2004.

En este marco, de mayor intervención estatal, nacen en el 2004 las primeras experiencias de los bachilleratos populares (BP) en el marco de organizaciones que venían protagonizando las acciones colectivas de resistencia y de prácticas alternativas en barrios, fábricas recuperadas y otros espacios desde la década de 1990. (Aguiló y Warren, 2014, p.99)

Por otra parte, para Aguiló y Warren su creación se encuentra atravesada por dos dimensiones, la primera es que el estado no ofrecía alternativas para la educación de jóvenes y adultos relegados, en un espacio de educación formal, y por otro lado como “una forma más de la extensión de la disputa territorial y de las prácticas prefigurativas de los movimientos sociales” (2014, p.105)

Las características de estos espacios radican dar una respuesta a las fallas de la educación formal, principalmente en construir una nueva ciudadanía. Estos desde la autogestión, buscaban crear una nueva escuela, “promoviendo prácticas prefigurativas en diferentes campos como la producción y el trabajo autogestionado, la educación, la cultura y la salud comunitaria y popular, así como prácticas políticas ligadas a la autonomía y la democracia directa y asamblearia” (Aguiló y Warren, 2014, p.105). Así mismo toman los postulados de Paulo Freire “quien identifica un claro objetivo para la práctica educativa: se trata de educar para la liberación” (Areal, Terzibachian,2012, p. 520).

En relación con estas propuestas buscan trabajar los contenidos de enseñanza en relación con las experiencias, la información o datos que poseen, en otras palabras, en relación con sus prácticas educativas.

Esta relación se hace necesaria en tanto no puede construir una realidad distinta quien carece de los elementos simbólicos para pensarla. El aprendizaje resulta ser, de esta manera, una toma de conciencia que el maestro debe facilitar, brindándoles a sus alumnos aquellos conocimientos que le permitan resignificar su experiencia. De este modo, el estudiante no se queda en el primer nivel del saber ni se lo confronta con un conocimiento heterogéneo, ajeno. Su progreso no es una negación ni un renunciamiento, sino una expansión (Areal, Terzibachian,2012, p. 520-521).

El objetivo de estos espacios es formar “una escuela nueva para un mundo nuevo”, esto conlleva formar “sujetos políticos, conscientes de las desigualdades del sistema capitalista, con elementos para desnaturalizar la realidad que los rodea. Se trata de brindarles a los alumnos un armazón para su acción libre, estimulando nuevas formas de participación” (Areal, Terzibachian,2012, p. 521). De igual importancia otra característica es su modo de comunicación docente-alumno, se realiza de manera dialógica “en un acto en el cual se reconoce a cada sujeto involucrado una complejidad y variedad de saberes” (Areal, Terzibachian,2012, p. 521). Finalmente, el modo de organización institucional pretende ser horizontal, y las decisiones son tomadas por alumnos y docentes en asambleas.

A continuación, el aumento del número de estos espacios finaliza en la creación de la Coordinadora de bachilleratos populares en lucha, surge de la articulación de 45 bachilleratos populares, en el año 2006. Se conformo para:

por un lado, pensar y discutir qué tipo de educación propone la experiencia y, por otro, para organizar diferentes acciones colectivas de protesta (movilizaciones, clases públicas, interpelaciones públicas a funcionarios, etcétera) para lograr la obtención del reconocimiento y la visibilidad por parte del Estado y del resto de la sociedad, tanto a nivel barrial, como municipal, provincial y nacional. (Aguiló y Warren, 2014, p.107)

Sin embargo, algunas propuestas de la Coordinadora de bachilleratos populares en lucha, por ejemplo “el reconocimiento oficial de los bachilleratos populares, así como también, por conseguir que se haga cargo del financiamiento de las escuelas” (Areal, Terzibachian,2012,

p. 524) y el aumento del número de bachilleratos populares determinaron, la creación de diversas agrupaciones la “red de bachilleratos populares” y “la coordinadora por la batalla educativa” que según Areal y Terzibachian:

manifestaron su desacuerdo con las reivindicaciones, tensando las concepciones de Estado y público que subyacen a las mismas. Las profundas diferencias dieron lugar al surgimiento de otros espacios de coordinación. Se produce entonces un quiebre al interior del movimiento de los bachilleratos populares. (2012, p. 525)

En conclusión, la relación de los bachilleratos populares es cambiante y compleja, y genera un quiebre en la articulación de los numerosos espacios.

Vínculo con el estado.

En el 2011 los Bachilleratos populares lograron “el pase de la experiencia de los BP de la provincia de Buenos Aires a la gestión estatal bajo la Dirección de Adultos y el reconocimiento salarial de los educadores como trabajadores.” (Aguiló y Warren, 2014, p.107).

Actualmente sigue el reconocimiento integral, Se sumo “la conformación de un marco normativo que contemple todas las especificidades de estas experiencias educativas que no se reconocen en ninguno de los formatos que actualmente contemplan a estas experiencias en ambas jurisdicciones” (Aguiló y Warren, 2014, p.107).

Desde este reconocimiento surgen objeciones que radican en que esta relación estatal, “se vincula con la imposición por parte del Estado de planes de estudio, programas y modos de organización institucional, que reproducen las relaciones de poder hegemónicas y perpetúan vínculos jerárquicos al interior de los establecimientos educativos” (Areal, Terzibachian,2012, p. 525). Incorporar al estado, para la “Red de bachilleratos” “implicaría la pérdida de la especificidad del proyecto político pedagógico”.

Por el contrario, todas las organizaciones están de acuerdo con asegurar el título oficial, sin embargo, no buscan que el estado “imponga condiciones para otorgar las titulaciones y que, de ninguna manera, aceptarán convertir sus experiencias pedagógicas en bachilleratos estatales”. (Areal, Terzibachian,2012, p. 526).

Asimismo, otra contradicción entre las diferentes organizaciones es acerca de la intervención del estado en el salario de los docentes, algunas expresan que no es posible que el estado, el cual militan en contra, financie su acción militante. De lo contrario “la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha se encuentra a la espera de la firma de un decreto que les asegure un salario a todos los docentes de los bachilleratos” (Areal, Terzibachian,2012, p. 526).

Además, se exige, y en relación con las diferencias existentes, con las otras organizaciones:

la elaboración de un marco normativo propio en donde se reconozcan las particularidades de los bachilleratos y la autonomía y autogestión en las construcciones de los planes de estudio. Si bien actualmente existe una currícula definida para la modalidad de educación de jóvenes y adultos, la cual debe ser respetada por los bachilleratos populares, lo cierto es que cada uno de estos espacios desarrolla su propio proyecto pedagógico y elabora su plan de estudios a partir de las necesidades e intereses de los educandos. (Areal, Terzibachian,2012, p. 527).

Para finalizar en el año 2010 el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires creó, el Registro de Bachilleratos Populares “donde se reconocen los títulos de todos los bachilleratos registrados hasta el momento de la firma y sientan las bases para la incorporación al registro de nuevas escuelas en el futuro” (Areal, Terzibachian,2012, p. 527-528).

Finalmente comprendiendo las diferencias que se presentan entre las organizaciones representantes de los bachilleratos populares en acerca de la intervención del estado en estos espacios, en la cual una de estas intervenciones abarca las practicas pedagógicas que se realizan en los bachilleres en el siguiente apartado, se conocerá algunas de las propuestas que se brindan.

Propuestas Pedagógicas

Para comenzar las propuestas pedagógicas, son el instrumento con el cual se refleja las intenciones de la institución con respecto al proceso de enseñanza- aprendizaje. En el siguiente apartado se explicitará algunas de las propuestas pedagógicas presentes en los bachilleratos.

Como se ha mencionado anteriormente la educación popular por ende los bachilleratos populares tienen como objetivo principal generar una postura crítica, transformadora y

liberadora en los educandos. No obstante, para el cumplimiento de este objetivo, sus propuestas deben diferenciarse de las ya conocidas por la escuela formal.

Ahora bien, para poder comenzar a delimitar las propuestas pedagógicas, la institución y los educadores deben conocer, la realidad social de sus educandos. Sobre esto Galli expresa:

Las escuelas y los educadores que pretenden educar para la transformación de la realidad deben, en primer lugar, analizar los lugares de representación de esa realidad, para luego colectivamente, diseñar dispositivos y proyectos pensados para la didactización de los contenidos que posibilitan dicha transformación. (Galli, 2014, p. 93)

En particular, para lo mencionado en el párrafo anterior, la propuesta que se presenta es la del “complejo temático”, esta metodología “permite recuperar la complejidad de la realidad social de la comunidad y problematizarla desde el currículo” (Galli, 2014, p. 88). Implica una intervención de todos los presentes tanto educadores como educandos, con el objetivo que todos puedan reconocer su realidad social, para interpretar “las representaciones sociales” y finalmente “desnaturalización de la realidad”. En palabras de Galli:

Las propuestas de resignificación curricular y las discusiones acerca de la significatividad social de los saberes encuentran en los procesos de interpelación de las representaciones sociales, de su cuestionamiento y desconstrucción a partir del análisis y la confrontación con nuevos saberes una alternativa concreta para hacerse presentes en las aulas. (Galli, 2014, p. 93)

Mas tarde con el conocimiento de la realidad social de los educandos, se debe interpelar los saberes desde su vida cotidiana y sus experiencias “Los saberes transmitidos adquieren al contratarlos con situaciones específicas en las que se vuelven referentes para el entendimiento y la acción” (Galli, 2014, p.75). Asimismo, estos saberes deben reconocerse como “saberes socialmente productivos”, dicho de otra manera, saberes que produzcan cambios en los sujetos:

Enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su *habitus* y enriqueciendo el capital de la sociedad o la comunidad, a diferencia de los

conocimientos redundantes, que solo tienen un efecto de demostración del acervo material y cultural ya conocido por la sociedad. (Galli, 2014, p.75-46)

Por otro lado, los contenidos deben tener una implicancia en la sociedad, no solo deben estar dirigidos a los intereses del educando, sino poder identificar, con qué objetivo se enseña ese contenido. Galli los define como “aprendizajes socialmente significativos”.

Los aprendizajes socialmente significativos devuelven los saberes escolarizados al mundo. Estos aprendizajes se producen cuando los saberes se anclan en los problemas y necesidades del mundo, de lo local, de lo regional, de lo universal.

En la intención política pedagógica, se juega la creación de nueva cultura, pero sólo desde el reconocimiento crítico de la realidad cultural local. Hay aquí, quizás, una de las características constitutivas de la educación popular (Galli, 2014, p.76-77).

Las planificaciones no son pensadas como solo un documento institucional, sino como instrumento para acompañar el proceso de aprendizaje de los sujetos. Galli los denomina “contrato didáctico”

La elaboración de los contratos didácticos hace hincapié en la fundamentación epistemológica de la importancia de que los alumnos aprendan esos contenidos de tal o cual ciencia o disciplina en la significatividad social que cada unidad temática tiene para los alumnos. (Galli, 2014, p.77)

Finalmente, desde lo institucional se abordan estas planificaciones desde proyectos didácticos integrados, la articulación entre las diferentes materias, elaboran un mismo camino para los diferentes contenidos. “El trabajo pedagógico de integración curricular es un trabajo colectivo, fruto de reuniones de discusión pedagógico-política” (Galli, 2014, p. 82)

Estos proyectos tienen un producto final, beneficiando la participación de los alumnos, para Galli es necesario para poder comprender proyectos didácticos integrados, “un modelo curricular con cierta flexibilidad que, garantizando los contenidos mínimos, se abre a la incorporación en el currículo de los problemas sociales de la comunidad” (Galli, 2014, p. 86).

En conclusión, este proceso de resignificación curricular, el autor la denomina “Complejo temático”, esta herramienta involucra a todos los actores escolares, permite flexibilidad del currículo para propiciar el aprendizaje y la reflexión de los educandos, siendo así su participación de su propio proceso de aprendizaje.

En Palabras de Galli:

Es una metodología que permite recuperar la complejidad de la realidad social de la comunidad y problematizarla desde el currículo.

La realización del complejo temático implica una producción colectiva, en la que se sale al encuentro de las representaciones de la realidad de las familias de los alumnos, de ellos mismos, de los vecinos de los barrios. La intención es poder recoger esas representaciones para analizarlas y proponer, mediante dispositivos institucionales y didácticos, un proceso de transformación de la conciencia de los sujetos. (Galli, 2014, p. 88).

En resumen, la educación popular “es una práctica para la libertad”, pretende transformar a los sujetos que la atraviesan, enseñándoles a participar de manera crítica y activa en su sociedad. Los bachilleratos populares tomaron estas nociones y día a día con sus prácticas buscan llegar a este objetivo, es una verdadera educación para la justicia, es poder desnaturalizar los contextos en que sus educandos transitan.

Sus afirmaciones invitan a pensar ¿Cuáles son las características del proceso de enseñanza en la educación popular en la formación de jóvenes y adultos en bachilleratos populares? Con el objetivo de poder describir y analizar cuáles son las características del proceso de enseñanza en la educación popular en la formación de jóvenes y adultos en dichos espacios.

Encuadre metodológico

- Problema: ¿Cuáles son las características del proceso de enseñanza en la educación popular en la formación de jóvenes y adultos en bachilleratos populares?
- Objetivo: Describir y analizar cuáles son las características del proceso de enseñanza en la educación popular en la formación de jóvenes y adultos en bachilleratos populares
- Objetivos específicos:
 - 1) Describir desde la mirada del docente su posición frente al aprendizaje de los estudiantes y el abordaje de contenidos.
 - 2) Analizar las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes.
 - 3) Comparar las estrategias pedagógicas utilizadas en el año 2019, con las utilizadas en el actual contexto de aislamiento social.
 - 4) Conocer si los docentes hacen uso del Currículo nacional.
 - 5) Comprender cómo es el diseño y proyecto institucional específico de estos bachilleres, reconociendo que cada propuesta pedagógica se vincula directamente con la comunidad en que está inmersa.
- Tipo de investigación: Descriptivo y cualitativo.
- Técnicas e instrumentos de recolección de datos: En contexto de enseñanza virtual y pandemia.

Aproximadamente 5 docentes del Bachillerato popular.

- Entrevista, semiestructurada.
 - ¿De qué manera podrías definirme un bachillerato popular?
 - ¿Qué materia brindas en este espacio?
 - ¿Antes del actual contexto de pandemia que estrategias pedagógicas utilizabas o como abordas los contenidos?
 - ¿En la actualidad que estrategias pedagógicas utilizabas o como abordabas los contenidos?

- ¿Te apoyas en el currículo nacional?
 - ¿Cómo percibís vos el proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos?
 - ¿Qué expectativas tenes acerca de la formación de los educandos?
 - ¿Podrías contar como es la organización y proyecto institucional?
- Población y muestra: Docentes de bachilleratos populares, de Argentina.

Análisis de los datos

Con el propósito de comenzar a definir el objetivo general, primeramente, haremos un análisis detallado de los objetivos específicos anteriormente mencionados, por el cual se dirige el trabajo de campo, nos proponemos a exponer y analizar los datos recaudados a través de los instrumentos planificados, entrevistas a docentes de Bachilleratos populares de jóvenes y adultos de Argentina, y las propuestas que estos mismos implementan e implementaron. Vale la pena especificar que estas entrevistas se llevaron a cabo de manera virtual, por distintas plataformas, a saber, del contexto en particular de pandemia en que el país está inmerso. Teniendo en cuenta el aislamiento social preventivo estas herramientas se tuvieron que repensar a la virtualidad.

Cabe aclarar que el análisis de datos será desde una integración de lo bibliográfico, el marco teórico del cual nos apoyamos, y la realidad empírica a través de la experiencia de los educadores.

En cuanto a las entrevistas realizadas a los docentes, éstas se llevan a cabo en los meses de septiembre y octubre. En las cuales son participantes de los bachilleratos populares de la localidad 2 de enero en la Provincia de Río Negro, de la provincia de Buenos Aires, que está compuesta actualmente por 121 bachilleratos y en el Barrio San Cristóbal CABA. La distinción de zonas de los bachilleratos permitió conocer el trabajo de estos en los diferentes territorios.

El diálogo con las diferentes educadoras se puede inferir que con respecto al objetivo específico que se *propone a describir desde la mirada del docente su posición frente al aprendizaje de los estudiantes y el abordaje de contenidos*, que las docentes observan al proceso enseñanza- aprendizaje, como un trabajo con el otro, este no se da de manera lineal, ni vertical, sino que es una continua retroalimentación de los educandos y educadores, en conjunto a una comunicación desde la horizontalidad. Con respecto a lo ya dicho la entrevistada B3 expresa que “Nosotros somos los que más aprendemos en ese proceso de aprendizaje, esto del educador es el que tiene que ser educado porque todos venimos con una lógica que en realidad tiene que ver cómo es la educación, según una clase, según la burguesía, es el esfuerzo en primera instancia en poder desarrollar una herramienta en que todos puedan hacer ese secundario, que va más allá del título, que tiene que ver con esto, como es la construcción de un barrio y una clase trabajadora organizada, después eso tiene que ver con el desarrollo y el aprendizaje de todos los que participamos en eso, principalmente nosotros aprendemos más en ese proceso”. En otras palabras, “es un trabajo desde adentro hacia afuera” (Freire, 1969, p105) con la

colaboración del educador. Se entiende que esta participación conjunta es reconocer al otro como parte esencial de este proceso de enseñanza- aprendizaje, B1 relata que “Nos tenemos que poner a pensar que nuestra velocidad no sea una velocidad tan inagarrable, inaccesible para les estudiantes, quiero decir tampoco nosotres podemos ir solos y solas, sin el estudiante, si le estudiante todavía no pudo conversar sobre cual es este proyecto, por que usan el lenguaje inclusivo.... No pensar a les estudiantes como un instrumento para este proyecto sino de verdad lograr con ese estudiante o esa estudiante acerca de por qué está ahí, no es un objeto que yo arrastro”. Esto permite dar cuenta que reconocer al educando como parte esencial de este proceso implica también poder visualizar la heterogeneidad de los mismos, con respecto a lo mencionado, la entrevistada B5 expresa que “la transformación subjetiva a partir del aprendizaje y con un reposicionamiento crítico e idealmente colectivo y de amistad, pero principalmente crítico y eso también varía por un lado cuales son las trayectorias propias de les estudiantes y bien por lo que les docentes logramos y no logramos que son también nuestros obstáculos propios” Se puede, inferir que el trabajo con el educando, involucra también un reconocimiento del propio educador, su historia y limitaciones. Además como expresaba Freire implica que el educador deba poder propiciarle las herramientas, para un pensamiento autónomo, que invite a crear una conciencia crítica, en correlación con lo mencionado B4 expresa “Vas al encuentro con la historia propia y a la vez del pueblo, es un doble proceso, a la vez que uno va reconstruyendo su propia historia, va adquiriendo las herramientas para hacer eso en la historia que tiene contenida, en la historia del pueblo, entonces en ese proceso lo que se busca es denegar toda esa historia que no nos cuentan, que es propia pero que no la conocemos del todo y al estudiarla, conocerla, tener más herramientas también, es en donde se explica por qué es como es, por que esta como está a nivel personal y también a nivel colectivo”.

Hay que hacer notar que las docentes entrevistadas coinciden en este aspecto, en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje es mutuo, es un trabajo con el otro, en el cual el educador cumple con el rol de poder propiciar herramientas para un pensamiento autónomo y crítico B2 relata que “lo que esperamos de este proceso de aprendizaje y enseñanza es desarrollar una mirada crítica que les permita analizar su propia realidad desde un lugar que estén parado, digamos con instrumentos que empoderen básicamente eso y tiene que ver con todo lo que hace a nuestra realidad.” Freire denomina esta propuesta participativa entre educando y educador, “proceso de aprendizaje social”.

Por otro lado, se observa que estas herramientas son sinónimo del contenido utilizado por las educadoras, respecto a él, B1 expresa que “Los contenidos son muy importantes no son un accesorio de la permanencia”. Asimismo, la utilización de estos implica un reconocimiento de los saberes previos de los educandos B3 afirma que “nosotros partimos desde lo que ellos traen desde ese conocimiento y a partir de eso es que nosotros vamos desarrollando las herramientas que nos parecen necesarias digamos profundizar ahí, armamos una forma de programa”. Además, la importancia del armado de estas herramientas en correlación a la propia historia de los educandos y sus conocimientos tiene como finalidad en palabras de B2 “que lleven herramientas para poder comprender qué tipo de educación puede darle mejores y mayores herramientas para eso que quieren conseguir hacia el futuro”. Mientras que B3 afirma “que podamos ver la necesidad de resolver ciertos problemas y para eso necesitamos herramientas y para eso apuntamos el desarrollo de nuestros compañeros en todas las áreas de conocimiento” en relación a lo mencionado anteriormente B4 expresa que “que podamos ser conscientes de que somos nosotros lo que construimos esa historia y siempre está en nosotros que se transforme o que siga reproduciendo una lógica opresiva de que parte de una desigualdad social que no nació en un repollo la situación en donde esta, poder entender con herramientas y que esas herramientas las busques en el mismo barrio, sean los mismo educadores del barrio los que se hacen cargo que necesitamos saber para poder constituirnos como sujetos de la historia” “Que no sea solo una recolección de información sino para que nos sirva para transformar la realidad”.

En conclusión se puede describir desde la mirada del docente que su posición frente al aprendizaje de los estudiantes es desde un trabajo mutuo con el otro, en donde la escucha y la comunicación son las herramientas principales para conocer la historia y los conocimientos que el sujeto trae consigo mismo, y para poder abordar los contenidos, estos mismos apuntan a generar una actitud crítica, un reconocimiento de la realidad que los antecede como expresa Freire es el pasaje de una actitud simple a una actitud crítica, “transitividad”. Asimismo, hacer visible “las injusticias” como expresa Galli “pensar en términos de injusticia, recorrer caminos en la escuela que conduzcan a la desnaturalización de las desigualdades que provocan la indignación ante la injusticia” (Galli, 2014, p.58) es “educación para la justicia”.

Ahora con bien con respecto al objetivo específico que se propone *analizar las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes* se puede observar que los bachilleratos utilizan diferentes estrategias en los espacios, esto se puede relacionar a lo expresado por B5

“Varía mucho de acuerdo con el sujeto o estudiante, y de acuerdo al contexto, pero principalmente es fundamental el conocimiento de ese sujeto, lo que Freire llamaba el universo vocabular, digamos el universo de sentido, lo que hace sentido para ese sujeto que a veces tiene una cierta homogeneidad a nivel grupal y a veces no, cambia mucho las estrategias que uno puede pensar, las estrategias son muy heterogéneas y depende mucho de eso, por ahí con los adolescentes se juega más lo visual, lo corporal, el uso las redes y las tecnologías que con las personas más mayores es al revés quizás no, se empieza por lo más espolar y después de ahí se puede ir desarmando cosas, en todo caso pero es en donde se sienten más cómodas” sin embargo se puede inferir que todas las estrategias mencionadas apuntan a la discusión política que se dirigen hacia un mismo fin, como expresaba Freire “posicionar al hombre con el mundo”.

Además se observa que las estrategias expresadas apuntan a lo grupal, B2 expresa respecto a lo mencionado “la cuestión de mirar siempre el entramado socio político de aquellos que se pone ahí en tensión, en cuestión para comprender y apropiar estos contenidos y por otra parte, hay algo fundamental de nuestro aprendizaje de la pedagogía en la que creemos, que es la vivencial, la vivencialidad, de eso qué tratamos como de comprender, sea el pasaje por el cuerpo, las dinámicas y están atravesadas por la grupalidad siempre, tratamos de que una pata muy fuerte del trabajo que se hacen sea un grupo porque hay algo de esa potencia que es difícil de suplantar”, mientras que B3 afirma que “trabajamos en áreas no en materias, tenemos comunicación, ciencias sociales, exactas y naturales y el área de permanencia, antes venía funcionando un área que se llamaba desarrollo territorial que viene a la par de la discusión política, de complementación del territorio, pero veíamos, si quisiéramos lo histórico también, como es el desarrollo de las producciones de la humanidad por ejemplo, ese área lo que hacía era juntar todo lo otro, porque nosotros vemos fundamentalmente que, las cosas que estaban en la escuela la vemos muy en partes a la realidad y la realidad es una sola, está en parte porque hay hasta una intención política del sistema de dividirte y en que cada uno se ocupe de lo suyo, entonces eso tiene una lógica en el estudio formal, en la vida, en la conciencia, entonces esto de poder juntar es fundamental para poder tener el todo en la cabeza” Esta afirmación se puede relacionar con lo expresado por García y Martinic que es la búsqueda de su propia cultura popular “ser una ayuda para que el pueblo pueda pasar de esa cultura recibida en forma espontánea a una cultura unificada, crítica y conscientemente asumida” (1983, p.7).

Por otra parte se puede visualizar como estrategia, el debate, B4 expresa que “Nosotros llevamos una propuesta de debate a principio de discusión política de cómo está eso que vamos

a ver en lo histórico en los contenidos más propiamente, como esta eso en la realidad, seleccionamos noticias, algún video entonces arrancamos como un momento sensibilizador para discutir, vemos como esta hasta hoy y por qué esta así hoy, veámoslo con la herramienta de las áreas, entonces nos pasaba que el momento de discusión era clave en oralidad, super rico"... "lo que si teníamos como herramienta ese momento lo que llamamos la relatoría, estaba a cargo de un compañero, compañera, lo ideal era que funcionáramos como pareja pedagógica y que uno se encargue de tomar nota de las discusiones que iban saliendo, porque eso es básicamente lo que nutre, después todo el proceso, porque es en donde vos vas viendo cómo se desarrolla la propuesta, que emergentes salen, como se desarrolla la propuesta tanto los estudiantes, como que respuestas dan los educadores". Esta estrategia expresada por la entrevistada se puede relacionar a la propuesta pedagógica expresada por Galli "complejo temático" que permite problematizar la realidad e implica la intervención de los educadores y los educandos, con el fin que todos puedan reconocer su realidad social. Interpretar "las representaciones sociales" y finalmente "desnaturalizar la realidad". Esta intervención tanto B3 como B4 que son docentes del mismo bachillerato la distinguen en tres momentos, B3 "Trabajamos a partir de eso de la sensibilización que es ese proceso de poder traer como tienen los compañeros determinados conocimientos y eso no lo hacemos solo con las Cs sociales, sino también con la Cs exactas, luego vamos a hacia un proceso de saturación que tiene que ver con, bueno como hacemos que saturen ciertas ideas que se vea esto de la necesidad y los conocimientos y ahí vamos a romper con todo esto de la negación, venimos haciendo como un trabajo que tiene esas etapas y en ese proceso es el aprendizaje de las herramientas".

Se puede analizar que las estrategias utilizadas por los docentes apuntan a la grupalidad, la palabra, la Escucha y el debate, para poder problematizar no solo la realidad de los educandos, sino hacerlos partícipes activos de ella, brindando las herramientas para, como afirma B4 "estimular la necesidad de saber".

Otros de los aspectos que se pretendió indagar es comparar *las estrategias pedagógicas utilizadas en el año 2019, con las utilizadas en el actual contexto de aislamiento social* se observa que las estrategias, las propuestas y el proyecto institucional debieron reestructurarse, todos los espacios trabajaron con cuadernillos, en donde se explayaba el contenido y las actividades y, por último, se priorizó resguardar la permanencia de los estudiantes y el abordaje uno a uno. B2 afirma que "las tareas del bachi en general, como reestructuramos un poco como venimos trabajando y hacemos un acompañamiento de tutorías de 1 a 1, acompañando

preguntando y siguiendo a cada estudiante, para ver digamos que estrategia desarrollamos de manera individual, artesanal digamos hubo estudiantes a los que hay que conseguirle un celular, otro ver dónde o cómo podía conectarse internet porque tenía celular pero no tenía conexión, no tenía plata para datos, en el medio de eso también salimos a repartir bolsones y sostener una olla popular en el barrio, entonces bueno como lo estrictamente pedagógico se fue mezclando con estas otras particularidades, sí, del contexto básicamente”. Cabe aclarar que las docentes concuerdan en reconocer la situación particular de cada estudiante, B3 expresa que “Armamos cuadernillos todas las semanas, algunos de los compañeros en particular, están yendo a la casa llevando los materiales, dependiendo las situaciones que tengan en cuanto la tecnología. Hay vecinos y vecinas que llamamos semanalmente, tiene un grado de regularidad según el acuerdo que tengan y bueno algunos son mensual o semanalmente, con los estudiantes es todas las semanas, bueno porque estamos desarrollando el momento educativo que eso requiere ser un poco más regular más puntillo con determinadas cosas porque más en este contexto de pandemia sino tenemos un seguimiento fino sobre esos compañeros se cae”.

Por otra parte, las estrategias implementadas en el aula como la discusión o el debate debió ser modificada a las vías virtuales, B4 afirma que “ahora se modifica sobre todo la discusión con los compañeros y compañeras que era más oral, sigue estando por un medio más virtual pero no todos pueden sumarse, algunos tienen problemas de conexión otros tuvieron que aprender a usarla a las herramientas tecnológicas, entonces hay algo entre lo oral y presencial que impacto de alguna forma, pero creo que afinó esas estrategias por que la conclusión que ya teníamos de ir a buscar a cada uno, de que cada uno cuenta, ya la teníamos de antes pero ahora con la pandemia lo único que hizo fue reconfirmar que eso era aceptado”, mientras tanto B1 relata que “Quizás las discusiones y los debates que hubiéramos podido tener en la presencialidad hubiesen sido riquísimas, para discutir las propiedades de la tierra que es un tema del barrio, eso no se pudo hacer, entonces hubo que ajustar algunas cosas de que contenidos dábamos porque al estar la persona sola en su casa con el celular en el mejor de los casos, pero con poca rutina de lectura o nada, gente que ha dejado el colegio hace mucho tiempo, hay que gente tiene hijos, nietos, mucha gente a cargo, entonces no podíamos tampoco jactarnos de priorizar los contenidos porque estamos formando sujetos revolucionarios, y en la realidad solo le estábamos tirando un cuadernillo y arréglate como puedes, entonces en búsqueda hubo varias discusiones y debates que dimos hacia dentro de la organización del bachi y se coincidió en tratar de encontrar un punto, una pareja pedagógica o un trío pedagógico, pensamos los contenidos curriculares, desmembrarlos a 5 cuadernillos y priorizar 3 actividades, esas si se

modificaron y cambiaron, de lo podría ser la presencialidad, tratamos de minimizar el ruido en la comunicación, capaz que había una consigna media compleja con una infografía para explicar el proceso de comunicación y la construcción del discurso social, y eso así no fue, por que no iba a estar yo en el espacio para que charlemos juntos, va a estar sola el estudiante y la estudiante y eso si fue el trabajo de ajuste que hicimos y seguimos haciendo nos lleva a resignar algunos contenidos pero tratar de sostener las cursadas, es difícil.”.

Además en los bachilleratos que el contexto permitía tener acercamiento presencial con los estudiantes, las docentes expresan que se acercaron a las casas, o buscaron un punto en común para poder brindar el material necesario a los estudiantes y brindar clases de apoyo, B5 afirma que “Después en otro momento, que pudimos tener dispositivo con distanciamiento, tuvimos clases de apoyo de a uno o dos, nos íbamos rotando les docentes para que pudiera ir hacer consulta sobre cualquier materia con el cuadernillo o cualquier otra cuestión, pero bueno cuando se prohibieron las reuniones de núcleo cerrado dejamos de hacerlo y por otro lado hacemos otra cosa que hicimos siempre, llamados cada dos semanas más o menos, a todes les estudiantes para ver cuál era su situación, si estaban pudiendo avanzar, etcétera y ahora vamos hacer a partir de la semana que viene un sistema de tutoría donde cada docente va hacer un seguimiento personalizado de dos o tres estudiantes”

Ahora bien, la modificación de las estrategias, propuestas pedagógicas y de la planificación es lo que Galli llama “contrato didáctico” ya que las planificaciones no son pensadas como solo un documento institucional sino como instrumento para acompañar el proceso de aprendizaje de los sujetos.

Con respecto al objetivo de poder *comprender como es el diseño y proyecto institucional específico de estos bachilleratos, reconociendo que cada propuesta pedagógica se vincula directamente con la comunidad en que está inmersa*, Se puede observar que estos espacios tienen una organización particular al territorio en que estén inmersos. B4 afirma “Esta organizado en brigadas educativas porque están relacionados a como se configuran los barrios, vamos midiendo en cantidad de manzanas, de vecinos, habitantes que están en sus barrios que tienen que terminar la secundaria y cuáles son los que tienen disposición hacer educadores entonces nos juntamos discutimos con las dos partes que para poder dar la batalla educativa se tienen que sumar como estudiantes o como educadores y en el proceso aprenden ambas partes”. Mientas que B3 expresa que “Lo que venimos trabajando se basa principalmente en lo que hacemos nosotros con el relevamiento es esto de poder ir casa por casa ver cuál es la situación

de compañero, compañera, vecino, vecina, y principalmente cual es la intención de participar más allá que sea para ser estudiante para, lo artístico, para lo que sea. Es ir a medir un poco eso, nosotros en los relevamientos que venimos haciendo en general entre el 40 y 45% de los vecinos y vecinas tienen intención de participar o por lo menos de discutir los problemas que estábamos todos atravesando y que nos movemos, nosotros tenemos discusión permanente en los territorios no solo con los estudiantes sino con todos los vecinos y vecinas que están de acuerdo en principio en discutir y después en participar de estas cuestiones para resolver este problema entonces la misma lógica es la que va al bachillerato...Luego hay un momento donde organizamos tanto en el aspecto educativo como en el general del territorio, que eso sigue ocurriendo ahora, lo que nosotros le llamamos la reunión de núcleo de esas brigadas, crear la mesa educativa”. Se visualiza una clara intención de hacer participe a la comunidad de estos espacios por que como expresaba Aguilo y Warren “promoviendo prácticas prefigurativas en diferentes campos” no centrado, solo al nivel educativo y de contenidos sino “prácticas políticas ligadas a la autonomía y la democracia directa y asamblearia” (2014, p.105).

Se observa en uno de los bachilleratos, que el armado del espacio es con la comunidad y para la comunidad, B4 expresa que “Nosotros partimos que los vamos hacer con los mismos que vamos a convocar no vamos hacer el bachillerato primero preparándolo todo lindo y después te llamamos cuando ya está todo bonito armado, partimos de un relevamiento barrial en donde proponemos que en ese relevamiento vamos a ver la fuerza disponible no es que vamos a resolverles los problemas porque no tenemos la resolución de los problemas sino vamos como vanguardia en algún sentido porque nos ponemos a la cabeza a movilizar y a convocar y aprender y a sacar conclusiones para ver cómo se organiza, como si dependiera de nosotros, a eso es lo que convocamos entonces todos son compañeros y compañeras es una relación horizontal, es democracia participativa”. Asimismo, se puede detectar dos figuras en estas brigadas, los responsables pedagógicos y los responsables de permanencia B3 afirma que “Los responsables pedagógicos son compañeros y compañeras de los barrios que ya han terminado el secundario, que tengan esa disposición en apoyar en ese proceso, los responsables de permanencia que son estudiantes que están cursando y que bueno nosotros tenemos una discusión entre medio que ellos también ir haciendo ese seguimiento a los compañeros, los profes que vienen aportar más digamos lo que tiene que ver con las áreas de conocimiento que también participan en ese seguimiento”. En otras palabras, se puede comprender como “Se trata de brindarles a los alumnos un armazón para su acción libre, estimulando nuevas formas de participación” (Areal, Terzibachian, 2012, p. 521)

Por otra parte, en el Bachillerato de Río Negro, se puede inferir que apunta a la característica principal de los bachilleratos, relatada por Areal, un modo de organización autogestionado que pretende ser desde la horizontalidad, B5 afirma que “El equipo docente se organiza de modo autogestionado y comisiones de trabajo, yo formalmente ocupo el cargo de directora en el bachillerato que estaba antes, pero eso no quiere decir que yo fuera directora porque no había dirección, a cargo de una persona, sino que era una dirección colectiva a cargo del colectivo docente”, mientras que B1 expresa “Es una colectiva el bachillerato acá nadie le da directivas a nadie, acá nadie te va a decir como tenes que hacer las cosas, las cosas se discuten hay compañeros y compañeras que tienen más experiencia pero no significa el callamiento de otras voces, no hay medidas disciplinarias, hay una serie de cosas que también es novedoso cuando te las encontras por ahí ordenar todo ese trabajo que implica el Bachi en la vida de una y discutir, acostumbrarse al estado de asamblea, a que no hay pago, no cobramos un sueldo parte del reconocimiento que le estamos pidiendo al estado tiene que ver con eso, que garantice lo mínimo, un buen edificio, los salarios de los docentes, que garanticen, medidas higiénicas, bueno que se haga cargo de esa falta. Es una experiencia que como sujeta política que ingresa a un proyecto de otro orden que pensaba que era ir y dar la clase nomás y no, exige un compromiso y un ponerle el cuerpo que es agotador”

Y por el último en el bachillerato en CABA, se observa que el proyecto está orientado en género B2 expresa que “los bachilleratos populares en general tiene como dos partes muy importantes, la política, la mirada crítica sobre la realidad social y las relaciones de poder y los intereses que marcan las relaciones sociales y eso es como sobre lo que constituye nuestra mirada política pedagógica, sobre esta construcción, como medio general de los bachis, el nuestro es un proyecto orientado en géneros, que lo que buscamos digamos es que salgan con una noción práctica y concreta de, una manera feminista del mundo no estas relaciones de opresión que decíamos pero todas atravesadas por una mirada de género, en cuanto a la organización interna funcionamos, organizados en áreas reconocimiento en vez de materias y estas áreas dividen a los estudiantes en sus grupos según niveles, tenemos, A Y B, y a veces en algunas áreas C, los estudiantes se dividen en esos niveles más allá de los años que ya transitaron o lo que le falta transitar en la institución”

En resumen, se puede comprender que el diseño y proyecto institucional, se crea a partir del reconocimiento del territorio, se observa que lo que la escuela tradicional llama materias, en estos espacios son áreas de conocimiento, que apunta directamente a la realidad del barrio

en que se encuentre, el estudiante como docente tienen el mismo protagonismo a la hora de tomar decisiones en estos espacios, por medio de asambleas o reuniones de núcleo se ponen en común procesos e ideas. Además, en los estudiantes, parafraseando a B5 se genera un sentido de pertenencia, comprenden a la institución como un espacio donde su participación es tomada en cuenta, hay una transformación subjetiva a partir del aprendizaje.

Otro de los aspectos que se pretendió indagar es *conocer si los docentes hacen uso del Currículo nacional*, se infiere que la incorporación del currículo nacional o provincial está atravesado por el vínculo que cada espacio tenga con el estado, si bien todos los bachilleratos construyen sus programas de manera grupal con los participantes de los espacios, algunos toman la estructura del currículo para el armado del mismo, B2 afirma que “En algún sentido como en los contenidos mínimos pero los programas de cada área los construimos grupalmente en el bachi o sea si bien tomamos como referencia algunas cuestiones el resto se profundiza desde nuestra mirada e igual es una temática de debate largo y profundo entre los bachis en general qué relación con los contenidos tenemos”, mientras que B5 expresa “En nuestro caso siempre hay una negociación con el currículo provincial en este caso, que tiene que ver con que los bachilleratos buscan acreditar los saberes formalmente entonces siempre hay una negociación con un determinado plan de estudio que está reconocido con el estado, siempre hay una traducción pero después que de eso se trabaja en el aula es otra cosa, y el que es lo que se trabaja en el aula nace básicamente de la discusión pedagógica y de los sujetos que conforman ese espacio”... “Todo eso es discutible desde que disputa queremos dar hacia afuera y que nos interesa construir hacia dentro sin necesidad quizás de discutirlo, como una práctica más autónoma digamos, tomamos la referencia de los planes de estudio para pensar la arquitectura y como en todo caso vamos a traducir los conocimientos que nosotros queremos producir en el bachillerato en función de lo que el estado está reconociendo y legitimando pero partiendo de nuestra concepción de los saberes que tenemos contruidos” en cambio, B3 relata que “Nosotros hace varios años que tenemos acuerdo con el Ministerio de educación. Al principio laborábamos con el título a partir de un CENS y ahora hace varios años que estamos trabajando con FINES, nosotros seguimos esto de los tres años que trabaja Fines, pero los programas los armamos nosotros, tenemos un acuerdo en ese sentido, ellos si necesitan que presentemos profes de manera formal, porque es la manera que tienen de oficializarte el título, pero el trabajo que nosotros hacemos viene del estudio que venimos haciendo ya hace muchos años de las distintas áreas de conocimiento y principalmente apuntando a esto que te mencione anteriormente la

organización desde el territorio pero no solo para el territorio sino para todo, que tipo de salud necesitamos, que ciencia necesitamos”

Podemos concluir que el uso del curriculum nacional, con relación a lo expresado por Areal, se relaciona a que todas las organizaciones están de acuerdo en asegurar un título oficial a los estudiantes, pero no buscan que el estado interfiera e imponga condiciones en las experiencias pedagógicas.

Para finalizar y a través del recorrido y el análisis de los objetivos específicos de dicho trabajo de investigación, *podemos describir y analizar cuáles son las características del proceso de enseñanza en la educación popular en la formación de jóvenes y adultos en bachilleratos populares*, se infiere que este proceso busca que el educando sea protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, sin dejar fuera la comunidad en que el sujeto está inmerso. Estos espacios no ven al sujeto que aprende, y el territorio como dos esferas separadas, sino que ambos se retroalimentan, B3 expresaba que “poder entender con herramientas y que esas herramientas las busques en el mismo barrio, sean los mismos educadores del barrio los que se hacen cargo que necesitamos saber para poder construirnos como sujetos de la historia”, con este objetivo se busca que los estudiantes sean parte del armado de los bachilleres, que puedan tener una relación dialógica con sus docentes, y que sean también quienes resguarden la permanencia de sus pares, esto da por resultado como relata B5 “Lo que pasa en general es que se genera una apropiación del espacio, un sentimiento de pertenencia, lo primero que surge es el respeto y el cuidado hacia el otro que suele haber de parte de los docentes como algo que marca una diferencia muy importante en general para los estudiantes, esta cuestión de poder estar pendiente, de poder hablar de lo que les pasa personalmente, digamos de no sentir que la escuela es un lugar del que hay cosas que no se pueden hablar”.

Por otro lado, se observa que otra característica de este proceso de enseñanza es la escucha, a través del debate y la discusión B3 afirma que “El proceso de enseñanza y aprendizaje es mutuo, creo que resalta eso en la escucha, se aprende muchísimo escuchando, no tanto desde aprenderse de memoria la historia, o el programa educativo y recitarlo sino con esas herramientas científicas teóricas y escuchar como lo entienden, como se apropian de los procesos, como ven al mundo, los estudiantes, los educadores y es en la escucha donde aprendes más, porque después con eso vuelves a la formación teórica, a las discusiones que se tuvieron, a las conclusiones que llegaste, a las estrategias pedagógicas que utilizaste, reestructurar toda la didáctica como producto es liberador”. Por otra parte, a través de estos debates, la educación

popular y específicamente estos bachilleratos buscan propiciar una conciencia crítica, B2 afirma que “esas herramientas básicas para el análisis y la apropiación de la realidad y de lo que cada cual considera mejor para sí y también digamos algo de la comprensión de esta cuestión de organización y de salida colectiva”. Se observa que todas las características apuntan a propósito final como expresaba Freire “Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática... Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus descubrimientos, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión: que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos” (Freire, 1969, p. 84), una educación que una B1 “herramientas básicas para el análisis y la apropiación de la realidad y de lo cual considere mejor para sí”, educar para la libertad.

Conclusión

El objetivo principal del trabajo de investigación consiste en poder describir y analizar cuáles son las características del proceso de enseñanza en la educación popular, en la formación de jóvenes y adultos en bachilleratos populares, para responder dicho propósito, se confeccionaron objetivos específicos, además, se realizó la búsqueda de información a través de artículos y libros sobre educación y bachilleres populares. Finalmente se realizó entrevistas a docentes participantes de estos espacios, a través de plataformas digitales, en efecto, del contexto de aislamiento social obligatorio.

Lo expuesto anteriormente permite concluir que con respecto al objetivo específico que se proponía a describir desde la mirada del docente su posición frente al aprendizaje de los estudiantes y el abordaje de contenidos, es de manera conjunta, una de ellas menciona una “posición política de la otredad”, en otras palabras, el trabajo con el otro. Además, las educadoras reconocen que el aprendizaje es mutuo, donde se involucran las historias personales de cada participante de este proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, la palabra y la escucha son fundamentales para el reconocimiento de los saberes previos que traen consigo los alumnos y alumnas, y el abordaje de los contenidos por medio del debate. Según la mirada del docente el propósito del proceso es generar una actitud crítica y activa, y sobre todo el reconocimiento de la realidad que el sujeto se encuentra inmerso.

Por otra parte, en conclusión, al objetivo específico que se propone analizar las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes varía según la población educativa, la edad, las historias personales y también la historia educativa. Los bachilleratos populares reciben a sujetos que no pudieron ingresar o fueron expulsados de la escuela tradicional, según las docentes aquí radica la variable de las estrategias a utilizar. Sin embargo, mencionaron el abordaje de contenidos desde lo grupal, videos o noticias utilizados como disparadores de las clases, en correlación a ellos, el debate. En definitiva, el propósito de estas estrategias es despertar el interés en conocer.

Con respecto al objetivo específico que busca comparar las estrategias pedagógicas utilizadas en el año 2019, con las utilizadas en el actual contexto de aislamiento social, se concluye que la mayoría de los espacios utilizaron cuadernillos que se encuentran compuestos por contenido teórico y las actividades, las docentes expresaron que se debió reestructurar la complejidad de estos, asimismo los grupos de WhatsApp y las videollamadas fueron importantes para el abordaje uno a uno. Para finalizar se priorizo la permanencia de los alumnos

y acompañamiento de las necesidades e inquietudes, sobre el cumplimiento de las actividades y la evaluación.

Ahora bien, en conclusión, al objetivo que busca comprender como es el diseño y proyecto institucional específico de estos bachilleratos, se genera a través del conocimiento del territorio en el cual este inmerso, por un lado, se busca la participación de la comunidad, realizando un abordaje con y para ella, por otro lado, los estudiantes, como docentes tiene una participación igualitaria en la toma de decisiones. Vale la pena decir que esta participación compartida genera en los alumnos el sentido de pertenencia en la institución. Finalmente hay roles determinados en estos espacios, pero ninguno antecede al otro, es una relación simétrica, en donde la asamblea es el punto fuerte para la comunicación.

Por último, respecto al objetivo específico que pretende conocer si los docentes hacen uso del currículum nacional, se puede concluir, que la utilización de este radica en la relación que cada espacio tenga con el estado, si bien todos arman los programas en conjunto a los participantes (educadores, alumnos) de los bachilleratos, algunos utilizan la estructura del currículum para el armado de los programas. Hay que tener en cuenta que las instituciones buscan el reconocimiento de dichos espacios, para la obtención del título oficial de los alumnos, sin embargo, no permiten que el estado interfiera en las experiencias pedagógicas.

Finalmente se concluye sobre el objetivo general, mencionado anteriormente que la característica principal del proceso de enseñanza es un trabajo en conjunto con el alumno, este educando no es visto aislado de la comunidad en que vive, sino que ambos se retribuyen entre sí. Por otro lado, la escucha, la palabra, el debate y la discusión son herramientas fundamentales para las enseñanzas y el intercambio de contenidos.

Recapitulando lo expuesto anteriormente se puede responder la pregunta inicial de dicho trabajo de investigación ¿Cuáles son las características del proceso de enseñanza en la educación popular en la formación de jóvenes y adultos en bachilleratos populares?, estas características se centran en el aprendizaje que se da tanto por parte de los docentes y alumnos, en el que se involucra la historia de cada uno, los saberes que traen consigo y la visión de este. Los educadores pretenden generar herramientas para que los educandos puedan reconocer su realidad, cambien su actitud ante ella, y tengan una posición crítica de la misma. Además, la incorporación de estas se da a través de hacer partícipes a los estudiantes de las decisiones y

organización del proyecto y el programa institucional, por medio de debates y el reconocimiento de las experiencias.

Se puede observar que las docentes entrevistadas comprenden su aportación en estos espacios, como una participación política, en donde invitan y acompañan a los alumnos y a la comunidad, parafraseando a Galli, a reconocer las injusticias e indignarse con las mismas, abordar la realidad desde una posición crítica y activa. Buscan educar en palabras de Freire, para transformar.

En relación con la investigación realizada, invita a pensar como futuras líneas de investigación, un análisis con mayor profundidad, del currículo nacional y provincial. En particular, comprender como reconoce, las particulares de cada comunidad educativa.

Asimismo, se le sugiere no solo a los docentes de estos espacios, sino a todos los actores involucrados.

- Realizar redes de apoyo con la escuela secundaria tradicional cercana al territorio, con el objetivo de poder reconocer y apoyar en situaciones de deserción escolar.
- Poder crear talleres de orientación vocacional, para los futuros egresados.

Para resumir, evocaremos lo expresado por B4 sobre el aprendizaje y objetivo de este. “Necesitamos estudiar porque no se puede volver a ordenar la vida si no recuperamos las herramientas de la ciencia, del arte y de la historia, para revisar quiénes somos, de dónde venimos, contra qué hemos peleado históricamente, cuáles fueron nuestras victorias y nuestras derrotas, en qué acertamos como pueblo, en qué nos equivocamos y qué aprendimos de todo ello. Es preciso aprender todo esto, pasarlo por la conciencia y, sobre todo, retomar la conducta de hacernos cargo de los problemas comunes. Es así como podemos encaminarnos hacia cambiar todo lo que deba ser cambiado: todos los resabios que todavía quedan de egoísmo en nuestras conductas, en las formas individualistas de organizar nuestro tiempo, nuestra plata, nuestras prioridades. Cambiar todo en lo que todavía nos parecemos a eso que queremos combatir. Necesitamos cambiar nosotros si queremos ordenarnos una vida que sí tenga pies y cabeza”.

Finalmente, el párrafo anterior da cuenta de manera concisa la posición política de los docentes de estos espacios, el deseo y el compromiso de ir más allá que solo la transposición

de conocimiento, la construcción conjunta de herramientas. Con el fin de poder “educar para la libertad”

Bibliografía

- Aguilo, V. y Wahren, J. (2014) *Los bachilleratos populares como “campo de experimentación social”*. Uam-Xochimilco. México. Argumentos, N°74, año 27.
- Areal, s. y Terzibachuian, M. (2012) *Las experiencias de los bachilleratos populares en la Argentina: Exigiendo educación, redefiniendo lo público*. México. Revista, Mexicana de investigación temática. Vol 17, Num 53
- Javier, T, M. (2012) “*Los bachilleratos populares: una nueva educación para nuevos actores sociales*”. Argentina. Question, Vol. 1, N°34.
- Cabrera, M y Brusilovsky, S. (2014) “*Bachilleratos Populares. Los objetivos y el colectivo docente de una propuesta de educación popular escolar*”. Argentina. Polifonías Revista de Educación - Año III - N° 5.
- García, J y Martinic, S. (1983) “Intento de definición de la educación popular”. Santiago. CIDE.
- Freire, P. (2008). *La educación como practica de la libertad*. (ed.2da). Argentina. Siglo Veintiuno.
- Galli, G. (2014). *Escuela secundaria y educación popular: cartografía de una experiencia*. Argentina. La crujía.