



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

Facultad de Psicología

**Tesis de Grado**

Título:

***“Análisis institucional de un Bachillerato Popular  
del Partido de General Pueyrredón”***

*Informe final del trabajo de investigación correspondiente al requisito  
curricular conforme OCS N°143/89*

**Cátedra de radicación:**

Psicología Educacional

**Supervisor:**

Dr. Juan Marcelo Cingolani

**Co-supervisora:**

Lic. Mercedes Demassi

**Apellido, Nombres y Matrícula de los alumnos:**

Ciancaglino Marina Sofía 6936/05

Costantini Franco 7350/06

Rodríguez Perdigón Florencia Magalí 7962/07

**2015**

"Esta Tesina corresponde al requisito curricular Trabajo de Investigación y como tal es propiedad exclusiva de los alumnos Ciancaglini, Marina Sofía (Mat. 6936/05), Costantini, Franco (Mat. 7350/06) y Rodríguez Perdigón, Florencia Magalí (Mat. 7962/07) de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes o resumirse, sin el previo consentimiento escrito de los autores".

"El que suscribe manifiesta que la presente Tesina ha sido elaborada por los alumnos Ciancaglioni, Marina Sofía (Mat. 6936/05), Costantini, Franco (Mat. 7350/06) y Rodríguez Perdigón, Florencia Magalí (Mat. 7962/07), conforme los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los 28 días del mes de Mayo del año 2015".

Firma, aclaración y sello del Supervisor y/o Co-Supervisor.

## **Informe de Evaluación del Supervisor**

Dejo constancia que los autores de la presente Tesina han realizado las actividades oportunamente presentadas en el plan de trabajo. Asimismo quiero destacar la responsabilidad con la cual se han desempeñado. Empezaron una propuesta original, que ha sido elaborada con un alto nivel de compromiso y sensibilidad social, al mismo tiempo que con rigurosidad científica, constituyendo de este modo esta Tesina, un valioso aporte para el campo de la educación popular a nivel local y regional.

Dr. Cingolani, Juan Marcelo

Supervisor

"Atento al cumplimiento de los requisitos prescriptos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por los alumnos Ciancaglini, Marina Sofía (Mat. 6936/05), Costantini, Franco (Mat. 7350/06) y Rodríguez Perdigón, Florencia Magalí (Mat. 7962/07)"

Firma y aclaración de los miembros integrantes de la Comisión Asesora:

Fecha de aprobación:

Calificación:

*Agradecemos*

*A todos los integrantes del Bachillerato Popular Agustín Tosco, quienes nos  
abrieron sus puertas y enseñaron su irrenunciable lucha.*

*A María Marta Patat.*

*A Oscar Jara Holliday.*

*A Lucía Gorricho.*

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO I. REVISIÓN TEÓRICA .....	4
Sujeto pedagógico .....	5
Orígenes de la Educación Popular en América Latina .....	8
Los desarrollos de Paulo Freire .....	11
Acerca de la Metodología .....	17
Actualidad de la Educación Popular .....	20
Legislaciones argentinas en educación .....	24
¿Por qué un recorrido histórico? .....	24
La Educación Popular en Argentina .....	34
Contexto de emergencia de los Bachilleratos Populares .....	39
Breve historia del desarrollo de los Bachilleratos Populares en Argentina ....	41
El reconocimiento estatal .....	45
Caracterización de los Bachilleratos Populares .....	47
CAPÍTULO II. MÉTODO.....	54
Diseño de la investigación.....	55
Participantes .....	56
Instrumentos .....	57
Procedimientos .....	58
CAPÍTULO III. RESULTADOS .....	62
Primer objetivo .....	63
Objetivos de la institución .....	65
Localización .....	66
Integrantes.....	66
Organigrama .....	67
Tareas.....	67

Segundo objetivo .....	69
Tercer objetivo .....	73
Fortalezas .....	73
Oportunidades .....	77
Debilidades .....	78
Amenazas .....	80
Cuarto objetivo .....	86
CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....	90
Discusión .....	91
Conclusiones.....	96
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	100
ANEXOS .....	104
Anexo 1.a. Orígenes de la Educación Popular en América Latina.....	105
Anexo 1.b. Legislaciones argentinas en educación .....	106
Anexo 1.c. La educación Popular en Argentina .....	107
Anexo 1.d. Síntesis revisión teórica .....	108
Anexo 2.....	109

## INTRODUCCIÓN

*“Libres son quienes crean, no quienes copian,  
y libres son quienes piensan, no quienes obedecen.*

*Enseñar, es enseñar a dudar.”*

*Eduardo Galeano (Los hijos de los días)*

Los motivos que promovieron la presente investigación residen principalmente en el interés por la temática de la Educación Popular por parte de los investigadores. Los mismos habían abordado previamente el enfoque siendo parte de un equipo de trabajo de estudiantes universitarios, realizando talleres sobre diversas problemáticas, coincidiendo en que a través de la problematización de las situaciones que se presentan como naturales, se puede arribar a un cambio en la subjetividad de las personas. El interés en producir y profundizar sobre el mencionado campo de conocimiento, junto con la posibilidad de difundirlo, dieron origen a este estudio.

El Bachillerato Popular “Agustín Tosco” surge en el año 2009 a partir de una demanda por parte de la población del barrio El Martillo. En aquel entonces la comunidad atravesaba una crisis habitacional, caracterizada por la precariedad y escasez de viviendas y emergencias socio-ambientales.

Frente a esta situación, la comunidad comienza a organizarse, articulando con grupos culturales, universitarios, docentes, trabajadores y organizaciones sociales desarrollando acciones en la búsqueda de alternativas.

Lo que se inició con la lucha por viviendas dignas, pronto abarcó también a la salud, la cultura y la educación. Así nace la iniciativa de construir un Bachillerato Popular como parte del nuevo proyecto colectivo del barrio, con el fin de promover a través de la Educación Popular, el fortalecimiento de las organizaciones vecinales.

El Bachillerato Popular se integra por docentes que en su mayoría provienen de una tradición y experiencia en dicha modalidad educativa, así como por estudiantes y graduados provenientes de la zona y que comparten la búsqueda de una opción diferente a la educación formal.

Se trata entonces de una organización de tipo horizontal, de carácter autogestivo y con un dispositivo asambleario para la toma de decisiones que respectan a su proyecto político pedagógico. Su fundamento radica en ser una organización que se propone seguir los lineamientos de la educación liberadora, en la búsqueda un pensamiento crítico y transformador, con el fin último de contribuir a la organización comunitaria. Para ello, utiliza una metodología dialógica que incluye tanto a docentes como estudiantes en la co-construcción del conocimiento.

La investigación se propuso el análisis del funcionamiento de la organización, que contemple sus aspectos formales (objetivo, localización, integrantes, organigrama, tareas), la metodología utilizada, las percepciones de sus integrantes respecto de la institución, y un diagnóstico de necesidades y recursos.

Para dar cuenta de ello, se emprendió un análisis institucional, realizando observaciones participante, grupos de discusión, y administrando cuestionarios y entrevistas semiestructuradas a estudiantes, docentes y graduados. El análisis de la información se efectuó a través de una Matriz FODA, y los resultados arrojados fueron presentados a la comunidad institucional.

Se trata de un estudio descriptivo-exploratorio, cuya finalidad es conocer el funcionamiento de un Bachillerato Popular de la ciudad de Mar del Plata, institución educativa que sigue los lineamientos de la Educación Popular.

El presente escrito, consta de una primera instancia que postula el modelo de Sujeto Pedagógico, una revisión bibliográfica sobre la Educación Popular y los Bachilleratos Populares, así como también la historia de las legislaciones que dieron lugar a las legislaturas argentinas.

A continuación, se encuentra el capítulo que expone la metodología utilizada. El mismo incluye el diseño de la investigación, los participantes, los instrumentos administrados y el procedimiento llevado a cabo.

Seguidamente se exhiben los resultados obtenidos, organizados según los objetivos propuestos en la investigación.

En función de éstos, se desarrollan discusiones y posteriormente las conclusiones.

Por último, se detallan las referencias bibliográficas utilizadas para su elaboración.

# **CAPÍTULO I**

## **REVISIÓN TEÓRICA**

## Sujeto pedagógico

Desde un enfoque institucional, el análisis de los factores socioculturales, institucionales y subjetivos que convergen dentro de una institución particular, permitirán identificar los procesos que habilitan a la producción de nuevos sentidos y prácticas instituyentes.

Los avatares que se atraviesan en el proceso de institucionalización estarán definidos según sea el contexto específico en el que se singularizan, dejando diferentes marcas en la constitución de los sujetos que participan del mismo.

En el campo de la educación, Adriana Puiggrós (1990) define a la misma como un “producto y una práctica social compleja que se desarrolla en un marco de condiciones de producción propias, internas” (p.234). En dichas condiciones de producción, también repercuten los factores externos. Estos son mediatizados a través del vínculo pedagógico, conformándose los sujetos pedagógicos. Por lo tanto los sujetos políticos y sociales no pueden actuar directamente en el proceso educativo sino a través de una relación pedagógica. Asimismo, tales sujetos devienen de la cristalización de tendencias pedagógicas *sobredeterminadas* por los factores externos. Para la autora, las tendencias realmente significativas son aquellas que se presentan como oposición al modelo dominante, y que ella denomina *alternativas*.

Las alternativas pedagógicas no constituyen necesariamente una contradicción total en relación con el modelo hegemónico. Generalmente, se trata de oposiciones parciales, otras veces se plantean como complementarias a la educación formal y otras pugnan por ser reconocidas con sus particularidades como una opción dentro del sistema educativo. La emergencia de alternativas pedagógicas indica la presencia de un conflicto o de movimientos instituyentes dentro de dicho sistema educativo, o se presentan como consecuencias de crisis en el sistema económico, social, político y cultural.

Comienza a aparecer el *malestar de la educación* y se visibilizan las fisuras del sistema. El conflicto entre las tendencias pedagógicas evidencia una lucha en el escenario social por el logro de la hegemonía en la organización del sujeto pedagógico (Puiggrós, 1990). Efectivamente, el sujeto constituye el eje

principal de la educación, se presenta como el producto de la práctica social pedagógica y, a la vez, el productor y reproductor de la misma.

El concepto *sujeto pedagógico* apunta a significar una relación específica, la pedagógica; entendiéndose por sujeto tanto al educador como al educando. Constituye, pues, el resultado de una interacción entre sujetos sociales complejos, comprometidos en una situación educativa. Por lo tanto, se entiende por *sujeto pedagógico* tanto a la síntesis de los elementos culturales (conocimiento, valores, costumbres, régimen disciplinario, creencias) como a la práctica escolar.

Como se mencionará en los siguientes apartados de la presente investigación, Adriana Puiggrós denominan SIPCE (sistema de instrucción pública centralizado) al modelo educativo argentino que se extendió hasta 1980. Lo caracteriza como un modelo marcado por “hegemonía del estado; subsidiariedad a los sectores privados; verticalidad; burocratización; carácter oligárquico, liberal, no participativo, autoritario y de alta discriminación” (Puiggrós, 1990, p.236). En el período comprendido entre 1884 y 1916, el modelo pedagógico correspondiente al SIPCE fue el sarmientino. Sin embargo, además del sistema oficial, también las propuestas alternativas de la época sufrieron la impronta de ese modelo, aunque operaron en él variaciones. El sujeto pedagógico sarmientino se instauraba en esta relación: el educador era el portador de una cultura superior que se debía imponer a un sujeto negado socialmente, el educando. Por su parte el educador era el maestro *normal*. En la concepción sarmientina, el estado debía garantizar tanto la formación especializada de estos docentes, como la educación de la población.

Las pedagogías vinculadas a la propuesta de Freire, plantean la necesidad de trabajar los contenidos de la enseñanza en relación directa con las prácticas de los estudiantes. Éstos poseen experiencias de situaciones y relaciones personales y también una variedad de información y datos que adquieren del medio en el que se encuentran inmersos. Lo vivido es la única referencia que permite que lo aprendido tenga significación emotiva e intelectual, pero es importante tener en cuenta que la experiencia de los estudiantes se enmarca en el modelo cultural dominante, por lo que resulta necesario tomarla y explorarla.

El aprendizaje resulta ser en parte, una toma de conciencia en la que el docente 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 (Snyders, 1974).

El objetivo de los bachilleratos es formar sujetos políticos, conscientes de las desigualdades del sistema capitalista, con elementos para desnaturalizar la realidad que los rodea. Se trata de estimular en los alumnos nuevas formas de participación. Los actores son sujetos tradicionalmente silenciados, no necesariamente por la violencia material sino fundamentalmente por la violencia simbólica, mediante la imposición de pautas culturales como realidades dadas por parte del sistema (Bourdieu, 1977). Así es que se eliminan sus capacidades de protesta, lucha, capacidad de pregunta, etc. En términos de Freire, se trata de transformar al alumno en educando, entendiendo que el educando se torna realmente tal cuando *conoce* los contenidos y no en la medida en que el educador va *depositando* en él la descripción de los contenidos (Freire, 1993).

Se trata entonces de un vínculo educativo que se propone como una novedad en la década de 1990 en Argentina, considerando que se mantuvieron algunas tendencias características del modelo sarmientino en un contexto diferente al cuál se originó, es decir, el modelo neo-liberal y las propuestas de la *educación bancaria* orientada al mercado como la considera Freire.

## Orígenes de la Educación Popular en América Latina<sup>1</sup>

El recorrido histórico de la Educación Popular en América Latina es de amplia trayectoria. Si bien su nombre fue el mismo, el contenido fue variando según el significado y el sentido otorgado acorde a los tiempos histórico-políticos.

Desde el siglo XIX, el término *Educación Popular* acompañó el proceso de corrimiento de la lógica emancipatoria ilustrada hacia la centralidad de la lógica disciplinadora que encontró su base filosófica en el positivismo. *Educación popular* se utilizaba para nombrar una novedad, la de la educación del pueblo. De esta forma, para el filósofo y educador venezolano Simón Rodríguez, quien a principios del siglo XIX acompañaba el proyecto bolivariano, se trataba de una pedagogía que acompañara un proyecto emancipatorio, donde la centralidad se ubicaba en el bienestar de las mayorías (Rodríguez, 2013). Su proyecto de Educación Popular contemplaba asumir el carácter político en tanto había que formar personas útiles y con voluntad de trabajo para superar la situación de pobreza en que se hallaba Latinoamérica, sin menoscabo de su condición, y consciente de que cada persona debía estar formada para asumir estos procesos (Puiggrós, 2004). Para él, se necesitaba una educación en la que se enseñaran los derechos y deberes a los ciudadanos, una educación corporal, enseñanza del trabajo y una educación científica que desarrollara el pensamiento analítico.

A diferencia de aquel postulado, en 1849 Domingo Faustino Sarmiento publica *De la Educación Popular*, donde plantea que la Educación Popular equivale a educar a todo el pueblo, lo cual sería tarea prioritaria para la construcción de la nación. En referencia a esto, plantea:

*“El poder, la riqueza y la fuerza de una nación dependen de la capacidad industrial, moral e intelectual de los individuos que la componen. Y la educación pública no debe tener otro fin que el aumentar esta fuerza de producción, de acción y de dirección,*

---

<sup>1</sup> A modo de ilustración del presente apartado, se presenta una línea de tiempo en Anexo 1.a.

*aumentando cada vez más el número de individuos que la posean”* (Sarmiento, p. 15).

La preocupación de Sarmiento se centra en organizar a la población más antigua del territorio, y a dos actores sociales en particular: el indio y el gaucho. Su proyecto - diseñado a partir de la oposición antinómica entre las categorías de *civilización y barbarie* - se basará principalmente en la educación. Para él, la educación es el elemento prioritario para el cambio social y la modernización de la sociedad.

Sin embargo, Sarmiento sostenía también en su discurso que consideraba a algunos actores sociales como *culturalmente irrecuperables*. Se refería, centralmente, a las poblaciones mestiza y aborígen. Así, aunque consideraba que la educación era central para formar ciudadanos capaces para el trabajo -en particular el trabajo industrial- pensaba también que existía una *incapacidad natural* en los habitantes de los pueblos americanos para realizar este trabajo. Este argumento será central para definir su política inmigratoria, que buscó en particular atraer ciudadanos de países sajones (Puiggrós, 2003).

Durante la primera mitad del siglo XX, la escolarización continuó siendo el medio privilegiado con el que se educaría al *pueblo* como destinatario de la instrucción impartida por el Estado. Sin embargo, el surgimiento de otras corrientes de pensamiento, expresión de movimientos sociales y políticos contestatarios (el anarquismo, socialismo, liberalismo radicalizado, el movimiento indigenista, la reforma universitaria y el nacionalismo popular), generaron en este momento una visión diferente de la Educación Popular, utilizando conceptos como *clase social y pueblo*, alejándose de los parámetros escolarizados y proponiendo formas de cogestión y autogestión pedagógica, círculos de estudio y prensa obrera, bibliotecas populares, democratización de la Universidad, entre otros componentes (Jara Holliday, 2010).

Entre los años treinta y sesenta, en América Latina se visibilizó la presencia hegemónica de Estados Unidos en sus países, y el modelo de desarrollo de sustitución de importaciones que dichas relaciones geopolíticas producen. En ese marco, se promueven muchos programas de *extensión agrícola*, que implicaban la realización de programas de educación no formal de adultos, con el fin de contribuir a acelerar el desarrollo económico

capitalista. Considerando que el incremento de los niveles educativos determinaría mayor nivel de desarrollo económico, los gobiernos impulsan campañas masivas de alfabetización, en particular en la década de los cuarenta.

Para los gobiernos populistas como el de Cárdenas en México (1934-40), Vargas en Brasil (1930-54), Perón en Argentina (1946-55) el ideal de extender el alcance del sistema de instrucción pública a toda la nación se convierte en meta fundamental, por lo que esas visiones, que tenían al pueblo como destinatario, se consolidan fuertemente.

En el mismo marco, la UNESCO fomenta y difunde un nuevo concepto, la *Educación Fundamental* y crea en varios países del *Tercer Mundo* centros dedicados a promoverla. Posteriormente, el término y la propuesta de *Educación Funcional* lo reemplazaría (Jara Holliday, 2010).

La Educación Popular de mediados del siglo XX adquirió nuevos sentidos. Principalmente los desarrollos están ligados a las luchas de los movimientos populares de la década de los 60 y 70. La mayor parte de las referencias en relación a este período, lo vinculan a la educación no formal de adultos, teniendo la Revolución Cubana un fuerte impacto, generando un impulso hacia la perspectiva del *desarrollo de la comunidad*. En este contexto, surge la *pedagogía de la liberación* propuesta por el brasileño Paulo Freire.

De esta corriente se desprende que una educación *popular* hace referencia a aquellos procesos político-pedagógicos que buscan superar las relaciones de dominación, opresión, discriminación, explotación, inequidad y exclusión. El educador popular y sociólogo peruano Oscar Jara Holliday (2010) sintetiza esta perspectiva de la manera siguiente:

*La Educación Popular es una corriente educativa que se caracteriza por ser, a la vez un fenómeno sociocultural y una concepción de educación. Como fenómeno sociocultural, la Educación Popular hace referencia a una multitud de prácticas educativas diversas: formales, no formales e informales, con una intencionalidad transformadora común. Como concepción educativa, apunta a la construcción de un nuevo paradigma educacional, que confronta el modelo dominante capitalista de una educación autoritaria, principalmente escolarizada y que disocia la teoría de la práctica. La Educación Popular se sustenta en principios ético-políticos que apuestan a la construcción de relaciones humanas equitativas y justas en los*

*distintos ámbitos de la vida. Se basa también en una pedagogía crítica y creadora que apuesta por el desarrollo pleno de las capacidades cognitivas, sicomotoras, comunicativas y emocionales en las personas (Jara Holliday, p.4).*

## **Los desarrollos de Paulo Freire**

Las experiencias y reflexiones del profesor de la Universidad de Recife, Paulo Freire, se constituyeron en la primera propuesta reconocida como Educación Popular. Debe aclararse sin embargo, que el autor no se refirió a ella en sus obras como Educación Popular, sino como educación liberadora o problematizadora.

Su teoría pedagógica comienza a ser elaborada en la segunda mitad del siglo XX, en el contexto de una América Latina económicamente dependiente, o *subdesarrollada*, según la concepción económica de la época. Esta situación de dependencia impulsó un compromiso por la liberación, reflexionando sobre la opresión y la “maldad neoliberal y el cinismo de su ideología fatalista” (Carreño, 2010).

Entre sus obras más destacadas, se encuentran “*La educación como práctica de la libertad*”(1967), “*Pedagogía del Oprimido*” (1970), “*La importancia de leer y el proceso de liberación*” (1982) “*Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*”(1992), “*Cartas a quien pretende enseñar*”(1993), “*Política y educación*” (1993), “*Cartas a Cristina*” (1994), “*El grito manso*” (1996), “*Pedagogía de la autonomía*” (1996), entre otras.

A través de las mismas, desarrolla una propuesta político-pedagógica pensada en un principio fuera de la escuela, en ámbitos no formales. Años más tarde reformula su teoría, sosteniendo que la escuela pública y estatal es también un espacio que hay que defender para democratizar el conocimiento (Freire, 1987).

A su vez, a lo largo de su pensamiento pedagógico, se manifiesta su preocupación por la relación teoría-práctica, demostrando el carácter dialéctico de su concepción metodológica. Este carácter dialéctico se construye articulando teoría y práctica y surge a partir de la reflexión sobre la práctica. En este sentido, se ven las raíces marxistas de esta pedagogía, que pretende superar el dualismo entre el sujeto y el objeto, entre el hombre y el mundo,

entre la conciencia y la realidad, entre la teoría y la práctica. A partir de aquí toma el concepto de praxis. “Separada de la práctica, la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego. Es por esto mismo que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica de acción-reflexión, práctica-teoría” (Freire, 1982, p.30).

La praxis es reflexión y acción sobre la realidad, sobre las estructuras que deben transformarse. La concepción metodológica dialéctica entiende la realidad histórico-social como totalidad: un todo integrado, en el que las partes (lo económico, lo social, lo político, lo cultural; lo individual, local, nacional, internacional; lo objetivo, lo subjetivo, etc.) no se pueden entender aisladamente, sino en su relación con el conjunto (Jara Holliday, 1986).

Es a través de su práctica educativa, que Freire realiza un análisis de la relación entre educación y sociedad. En base a esto comprendió las determinaciones sociales de la educación y de cómo la clase dominante, opresora, transmite su ideología a la clase dominada. De esta manera, se representa el carácter ideológico de la educación. Ésta se puede convertir en instrumento de opresión en el contexto de unas circunstancias históricas y de unas estructuras económicas concretas (Carreño, 2009). Esto conlleva una de las bases de su planteamiento pedagógico, el que se refiere a la naturaleza política de la educación.

Toda práctica educativa es política, así como la práctica política es educativa. Las prácticas educativas siempre son políticas porque involucran valores, proyectos, utopías que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder preexistentes en la sociedad; la educación nunca es neutral, está a favor de la dominación o de la emancipación (Freire, 1987).

La concepción antropológica que fundamenta su pedagogía, se refiere a un hombre inacabado, con conciencia de sí mismo y del mundo, conciencia que le permite establecer relaciones con la realidad, e interferir en ella para modificarla. Sin embargo afirma que hay situaciones históricas que obstaculizan dicha conciencia. Son aquellas que derivan de la dominación de unas sociedades por otras y de unos grupos por otros, dentro de las sociedades. En estas circunstancias, el hombre no llega a tener conciencia de sí y del mundo, pierde su capacidad crítica. Esas fuerzas históricas impiden la

relación, propiamente humana, entre la conciencia y el mundo. Las pautas de comportamiento de los oprimidos se conformarían acomodándose a la de los opresores, por esto el comportamiento de los oprimidos es ajeno a ellos mismos, prescrito y alienado. Los oprimidos serían seres duales, inauténticos, que alojan al opresor en sí. (Carreño, 2009). En 1970, Freire plantea “Sólo en la medida en que descubran que “alojan” al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora” (Freire, p.38).

Por esto, en la concepción Freireana la educación ocupa el papel central del proceso de concientización - liberación. La educación es el instrumento por excelencia tanto para la opresión como para la liberación. En el primer caso, en términos de Freire, se denomina “Bancaria”, porque considera al educando como un recipiente, como un banco donde se depositan los conocimientos, desconociendo al hombre en tanto ser histórico. En el segundo caso la educación es denominada *liberadora, problematizadora* porque parte del carácter histórico del hombre como ser inconcluso que debe realizarse dentro de una situación histórica que debe ser transformada a través de la praxis y la acción de personas que son simultáneamente educadores y educandos.

Entonces, la educación problematizadora, busca que los hombres vayan percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están, cobrando importancia la lucha por la emancipación de los sometidos a la dominación. La bancaria por su parte insiste en mantener ocultas ciertas razones que explican la manera como están siendo los hombres en el mundo y, para esto, mitifican la realidad. Al contrario de esto, la problematizadora, estando comprometida con la liberación, se empeña en la desmitificación, por eso la relación del diálogo con el acto cognoscente, descubridor de la realidad.

*La primera es “asistencial”, la segunda es crítica; la primera, en la medida en que sirve a la dominación, inhibe el acto creador, y aunque no puede matar la intencionalidad de la conciencia como un desprenderse hacia el mundo, la “doméstica” negando a los hombres en su vocación ontológica e histórica de humanizarse. La segunda, en la medida en que sirve a la liberación, se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad, responde a su vocación como seres que no pueden autenticarse al margen de la búsqueda y de la transformación creadora (Freire, 1970, p.89).*

La concientización conforma otra idea fundamental en esta teoría pedagógica y sólo puede entenderse desde el carácter político de la educación, y de su vinculación con la estructura social que divide a los hombres en oprimidos y opresores. Alfabetizar, es mucho más que proporcionarle al educando un mecanismo de expresión, es situarlo en el mundo. De ahí que la educación no pueda ser desvinculada de la praxis, del mundo que le es propio al educando. La alfabetización es una forma de leer, y también una forma de cambiar el mundo orientando la acción pedagógica hacia el logro de la democratización y la justicia social (Carreño, 2009).

En base a este pensamiento es que Freire propone el revelamiento de la realidad en el aula como una de las principales tareas de la educación liberadora. Así, la tarea reproductiva de la ideología dominante consistiría en el oscurecimiento de la realidad, en evitar que las personas adquieran una percepción crítica, que aprendan la razón de ser de los hechos que descubren. Esto es, afirmar que la realidad es algo fijo que tan sólo puede ser descrito, en lugar de reconocer que cada momento se conecta en la historia y que puede ser cambiado en un proceso histórico. La tarea liberadora, en el ámbito institucional de las escuelas, es iluminar la realidad. Es por ello y para ello, que se debe ocupar el espacio de las escuelas con políticas liberadoras (Freire, 1987).

La pedagogía liberadora busca crear la comprensión de lo leído; de ahí la importancia de la enseñanza correcta de la lectura y de la escritura, entre otros puntos fundamentales. Estudiar es desocultar, es alcanzar la comprensión más exacta del objeto, es percibir sus relaciones con los otros objetos. Al estudio crítico corresponde una enseñanza igualmente crítica que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto (Freire, 1993).

Así, decía que la importancia de leer no radica solo en descifrar textos y memorizarlos, sino en hacer un trabajo de comprensión y adopción coherente de los saberes. El proceso de enseñanza debe proveer a los sujetos de herramientas para interpretar su realidad y poder crecer como sujetos históricos que mediante una articulación entre praxis y teoría puedan cambiar

la realidad. De ahí el principio que sostenía “La cabeza piensa donde los pies pisan”.

Acorde con su postura, en “Miedo y Osadía” (1987), menciona:

*Leer implica reescribir lo que estamos leyendo. Es descubrir la conexión entre el texto y el contexto del texto, y también cómo vincular el texto/contexto con mi contexto, el contexto del lector. Lo que pasa es que muchas veces leemos autores que han muerto hace cien años y no sabemos de su época. Y con frecuencia sabemos muy poco sobre nuestra propia época. Por ello, soy partidario de que se exija seriedad intelectual para conocer el texto y el contexto. Sin embargo, para mí lo importante, lo indispensable es ser crítico. La crítica crea la disciplina intelectual necesaria por el hecho de plantear preguntas sobre lo que se lee, lo que está escrito, el libro, el texto (Freire & Shor, p.30).*

En la pedagogía problematizadora, el rol de los docentes también es reformulado. Una de las funciones del docente es la de incentivar la curiosidad epistemológica. El autor plantea así una superación de la curiosidad ingenua, espontánea, que caracteriza el sentido común, hacia la curiosidad epistemológica, crítica. No hay una ruptura entre ambas, sino que la curiosidad ingenua, al continuar siendo curiosidad, deviene crítica, “rigorizándose” metódicamente, en su aproximación al objeto. Es decir, se busca alcanzar un conocimiento cabal del objeto (Freire, 1996).

Para ello, se propone la necesidad de crear espacios donde los educandos y el educador tengan la posibilidad de expresar sus creencias, opiniones y conocimiento; contribuyendo con la discusión al pensamiento crítico que permite tener una posición frente a diferentes temas. Se busca desafiar a los estudiantes para que participen como sujetos de su propia formación (Freire, 1996). El educador debe tener en cuenta, que parte de su tarea docente no sólo es enseñar los contenidos, sino enseñar a pensar correctamente. Los lazos democráticos a promover en el aula son una parte nodal en este proceso. Al respecto considera que la solidaridad social y política que se necesita para construir una sociedad menos agresiva, tiene una práctica de real importancia en la formación académica.

Además, agrega que “no hay docencia sin discencia”. Ubicándose desde un punto de vista democrático, plantea que “quien enseña aprende al enseñar, y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 1996, p.11).

En esta pedagogía, el docente es directivo. No directivo de los estudiantes, sino del proceso en el que los estudiantes están con los docentes. En tanto que dirigente del proceso, el profesor liberador no hace nada a los estudiantes, sino que hace *con* ellos. El profesor es responsable de iniciar el proceso y de dirigir el estudio, y en ello se expresa la opción política antes mencionada. A partir de esto, los estudiantes son codirectores del currículo. La directividad y la libertad de cada clase deben repensarse de manera continua.

*La autoridad del profesor debe estar siempre ahí, pero debe cambiar cuando los estudiantes cambien. Así, el estudio evoluciona cuando ellos emergen como sujetos críticos del acto del conocimiento. Si el proceso funciona, el profesor también se recrea* (Freire, 1987, p.149).

Los educadores liberadores son militantes, activistas críticos en su tarea, y por ello deben examinar su propia práctica, no aceptarse como preparados, sino reinventarse y recrearse. Es de suma importancia la formación docente permanente y la reflexión sobre la práctica cotidiana, como así también la actualización en las diferentes áreas del conocimiento. Es preciso que quien se está formando, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su construcción y su producción (Freire, 1996).

Plantea además, que enseñar requiere una investigación constante, y exige respeto a los saberes de los educandos. Es así que propone establecer una *intimidación* necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos.

Con respecto a los contenidos a trabajar en el aula, el educador sostiene que la currícula diaria no puede ser inventada por otra persona, sino que la misma debe basarse en las condiciones reales de las personas que están haciendo y rehaciendo la sociedad. La educación liberadora busca absorber los temas y los materiales de los contextos sociales que dirijan la atención crítica sobre la realidad. De esta manera, la relación entre profesor y alumno es

recreada, y los estudiantes se transforman al conocer el material. Cambian en lo que respecta al estudio y a su participación en la sociedad.

Se considera además, que el educador ya tiene experiencia para elegir el objeto de estudio, antes de que los alumnos lo encuentren en el aula, o para describirlo y llevarlo a la discusión. Sin embargo no están agotadas todas las dimensiones del objeto de estudio. Entonces, en lugar de transferir el conocimiento estáticamente, el diálogo requiere una aproximación dinámica en la dirección del objeto.

A través de estos lineamientos se plasma la indisociable relación entre la currícula y la metodología a través de la cual se lleva adelante el proceso pedagógico en la educación liberadora.

### **Acerca de la metodología**

Diferentes puntos de vista se han encontrado en lo que respecta a la metodología de la Educación Popular. Principalmente se pueden clasificar en dos. Por una parte, las que postulan que la misma puede adoptar diversas formas (a través de lecturas, grupales, expositivas), siempre y cuando se conserven los fundamentos de la educación liberadora, esto es, que estén orientadas hacia la emancipación y el pensamiento crítico. Por otro lado, movimientos posteriores al pensamiento freireano, proponen ciertas técnicas participativas, en las que generalmente se incluyen actividades lúdicas, con la consecuencia de haber sido utilizadas en contextos lejanos a la Educación Popular.

Oscar Jara Holliday (2010), escribe al respecto:

*La Educación Popular ha sido con frecuencia considerada solamente como una modalidad de educación o una propuesta didáctica basada en la aplicación de métodos y técnicas activas y participativas. Sin embargo, por sus fundamentos ético-políticos, sus propuestas pedagógicas, la diversidad y riqueza de experiencias, y la extensa bibliografía producida en torno a ella, también es considerada como una corriente educativa, un campo teórico-práctico complejo y coherente que puede incluir diversas modalidades posibles y abarcar múltiples niveles de prácticas educativas (comunitarias, grupales, formales, no formales, con personas adultas, con niños, niñas y jóvenes, etc.) (Jara Holliday, p.5).*

Retomando lo antedicho, se tratarán de abordar las dos perspectivas mencionadas.

Entre las propuestas del educador Paulo Freire, se encuentran diferentes aspectos que refieren a la cuestión metodológica. Primeramente se destaca el *Método Freire*, que consistió en la alfabetización de 300 adultos en un mes y medio. Este método es creado a partir de la propia experiencia alfabetizadora, y exige su aplicación contextualizada, con la necesidad de reelaborarlo por parte de sus usuarios. Esta reelaboración supone, por un lado, una previa e implicada investigación sobre el contexto y sobre los destinatarios (estudio de su lenguaje, selección de las palabras generadoras, elección y codificación de las situaciones existenciales, etc.). Por otro lado supone la construcción de instrumentos y materiales necesarios.

Además, el método, implica insertarlo en una acción social y cultural más amplia que la puramente alfabetizadora. El contexto del proceso alfabetizador es la realidad donde se aplica, pero también forman parte de él las intervenciones sociales, culturales, y políticas que simultáneamente se realizan sobre esta realidad.

Finalmente, en la recreación del método también participan quienes serán sus destinatarios.

Lo que el método persigue, más allá de la alfabetización y del aprendizaje de contenidos concretos en el proceso educativo, es el aprendizaje de la praxis. De hecho, el objetivo del método es conseguir, simultáneamente a la alfabetización, la concientización del educando. Esta concientización implica penetrar cada vez más profunda y críticamente en la realidad para poder actuar sobre ella (Trilla Bernet, 1989).

A lo largo de las obras del autor, se pueden encontrar nuevas construcciones y reformulaciones. Es así, que basado en sus primeras experiencias (a través de las cuales surge el mencionado *método Freire*), supone brindar nuevos aportes a su concepción metodológica, que será a partir de entonces considerada dialógica. Asimismo, el autor sugiere referirse a su pedagogía como a una filosofía más que a un método o receta. Se entiende por diálogo, no una técnica, sino como algo que forma parte de la propia naturaleza de los seres humanos.

*El diálogo es una especie de postura necesaria, en la medida en que los seres humanos se transforman cada vez más en seres críticamente comunicativos. El diálogo es el momento en el que los humanos se encuentran para reflexionar sobre su realidad, de la manera que la hacen y la rehacen (Freire, 1987, p.159).*

Se agrega que el diálogo rompe con la dominación, ya que en él se afirma la libertad de los participantes. Además, a partir del diálogo, el objeto de conocimiento no es de posesión exclusiva de uno de los sujetos implicados en él, sino que es colocado en el *entre* de los dos sujetos del conocimiento.

En este proceso, *el profesor dialógico* anuncia que reaprende el material en clase, rehaciendo su autoridad, otorgándole un carácter democrático al diálogo (Freire, 2009). La práctica del diálogo se constituiría así, en práctica del respeto a las posiciones de los otros y práctica de la democracia.

Por su parte, y bajo un objetivo diferente, se encuentra en el material bibliográfico otra perspectiva respecto a la metodología de la Educación Popular. En esta línea, posterior a los postulados del educador brasileño, se desarrollan técnicas que sirven como herramientas educativas para provocar la participación en pos de lograr reflexión y análisis de determinadas temáticas. Proponen tener en cuenta ciertos requisitos para su utilización, tales como el contexto y la coyuntura en la que se está actuando; que deben ir ligadas al proceso organizativo del pueblo; que deben estar en función de un objetivo concreto dentro de un proceso educativo (con fines más amplios); y que deben tener su base en una concepción metodológica dialéctica que sustentan la Educación Popular (Vargas & Bustillos, 1997).

Algunos autores agregan que la metodología popular es siempre participativa, es decir, no para, ni sobre, sino con las diferentes partes involucradas. Sostienen que exige el involucramiento de manera corresponsable de todos los actores, en el transcurrir del proceso. Además de esto, plantean que las dinámicas que se deben llevar adelante pueden identificar diferencias entre los actores, pero deben evitar la jerarquización, preconcepción o discriminación en el grupo (Peloso, 2010).

Entre las técnicas se pueden encontrar actividades de caldeamiento, juegos, trabajos en sub-grupos, en grupos amplios, con diversos elementos,

etc. Si bien fueron creadas y difundidas por colectivos populares y de Educación Popular, han sido utilizadas en experiencias ajenas a esto. En relación a esto, en “Jugar y Jugarse”, Mariano Algava (2009) dice

*(...) las técnicas son muy solicitadas por los múltiples proyectos sociales de alivio de la pobreza, por las ONGs, por planes de gobierno, e incluso por espacios llamados de Educación Popular, que mantienen un discurso respecto a la participación y a la transformación, pero que en la práctica son experiencias que apuntan a crear hábitos, a la capacitación técnica, y sólo buscan resultados para la subsistencia en el sistema, sin indagar en las causas de la desigualdad. Son proyectos que acentúan los aspectos instrumentales, de gestión, etc., que utilizan elementos de la Educación Popular, pero están despolitizados, o peor aún, su intencionalidad política es mantener la situación tal como está (Algava, p.12).*

Debido a lo expuesto, se han manifestado en la necesidad de aclarar que las técnicas en sí no son la Educación Popular, sino que ésta se defiende desde el desarrollo de un proyecto político de construcción de poder popular (Algava, 2009).

### **Actualidad de la Educación Popular**

La pedagogía liberadora propuesta por Freire logró conformar un contexto teórico coherente y afirmativo para un sector creciente de activistas sociales y políticos en América Latina.

De esta forma, la reaparición en los años setentas del término *Educación Popular*, surge para identificar dentro del debate en el campo de la educación de adultos, referida a una educación que tiene una *dimensión política* y una *perspectiva liberadora*. Para fines de dicha década, se habían multiplicado por todo el continente experiencias de resistencia llamadas de *Educación Popular*, ya conocida como una propuesta educativa real y consistente, que tiene carácter propio y con un nombre que la reconoce como tal (Jara Holliday, 2010).

Diversos movimientos sociales latinoamericanos han llevado a cabo experiencias de Educación Popular dentro de sus prácticas políticas. Dos casos de amplia trayectoria sirven de ejemplo: en México, el Ejército Zapatista

de Liberación Nacional (EZLN) a través de las Escuelas Secundarias Rebeldes Autónomas Zapatistas, y en Brasil el Movimiento de los Sin Tierra (MST).

A partir de entonces surge el interés por conocer, analizar, caracterizar y debatir en torno a este fenómeno social y su concepción educativa, cuyas investigaciones se realizan en dos ámbitos: por un lado en el ámbito de la investigación en educación de adultos, y por otro en el de la práctica y reflexión de los mismos educadores populares (Jara Holliday, 2010).

En la segunda mitad de los ochenta, se consolida la constitución del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), organización a la que en pocos años se afilian la mayoría de las instituciones que trabajan en Educación Popular en el continente. Se busca a través de esta, investigar de forma participativa la visión de los practicantes de la Educación Popular; se organizan encuentros, seminarios en pos de la sistematización de las experiencias regionales. A su vez, entre 1980 y 1981 se conforma la Red Mesoamericana de Educación Popular ALFORJA, coordinación regional que articula el trabajo de 7 ONGs de Centroamérica y México.

El contexto de la década de los noventa es radicalmente diferente. Se produce un período de crisis, abandonos, búsquedas y críticas en las propuestas sociales y políticas transformadoras en América Latina, generándose un período de reflexión teórica y de debate al interior del campo de la Educación Popular. El mismo estuvo caracterizado por la incorporación de nuevos referentes teóricos y el agotamiento del discurso político-ideológico que había caracterizado a la Educación Popular desde los años setenta (Jara Holliday, 2010). Los vacíos y contradicciones se hacen evidentes ahora y se colocan temas nuevos y posiciones diversas en una investigación *dirigida hacia el debate*, incentivado además por las perspectivas abiertas por la “Conferencia Mundial de Educación Para Todos” en Jomtien, Tailandia, en 1990. En la misma, delegados de 155 países y representantes de 150 organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, acordaron hacer que la enseñanza primaria fuera accesible a todos los niños y reducir masivamente el analfabetismo antes de finales del decenio (UNESCO, 1990).

En esta época se dio paso a reflexionar sobre la diversidad de sujetos, sobre los temas étnicos y de género, apostando por la equidad frente a cualquier discriminación. A su vez, se repensaron las relaciones con el Estado,

insistiendo en la participación ciudadana (social y política), en las relaciones Educación Popular - pedagogía; Educación Popular - políticas públicas y Educación Popular - educación formal (Jara Holliday, 2010).

En la actualidad, se puede ver la heterogeneidad de la Educación Popular como movimiento político-educativo. Las diferencias se ven en la falta de acuerdo en cuanto a la especificidad misma de la Educación Popular. Por un lado, quienes enfatizan la Educación Popular como una dimensión de la acción política, asumen que sus prácticas y discusiones centrales deben subordinarse a las problemáticas y debates provenientes de la esfera política. Por otra parte, quienes enfatizan en el carácter educativo de la Educación Popular, reclaman que la reflexión pedagógica debe ganar mayor centralidad. Asimismo, quienes la ubican como movimiento cultural alternativo o un campo intelectual, manifiestan su interés por cambios paradigmáticos acaecidos en la tradición de pensamiento social crítico.

A su vez, hay quienes reconocen a la Educación Popular como práctica histórica, a su vez que como un movimiento educativo y una corriente pedagógica. Así, por un lado, la misma puede ser caracterizada como corriente pedagógica originada en torno a los aportes de Freire, desde la cual se han generado una serie de planteamientos educativos y propuestas pedagógicas que tienen como referencia el campo de las relaciones entre educación y política, en particular el de las prácticas educativas intencionalmente emancipatorias. A la vez, identificadas con la Educación Popular, se reconoce un conjunto amplio de prácticas sociales y educativas desarrolladas por una pluralidad de actores sociales (ONG, organizaciones sociales, instituciones educativas, etc.) y en una diversidad de ámbitos (educación de adultos, alfabetización, trabajo en Derechos Humanos, movimientos sociales, etc.), que se identifican con opciones éticas y políticas alternativas con los sectores populares (Torres Carrillo, 2007).

La situación de Argentina no es ajena a dichas concepciones que se dieron al interior de las redes y organizaciones que nuclean las experiencias en Educación Popular. Es así, que diversos movimientos sociales, fábricas recuperadas, organizaciones barriales, etc. han tomado a la Educación Popular como proceso colectivo de producción de conocimientos y capacitación. Desde algunos de estos sectores, se sostiene que no existe Educación Popular fuera

de los procesos de lucha popular. Este es un proceso educativo permanente como asesoría junto al movimiento popular, ayudándolo a concretizar sus convicciones, principios, valores y propuestas, en cada coyuntura (Peloso, 2010).

Por su parte, los Bachilleratos Populares han ido tomando cada vez más fuerza y reconocimiento. Esto será ampliado en el apartado correspondiente a la historia de los Bachilleratos Populares en Argentina.

En función de todo el recorrido analizado, se pueden retomar las palabras de Torres Carrillo (2007), quien afirma que:

*La Educación Popular no puede ser vista como un movimiento educativo homogéneo ni un cuerpo teórico acabado; más bien, puede considerarse como un campo social e intelectual en construcción, en la medida en que se vayan consolidando las redes y los espacios de producción y discusión de ideas y propuestas entre los actores colectivos e individuales que agencian prácticas y discursos educativo populares (Torres Carrillo, p.64).*

## Legislaciones argentinas en educación<sup>2</sup>

### ¿Por qué un recorrido histórico?

A continuación se realizará una breve síntesis de algunas legislaciones que dieron marco y sustento a los diferentes planes curriculares que se implementaron en las instituciones educativas argentinas en las últimas tres décadas.

Es así que, a partir de transformaciones que ha sufrido el Estado en dicho período, el funcionamiento de las instituciones se ha visto afectado. Transformaciones que no sólo se ligan a lo económico, sino también a lo histórico, social, político y cultural. Realizar un recorrido por algunas de las políticas públicas en materia de educación se hace necesario al momento de poder entender las escuelas actualmente y las nuevas modalidades pedagógicas que se están llevando a cabo, precisamente como producto de estos cambios que ha sufrido el Estado nacional.

Para ello, se tendrá en cuenta al socioanálisis o análisis institucional, como marco de referencia para poder comprender los cambios ocurridos dentro de las instituciones, más específicamente en un bachillerato popular.

El socioanálisis tiene su origen en la crisis de las instituciones de la sociedad industrial capitalista, en la que institucionalistas intentaran una ruptura con el saber dominante y buscan nuevas formas de elaboración y transmisión del conocimiento de la realidad social y de su posible transformación. Se concibe entonces al estudio de las instituciones como la base para cualquier tipo de cambio ya que son el fundamento de la reproducción social.

Lourau, en un seminario dictado en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos, hacia el año 2000, planteaba que la institución es el movimiento de lo instituyente y lo instituido que producen institucionalización en el devenir.

Kaës (2004) a su vez, la define como:

---

<sup>2</sup> A modo de ilustración del presente apartado, se presenta una línea de tiempo en Anexo 1.b.

*El orden por el cual se funda un colectivo con el objetivo de realizar una tarea útil, necesaria para el funcionamiento social: reproducción de la vida, educación, salud, trabajo, defensa colectiva, sistemas religioso y cultural, basados en representaciones compartidas. La institución es un colectivo instituido, organizado y legislado en el campo de las relaciones sociales. Somos cuidadores, administradores, docentes, en ese orden (Kaës, p.1).*

Cada escuela, cada bachillerato, como instituciones son parte formadoras de subjetividad. Como señala Lidia Fernández, la institucionalidad es una dimensión de los fenómenos humanos que comprende aspectos que dan cuenta del poder de regulación social (comunitaria, grupal, organizacional) sobre el comportamiento individual. La institucionalidad sería entonces una construcción de la experiencia social, una de las formas en las que se puede apreciar de manera concreta sería bajo las formas de políticas, leyes, normas, pautas (explícitas o implícitas) y otras formas de regulación de los comportamientos sociales. Estas formas culturales y psicosociales operan sobre los sujetos a modo de marcos cuyos límites diferencian lo permitido de lo prohibido y dentro de los cuales manejan el grado de autonomía que su posición social u organizacional les tiene asignada. (Fernández, 1994).

A modo de síntesis, se presentarán algunas de las legislaciones más importantes que dieron un marco jurídico a las reformas educativas y a su vez, se relacionaron ampliamente con los contextos económicos y políticos de Argentina en los años señalados a continuación.

- Año 1853, Constitución Nacional- Art.Nº5, plantea la educación primaria como obligación de cada jurisdicción provincial.
- Año 1880, a partir del acuerdo logrado entre algunos sectores de la sociedad y la represión de otros, se impuso un orden político que finalmente se convirtió en hegemónico: el Estado nacional moderno.
- Año 1884, Ley de Educación Común N°1420, plantea un modelo de organización de la escuela primaria, su financiamiento y condiciones para el ejercicio de la docencia. Creación del Consejo Nacional de Educación. Establece los principios generales que rigen la enseñanza pública en las escuelas primarias y, simultáneamente, regula la participación del sector privado en la prestación del servicio. Se trataba de una ley que regulaba la

mecánica de gobierno de la educación primaria, su forma de financiamiento y las condiciones para el ejercicio de la docencia. Con tal propósito se creó a partir de la sanción de esta ley el Consejo Nacional de Educación (órgano dependiente del Poder Ejecutivo Nacional) cuyas atribuciones eran, por un lado, supervisar y dirigir la forma de prestación de la educación pública primaria y, por otro, controlar y evaluar la participación de los actores privados en la prestación del servicio. Asimismo, como consecuencia de la sanción en 1905 de la Ley Lainez, el Consejo Nacional de Educación (CNE) se transformó en el organismo encargado de administrar directamente todas las escuelas públicas primarias creadas por la Nación en jurisdicción provincial. De este modo, el CNE se constituyó en el organismo que expresó y ejerció el centralismo en la conducción de la educación primaria.

Se estableció entonces una educación común, laica, gratuita y obligatoria para todos los habitantes del territorio y sentó las bases para el SIPCE, nómina utilizada por la autora para referirse al "sistema de instrucción pública centralizado" modelo educativo argentino que se extendió hasta 1980. Lo define como un período que abarca desde el año 1884 hasta 1916, se caracteriza por una "hegemonía del estado; subsidiariedad a los sectores privados; verticalidad; burocratización; carácter oligárquico, liberal, no participativo, autoritario y de alta discriminación" (Puiggrós, 1990. p.236).

Más específicamente, el artículo 5 de la Ley 1420 establece:

*La obligación escolar supone la existencia de la escuela pública gratuita al alcance de los niños de edad escolar. Con ese objeto cada vecindario de mil a mil quinientos habitantes en las ciudades, o trescientos a quinientos habitantes en las colonias y territorios, constituirá un distrito escolar, con derecho, por lo menos, a una escuela pública, donde se dé en toda su extensión la enseñanza primaria que establece esta ley (Ley de educación común, N°1420,art.5, p.2).*

De esta manera, el Estado sería entonces el encargado de la organización de la instrucción pública con carácter de obligatoria, gratuita asumiendo la función de asegurar el acceso de la población al nivel primario de enseñanza. Sin negar su naturaleza de derecho individual, comenzó a hablarse de educación en términos de necesidad social para la garantía recíproca de los derechos individuales. Así, en medio del proceso de conformación del Estado

nacional moderno, el SIPCE se constituyó como un elemento de formación de identidad, con capacidad para "producir simbólicamente a la sociedad" (Oslak, 1997).

En dicho período histórico los sectores sociales más importantes fueron el bloque oligárquico librecambista y agrario exportador, por una parte, y los sectores populares conformados por trabajadores rurales, los artesanos de las ciudades, el naciente proletariado industrial y los nuevos sectores medios, por otra. Si bien no puede establecerse una correspondencia mecánica entre los intereses de los sectores sociales y las propuestas pedagógicas, puede afirmarse que los sectores del primer bloque son los beneficiarios del modelo del SIPCE y el discurso que mediatiza sus intereses es el de los "normalistas laicos", aunque la ideología oligárquica también fue expresada por otros discursos pedagógicos, como el de los católicos, conservadores y normalizadores. En cambio, los sectores populares se reconocieron en las propuestas pedagógicas de las tendencias democrático-radicalizada, socialista y libertaria. Entre las tendencias expuestas, de desarrollo simultáneo pero desigual, la autora toma como referente a la de los normalizadores laicos. Esta expresa la propuesta del SIPCE y es la que posee mayor desarrollo teórico y práctico. Las alternativas corresponden a los discursos pedagógicos de los católicos conservadores, los democráticos radicalizados, los socialistas y los libertarios; pues todos ellos intentan sustituir los enunciados de la pedagogía normalizadora por otros antagónicos (Puiggrós 1990).

- Entrando en el siglo XX presentaría nuevas propuestas educativas surgidas a partir de los sucesivos cambios del escenario sociopolítico.

- Durante la década del '40 se produjeron algunas modificaciones significativas. Por un lado, con la sanción del Decreto N° 18.411 en el año 1943 se incorporó la enseñanza religiosa en todas las escuelas públicas; decreto que quedó sin efecto como consecuencia de la sanción de la Ley N° 14.401 en el año 1955. Por otro lado, a través de la sanción de la Ley N° 13.047 se autorizó el otorgamiento de subsidios públicos a la enseñanza privada.

Algunos sectores de la sociedad comenzaron a organizarse y crearon las bibliotecas populares o diferentes instituciones sin fines estrictamente educativos pero en donde se llevaban adelante prácticas de este tipo. Puede mencionarse también el caso de los sindicatos, los cuales surgían con objetivos

gremiales pero acababan por enseñar aquellos saberes que el SIPCE omitía: saberes relacionados con el trabajo, saberes políticos.

Estas propuestas alternativas no lograron socavar la hegemonía del SIPCE, pero sí plantearon un debate: la educación no debía considerarse solamente un derecho individual.

- Década de los cincuenta, el peronismo, desarrolló un modelo de Estado de Bienestar, colocó bajo la órbita del Estado las prácticas pedagógicas que se estaban llevando a cabo en dichos sectores populares. Al legitimar estas prácticas, el Estado las cooptó e institucionalizó, ampliando las bases materiales del SIPCE. El surgimiento de la escuela técnica reguló la trasmisión de saberes vinculados con el mundo del trabajo, al tiempo que fueron reconocidas las escuelas sindicales como instancia de educación no formal. En consecuencia, los avances en la matrícula de la educación pública en este periodo histórico son innegables.

En este contexto, el Estado se erigió como garante de los derechos sociales. Sin embargo, con la reforma constitucional del 49, la familia y los privados continuarían ostentando su preeminencia en las decisiones sobre educación.

- Año 1958 hasta 1962, ley N°15.021, ley N°15.796 y ley N°16.432 dictadas durante el gobierno de Frondizi hasta su derrocamiento. Facultaban al Poder Ejecutivo Nacional para convenir con los gobiernos provinciales la transferencia de las escuelas primarias nacionales (en aquellos casos que resulte conveniente) y asignar las partidas necesarias para el sostenimiento de dichos servicios a partir del momento que se hiciera efectiva la transferencia. Sin embargo, el golpe militar que depuso al presidente Frondizi paralizó la implementación de estos cambios. Como consecuencia de ello, de los once convenios firmados sólo la provincia de Santa Cruz hizo efectivo el convenio de transferencia, incorporando las escuelas primarias transferidas al sistema educativo provincial. Hacia fines de la década del '60 (bajo un nuevo gobierno militar) reaparecieron los intentos descentralizadores. A partir de la sanción en de la Ley N° 17.878 en el año 1968 se autorizó al Poder Ejecutivo Nacional a traspasar algunas unidades escolares a las provincias. Sin embargo, sólo se transfirieron los servicios educativos nacionales.

- Año 1972, se crea a través de la Ley N° 19.682 el Consejo Federal de Educación (CFE) con el propósito de institucionalizar la presencia de las provincias en una instancia de concertación y coordinación. Sus objetivos eran la planificación y coordinación de las políticas educativas establecidas en las distintas jurisdicciones determinando cursos de acción conjunta pero respetando la autonomía de cada una.

- A mediados de la década de los setenta, los diferentes Estados de Bienestar se sumieron en una gran crisis. Para esos años las corrientes neoliberales y neoconservadoras cuestionaron fuertemente la legitimidad y eficiencia del modelo estatal vigente. Promulgaron la vuelta a la primacía de los derechos individuales y al mercado como elemento regulador de la sociedad. La educación entonces, volvió a ser un derecho individual y no social.

- Año 1978, el gobierno militar decidió transferir a las provincias y la municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires la administración de la casi totalidad de establecimientos públicos vinculados a la educación primaria a través de la sanción de las Leyes N° 21.809 y N° 21.810. Dos años más tarde, este proceso de transferencia encontró su continuidad con la sanción de las Leyes N° 22.367 y N° 22.368 a través de las cuales se traspasó a las jurisdicciones provinciales y la municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires la administración de la casi totalidad de establecimientos públicos vinculados a la educación primaria para adultos. En efecto, si en 1977 el Estado nacional administraba directamente más de 1/3 del total de establecimientos públicos de educación básica, llegado el año 1987 administraba menos de 1/5 de los mismos.

- Año 1983, retorno de la democracia, implementación de urgentes reformas. En el año 1984 se sanciona la Ley N° 23.114 mediante la cual se convocaba a todos los sectores de la sociedad argentina (la comunidad, los docentes, las familias, las entidades intermedias, las corporaciones empresarias y sindicales, las congregaciones religiosas y los partidos políticos) a participar del Congreso Pedagógico Nacional.

- En 1989 la crisis económica había llegado hasta niveles extremos (hiperinflación). La debilidad del Estado nacional para ejercer sus funciones era manifiesta, situación que generaba un clima favorable para encarar un proceso

de reformas estructurales que permitiera dar algún tipo de respuesta sostenible a la severa crisis.

La atomización del sistema se ha visto potenciada por el elevado número de actores involucrados en la prestación de los servicios educativos (el Estado nacional, los Estados provinciales y los municipios, por un lado, y el sector privado, por otro) y, centralmente, por el bajo grado de articulación y coordinación que existía entre los mismos. Ello se ha visto reflejado en la coexistencia de diversos marcos normativos (normativas nacionales, provinciales y, a veces, municipales, autónomas entre sí) que regulaban la prestación y supervisión de los servicios educativos, situación que posibilitaba que establecimientos localizados en un mismo territorio (la provincia) pudieran funcionar independientemente unos de otros.

- Año 1991, Ley de Transferencia de los Servicios Educativos N° 24.049, Se puso en marcha un proceso de descentralización educativa que implicó la transferencia a las provincias y la Ciudad de Buenos Aires de los servicios educativos que aún administraba y gestionaba en forma directa el Estado nacional a través del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET). Transferencia del personal docente, administrativo, de mantenimiento, de producción y de servicios generales al ámbito de la administración de la municipalidad o de las administraciones provinciales

- Año 1993, Ley Federal de Educación N°24.195, establece una ampliación del período de obligatoriedad. La misma facilita la creación de un marco normativo general para el sistema educativo en su conjunto. Creación y delimitación de las competencias del Consejo Federal de Educación. Establece en acuerdo con el Consejo Federal de Cultura y Educación, los objetivos y contenidos básicos comunes de los currículos de los distintos niveles, ciclos y regímenes especiales de enseñanza, dejando abierto un espacio curricular suficiente para la inclusión de contenidos que respondan a los requerimientos provinciales, municipales, comunitarios y escolares.

La misma hace referencia, a la organización de los establecimientos estatales y privados. El Estado se reservaba la función de supervisión de todos ellos tal como lo indica el artículo 14:

*Todos los Establecimientos que presten este servicio, sean de gestión estatal o privada, serán autorizados y supervisados por las autoridades educativas de las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Esto será extensivo a las actividades pedagógicas dirigidas a niños/as menores de 3 años, las que deberán estar a cargo de personal docente especializado (Ley Federal de Educación, N°24.195, art14, p.4).*

El Estado entonces, se encargaría entre otras cosas de evaluar el funcionamiento del sistema educativo en todas las jurisdicciones, niveles, ciclos y regímenes especiales, a partir del diseño de un sistema de evaluación y control periódico de la calidad, concertado en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación.

A su vez, dicha ley fija una nueva estructura académica:

1. *Educación inicial*, constituida por el Jardín de Infantes para niños/as de 3 a 5 años de edad, siendo obligatorio el último año. Las Provincias y la MCBA establecerán, cuando sea necesario, servicios de Jardín Maternal para niños/as de 3 años y prestarán apoyo a las Instituciones de la Comunidad para que estas les brinden ayuda a las familias que lo requieran.
2. *Educación General Básica*, obligatoria, de 9 años de duración a partir de los 6 años de edad, entendida como unidad pedagógica integral y organizada en ciclos, según lo establecido en el art. 15.
3. *Educación Polimodal*, después del cumplimiento de la Educación General Básica, impartida por instituciones específicas de 3 años de duración como mínimo.
4. *Educación Superior*, Profesional y Académica de Grado, luego de cumplida la Educación Polimodal, su duración será determinada por las Instituciones Universitarias y no Universitarias, según corresponda. (Ley Federal de Educación, N°24.195,art10,p.4)

- Año 1995, Ley de Educación Superior N°24.521. A partir de dicha ley se deberá garantizar la autonomía y la autarquía universitaria, evitando que las reglamentaciones avancen sobre las atribuciones de las universidades para decidir sobre sus cuestiones institucionales y académicas. La ley, en consenso con la comunidad universitaria, tiene la obligación de promover la igualdad real

de oportunidades educativas para toda la población, haciendo efectivo el valor de la inclusión social, la creación de sistemas que aseguren la calidad y la eliminación de las inequidades de acceso, y la mejora de la permanencia y graduación. Debe garantizar la gratuidad de los estudios de grado.

Debe también garantizar el co-gobierno universitario integrado básicamente por docentes universitarios, alumnos, no docentes y graduados, y disponer que la representación de los docentes no podrá ser menor al 50 % del número de integrantes en los distintos órganos colegiados.

Incorporación de un órgano regulador de carácter supra-universitario: Comisión Nacional de Acreditación y Evaluación Universitaria (CONEAU) que deberá acreditar las carreras declaradas de interés público (Art. 39, Art. 43) sumados a la exigencia de evaluaciones externas (Art. 44).

- Año 2000, el modelo neoliberal comenzó a derrumbarse, y Argentina sufrió una crisis económica y social. El Estado había dejado de ser garante del bien común hacía ya varios años y el mercado se había mostrado incapaz de constituirse en espacio articulador de los intereses de la sociedad. Las políticas neoliberales de los noventa, plasmadas en los procesos de privatización, flexibilización laboral y achicamiento del Estado, generaron una tensión social que encontraría su válvula de escape en las revueltas del 20 y 21 de diciembre de 2001, las cuales culminaron con la salida anticipada del entonces presidente, Fernando de La Rúa (Areal & Terzibachian, 2012).

El lema que circulaba en las calles: "que se vayan todos", dio título a un contexto en el que la sociedad civil comenzó se hizo cargo de aquellas redes sociales que el neoliberalismo se había encargado de desarticular, con el objetivo de generar otras instancias de coordinación y gestión desde las bases. Surgieron las asambleas barriales como modo de organización, se puso en marcha un movimiento en pos de recuperar diferentes fábricas y espacios de trabajo pero desde una nueva lógica de funcionamiento que seguía las líneas de las asambleas barriales. Auto-gestión y organizaciones horizontales serán un rasgo característico de los diferentes movimientos sociales, cooperativas, fábricas recuperadas y diferentes prácticas culturales.

En este contexto, el sistema educativo estatal no escapó a la crisis de las instituciones. El sector de la sociedad más perjudicado por la esta crisis económica y social fue quién comenzó a sentar las bases para una educación

auto-gestionada. A partir de aquí es que puede pensarse el surgimiento de los bachilleratos populares, como se desarrollará en el siguiente apartado de la presente investigación.

- Año 2006 Ley de Educación Nacional N°26.206, la misma establece una extensión de la obligatoriedad que comprende desde los 5 años hasta la finalización de la escuela secundaria. El Sistema Educativo Nacional (SEN) es el “conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación”. La estructura unificada del SEN asegura su ordenamiento y cohesión: 4 niveles: inicial, primario, secundario, superior. 8 modalidades: técnico – profesional, artística, especial, permanente de jóvenes y adultos, rural, intercultural bilingüe, en contextos de privación de la libertad, domiciliaria y hospitalaria.

Son responsables de las acciones educativas el Estado Nacional, las Provincias, los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente y las organizaciones de la sociedad; y la familia, como agente natural y primario. Establece que el presupuesto designado a educación no puede ser menor al 6% del PBI.

Define y especifica aquellas políticas que deben contribuir a la formación docente obligatoria, así como también a la calidad educativa general.

Contempla la educación no formal, no la agota como modalidad educativa en sí misma, sino como complementaria a la educación formal.

En la presente investigación se presentará una de dichas modalidades de “educación no formal”, pero no como “complementaria”, sino más bien como una opción dentro del sistema educativo y como un ejemplo, entre otros, de la lucha por la reivindicación.

## La Educación Popular en Argentina<sup>3</sup>

Los registros de las primeras experiencias educativas en el país, influenciadas por el movimiento pedagógico iniciado por Paulo Freire, remiten a las décadas del '60 y '70 (Elisalde, 2008). Se trató de diversos proyectos de educación para adultos que aspiraban a la transformación social, algunos de ellos impulsados por militantes sociales en zonas marginadas, y otros desarrollados a través de políticas de Estado.

Como señala Sirvent (2002)

*Desde inicios de los años '60 (...) la Educación Popular entraba a jugar claramente como soporte de la construcción del conocimiento necesario para la elaboración de un proyecto popular del sujeto histórico del cambio social, como por ejemplo la clase obrera organizada en las zonas urbanas, y facilitador de su crecimiento participativo (Sirvent, p.2.).*

A partir del golpe de Estado de 1976, estas iniciativas pedagógicas fueron suspendidas, e incluso combatidas y desterradas, tanto desde la persecución militar, como desde las políticas socio-económicas iniciadas en esa década y profundizadas en la del '90.

Sin embargo, a principios del siglo XXI, la Educación Popular reaparece en la escena nacional, con la creación de experiencias pedagógicas autogestionadas, comenzando a proliferar en diversas organizaciones sociales bajo la denominación "Bachilleratos Populares". Además, es rescatada y reivindicada en proyectos pedagógicos y ámbitos sumamente diversos. Algunos de ellos retoman la propuesta originaria de Freire, y otros relegan sus fundamentos ideológicos y políticos, aplicando solo sus técnicas didácticas.

Para comprender cómo surge la propuesta pedagógica de los Bachilleratos populares es necesario revisar la historia de la Educación Popular en el país en las décadas previas, así como su contexto social, político y económico. Dicho objetivo se desarrolla a continuación.

---

<sup>3</sup> A modo de ilustración del presente apartado, se presenta una línea de tiempo en Anexo 1.c.

Un aporte interesante al análisis de este proceso, constituye la propuesta de Sirvent (2008). La autora distingue tres momentos históricos en el proceso del desarrollo de la Educación Popular en Argentina, a partir del retorno a la democracia. Describe además, los objetivos que el movimiento se propuso en cada una de estas etapas. Así realiza un breve recorrido por los escenarios que darán origen a los Bachilleratos Populares.

El primer momento transcurre entre 1984 y 1989. El escenario social de la época es descrito por la autora como un campo devastado, una situación de aguda debilidad.

Frente a la voluntad de algunas organizaciones populares que intentaban reconstruir las instituciones democráticas y la educación, persistía una serie de fenómenos sociales que impedía su concreción.

Entre los rasgos de la sociedad que operaban como obstáculo para el fortalecimiento de las organizaciones se encontraba la apatía participativa (“*no te metas*”), el olvido histórico producto de la represión; el miedo que anulaba cualquier acción comprometida, y por último la internalización y la legitimación de mecanismos de política institucional antiparticipativos como el clientelismo y la cooptación.

Efecto de esta clima antiparticipativo imperante, comenzó a producirse un proceso de “destrucción, desmovilización y fragmentación” de los movimientos populares.

Ampudia (2012) retoma el análisis histórico de Sirvent describiendo este momento de gran fragmentación social y desmovilización de los movimientos populares.

Menciona la emergencia de una nueva configuración social, que pone de manifiesto el proceso de inscripción territorial de las clases populares, ligada a la lucha por las viviendas y los servicios básicos. Así se fue construyendo un entramado relacional desvinculado del mundo del trabajo formal. Como consecuencia de ello, el barrio fue surgiendo como espacio de acción y organización. Acorde a ello, Svampa (2005) señala que “la desindustrialización y el empobrecimiento del mundo popular originaron un proceso de descolectivización que fue traduciéndose en cambios profundos en el movimiento popular”. (Svampa, p.108)

Frente a este paisaje de olvido histórico, sometimiento, indiferencia y apatía, la Educación Popular se propuso como objetivo la reconstrucción de la memoria colectiva, y la identificación de mecanismos de poder que inhibían la posibilidad de crecimiento en la participación social. Así, las acciones de educadores populares se orientaron a fortalecer el entramado de las organizaciones y sectores populares, y su constitución como sujetos políticos.

Entre 1989 y 2001, transcurre el segundo momento histórico según el análisis de Sirvent. Momento caracterizado por la implementación y consolidación del neoconservadurismo. Aquí la autora resalta dos aspectos:

El primer lugar, se refiere a las condiciones propicias que encontró el neoliberalismo en la Argentina para su florecimiento, ya que el modelo no se topó con ninguna resistencia para su implementación.

En segundo lugar, se trata de un contexto cada vez más hostil a la participación social y a la Educación Popular, no solo en la sociedad civil sino en el ámbito de la educación. Afirma la autora: “comenzamos a asistir, en nuestro ámbitos académicos, a un supuesto velatorio de la Educación Popular y de la educación. -“La Educación Popular ha muerto...”, “la participación ha muerto...”- escuchábamos decir en nuestras universidades”.

Y agrega otros factores que agudizaron esta situación de fragmentación social y falta de participación:

- La desocupación, ya que el miedo a perder el trabajo generaba miedo a expresar el disenso, a participar.
- La agudización del individualismo, que disolvía la participación en organizaciones formales y generaba “participaciones de emergencia”, que a su vez reproducían la fragmentación y los mecanismos de organización de las tramas sociales.
- La agudización de factores inhibitorios, como crisis de identidad colectiva, de pertenencia, de confianza y de credibilidad, el clientelismo político, el punterismo político, el partidismo, etc.

Pero de forma paralela y opuesta, se observaba la emergencia de nuevas formas de resistencia colectiva en el interior del país: piquetes en las rutas que dieron origen a organizaciones de desocupados.

*Se configuran en el lugar de residencia, espacios sociales autogestionados, reconfigurando sentidos y significados sociales de apropiación, participación. Crean escuelas, pero otra escuela, alternativa al modelo de educación bancaria que opera en el espacio social en tanto rango, y en tanto unidad de dominación. La escuela popular es la creada, no por la norma y el decreto, sino por las organizaciones sociales, por la comunidad autogestionada (Ampudia, 2012, p.5).*

En dicho contexto, los educadores populares se propusieron como objetivo generar espacios donde analizar esa compleja realidad de desempleo y de mecanismos de poder para enfrentar la tendencia a naturalizar la realidad como la única posible; a convertirse de víctimas en victimarios, en culpables de su propia condición; y a encontrar chivos emisarios culpables de la situación de miseria y pobreza agudizando la fragmentación social. Al mismo tiempo estos espacios tenían como objetivo identificar los mecanismos de poder, para enfrentarlos.

El cumplimiento de estos objetivos, motivaron la conformación del Equipo de Educación Popular en el año 2000, formado por docentes y graduados de la UBA.

El tercer momento, se inicia a partir de la crisis económica, política y social de Diciembre 2001, y llega hasta el 2002, momento en el que la autora presenta su investigación.

Sirvent describe este tiempo histórico como una época compleja, donde diversas fuerzas de resistencia, se entrecruzan y enfrentan. Por un lado emerge un despertar masivo a la participación y a la conciencia de los sectores bajos y medios como sujetos históricos: asambleas populares, piqueteros, movimiento de trabajadores populares, fábricas recuperadas por sus trabajadores, etc. Es decir que aparece nuevamente la posibilidad de una participación organizada. Pero por otro lado, se observa una juventud desesperanzada, y desprotegida, tanto en materia laboral como educativa.

Para afrontar ese peculiar momento histórico, la Educación Popular se propuso los siguientes objetivos:

- Identificar y fortalecer los procesos de aprendizaje social que se iban dando como resultante de la participación en los nuevos movimientos sociales. Entre ellos los demandados por la organización de las fábricas tomadas.

- Identificar y enfrentar los fantasmas de los mecanismos participativos que amenazaban el crecimiento y la consolidación de los movimientos sociales.
- Generar amplios espacios de análisis colectivo de la coyuntura política institucional.
- Enfrentar la realidad del alto porcentaje de población en situación de pobreza educativa generando una demanda social por una política educativa que otorgase prioridad a las diversas instancias de una educación permanente de jóvenes y adultos.

Poco a poco, los movimientos sociales profundizaron la toma de conciencia sobre la necesidad de tomar la educación en sus manos y crearon escuelas populares, así como también jardines maternos, escuelas infantiles, espacios de alfabetización y centros culturales.

Aparece una demanda social, y en respuesta surgen nuevas experiencias educativas alternativas dirigidas a la infancia, la adolescencia y la adultez en situación de pobreza educativa. Son llevadas a cabo por organizaciones sociales, que se plantean fortalecer el trabajo territorial en el barrio, desde la tradición popular.

El recorrido desarrollado por la autora, permite vislumbrar, que pese a los intentos de ser erradicada, la educación popular sobrevivió al último golpe de Estado. Desde el retorno a la democracia, y, pese a un contexto desfavorable para su desarrollo, retomó y orientó sus acciones a hacer del mismo una realidad a transformar. Durante la década del ochenta y noventa, pese a su poca visibilidad, libró grandes luchas y tejió una amplia red comunitaria, de la que emergieron los Bachilleratos Populares, tras años de intenso trabajo.

Si bien es en el tercer momento (ya entrado el siglo XXI) cuando aparecen los primeros Bachilleratos Populares, puede afirmarse que, como se analizará a continuación, surgen en respuesta a las políticas neoliberales instrumentadas por el Estado en la década de 1990, y son producto del alzamiento social del año 2001.

## **Contexto de emergencia de los Bachilleratos Populares**

Comprender la emergencia de los Bachilleratos Populares requiere revisar el contexto social, político y económico de las décadas predecesoras y su impacto en el sistema educativo nacional.

Diversos autores afirman que los bachilleratos populares son un producto de la crisis institucional, sufrida en la Argentina a comienzos del siglo XXI. Frente al debilitamiento del Estado en múltiples esferas, la sociedad civil comenzó a construir nuevas experiencias buscando ocupar esos lugares vacantes. Los Bachilleratos Populares constituyen una de esas experiencias (Areal & Terzibachian, 2012).

Tras una década de instrumentación del modelo neoliberal, el panorama económico y social de la Argentina había sufrido fuertes cambios: record de desempleo, y una polarizada sociedad con grandes sectores excluidos y bajo la línea de la pobreza, son apenas algunos de los rasgos más sobresalientes.

El clima de descontento social frente a este paisaje, condujo a la revuelta del 20 y 21 de diciembre de 2001. Bajo la consigna “que se vayan todos” -en alusión a la clase política- la sociedad civil comenzó a auto-organizarse para reconstruir las redes sociales desde las bases. Así se conformaron nuevas organizaciones sociales, y se desarrollaron nuevas prácticas contraculturales, entre ellas algunas consagradas a la educación comunitaria.

El sistema educativo también se vio fuertemente afectado a lo largo de la década del noventa por las políticas estatales, y por la lógica mercantil.

*En ese contexto, el sistema educativo estatal no escapó a las 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)*

Por su parte, Raúl Zibechi (2003) incorpora al análisis de la década del noventa, que dio lugar a la emergencia de los Bachilleratos Populares, el proceso de reformas educativas:

*El contexto en el que se desarrollaron las reformas educativas fue el proceso de globalización, caracterizado por la profundización del desarrollo capitalista, la consolidación y la ampliación de las desigualdades estructurales. Estas políticas fueron entre otras, la apertura económica indiscriminada tanto del comercio como de la libre circulación de las divisas internacionales (Zibechi, 2008, p.67).*

En dicho marco, en 1993, el Estado impulsó una reforma denominada “transformación educativa” acorde a la ideología neoliberal imperante en esos años. La reforma giró en torno a la concepción de la educación como un servicio, negándola como derecho social. Ello condujo a la mercantilización del conocimiento y el acto pedagógico, librando a las posibilidades individuales el acceso a la misma. Dicha reforma se materializó en la descentralización administrativa y financiera del sistema educativo, así como la evaluación externa de comités internacionales.

Es en respuesta a este escenario que algunos movimientos sociales de resistencia, o contra-hegemónicos comienzan a incluir a la educación como una necesidad compartida por la cual luchar. Entre ellos predominan movimientos de desocupados, cooperativas de trabajadores de fábricas recuperadas y diversas organizaciones territoriales tales como cooperativas de vivienda, tierras, salud, educación, comedores, centros culturales, etc. (Elizalde, 2008).

Estos movimientos se destacan por su fuerte arraigo territorial y capacidad de autogestión. Ello les permitió visibilizar y afrontar la necesidad de educación y formación de sus integrantes y militantes. También supieron formar lazos con otras comunidades y diversos profesionales, como profesores con inquietud e interés por participar en proyectos de educación autogestionados. De este esfuerzo conjunto nacieron los “bachilleratos populares”.

Como señalan los autores, “Los movimientos están tomando en sus manos la educación y la formación de sus dirigentes, con criterios pedagógicos

propios, a menudo inspirados en la Educación Popular, crean escuelas populares y espacios culturales de diferente naturaleza” (Zibechi, 2008, p.69).

En muchos casos dichos proyectos pedagógicos han desbordado los límites del colectivo, e incorporado a la comunidad en la cual se encuentran insertos, proponiendo un proyecto participativo que dé respuesta a las necesidades educativas de la población circundante.

En este sentido, Elizalde (2008) propone pensar la escuela como organización social, pensarla integrada en los barrios:

*(...) considerar sus estrategias socioeducativas como acciones que se despliegan, y son parte del entramado social a través de la coordinación de múltiples tareas con otras organizaciones sociales, y la representación de la necesidad del propio espacio, en el que se encuentran insertos, (...) de su matriz socio-cultural. Escuelas generadoras de una acción integral -en sentido freiriano- formadoras de sujetos políticos en valores tales como la autogestión, la cooperación y el desarrollo de capacidades críticas y reflexivas (Elizalde, 2008, p.69).*

### **Breve historia del desarrollo de los Bachilleratos Populares en Argentina**

A partir del contexto descrito anteriormente, emergen las primeras experiencias de este movimiento, dentro del conurbano bonaerense y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Las mismas surgieron de la mano de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) y de distintas organizaciones populares.

La CEIP se constituyó originariamente como un equipo de Educación Popular con talleres de formación propios. Sus miembros provenían de la Universidad de Buenos Aires y de varios profesorados nacionales que se encontraban trabajando hacía ya tiempo en escuelas medias. Iniciaron sus trabajos en los noventa, como ya fue mencionado, cuando comenzaron a reunirse buscando articular reflexión teórica y praxis educativa, desde una fuerte concepción política (Areal & Terzibachian, 2012).

El Equipo de Educadores, empezó a articular sus acciones con diversos movimientos sociales, con quienes compartían las mismas inquietudes sobre el

sistema educativo. El primero de ellos fue el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas.

Así fue como en el año 2004 surgieron los primeros Bachilleratos Populares, sin ningún tipo de financiamiento ni reconocimiento oficial: en el barrio porteño de Almagro, la Industria Metalúrgica y Plástica Argentina (IMPA), y en la localidad bonaerense de Tigre, “Simón Rodríguez”.

*Los Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos (BPJA) que inaugura la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) a partir de la articulación con el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER) llevan ya ocho años de recorrido. El primer bachillerato comienza a funcionar en la metalúrgica IMPA y a poco andar también Maderera Córdoba, la imprenta Chilavert, la autopartista 19 de Diciembre, la panificadora la Argentina van sumando esta propuesta educativa a sus espacios productivos y de trabajo. Estas escuelas, que con los años fueron incrementando su matrícula, se asientan en principios y fundamentos que dan lugar a proyectos alternativos de educación (Cabrerá, 2012, p.1).*

De este modo, los Bachilleratos Populares, se constituyeron en una herramienta educativa de las organizaciones para formarse y para continuar su lucha, y en un elemento para interpelar y criticar al sistema educativo. Posteriormente otras agrupaciones comenzarían a desarrollar sus propios Bachilleratos Populares, tales como el Frente Popular Darío Santillán, el Movimiento de Ocupantes e Inquilinos (MOI) y la Central de Trabajadores Argentinos (CTA).

Con la multiplicación de Bachilleratos Populares en diferentes puntos del país, fue necesaria la creación de una instancia de coordinación y representación del colectivo. Así fue como a principios de siglo nació la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha.

Según afirman Sverdick y Costas (2008), la Coordinadora atravesó una serie de momentos caracterizados por el protagonismo de diferentes ejes de debates.

En una primera instancia, a fines de los noventa, el movimiento se abocó a la discusión y construcción de estrategias socioeducativas comunes. Otro modelo de educación que permitiera construir otra ciudadanía, acorde a los postulados de Paulo Freire, educar para liberar. Este punto coincide con la

categorización histórica realizada por Sirvent (2008) anteriormente desarrollada.

En una segunda instancia, entre 2004 y 2005, mientras continuaba la multiplicación de experiencias, comienza un nuevo debate en torno a la oficialización de los títulos otorgados por las instituciones.

Si bien todos los Bachilleratos estuvieron de acuerdo en la necesidad del reconocimiento oficial de los certificados emitidos, surgió a partir de ello una nueva polémica: la relación con el Estado. Las diversas posiciones frente a ello daría inicio a un proceso de partición del movimiento, del que surgirían nuevas entidades: la Red de Bachilleratos populares Comunitarios y los Bachilleratos Populares del Oeste.

Por su parte, la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha pugnó por el pleno reconocimiento oficial de los bachilleratos, a través de su incorporación a la órbita del Estado, y con la consecuente garantía de todos los derechos que ello supone: oficialización de títulos y financiamiento integral de las escuelas (becas, viandas, infraestructura, material didáctico y bibliográfico). Pero además incluyeron en su lucha que se reconozca a sus docentes como trabajadores de la educación que merecen percibir un salario, reclamo que sigue vigente en la actualidad.

Puede señalarse este último elemento como aquél que desató el quiebre del movimiento, dando origen en el 2006 a la Red de Bachilleratos Populares Comunitarios. Esta organización, a diferencia de la Coordinadora, no pretende establecer ningún vínculo con el Estado. Evita cualquier tipo de regulación, más allá de la legalización de sus títulos, y hace hincapié en la autonomía de sus proyectos. Como señala Areal y Terzibachian (2012):

*(...) entienden que incorporar los bachilleratos a la órbita estatal es un modo de subordinar el proyecto a la lógica de la educación pública tradicional, lo cual implicaría la pérdida de la especificidad del proyecto político-pedagógico que los bachilleratos suponen. Enuncian como parte de su proyecto, la posibilidad de aportar a la transformación de sociedad, cuestionando los mismos cimientos de las instituciones estatales y la sociedad capitalista. No consideran viable, entonces, la posibilidad de subvertir el orden establecido desde el seno mismo del sistema; por el contrario apuntan a la construcción de un poder popular a partir de la organización de las bases, con el objetivo final de generar instancias*

*contrahegemónicas. Entienden que, a tal fin, es necesario mantener la autonomía de sus proyectos, evitando toda injerencia del Estado. (...) Plantean que de ninguna manera aceptarán convertir sus experiencias pedagógicas en bachilleratos estatales (Areal & Terzibachian, p.526).*

Si bien desde ambas organizaciones luchan por mantener la autonomía de sus proyectos pedagógicos, la Coordinadora demanda al Estado que acepte su autogestión. En cambio la Red se define por oposición al mismo, e intenta limitar al mínimo sus lazos con él, evitando todo tipo de regulación estatal.

Por otro lado, la Red le critica a la Coordinadora de Bachilleratos su intento de construcción de una escuela “pública y popular”, y rechaza su reclamo salarial, ya que no considera posible que el Estado contra el cual milita financie su acción militante.

Como se advierte, el movimiento de Bachilleratos Populares no es homogéneo. De acuerdo a sus concepciones, prácticas y estrategias en torno al Estado, los bachilleratos se integran a diferentes nucleamientos. Es a partir de estas divergencias que su historia también se diversifica, de acuerdo a los objetivos y luchas que cada uno se ha propuesto.

Según Ampudia (2012) el elemento primordial que distingue entre sí a los diversos agrupamientos son los principios que reivindican. Algunos hacen hincapié en la autogestión, mientras otros en el reconocimiento del sujeto docente como trabajador de la educación.

A modo de síntesis, se presenta una descripción de las tres organizaciones que actualmente nuclean a los diferentes Bachillerato Populares del país:

#### 1. Coordinadora de Bachilleratos.

Se encuentra conformada por organizaciones sociales, territoriales, estudiantiles y políticas que se plantean autónomas en tanto independencia política del Estado y los gobiernos. Postulan la autogestión como principio fundante de los Bachilleratos Populares; y la educación como pública y popular, esto es por dentro del sistema y en trascendencia. Y el reconocimiento del docente como trabajador de la educación y militante social.

Entre sus reivindicaciones, luchan por una educación definida en términos de "pública, popular, autogestiva y democrática"; el reconocimiento de su acreditación; el otorgamiento de títulos oficiales; la sistematización de bacas para estudiantes; el financiamiento integral por parte del Estado; la efectivización del convenio y pago de salario para todos los docentes y la incorporación de todos los bachilleratos populares a dicho convenio.

## 2. Red de Bachilleratos Populares.

Se conforma por organizaciones sociales, políticas y estudiantiles, que reivindican la autonomía e independencia del Estado y de los gobiernos.

Reclaman al Estado el reconocimiento de los Bachilleratos Populares, en tanto acreditación, otorgamiento de títulos oficiales y autogestión, pero no reivindican el salario a sus docentes, siendo esta una de los elementos que lo aleja de otros nucleamientos.

## 3. Bachilleratos Populares del Oeste (del conurbano bonaerense).

Este nucleamiento articula centralmente en la zona Oeste del conurbano bonaerense, participando un conjunto de organizaciones sociales, culturales y políticas afines al actual gobierno nacional (FPV). Son heterónomos del Estado y del gobierno.

Reivindican la autogestión docente, el otorgamiento de títulos, el reconocimiento de la experiencia educativa como escuela del Estado, y la demanda de política educativa, pensada en términos de inclusión/exclusión.

### **El reconocimiento estatal**

Los bachilleratos populares se insertan en organizaciones sociales sin fines de lucro, ni cobro de aranceles. El hecho de no poseer una entidad propietaria no permite encuadrarlos dentro de la categoría de escuelas privadas. Como tampoco se los puede encasillar dentro de la categoría de escuelas públicas, quedaron fuera de la normativa formal durante muchos años, y por ende sin reconocimiento del Estado. Esto implica la carencia de acreditación oficial y de fuentes de subvención económica regular estatal.

Esta situación abrió un nuevo capítulo en la historia de los bachilleratos: la lucha por el reconocimiento del Estado, lo que supone según Elizalde (2008)

*Reclamar y demandar un nuevo marco de políticas públicas que reconozca en toda su dimensión a los bachilleratos populares autogestionados, como una estrategia socioeducativa válida para ser implementada en el campo de la educación jóvenes y adultos, así como también garantizar infraestructura y recursos para todos los educadores que participan de estos proyectos educativos (Elizalde, 2008, p. 70).*

Tras años de lucha, varias escuelas de la Provincia de Buenos Aires obtuvieron el reconocimiento oficial a partir de una resolución firmada en noviembre de 2007 por la Dirección de Educación de Provincia de Buenos Aires. La misma reconocía el funcionamiento de los bachilleratos populares en dicho territorio, y fundaba un Registro de Bachilleratos populares, ordenando su inscripción al mismo. Al año siguiente se concreta el mismo logro en la Ciudad de Buenos Aires.

Sin embargo, pese a la existencia del registro, ordenado por la resolución, no es tarea sencilla para los bachilleratos poder inscribirse al listado, por tratarse de un trámite burocrático extenso y que exige la presentación de un gran número de requisitos. Por tal motivo, en la actualidad existe un gran número de Bachilleratos que aun no han podido enlistarse, sin poder obtener su acreditación. Para sortear dicha déficit, articulan con otros bachilleratos que ya se encuentran oficializados, y los estudiantes que egresan obtienen su título de estos. Es por ello que una de las luchas prioritarias actuales, sin distinción de nucleamiento, constituye la oficialización de todos los Bachilleratos Populares existentes y por crearse.

Resumiendo el recorrido histórico, en la Argentina de principio del siglo XXI, y como reacción a la crisis económica, el corrimiento del estado, y las reformas neoliberales de las décadas precedentes, comienzan a proliferar, en el interior de algunos movimientos sociales de resistencia, iniciativas educativas autogestionadas y de carácter popular que retoman la tradición freiriana. Las mismas se proponen la educación de jóvenes y adultos mediante un proceso de autoformación que recupera y revaloriza la identidad y saberes locales.

En la última década, diversas organizaciones sociales marcaron una nueva trayectoria en sus prácticas educativas. Más allá de sus singularidades, coinciden en la demanda por el título oficial, por el reconocimiento de los saberes, por la elección de los compañeros docentes, por el salario, y por el reconocimiento del docente como sujeto trabajador. Luchas que en la actualidad se mantienen vigentes.

### **Caracterización de los Bachilleratos Populares**

A modo de cierre de este apartado dedicado a los Bachilleratos populares, se presentan algunos de los rasgos más distintivos del movimiento según diversos autores.

Desde la perspectiva de Ampudia (2012) los principios que definen a este movimiento pedagógico son:

- La creación de escuelas para jóvenes y adultos en, desde y con organizaciones sociales.
- La concepción de la escuela como organización social.
- La autogestión.
- La Educación Popular (tradición freiriana)
- El proyecto democrático radical.

Según la autora, los movimientos sociales crean escuelas dentro del sistema educativo, trascendiéndolo desde la autogestión: definen el cómo, el qué, dónde del hecho educativo. Algunas de ellas se inspiran en el concepto político de la Educación Pública Popular: escuelas impulsadas, creadas, organizadas, gestionadas, por organizaciones sociales y reconocidas por el sistema educativo en la acreditación, el otorgamiento del título, los salarios a los docentes y el financiamiento integral. Práctica inspirada en las experiencias del MST en la gestión de Paulo Freire de los '90 en el municipio de San Pablo.

Por su parte, Cabrera (2012) coincide en algunos puntos con Ampudia, al tiempo que agrega otras características. Su trabajo, tiene la peculiaridad de mencionar, además, los efectos subjetivos que produce en los participantes de dichos proyectos:

- Constituyen Proyectos alternativos de educación.

Según la autora, se trata de propuestas pedagógicas que buscan una educación transformadora de los modos socio históricos de subjetivación que configuran subjetividades heterónomas, subalternas y oprimidas.

En consonancia con Ampudia (2012), Cabrera (2012) remarca la concepción *de la escuela como organización social, y en organizaciones sociales*. Esto supone una intención política de "favorecer procesos educativos que interpelen los saberes, las modalidades pedagógicas, las relaciones y las prácticas sociales instituidas".

Los bachilleratos suponen un cuestionamiento a las fronteras que separan el adentro del afuera escolar. Muchos de ellos se insertan en el ámbito productivo y autogestionado de las fábricas recuperadas y en la realidad de sus barrios. Así, se producen en el entramado de las organizaciones sociales, de sus necesidades y sus reivindicaciones.

La escuela también es pensada y puesta en práctica *para la organización social de las organizaciones sociales*. Se constituye en el movimiento de potenciamiento de lo colectivo, donde es posible ensayar otros modos de producción de subjetividad.

- Autogestión como modo de organización y de práctica social

La relación entre educación y autogestión funda estas experiencias. Según la autora, se podrían distinguir dos dimensiones en la apuesta a la autogestión. Por un lado, el diseñar e implementar una propuesta político pedagógica que se configura en articulación con la organización social en la cual se desarrolla. Tal es el caso de numerosos bachilleratos que forman parte del proyecto pedagógico de fábricas recuperadas. Allí reivindican y sostienen como modalidad de organización el funcionamiento en dispositivos asamblearios autogestión.

Por otro lado, los bachilleratos tienen una organización no jerárquica, que se basa en la distribución de tareas y compromisos, en función de los lugares que cada quien ocupa: coordinadores, docentes y estudiantes. Tal es el caso de la asamblea autogestiva de docentes y estudiantes.

El dispositivo asambleario autogestivo constituye para muchos estudiantes una experiencia inédita. Es la invitación a un proceso colectivo, a la toma de decisiones, a la defensa de las propias ideas.

La asamblea autogestiva en estas experiencias, se constituye en la palestra donde se reformulan los imaginarios sociales y escolares instituidos, se inventan prácticas y en ese andar -no sin dificultad, no sin contradicción- se producen relaciones y afectaciones diferentes a las habituales. En otros términos, se trata de potenciar la dimensión política de la subjetividad, si entendemos por política el arte de la transformación de la existencia colectiva (Palmeiro, 2010).

El dispositivo asambleario autogestivo del que participan los docentes y los estudiantes es parte de la propuesta político pedagógica de los bachilleratos populares. Al igual que con los otros dispositivos que implementan, concurrir a las asambleas no es una obligación, no se toma asistencia a la misma del mismo modo que difícilmente alguien pierda el año escolar por reiteradas inasistencias. La asamblea se realiza una vez al mes, en el mismo horario de cursada del bachillerato y desde el ingreso al mismo se trabaja en los cursos la importancia de concurrir a este espacio (Cabrera, 2012).

En la asamblea se discuten las normativas que regulan el funcionamiento de la institución. Se debate y decide de manera colectiva los modos de habitar la escuela. Los temas a tratar son propuestos tanto por los docentes, como por los estudiantes.

*Desmontada la tradicional asimetría entre docentes y estudiantes en el espacio asambleario, pero también en el trabajo en el aula, se generan las condiciones para que otros vínculos sean posibles. Se habilita un campo de experiencia que irá configurando diversas solidaridades y compañerismos. La confianza que los docentes tienen en la propuesta, en los estudiantes, que se trama entre los compañeros y cada uno va adquiriendo en relación a sí mismo, dice de una afectación que es política (Cabrera, 2012, p.7).*

Cada quien tiene su ritmo, su tiempo, sus características personales para hacer uso de la palabra en la asamblea, para argumentar sus ideas, para asumir el compromiso que el tránsito por estas experiencias requiere. Se trata de los distintos grados de implicación subjetiva que cada quien puede y quiere asumir.

Fernández, en su libro *Política y subjetividad* (2007), rescata la idea de producción de subjetividad de Foucault (1994) que pone de manifiesto aquellos procesos subjetivos que van a contramano de los modos socio históricos de subjetivación que establecen las formas de dominio. A partir de ello, la autora intenta distinguir de qué manera las experiencias autogestivas de fábricas recuperadas y asambleas barriales, al inventar otras prácticas sociales, otras modalidades relacionales, otras formas de existencias colectivas, producen (no en todos por igual, ni de manera lineal y progresiva) transformaciones subjetivas.

De manera analógica se produce un efecto semejante en los bachilleratos Populares: no todos circulan por estas escuelas de la misma manera.

*Para algunos la ausencia de normativas como las inasistencias y las amonestaciones es la ocasión para sostener modos de estar transgresivos respecto de las autorregulaciones colectivas que el bachillerato se da. Para otros es un espacio donde encuentran compañeros y docentes que se preocupan y ocupan por ofrecerles condiciones concretas que les permita concluir sus estudios (Cabrera, 2012, p.8).*

Los dispositivos pedagógicos que se implementan en el bachillerato, al articular educación y autogestión, producen según Cabrera, inclusión y quiebran los aislamientos relacionales que producen las lógicas escolares expulsivas.

- Población que concurre a los Bachilleratos Populares.

Se trata de sectores sociales de menores ingresos y con altos niveles de insatisfacción de las necesidades básicas. La mayoría de los estudiantes que concurren poseen empleos precarios e irregulares, o se encuentran desempleados. "Constituyen una franja etaria donde paradójicamente, al mismo tiempo que aumentan las dificultades de ingreso al mundo laboral disminuyen las posibilidades de estudiar" (Cabrera, 2012, p.2).

Se trata de jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo, es decir que se encuentran frente a la posibilidad de "quedar marginados de la vida

social y económica y, por lo tanto, situarse fuera de todo proceso de formación educativa” (Elizalde y Ampudia, 2008, p. 71).

Definir a esta población en "situación de riesgo educativo," implica poner de manifiesto que no se trata de un déficit individual en el acceso y sostenimiento de la formación educativa, sino que refiere a la situación de discriminación, estigmatización y expulsión social que operan las estrategias biopolíticas de vulnerabilización social.

*El proceso de expulsión escolar es una biopolítica de vulnerabilización social que fragiliza una y otra vez a quien lo padece. Son procedimientos de desigualación social que en el mismo movimiento en que definen al sujeto de aprendizaje esperable instituyen al diferente como deficitario, peligroso o incapaz. En tal sentido, se trata de la producción social e histórica de diferencias desigualadas donde la diferencia es pensada como negativo de lo idéntico (Fernández, 2011, p.8).*

Efecto de la articulación entre educación y autogestión que hacen estas experiencias, se generan modos de socialización que, al decir de Cabrera cobran una singularidad peculiar:

*En la apuesta al despliegue de subjetividades politizadas, quiebran disciplinamientos educativos, sociales y culturales, que son la contracara de procedimientos de desigualación social. En este sentido, el cotidiano del Bachillerato Popular propone a los estudiantes modos de circulación diferenciales respecto de experiencias educativas previas (Cabrera, 2012, p.5).*

- Contenidos Pedagógicos.

Por otro lado, en relación a los contenidos abordados, existe una currícula preestablecida para la modalidad de educación de jóvenes y adultos que debe ser respetada por los bachilleratos. Según la Ley de Educación Nacional (2006), el Estado se reserva la definición de los contenidos mínimos que deben abordarse en el nivel secundario del sistema educativo. No obstante, lo cierto es que cada Bachillerato diseña su proyecto pedagógico y elabora su plan de estudio por medio de asambleas de las que participa toda la comunidad educativa, en función de las necesidades e intereses de los

estudiantes, siendo este otro signo del carácter autogestivo del proyecto (Areal & Terzibachian, 2012).

Las prácticas educativas que allí se desarrollan son resumidas por el colectivo como una construcción de conocimiento de manera dialógica entre estudiantes y docentes, en un acto en el cual se reconoce a cada sujeto involucrado una complejidad y variedad de saberes. Concepción que se opone a la escuela tradicional que ubica al docente como único portador del conocimiento.

La organización del trabajo áulico, al igual que en el resto de la institución, pretende ser horizontal, las decisiones son tomadas por alumnos y docentes en el marco de asambleas.

- Fundamentos políticos.

Por último, se aborda la base político pedagógica en que se fundamentan los Bachilleratos Populares. La Coordinadora de Bachillerato populares define a los mismos como:

*Escuelas autogestionadas, populares, públicas y no estatales. Impulsadas por colectivos de trabajo, formada por docentes, profesores y estudiantes que articulan con organizaciones sociales.(...) entiende a la escuela como organización social, y destaca la necesidad de romper la barrera existente entre el adentro y el afuera de la institución escolar. La escuela debe tener como prioridad responder a los objetivos colectivos y necesidades de la comunidad en la cual se inserta (Areal & Terzibachian, 2012, p.522).*

En consonancia con esta caracterización, Areal y Terzibachian (2012) resaltan el comprometido carácter político de dichas instituciones, remarcando el objetivo transformacional que se proponen en la sociedad y en los alumnos a partir de la participación. De este modo, describen de la siguiente manera a los Bachilleratos Populares:

*El objetivo es 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. Los actores son sujetos*

*tradicionalmente silenciados, no necesariamente por la violencia material sino fundamentalmente por la violencia simbólicas, entendiendo que la imposición de arbitrios culturales como realidades dadas del sistema elimino sus capacidades de protesta y lucha y silencio sus reclamos; adoctrinándolos en un abandono de la idea de cambio. En términos de Freire, se trata de transformar al alumno en educando, entendiendo que el educando se torna realmente tal cuando conoce los contenidos y no en la medida tal en que el educador va depositando en el la descripción de los contenidos (Areal & Terzibachian, 2012, p.521).*

En resumen, numerosos autores del ámbito nacional coinciden en que son sus fundamentos políticos, sus contenidos pedagógicos, su concepción de la escuela como organización social, y la autogestión, las características más relevantes que definen a los Bachilleratos Populares, así como su reivindicación de la educación popular.<sup>4</sup>

A partir de estos desarrollos surge el interés por el estudio de un Bachillerato Popular. A continuación se presentan los aspectos metodológicos que permitieron alcanzar los objetivos de esta investigación.

---

<sup>4</sup> Ver Anexo 1.d.

## **CAPÍTULO II**

### **MÉTODO**

## **Diseño de la investigación**

La presente investigación tiene por objetivo conocer el funcionamiento de una institución educativa, el Bachillerato Popular “Agustín Tosco”, el cual sigue los lineamientos de la Educación Popular, realizando para ello un análisis institucional.

Se trata de un estudio descriptivo-exploratorio, y se adopta un diseño transversal con metodología cualitativa.

Se optó por una investigación exploratoria, ya que no se han encontrado estudios previos que indaguen sobre el funcionamiento de un Bachillerato Popular en el país. Si bien se han identificado relatos de experiencias, no se han podido relevar análisis institucionales realizados por agentes externos, como se realiza en este caso.

Su carácter descriptivo, se propone caracterizar la organización abordada, con el objeto de dar cuenta de su estructura y funcionamiento, analizando diversos aspectos de la misma.

Por otro lado, el diseño transversal refiere a la toma de datos y estudio de la organización en un momento específico de la misma.

También puede describirse su diseño como una investigación de campo, ya que la recolección de datos se realizó directamente de los actores implicados (datos primarios).

Se trata de un estudio de caso intensivo, que se propone dar cuenta de las particularidades de la institución abordada. Si bien los resultados obtenidos no son generalizables a otras realidades, pretenden dejar precedentes para futuras investigaciones similares.

Finalmente, las técnicas cualitativas utilizadas para el relevo de datos comprendieron: observación participante, entrevistas con informantes claves, cuestionarios administrados a la totalidad de la población, entrevistas en profundidad semi-estructuradas a un representante institucional de cada claustro, y grupos de discusión por cada claustro con la totalidad de sus integrantes.

## **Participantes**

La muestra intencional y no probabilística estuvo conformado por la totalidad de la población del Bachillerato Popular, veintiún personas, de las cuales ocho son docentes, diez estudiantes, una graduada y dos son miembros de la mesa de gestión del CIC.

Más específicamente, la muestra de estudiantes incluyó cinco mujeres y cinco hombres de entre 18 y 44 años, mientras que la muestra docente incluyó cinco mujeres y tres hombres de entre 25 y 55 años. Por su parte, la graduada que participó de la investigación tiene 44 años.

La participación de la graduada permitió acceder a su trayectoria recorrida durante todo el ciclo del bachillerato, y su experiencia como egresada, además de su perspectiva en tanto integrante del CIC. Cabe mencionar que a raíz de su recorrido en el bachillerato, presentó un proyecto para que el CIC pueda contar con un Núcleo de Acceso al Conocimiento (NAC), donde desde su aprobación se desempeña diariamente como coordinadora. Por otra parte, a través de la participación de los representantes de la mesa de gestión, se pudo conocer una perspectiva externa del bachillerato, pero perteneciente al contexto inmediato.

## **Instrumentos**

Para la recolección de datos, se diseñaron y administraron cuestionarios de auto-informes en cuatro versiones diferentes (estudiantes, graduados, docentes, mesa de gestión). Al mismo tiempo se estableció un guión para el diseño de las entrevistas semi-estructuradas dirigidas a dichos claustros. Por último se llevaron a cabo dos grupos de discusión, uno con estudiantes y otro con docentes.<sup>5</sup>

Todos fueron confeccionados en relación con los objetivos planteados en la presente investigación.

---

<sup>5</sup> Los instrumentos mencionados se presentan en el Anexo 2.

## Procedimientos

Para dar inicio a la presente investigación se propuso indagar cuáles eran los bachilleratos populares que funcionaban en Mar del Plata. A partir de allí se tomó conocimiento de la existencia del Bachillerato Popular “Agustín Tosco”, que funciona dentro del CIC. Se hizo la presentación ante la mesa de gestión del mismo, máximo órgano de decisión, informando la propuesta de investigación. Tras despejar una serie de dudas, aceptaron la realización del proyecto, ofreciendo además su colaboración para la realización del mismo.

Posteriormente, se tomó contacto directo con el docente representante del bachillerato y una de sus egresadas, quienes informaron sobre el funcionamiento general del bachillerato. Con ellos se propuso iniciar el proceso de familiarización; mostraron las instalaciones de todo el CIC, explicaron qué funcionaba en cada sector, qué cosas habían dejado de funcionar, así como también qué tipo de actividades se pensaban realizar a futuro en los diferentes espacios.

Además comentaron algunos aspectos generales relacionados a la dinámica del bachillerato, horarios, cantidad de alumnos, cantidad de docentes, etc.

En encuentros posteriores, el docente preguntó por el tipo de investigación que se pretendía realizar en la institución, proponiendo algunas pautas de trabajo en conjunto con los docentes y estudiantes, con el fin de darle un carácter participativo a la investigación. Además expresó la intención de que dicha investigación sea de utilidad para el bachillerato.

Puede pensarse este episodio como una reformulación de la demanda por parte del docente (aunque quizás debería decirse: pronunciación de una demanda, ya que hasta ese momento no había una demanda explícita de parte de la institución). Este fue el primer paso de la consecuente apropiación del proyecto por parte de los integrantes de la institución. Fue un momento bisagra en la investigación.

Si bien fue un pedido que coincidía con el enfoque pretendido por los investigadores, el hecho de que un integrante de la institución lo haya explicitado, reposicionó a los investigadores ante la mirada de la institución,

otorgándoles su aval, e invitándolos a formar parte de ella. Además, se fijaron las condiciones de trabajo en las que la investigación se debía realizar, y una de ellas, quizás la más importante, fue que la institución tuviese una participación activa en la misma.

Con el consentimiento tanto del bachillerato como de la mesa de gestión, se comenzó a concurrir a las clases, presentando el proyecto ante docentes y estudiantes.

Durante este proceso, diferentes integrantes de la institución fueron manifestando diversos pedidos de intervención, que cada uno de ellos consideraba primordiales. A medida que fueron sucediendo se intentó re-encuadrar la investigación y el rol de los investigadores dentro de la institución.

Tras varios meses de presenciar las clases, se dio inicio a la administración de los instrumentos de investigación, desarrollándose entre el mes de Agosto y Diciembre de 2014.

Se comenzó por la administración de cuestionarios a docentes y a estudiantes integrantes del bachillerato, con el fin de indagar acerca del nivel de instrucción, edad, barrio de residencia, y percepción respecto de la institución. Se decidió reformular lo propuesto en el anteproyecto y administrar la entrevista de manera posterior a los cuestionarios, con el objetivo de profundizar sobre aquellas recurrencias y puntos escasamente desarrollados en los mismos.

Antes de administrar los cuestionarios a toda la población, se realizó una prueba piloto con el fin de evaluar el instrumento. Posteriormente tuvieron que ser ajustados, debido a algunas dificultades para ser respondidos, la extensión de los mismos y la reiteración de contenidos indagados en varias preguntas. Por otro lado, fue necesario distinguir los momentos apropiados para administrar los cuestionarios, ya que cada materia y cada docente tenían una dinámica planificada para cada clase y no siempre se disponía del tiempo para poder responder los cuestionarios. También se aseguró la presencia de los investigadores en el momento de completar los cuestionarios, para poder esclarecer algunas dificultades que se fueron presentando. Todos los integrantes se mostraron muy colaborativos e implicados a lo largo del proceso, concibiendo la investigación como una oportunidad para difundir el proyecto.

Posteriormente, las entrevistas se realizaron entonces a un representante de cada órgano, luego de haber tenido varios contactos previos y haber presenciado diferentes clases. Esto permitió disponer del tiempo necesario para despejar dudas respecto del destino y la utilización de la información.

En un tercer momento, a partir de los emergentes de los cuestionarios y de las entrevistas, se planificó el contenido a trabajar en los grupos de discusión, con el objetivo de utilizar la información obtenida desde dicho dispositivo para la elaboración de un diagnóstico de necesidades y recursos. Para tal fin se utilizó la matriz FODA, como herramienta de análisis para detectar las fortalezas (factores críticos positivos con los que se cuenta), oportunidades, (aspectos positivos que se pueden aprovechar utilizando las fortalezas), debilidades, (factores críticos negativos que se deben eliminar o reducir) y amenazas, (aspectos negativos externos que podrían obstaculizar el logro de los objetivos) de la institución.

Por último, se diseñó un dispositivo grupal, utilizando como disparador frases retomadas de los cuestionarios y entrevistas, con el doble objetivo de: favorecer la circulación de la palabra y la expresión de la mayoría en algunas cuestiones percibidas en la etapa previa, ya que el dispositivo favorece la apropiación activa de los conocimientos, espacio que promueve el debate conceptual y el intercambio.

La implementación de dichos dispositivos grupales debió sortear algunas dificultades para coordinar horarios y lograr una amplia convocatoria en los grupos.

Con el objetivo de no entorpecer el dictado regular de las clases, se acordó con los estudiantes un encuentro en el horario de una materia que ya había completado el desarrollo de sus contenidos.

Con los docentes, se decidió implementar el dispositivo el día de la cena de cierre del año, en un horario previo a la concurrencia de los estudiantes, garantizando así una mayor concurrencia. El encuentro se vio enriquecido ya que la perspectiva de los docentes incluyó un análisis propio del momento de finalización del ciclo lectivo, implicando un balance a la hora de dar cuenta de los temas propuestos.

En dicho encuentro finalizó la etapa de recolección de datos, y se anunció que, posteriormente, se fijaría otro encuentro para hacer las devoluciones pertinentes con los actores que hayan participado en los dispositivos.

Dicho encuentro, realizado al comienzo del posterior ciclo lectivo, se llevó a cabo en el marco de una asamblea del bachillerato. Encuentro al que concurrieron algunos docentes y una graduada, donde, además de comunicar los resultados, se habilitó un espacio de intercambio para que entre los presentes puedan expresar sus opiniones al respecto.

# **CAPÍTULO III**

## **RESULTADOS**

A continuación se dará cuenta de los resultados obtenidos del análisis de la información recabada a partir de los instrumentos administrados. Se presentarán los objetivos propuestos para la organización de la misma.

**Primer objetivo:**

*Caracterizar la organización de la institución en cuanto a su objetivo, localización, integrantes, organigrama, tareas.*

La institución que toma por objeto este análisis, realizado de manera conjunta con sus integrantes, es un Bachillerato Popular. El mismo fue fundado a partir de una toma de viviendas en el barrio El Martillo, ubicado al sudoeste de la ciudad de Mar del Plata. Entre los vecinos que llevaron a cabo la medida, se encontraban algunos que no habían completado sus estudios secundarios. Decidieron convocar a algunos docentes que conocían para evaluar la posibilidad de incluir la educación dentro de los objetivos del movimiento que se estaba generando. *"Con la toma empezaron a pelear no sólo por el derecho a la vivienda sino por el derecho a la educación, como así también se peleó el derecho a la salud".*

Es así como en el año 2009 nació el Bachillerato Popular "Agustín Tosco". Su nombre surgió a partir de la propuesta y debate de diversas opciones ideadas por docentes y estudiantes, quienes buscaban que el bachillerato representara la lucha popular. La decisión final se dirimió mediante un sorteo.

Agustín Tosco fue un dirigente gremial cordobés de mediados del siglo XX. Encabezó el movimiento obrero que desembocó en el Cordobazo y el Vivorazo (derrocamiento de la dictadura de Onganía). Murió perseguido y amenazado en el año 1975. Representa un ícono de lucha y de unión de diversos sectores sociales (trabajadores, estudiantes) por la conquista del derecho a una educación al servicio del pueblo. Por ello es retomado por los integrantes del Bachillerato Popular, quienes dirigen al Estado el reclamo del salario de trabajadores docentes, las becas para los estudiantes, y el

financiamiento para el funcionamiento y mantenimiento del espacio pedagógico.

Tras una serie de mudanzas de locación, finalmente comienza a funcionar en el Centro de Integración Comunitaria del barrio "El Martillo", que acababa de concretar su construcción.

El CIC Zona Sur, al igual que los otros CIC instalados en el país, se concibe como un espacio público de integración comunitaria. Representa una instancia de articulación entre el gobierno nacional, provincial, municipal, organizaciones sociales y políticas, y la comunidad, de la cual, también participan los ministerios nacionales que conforman el Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales.

El edificio del CIC Zona Sur fue construido por dos cooperativas de trabajo: "Libres del Sur", y "Los Horneros". Al igual que otros Centros de Integración Comunitaria, el presupuesto para su edificación fue otorgado por el Gobierno de la Nación. Una vez concluida la obra, es el municipio quien se encarga de su administración y mantenimiento, pero son los propios vecinos quienes gestionan el espacio, a través de una mesa de gestión que se reúne semanalmente e incluye a diversas organizaciones del barrio.

Por otra parte, los primeros meses de gestión del bachillerato se hicieron en las instalaciones de la sociedad de fomento del barrio El Martillo. Éste forma parte de la mesa de gestión desde sus inicios, mediante la participación de algunos de sus integrantes en la misma.

El CIC nuclea la población de los barrios "El Martillo", "15 de Enero", y "Pueyrredón", y aborda sus necesidades y problemáticas (entre ellas educación, salud, cultura, vivienda, seguridad e infraestructura) organizándose para mejorar su calidad de vida, a través de diversos proyectos y actividades, que nacen de la propuesta de sus vecinos, organizaciones del barrio, o diversas agrupaciones que trabajan en el territorio.

En lo relativo a la educación, además del bachillerato, funciona una primaria para adultos, un jardín maternal, y clases de apoyo escolar. También se realizan diversos talleres, algunos de los cuales brindan capacitación laboral: computación, cuidado de personas, carpintería, artesanías, periodismo, repostería, cocina, cartapesta y peluquería.

Asimismo, orientado a la población infanto juvenil, se realizan diversos talleres artísticos, deportivos y recreativos tales como: percusión, gimnasia aeróbica, taekwondo, cine infantil, de fútbol, folclore, y murga.

Por otro lado, el CIC cuenta con un área de Promoción y Atención de Salud. Está coordinada por una comisión integrada por vecinos, asistentes sociales y una médica, abocados al diseño de un proyecto sanitario que contemple los problemas reales de la población y una modalidad de atención definida por sus propios beneficiarios. Entre sus funciones, realiza el control de libretas sanitarias para niños que perciben la asignación universal.

### **Objetivos de la institución**

El objetivo de la institución fue cambiando a lo largo de los años. Como se mencionó anteriormente, en sus orígenes los objetivos del Bachillerato Popular estaban destinados a posibilitar la finalización de los estudios de los vecinos del barrio. Debido a la cantidad de cooperativas de trabajadores en el barrio y a la necesidad de formación en la temática, se propuso trabajar con y para las mismas. La organización de dichas cooperativas se articulaba con diferentes organizaciones populares con diversas orientaciones políticas que venían desarrollando acciones en la zona.

El trabajo con las organizaciones políticas se dificultó, motivo por el cual se decidió darle al bachillerato una orientación laboral y productiva.

A partir de allí se les solicitó a los estudiantes que manifiesten sus intereses relacionados con actividades laborales, su formación, emprendimientos productivos, etc. Dicho objetivo se logró con algunas experiencias particulares, pero a nivel general resultó una medida “compleja” para llevar adelante.

Actualmente se ha decidido darle una orientación en comunicación, fomentado por la necesidad de darle otro tipo de apertura al CIC, su trabajo en conjunto, y las actividades que allí se desarrollan, además del Bachillerato Popular. Se busca así una nueva forma de comunicación con la comunidad, para difundir y construir una idea de lo que el CIC hace y de lo que el CIC es. Del objetivo de desarrollar dicha orientación en el bachillerato, se desprende la necesidad de incorporar materias que no están incluidas en el diseño curricular

de provincia. Se habilitan 5 (cinco) materias “institucionales”, de las cuales dos ya fueron incorporadas: “comunicación” y “periodismo”.

Podría pensarse que actualmente uno de los objetivos es formar parte del sistema educativo provincial. Para los bachilleratos de provincia ya hay una planificación que incluye cinco orientaciones, el bachillerato Agustín Tosco eligió una de ellas, y organiza las materias de acuerdo al diseño curricular que tiene esa orientación.

Independientemente de los objetivos mencionados, el objetivo transversal que atraviesa al Bachillerato Popular es la educación liberadora, en la búsqueda del pensamiento crítico y transformador. Es en pos de este horizonte que se han ido modificando las orientaciones del bachillerato, manteniendo siempre presentes las necesidades de la comunidad en la que está inserto.

Vinculado al objetivo mencionado anteriormente, en definitiva la institución se propone la organización de la comunidad, utilizando la Educación Popular como herramienta. Este sentido de organización se plantea desde la búsqueda de una cohesión comunitaria que permita articular reclamos colectivos en pos de dar respuesta a las problemáticas barriales.

### **Localización**

El bachillerato “Agustín Tosco” funciona en un espacio destinado por el CIC del barrio El Martillo, ubicado en la calle Coronel Vidal 3665 de la ciudad de Mar del Plata, partido de General Pueyrredón.

### **Integrantes**

La propuesta pedagógica incluye tres niveles de estudio. Mientras se realizó la toma de datos, había estudiantes cursando el primero y segundo nivel. Se espera que para el año 2015 haya estudiantes en tercer año, completando así los tres niveles.

La población estudiantil suma un total de diez estudiantes, de diversas edades que van desde 18 a 44 años, en su mayoría pertenecientes a la comunidad barrial donde se inscribe el bachillerato. Su asistencia a clases es

de frecuencia variable, por lo cual en varias ocasiones se reúnen los integrantes de primer y segundo año en una misma clase, que se da en forma conjunta.

Por otro lado, el claustro de docentes incluye profesores, maestros, y estudiantes de profesorado de diversas disciplinas. En total suman ocho y dictan las siguientes materias: matemática, física, biología, historia, prácticas del lenguaje, inglés, comunicación, computación y política. La mayoría de ellos, ya contaba con experiencias e intereses previos en Educación Popular antes del ingresar al Bachillerato Popular.

Por último, la institución cuenta con una coordinadora, que se encarga fundamentalmente de tareas administrativas, articulación y acompañamiento de las diferentes actividades. Es una parte muy importante de la organización, ya que se trata de una graduada de la misma, y como tal participa de las asambleas, aportando su doble perspectiva, en tanto ex-estudiante, y agente coordinador. Además, su pertenencia a la comunidad barrial, y presencia constante en el CIC, cumpliendo otras funciones, la convierte en un referente para estudiantes, a quienes motiva a continuar sus estudios.

### **Organigrama**

El bachillerato es una organización democráticamente gestionada por sus integrantes y la asamblea es su órgano supremo. Las decisiones allí alcanzadas son producto de un intercambio colectivo. Participan en ellas todos sus miembros, tanto docentes como estudiantes, y se llevan adelante en el horario de funcionamiento del bachillerato.

A su vez, el bachillerato se vincula con el CIC a través de su órgano de decisión, es decir, la mesa de gestión. De esta participan representantes de cada claustro.

### **Tareas**

La institución posee como tarea primaria la función pedagógica, pero la modalidad en que la lleva a la práctica se aleja de la educación de carácter

formal. Por ello se diferencia de otras instituciones educativas, tanto en la forma como el contenido desarrollado, y sobre todo, en sus fundamentos.

Como se trata de una institución de carácter horizontal, donde no existen grados, jerarquías, ni autoridades, las tareas se reparten de manera democrática entre el cuerpo docente. Para ello existe la instancia de reunión docente, que se realiza con frecuencia variable, según el momento que atraviese la institución (en el último año la cantidad de las mismas se vio disminuida). De todos modos, los docentes coinciden en la necesidad de aumentar su frecuencia a una vez por semana, para mejorar la comunicación y coordinación de la organización.

Pero además del cometido pedagógico, es una organización que desarrolla otras funciones, que se desprenden de la particular manera en que docentes y estudiantes interactúan, y de su enclave en el barrio. Entre ellas pueden citarse la contención que brindan docentes a estudiantes.

Congruente a los lineamientos de la Educación Popular, los docentes también son agentes que se enriquecen en el proceso de aprendizaje, en interacción dialéctica con los estudiantes, quienes contribuyen a la construcción del conocimiento, aportando experiencias y perspectivas personales.

## **Segundo objetivo:**

*Indagar acerca de la metodología implementada por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.*

Con respecto a este punto, se tiene en cuenta que la Educación Popular se realiza y construye como actitud y como modalidad de trabajo desde la práctica, en el debate. Se entiende que se basa en construir relaciones sociales entre el docente y el estudiante, y entre ellos con su entorno, y de entender la pedagogía como una herramienta de transformación social. A partir de allí se plantea la construcción de un educador popular. En este sentido, los miembros de la institución entienden que las técnicas que desde muchos sectores de la Educación Popular se toman a manera casi ineludible, en realidad debieran pensarse en función de la propia disciplina que se está impartiendo en el aula, en muchos casos aplicables y en otros no. Es así que, en el transcurso de la investigación se vislumbraron recursos pedagógicos tales como presentación de documentales con sus posteriores debates, y la invitación a personas expertas en una temática de trabajo con la consecuente realización de una entrevista grupal. También se suele proponer la realización de trabajos prácticos, y las consignas de los mismos son acordes al proceso en el cual se encuentra cada estudiante.

En la práctica cotidiana, en un principio, cuando un estudiante se presenta al bachillerato con la intención de iniciar sus estudios allí, se trabaja personalmente con cada uno para revisar el nivel de estudios y conocimientos alcanzado. Esto quiere decir que se evita la instancia de examen, se realizan al menos 2 o 3 entrevistas, y se tiene en cuenta el nivel de primaria o secundaria alcanzado. Se intenta con esto hacer un diagnóstico para determinar si corresponde que curse el primer o el segundo año del bachillerato. El primer año tiene que ver con las nociones más básicas, pero sobretodo con la incorporación del hábito del trabajo de estudio.

A partir de la observación participante en todas las materias, se pudo apreciar que la disposición áulica de los estudiantes se presenta en forma circular, lo que posibilita el verse cara a cara y la relación de pares entre docentes y estudiantes. Los estudiantes manifiestan que las dinámicas que en

el aula se trabaja con tranquilidad, en grupo, con ganas, respeto, participación, con igualdad y aceptación. Además se aprecia una constante instancia a la participación estudiantil. Otra cuestión que agregan es que cuando faltan compañeros, las clases siguientes suelen ser ellos mismos quienes les transmiten y les cuentan lo trabajado en su ausencia.

Por su parte, algunas materias (con la intencionalidad de que se traslade a todas), son dictadas por duplas docentes, en las cuales mientras uno se encarga de los contenidos, el otro se dedica a la coordinación grupal. Desde la perspectiva de los estudiantes, las parejas pedagógicas son de gran beneficio para los docentes, ya que uno a otro se brindan referencias sobre su manera de llevar adelante la clase, convirtiéndose en una forma de aprendizaje docente. Por su parte, los docentes la conciben como una mirada enriquecedora, ya que mientras uno coordina la clase, el otro brinda un acompañamiento y un apoyo más directo. De este modo, las “parejas pedagógicas” favorecen el debate, el cuestionamiento constructivo entre los docentes y una mayor agilidad del trabajo en el aula, permitiendo la emergencia de diversos puntos de vista y nuevos cuestionamientos mutuos que de darse de manera individual no surgirían. Por otro lado, cada una intenta articular los contenidos con el resto de las parejas o docentes. Asimismo, el hecho de trabajar en pareja, favorece el acercamiento más personalizado a los estudiantes que por diversos motivos, así lo requieran.

Algunas de las características es que en la dinámica de trabajo durante las clases se propicia una instancia dialógica y la construcción y reconstrucción de los contenidos abordados. Los docentes suelen proponer contenidos guiándose por los intereses percibidos provenientes de los estudiantes y por el consenso entre ambos para la continuación de los mismos. Para la presentación de los contenidos, generalmente facilitan textos, los cuales son leídos de manera grupal, y de acuerdo a los debates que se generan en torno a los mismos, se planifican las clases siguientes. Se trata de incorporar las realidades del contexto inmediato de los estudiantes con el fin de evitar la naturalización de algunas problemáticas cotidianas. Educar con la pregunta, a partir de las experiencias personales, guiar los debates hacia producción de conocimientos generados a partir de las mismas.

Según la graduada, los contenidos abordados en cada materia, y en cada clase, hacen alusión y/o permiten pensar la situación socio laboral y familiar de cada estudiante, así como su vivenciar subjetivo en torno a la misma. De esta manera, se orienta a la reflexión crítica y comprometida sobre la realidad personal y colectiva. A modo de ejemplo se presentan:

*"Reivindicar el derecho de que lo que vos sabés vale, entonces esa es la ideología del bachi. Lo que vos sabés vale, tanto para vos como para los otros".*

*"Dentro del bachi, cada materia está trabajando en lo que es la perspectiva del día a día, en lo que es el laburo, la salud, la educación tanto de ellos como de los hijos... está viviendo continuamente, en poder respetar eso, en poder darle un valor, que en una escuela común no llegás a poder plasmarlo o a poder contarlo después. Y hacen la intervención en ciertos casos pero queda ahí, es una intervención y nada más. Sin embargo acá es "cómo te fue, cómo te sentiste, qué pasó" y se comparte".*

Resulta difícil deslindar la metodología de enseñanza del valor otorgado a cada estudiante y a su conocimiento. En el Bachillerato Popular "Agustín Tosco" se le da mucho valor a cada persona, y los docentes se interesan por la situación y bienestar de cada uno.

Se dirige hacia la construcción de un pensamiento crítico, mediante el acto de compartir conocimientos en conjunto con los estudiantes. Según los docentes estos conocimientos son considerados sociales y políticos, sin excepción.

Los estudiantes señalaron de manera sobresaliente la paciencia que caracteriza a los docentes a la hora de desarrollar las clases, brindándoles la posibilidad de preguntar si no entienden algo y de cuestionar si no lo comparten, facilitando su aprendizaje.

Con respecto a la relación entre docentes y estudiantes que se establece en el aula, el objetivo es lograr un vínculo de "compañerismo", con roles delimitados pero a su vez un trabajo en conjunto, entre pares, durante la mayoría del tiempo que se prescinde para realizarse el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se intenta habilitar un espacio en donde la riqueza y éxito de dicho proceso pedagógico quede en manos de docentes y estudiantes, en la misma proporción. Este espacio se generaría mediante el diálogo y el intercambio constante. Se proponen trabajar algunas particularidades o

capacidades a veces no tenidas en cuenta desde el punto de vista de la educación formal.

En el grupo de discusión entre docentes, se encontraron diferentes perspectivas respecto de las consideraciones sobre este tipo de dinámicas entre docentes y estudiantes, así como también la distribución de roles. De esta manera *“lo que ayudaría a solucionar esta cuestión de la simetría o asimetría es el compromiso. La asimetría se hace notar más cuando no hay participación, compromiso y faltan, así ellos como docentes tienen que tomar las decisiones y plantear solos los temas a llevar a cabo”*.

Por otro lado, con respecto a la metodología de evaluación, existen diversas formas en que es implementada como *autoevaluaciones, trabajo final, y evaluaciones orales y escritas, colectivas e individuales, generalmente a carpeta abierta*.

Si bien los alumnos son calificados, y sus notas volcadas en planillas para presentar ante el Ministerio de Educación, se trata de una operación de carácter burocrático, pero carente de sentido hacia el interior de la institución.

La evaluación del conocimiento no toma la forma de exámenes individuales tradicionales, sino más bien de repasos orales de los contenidos abordados previamente, o actividades de carácter cooperativo, donde los docentes puedan vislumbrar las dificultades de los estudiantes y colaborar en la construcción del conocimiento. Aquí la evaluación no está al servicio de la medición y clasificación del alumno, sino que adquiere el carácter de una autoevaluación, donde el estudiante pueda reconocer en qué momento del proceso pedagógico se encuentra, y qué conocimientos debe fortalecer.

*“A nivel papeles nos califican, a nivel burocracia te tienen que poner una nota como para poder figurar en el Ministerio de Educación. Pero el hecho de aprobarte, tienen que saber que vos te fuiste con el conocimiento que necesitabas saber, de lo que no habías aprendido, lo que no te había quedado”*.

### **Tercer objetivo:**

*Examinar las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas percibidas por la población de la institución (docentes, estudiantes, graduados, representantes de la mesa de gestión del CIC).*

Para dar cuenta de este objetivo, se utilizó la aplicación de un análisis FODA (exposición de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades por los participantes). Éste consiste en realizar una evaluación de los factores fuertes y débiles que, en su conjunto, diagnostican la situación interna de una organización, así como su evaluación externa, es decir, las oportunidades y amenazas. Es una herramienta que permite obtener una perspectiva general de la situación estratégica de una organización determinada. El análisis FODA estima el efecto que una estrategia tiene para lograr un equilibrio o ajuste entre la capacidad interna de la organización y su situación externa, esto es, las oportunidades y amenazas (Ponce Talancón, 2006).

### **Fortalezas**

Según el análisis FODA se considera como fortaleza aquellas habilidades y capacidades de los actores de una determinada institución, éstos en su conjunto contribuyen a las potencialidades y recursos con los que cuenta la institución para su crecimiento o enfrentar diferentes tipos de cambios, tanto internos como externos.

Es así que a continuación se dará cuenta de los diferentes aspectos percibidos como fortaleza por parte de cada uno de los claustros que componen la institución.

Todos los claustros coinciden en que el compañerismo es una fortaleza de la institución. Éste es percibido por ellos a través de las relaciones de contención, cooperación, respeto y solidaridad entre los estudiantes y también entre docentes propiciando un ambiente de trabajo tranquilo. De éste se deriva la no discriminación respecto del barrio de residencia, la forma de vestirse y la clase social. Por esto resulta motivador a la hora de concurrir al bachillerato.

Los integrantes consideran que además el compañerismo favorece la unión entre los estudiantes. Señalan que aprenden entre todos, comparten y transmiten enseñanzas personales. Además se agrega el cariño entre compañeros y el respeto docente.

A estas características asociadas al compañerismo, los docentes agregan el reconocimiento de las diferencias en el ejercicio de los roles dentro del aula. Además, mencionan que fortalece la confianza mutua.

Otra de las fortalezas destacadas por todos los integrantes es el compromiso. Éste presenta diferentes aristas.

En relación al compromiso de los docentes, los estudiantes resaltan que éstos asisten siempre a clases; y en materia pedagógica, se manifiesta en la actitud paciente para explicar los contenidos.

Los docentes por su parte, tienen distintas perspectivas a la hora de entender el compromiso. Por un lado éste es considerado fundamental en el espacio áulico. Así, están comprometidos con una perspectiva crítica. Los conocimientos que se comparten en el aula son sociales y políticos, y en este sentido, como docentes apuestan a hacer una crítica del sistema económico, social y político, en lugar de una reproducción del mismo.

Se propone que ésta sea una crítica transformadora, propuesta desde una educación liberadora. El compromiso es considerado un trabajo militante, de construcción de organización social, de pensamiento crítico, y es desde aquí que se piensa la función como educadores. En este sentirse compañeros, de compartir ideológicamente el espacio y el proyecto del bachillerato, se hace presente la confianza en que todos comparten el mismo rumbo.

Otra forma en la que se vislumbra el compromiso es a través del reconocimiento de la perseverancia de los docentes, ya que a lo largo del proyecto han apostado al crecimiento del bachillerato y a la lucha por el reconocimiento estatal del mismo.

Además, mencionan el interés y el fortalecimiento percibido cuando, más allá de notar la poca concurrencia estudiantil en algunas clases, se encuentran con el surgimiento de nuevos debates e ideas entre los presentes.

Por otro lado, la graduada menciona la presencia de las ideologías políticas que conlleva y supone la educación no formal, en tanto el respeto de los derechos del docente como educador y del estudiante, no solo como

persona, sino como poseedor de un saber previo, que tiene valor, tanto para uno como para los otros, para el proceso colectivo de construcción del conocimiento. Y además, provee un marco libre, habilita el proceso de estudio sin tantas condiciones y restricciones a nivel normativo. Dichas particularidades ideológicas compartidas también fueron mencionadas por los docentes, ya que el bachillerato funcionaria como un espacio concreto donde convergen los ideales de cambio de cada uno de ellos.

Y relacionado con la última, señala que se trata de una educación que permite ver y analizar los contenidos necesarios y de interés para la comunidad. Estos son propuestos por docentes y alumnos. Y cuando son traídos por los docentes, los ejemplos son aportados por los estudiantes, desde su conocimiento idiosincrásico y haciendo referencia a su realidad cotidiana.

Por otro lado los estudiantes destacaron como un aspecto positivo importante para ellos el horario en que se dictan las clases (ya que el Bachillerato Popular funciona a partir de las 16.30 hs., lo que les permite concurrir al mismo fuera del horario de trabajo). A dicha característica se agrega la posibilidad de inscribirse a cualquier edad, resultando un grupo heterogéneo de estudiantes entre los 18 y los 47 años, así como también la proximidad a sus hogares, que posibilita mayor concurrencia.

La graduada también se refirió a estas posibilidades que brinda la organización a los alumnos, no solo en cuanto a la propuesta curricular sino además en cuanto a la contención personal que se propicia.

Otra cuestión mencionada por los estudiantes son ciertas características de los docentes, como la comprensión, el compromiso, la humildad, la formación. La predisposición a la escucha y el interés por las problemáticas personales que atraviesan los estudiantes también fueron mencionados como algo a resaltar.

Algunas cuestiones en lo referente al proceso de enseñanza-aprendizaje también fueron consideradas fortalezas, tales como la relación de pares que se establece en el aula, la cual permite la co-construcción del conocimiento y el aprendizaje mutuo. Esto implica que tanto docentes como estudiantes aprenden en el proceso de enseñanza, posibilitando la circulación de diferentes saberes.

En esta misma línea, el diálogo y la posibilidad de aprender a debatir es percibido como una herramienta de aprendizaje por parte de los estudiantes, quienes plantean que esta particularidad posteriormente les propicia una mayor comprensión de los contenidos. Esta posibilidad se ve complementada con la libertad en la proposición y en la elección de los contenidos a trabajar. Además, al momento de evaluar se respetan las modalidades que cada estudiante prefiera (sea ésta evaluación oral, escrita, presentación de trabajos, etc.). Todas estas propuestas de trabajo son evaluadas como aspectos positivos por parte del conjunto de la población institucional.

Por otro lado, como se mencionó anteriormente, el trabajo de los docentes se realiza en “parejas pedagógicas”, esto también es percibido como una fortaleza, ya que permite por un lado el enriquecimiento de los debates y por otro lado una división de tareas entre los docentes y una relación personalizada con cada uno de los estudiantes. Esta característica se ve potenciada debido a que se trabaja con grupos reducidos.

La flexibilidad del encuadre de trabajo como modalidad adoptada por el Bachillerato Popular es considerada por algunos integrantes como una fortaleza, mientras que otros la consideran una debilidad. Entre las características que se asocian a dicha flexibilidad se destacan la posibilidad de seguir asistiendo aun habiendo faltado en reiteradas oportunidades, la comprensión por parte de los docentes si no pueden hacer la tarea asignada, y la predisposición docente para volver a explicar los temas no comprendidos. Algunos integrantes entienden esta flexibilidad como algo positivo en el sentido de que les da más posibilidades de continuar sus estudios. Otros, por su parte, consideran que la flexibilidad genera condiciones desiguales para los estudiantes, entre los que “cumplen” y los que no. En este sentido, este grupo menciona que estas condiciones desiguales que plantean generan bronca y desgano. Respecto de este tema, un tercer grupo considera que el “compromiso” no debe provenir por la modalidad implementada por el bachillerato, sino que debe provenir de los mismos estudiantes. Mencionan que esta sería una forma de valorar y hacer crecer el bachillerato.

La opinión de los docentes respecto este tema se aborda desde el proyecto común a construir, entonces se busca que las pautas a cumplir sean acordadas entre todos, lo que en un principio suele resultar extraño en quienes

están acostumbrados a la educación formal. A través de este acuerdo se hace énfasis en que, si bien se reconocen distintos roles, todos son compañeros. Se considera que esta relación entre docentes y estudiantes es una parte nodal del proceso pedagógico que se propone el bachillerato, buscando a través de las responsabilidades y el trabajo conjunto, que el estudiante se haga cargo por sí mismo de construir el conocimiento. Se entiende desde lo ideológico que establecer una relación de solidaridad y compañerismo, debe lograr mejores resultados.

Otro aspecto percibido como fortaleza a lo largo de la trayectoria del bachillerato, es su capacidad de construcción y reconstrucción constante del proyecto. De esta forma, el mismo se iría repensando a partir de las nuevas situaciones que se presentan, de las nuevas oportunidades, del contexto y de las necesidades de sus integrantes, del CIC y barriales. En esta reconstrucción constante, nuevas son las metas que se van persiguiendo, bajo la permanencia en el sostén de la Educación Popular como insignia.

A su vez, el carácter democrático del proyecto se ejerce mediante asambleas en las que participan todos sus integrantes, lo cual es considerado un aspecto positivo.

### **Oportunidades**

Las oportunidades son aquellos factores que pueden llegar a influir de manera favorable en la institución, dependiendo de cómo ésta las identifique y las trabaje. También pueden llegar a generar diferentes tipos de cambios, generando estrategias de adaptación y crecimiento por parte de los integrantes de la institución.

Entre las oportunidades que se encontraron a lo largo de la investigación, pertenecer al CIC fue una de las más mencionadas, ya que se forma parte del mismo desde su nacimiento. Esto favorece su funcionamiento en un espacio ya destinado para el proyecto del bachillerato.

Los estudiantes mencionaron al CIC como un espacio que les brinda posibilidades para realización de diversos proyectos. Entre los mismos mencionaron karate, taller de cocina, etc. Por otro lado se mencionó el hecho de que el CIC favorece el acercamiento de más personas al bachillerato.

Ligado a esto, otra de las oportunidades percibidas por la población es la próxima concreción de una radio comunitaria. Dicho proyecto ya se encuentra presentado ante las autoridades correspondientes y a la espera que el mismo sea aprobado. Si bien la radio formalmente pertenecería al CIC, sería gestionada por el bachillerato. De concretarse, cada materia abordaría sus contenidos de manera tal que puedan ser comunicados, y así poder integrar las mismas.

A su vez, la graduada señala que la comunidad donde se sitúa el bachillerato es el principal afluente de estudiantes a la institución. En la comunidad existe un sentido marcado de lucha, que coincide con la ideología política del bachillerato. Allí conviven y trabajan diversas agrupaciones de base, que fueron quienes dieron origen a la organización. Recordemos que nació como expresión de la comunidad donde se inserta, en la toma de viviendas, por interés de los integrantes de terminar sus estudios.

Por otro lado, la pertenencia del bachillerato a la CEIP, posibilita la gestión de los títulos de los estudiantes, así como también los reclamos y acciones que se deben llevar adelante ante el Ministerio en pos del reconocimiento institucional del bachillerato. De esta manera, los integrantes de los bachilleratos populares pertenecientes al CEIP de la ciudad de La Plata y de Capital Federal, por cuestiones de movilidad, representan al Bachillerato Popular "Agustín Tosco" en gran parte de las gestiones necesarias.

Actualmente está aceptado que el bachillerato está organizado con una estructura tal como lo solicita la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Se realizaron inspecciones que revisaron el trabajo, el diseño curricular, el horario que cumplen los estudiantes y los docentes, la matrícula. Además el proyecto se encuentra redactado y presentado y a la espera de ser aprobado. Sin embargo el paso de esto al reconocimiento implica, según sus integrantes, una decisión política por parte de las autoridades.

## **Debilidades**

Las debilidades refieren a todos aquellos elementos, habilidades y actitudes de la organización que constituyen barreras para el desarrollo de la

misma. Refieren a circunstancias internas de su funcionamiento o características generales, algunas reconocidas por sus integrantes, otras no, es por ello que muchas veces perduran en una institución, a pesar de que se cuente allí mismo con los recursos para enfrentarla.

Todos los claustros de la institución coinciden en que las mayores debilidades son el ausentismo y la deserción estudiantil. Algunas consecuencias de ello, también valoradas como debilidades, son la dificultad para avanzar en los contenidos (con su influencia en la organización curricular) y empobrecimiento de los debates. A nivel subjetivo, esto genera desmotivación estudiantil y afecta el ánimo de los docentes, quienes se cuestionan sobre su accionar en el aula.

La graduada agrega que la deserción es una consecuencia de la confianza que experimentan los alumnos, al “estudiar de una manera libre”. Se entiende por ello el encuadre permisivo en relación a la contabilización de faltas y las pautas y modos de vinculación entre docentes y estudiantes. Esta temática fue abordada en la doble percepción de la flexibilidad del encuadre, expuesta en el apartado de “fortalezas”, ya que generaría condiciones desiguales, produciendo bronca y desgano en aquellos estudiantes que responden a las normas acordadas.

El ausentismo también es considerado como una problemática entre los docentes. Al referirse a este, plantean que es una realidad que escapa al bachillerato en cuestión, ya que también lo perciben en los planes COA, FINES, etc. Entienden que la educación en los adultos que deciden retomarla, es una actividad más en su vida, además de las diversas responsabilidades como el trabajo y la familia. La educación entonces se presenta como algo postergable, dificultando el trabajo extra-áulico. Si bien esta problemática es enunciada como tal, a su vez se la concibe como una “oportunidad didáctica”, es decir que podría entenderse como un momento para trabajar en grupo y ayudar a un compañero cuando no está pudiendo concurrir a clases. Se promueve así la solidaridad y la no competencia entre los estudiantes, ya que entienden que el problema es de todos. Así mismo, entienden que las reiteradas faltas afectan al grupo, ya que en muchos casos los debates se ven empobrecidos al ser pocas las voces presentes.

Además del ausentismo y la deserción, se desprende otra debilidad percibida y ésta se refiere a la falta de comunicación docente. Se plantea que el proyecto del bachillerato implicaría trabajar integralmente, y que de esta manera se articulen los temas a lo largo de todas las materias, donde cada una aporte al mismo desde su especificidad.

En relación a ello, entre los docentes, otro punto percibido como debilidad en la organización son las dificultades para concretar una sistematización de las asambleas. Si bien todos reconocen la importancia de la realización periódica de las mismas, las ocupaciones del tiempo como docentes de forma cotidiana dificultan la posibilidad de encontrar espacios comunes de encuentro. Esto a su vez tiene efectos en los avatares con los que se encuentran a la hora de organizar algunas actividades que tienen que ver con el reconocimiento estatal, como viajes a La Plata y a Capital Federal, etc. Por su parte, la ausencia de un proyecto redactado formalmente genera múltiples interpretaciones.

En relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, una debilidad percibida alude a la ausencia de parejas pedagógicas en algunas materias generando desconexión entre las mismas.

Por último, algunos integrantes se refirieron a la falta de reconocimiento del bachillerato en el barrio, la graduada coincide con esto y afirma que la información que circula en la comunidad en relación al mismo, a veces suele no ser clara por ser una modalidad nueva, o al menos desconocida por la población.

## **Amenazas**

Las amenazas al igual que las oportunidades, aluden a factores externos que tienen algún tipo de influencia en la institución. Sin embargo, las amenazas tienen una impronta negativa y podrían tener consecuencias desfavorables para la institución dependiendo de cómo ésta las registre, perciba, y afronte las mismas.

La falta de reconocimiento estatal del Bachillerato Popular Agustín Tosco, fue la amenaza mayormente mencionada.

La misma es asociada a la falta de recursos materiales, como el Wi-fi, lo que dificulta el trabajo con las computadoras. Además, se relacionó con la imposibilidad de gestionar las diferentes becas y derechos estudiantiles. Según algunos integrantes, esto traería aparejada la deserción estudiantil.

Otras repercusiones de dicha problemática percibida son la falta de asignación de presupuesto, que implica que los docentes no puedan cobrar por su trabajo, no puedan sacar fotocopias ni adquirir insumos. La posibilidad de contar con estas necesidades haría a una mejor calidad educativa.

La lucha por el reconocimiento como institución educativa, exige la conservación de las particularidades del proyecto colectivo del bachillerato. Esto implicaría la posibilidad de elegir sus propios docentes (y no por concurso o puntaje, como sucede en las asambleas del sistema provincial), de organizar estructural y curricularmente sus materias, su diseño pedagógico, disponer de dos docentes por clase (pareja pedagógica), no tener autoridad jerárquica en la institución, y relaciones horizontales entre docentes y estudiantes. Estas cuestiones se fundamentan en el derecho que tiene una comunidad de disponer de su propio espacio educativo. La búsqueda de elección de los propios docentes tiene que ver con que los mismos deben compartir ideológicamente el proyecto del bachillerato, con los fundamentos en la educación liberadora.

A nivel de subjetivo, los docentes manifiestan la importancia que para ellos tiene que el Estado no les reconozca su labor. A nivel estudiantil, se plasma el cambio progresivo que se da desde que comienzan el bachillerato hasta que lo finalizan, donde en muchos casos se comprometen cada vez más con la lucha perseguida por el proyecto.

Por otro lado, en su contexto más inmediato, los vecinos ya han tomado conocimiento de la existencia del bachillerato, sin embargo no saben de qué manera está organizado. Producto de esto, la participación barrial se ve reducida. A su vez, este desconocimiento, según los estudiantes, se traduce en una opinión desfavorable respecto a la utilidad de la educación, acompañado de un prejuicio respecto de las peculiaridades de la Educación Popular. Esto implicaría una falta de apoyo hacia quienes deciden retomar sus estudios, considerando la asistencia al bachillerato como una pérdida de tiempo.

Además, comentan que se desconocen las actividades que se realizan en el CIC, utilizando en algunos casos su espacio como “guardería”, ya que mayormente acuden niños.

Otra amenaza mencionada, refiere a las diversas circunstancias personales se presentan como impedimentos para la continuación de los estudios. Entre ellas, se nombraron las extensas jornadas laborales y problemáticas familiares.

Por último, se concibe a la presencia en el barrio de otros sistemas de educación no formal estatales, tales como el programa FinEs y COA, como una amenaza para la asistencia al bachillerato. Esto se debe a las facilidades que estos promueven (por ejemplo, el cursar pocas veces a la semana), ya que podrían generar que los estudiantes se transfieran a dichos programas.

A modo de síntesis, se añade un cuadro que sistematiza la información recolectada a lo largo de la investigación.

Análisis Institucional	Instru-mentos	Estudiantes	Docentes	Graduada	Inte-grantes de la Mesa de Gestión
<b>Fortalezas</b>	<i>Cuestionarios</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Oportunidad de finalización de estudios (horarios y posibilidades de edad)</li> <li>-Inserto en el barrio.</li> <li>-Compañerismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Compromiso</li> <li>-Relación de pares.</li> <li>- Utilización de herramientas y desafíos didáctico-pedagógicos.</li> <li>-Reconocimiento comunitario.</li> <li>-Libertad en la proposición de contenidos.</li> <li>-Diversidad etárea y de experiencias previas.</li> <li>-Elección conjunta de contenidos.</li> <li>-Relación personalizada.</li> <li>-Capacidad de adaptación a nuevas circunstancias- desafíos. Resignificación colectiva del bachillerato.</li> <li>- Democracia asamblearia.</li> <li>-Grupos de trabajo reducidos.</li> <li>-Organización comprometida más allá de la ausencia de reconocimiento estatal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Contención personal hacia los estudiantes.</li> <li>-Compañerismo.</li> <li>-Ideología política.</li> <li>-Perseverancia en la lucha por el reconocimiento estatal.</li> <li>-Posibilidades educativas y personales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Visión inclusiva de todos los ciudadanos.</li> <li>- Concepción democrática y participativa de la educación.</li> <li>-Trato honesto y simétrico con estudiantes.</li> <li>-Apertura a ideas de diverso contenido y forma.</li> </ul>
	<i>Entrevista</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Compañerismo. No discriminación.</li> <li>-Relación de pares entre compañeros.</li> <li>-Diversidad de edades y unión estudiantil</li> <li>-Aprendizaje conjunto</li> <li>-Cariño y respeto</li> <li>-Ambiente de trabajo tranquilo.</li> <li>-Se aprende a discutir.</li> <li>-Comprensión ante dificultades personales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Compromiso social (temas abordados desde perspectiva social y política)</li> <li>-Predisposición a la escucha e interés por las problemáticas personales</li> <li>-Debate y cuestionamiento</li> <li>-Pautas acordadas entre todos.</li> <li>-Compañerismo con reconocimiento de diferencias de roles</li> <li>-Responsabilidades y trabajo conjunto.</li> <li>-Solidaridad y compañerismo.</li> <li>-Posibilidad de retomar como grupo la problemática del ausentismo.</li> <li>-Parejas pedagógicas (permite distintos roles docentes y enriquecimiento en los debates)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Marco libre que habilita el proceso de estudio.</li> <li>-Ideología política (respeto por los derechos de docentes y estudiantes y por los saberes previos de ambos)</li> <li>-Contenidos de interés comunitario propuestos de manera conjunta.</li> <li>-Aprendizaje mutuo (los estudiantes aprenden de los docentes y viceversa).</li> <li>- A la hora de evaluar, se respetan las particularidades (algunos estudiantes prefieren presentaciones orales, otros escritas).</li> <li>-Compañerismo (residen en el mismo barrio; se aprende entre compañeros)</li> </ul>	-
	<i>Grupo de Discusión</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Compañerismo entre estudiantes y docentes plasmado en la contención y el respeto. No discriminación</li> <li>-Compromiso docente (concurrancia a clases y paciencia)</li> <li>-Sensación de pares</li> <li>-Parejas pedagógicas (complemento en las diferencias)</li> <li>-Posibilidad de diálogo continuo</li> <li>-Flexibilidad del encuadre pedagógico (posibilita continuación de estudios)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Compromiso docente (comprensión, humildad, formación y predisposición, perseverancia)</li> <li>-Relación de pares</li> <li>-Proyecto construido entre todos sus miembros.</li> <li>-Proyecto en constante reconstrucción</li> <li>-Compañerismo (confianza mutua)</li> <li>-Nuevos debates e ideas en el aula.</li> <li>-Ideología y horizonte compartido (genera confianza entre los docentes cuando faltan espacios de encuentro)</li> </ul>	-	-
<b>Oportunidades</b>	<i>Cuestionarios</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Proyecto de radio comunitaria</li> <li>-Posibilidad de realización de actividades a través del CIC</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conocimiento comunitario</li> <li>-CIC que apoya el proyecto del bachillerato</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Pertenencia al CEIP</li> </ul>	

	<i>Entrevista</i>	-Inserto en barrio con ideologías comunes.	-Perteneencia al CEIP -Aceptación del bachillerato por parte de la inspección provincial (aunque sin reconocimiento insitucional) -Proyecto de radio del CIC gestionada por el bachillerato. -Perteneencia al CIC	-Tramitar el título secundario a través del CEIP.	-
	<i>Grupo de Discusión</i>		-Entorno que apoya (CIC) - Concreción de ideales de cambio	-	-
<b>Debilidades</b>	<i>Cuestionarios</i>	- Ausentismo y deserción estudiantil. - Falta de instancias de comunicación entre docentes y alumnos	-Ausentismo y deserción - Falta de comunicación entre docentes y articulación entre las materias. - Poco trabajo de los estudiantes fuera del horario de clase. - La carencia de un proyecto redactado formalmente habilita las múltiples interpretaciones.	-Deserción estudiantil.	- Poca visibilidad del bachillerato en el barrio - Deserción estudiantil. - Poca participación de los estudiantes en tareas extracurriculares. - Poca integración de los alumnos a las actividades del CIC.
	<i>Entrevista</i>	-Falta de comunicación entre materias. -Falta de reconocimiento del bachillerato por parte del barrio. -Ausentismo (dificultad para avanzar en los contenidos)	-Ausentismo y deserción (influyendo en la organización curricular y en los debates áulicos) - Dificultades en la sistematización de las asambleas y actividades conjuntas.	-Desconocimiento del proyecto del bachillerato por parte de los vecinos del barrio.	-
	<i>Grupo de Discusión</i>	Flexibilidad del encuadre pedagógico (genera condiciones desiguales, produce bronca y desgano).	-Dificultades en la concreción de espacios comunes de encuentro (asambleas, actividades y viajes por el reconocimiento estatal) -Ausentismo y deserción (afecta el ánimo de los docentes, se cuestionan sobre su accionar en el aula). -Algunas materias no cuentan con pareja docente (desconexión con el resto de la organización)	-	-
<b>Amenazas</b>	<i>Cuestionarios</i>	- Falta de reconocimiento estatal (falta de recursos materiales, como wi-fi, becas, etc.)	-Falta de reconocimiento estatal (falta de becas, falta de recursos económicos)	-Falta de reconocimiento estatal (no poder acceder a becas, boleto estudiantil y PROGRESAR).	
	<i>Entrevista</i>	-Falta de reconocimiento estatal (ausencia de presupuesto, ausencia de remuneración docente, carencia de insumos generales) -Prejuicios y falta de apoyo barrial.	-Desconocimiento de la organización del CIC y del bachillerato, disminuyendo la participación de los vecinos del barrio. -Falta de reconocimiento estatal (búsqueda de institucionalización conservando las particularidades del proyecto del bachillerato; repercusiones en la subjetividad docente y estudiantil) -Programa FINES y COA en la zona.	-Falta de reconocimiento estatal (impide gestionar becas y programas sociales, influyendo de manera directa en la deserción estudiantil).	-

	<p><i>Grupo de Discusión</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Falta de reconocimiento estatal (produce bronca, y necesidad de mayor compromiso conjunto)</li> <li>-Opinión barrial desfavorable respecto a la utilidad de la educación.</li> <li>-Desconocimiento de las actividades desarrolladas en el CIC (utilizan el espacio como "guardería")</li> <li>-Extensas jornadas laborales y problemáticas familiares que afectan la continuidad de los estudios.</li> </ul>		-	-
--	----------------------------------	---	--	---	---

#### **Cuarto objetivo:**

*Elaborar un diagnóstico de las necesidades de la institución.*

Para finalizar con la exposición de los resultados, se dará cuenta de las necesidades encontradas, algunas de las cuales se presentaron de manera manifiesta por sus integrantes, mientras que otras fueron inferidas a partir del análisis de los datos recogidos de los instrumentos previamente mencionados como así también de las diferentes instancias de reunión del bachillerato, del CIC, y de la participación de las clases. Algunas de las cuales serán propias de la organización interna de la institución, mientras que otras se verán atravesadas por el contexto que condiciona parte de su funcionamiento. Se presentarán además, los recursos hallados en la organización, que se percibe podrían servir al tratamiento de las diferentes necesidades.

A partir de la problemática de las reiteradas inasistencias, mencionadas por todos los claustros como una dificultad tanto para la continuidad del proceso pedagógico como para la del proyecto institucional mismo, se detectó la necesidad de profundizar y trabajar sobre esta dificultad. Es decir, poder problematizar y cuestionar, con el fin de que el malestar manifestado por muchos docentes y estudiantes se transforme en una pregunta acerca del origen y el sostén del mismo. Generar un espacio de debate donde se pueda llegar a un criterio unificado permitiría arribar a un consenso en torno al régimen de asistencia.

Para ello la institución cuenta con un recurso mencionado anteriormente, una de sus fortalezas que refiere a la predisposición y el compromiso docente, brindando seguimiento y acompañamiento. También el compañerismo que caracteriza los vínculos estudiantiles, y funciona como una red de sostén para el mantenimiento del proyecto pedagógico y la trayectoria académica de cada integrante. Es necesario que esta problemática se transforme en una prioridad de la institución a la hora de pensar el avance del proyecto.

Otra circunstancia que generaría cierto malestar en la institución alude a la falta de comunicación entre docentes por un lado, y entre docentes y estudiantes por otro. Si bien se mencionó la existencia de diferentes instancias

de reunión que han funcionado con regularidad en otros momentos, ahora no podrían sostenerse dichos espacios de la misma manera. Se facilitaron otras vías de comunicación mediante internet que resuelven algunas cuestiones vinculadas a la organización cotidiana, pero la instancia de asamblea prevalece como modalidad para debatir las cuestiones más importantes que hacen a los objetivos y metas que se propone el bachillerato. Desde sus inicios se caracteriza por ser una organización de carácter horizontal, en la que prevalece el diálogo para la construcción colectiva. Es por ello que poder sostener y fortalecer este recurso sería fundamental considerando las características y los objetivos que persigue dicha institución.

Otra necesidad, expresada reiteradamente por los integrantes del bachillerato, refiere a recursos económicos y materiales. En ella se engloban diversas cuestiones tales como ausencia de partida presupuestaria, de remuneración docente, carencia de insumos generales, de boleto estudiantil, becas, así como algunas cuestiones de infraestructura tales como Wi-Fi.

Algunas de estas necesidades se desprenden de la problemática de la ausencia de reconocimiento estatal del Bachillerato, que se traduce en la ausencia de ciertos recursos económicos que éste otorga a las instituciones educativas que se encuentran bajo su jurisdicción. Tal es el caso de la remuneración docente, así como de la posibilidad de gestionar becas de incentivo estudiantil, y transporte público gratuito para docentes y estudiantes.

Es necesario aclarar que el reconocimiento estatal no implica recursos económicos para infraestructura e insumos, influyendo solo en el salario docente y el otorgamiento de títulos. Estos fueron los términos que propuso el gobierno, sin posibilidad de negociación, cuando se firmó el acuerdo con la CEIP.

Se desprende de dicho análisis que el estado de situación se debe a una cuestión política, que liga y vincula al Bachillerato con el Estado, y la lucha por la conquista y el cumplimiento de sus derechos.

Si bien la ausencia de tales recursos económicos no ha conseguido interrumpir el proyecto educativo, esto se debe a que la comunidad educativa ha logrado sortear dichas dificultades para el mantenimiento del proyecto pedagógico. Pero en cambio sí afecta al clima de la organización. Esto menoscaba en cierta forma la inscripción de estudiantes al Bachillerato, ya que

muchas personas que concurren a realizar averiguaciones, terminan optando por ofertas estatales como COA Y FinEs, porque estos si les garantizan el acceso a becas y boleto estudiantil. Pero también afecta, de manera semejante, la permanencia de estudiantes en el proyecto educativo.

Sin embargo, hay ciertos elementos que compensan la situación posibilitando que los estudiantes continúen en el bachillerato, recursos que ellos mismo identifican como la flexibilidad del encuadre (asistencia), las características de los docentes (comprometidos, comprensivos y respetuosos, entre otras), y la modalidad de estudio (vinculada a la propuesta pedagógica de Paulo Freire).

Si bien son estos últimos recursos algunos de los que permiten la continuidad del proyecto, a pesar de las carencias materiales, es preciso mencionar, que la organización cuenta además con otros, que podrían articularse para la conquista de los mencionados recursos materiales, mediante la gestión del reconocimiento del Estado.

Uno de los recursos con que cuenta la institución para emprender este proyecto es su experiencia previa de lucha, experiencia plausible de capitalizar, con sus aciertos y desaciertos. Es decir que conocen el rumbo a seguir y las acciones necesarias para luchar por su objetivo.

Por otro lado, cuentan con ciertos recursos sociales, la experiencia y el apoyo de otros bachilleratos con los que se vinculan. Algunos de ellos han obtenido el reconocimiento del Estado, y pueden colaborar con su experiencia y recursos. Otros que se encuentran en la misma situación que la organización estudiada, pueden asociarse a la misma para cooperar mutuamente a alcanzar la misma meta.

A propósito del reconocimiento en el barrio, esto también pareciera ser una necesidad a dar cuenta en pos del mejoramiento de la organización. Si bien, como se mencionó en el apartado precedente, los vecinos tienen conocimiento de la existencia del bachillerato y del CIC, éstos no conocen la forma de organización de dichos espacios, y como consecuencia de esto, la participación barrial se ve reducida. Se entiende que uno de los objetivos del CIC es lograr un incremento en la implicación de los vecinos, y que por su parte esto fortalecería el apoyo y el apuntalamiento a quienes deseen retomar sus estudios. Se perciben recursos humanos y culturales que ahondarían al

abordaje de esta problemática. Esto es, la convicción y la perseverancia de los actores que participan del presente proyecto político, quienes en sus actividades cotidianas en el mismo, se proponen la co-construcción cada vez más inclusiva del espacio. Además, el barrio cuenta con una historia de participación vecinal que la caracteriza por su reivindicación de los espacios públicos y colectivos, en la búsqueda de la conquista de sus derechos.

Por otro lado, en lo que respecta a la metodología, las parejas pedagógicas constituyen una modalidad del dispositivo de enseñanza–aprendizaje instrumentado en el Bachillerato. Considerándolo como una modalidad de la Educación Popular, se propone como una herramienta para facilitar la construcción del conocimiento, rompiendo con la visión unilateral que puede aportar un solo docente frente al curso. De esta manera, la presencia de dos docentes, posibilita un diálogo que permite dar cuenta de la pluralidad de perspectivas frente a un objeto, así como construir una síntesis partiendo de dos posturas contrarias, o no.

Sin embargo, en el Bachillerato no todos los docentes cuentan en su asignatura con una pareja pedagógica, por lo cual, se manifestó la necesidad de operativizar este recurso. Entre los motivos, se halla el déficit de docentes. Más específicamente, no se trata de un déficit, pero en casi todas las asignaturas hay solo un docente, por lo cual no puede construirse un binomio de trabajo.

Frente a la momentánea dificultad para contar con dos docentes por cada materia, una alternativa, que en algunas ocasiones se han instrumentado, es trabajar en un espacio compartido con un docente de una disciplina afín (ejemplo biología-matemática), dedicándole la mitad del tiempo total a cada asignatura.

**CAPÍTULO IV**  
**DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

## DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta la revisión bibliográfica realizada y el relevamiento de datos expuesto en la presente investigación, a continuación se expondrán diferentes correspondencias entre la teoría desarrollada y la experiencia particular en el bachillerato popular Agustín Tosco.

Considerando los fundamentos de la Educación Popular, en dicha institución, pueden identificarse los siguientes elementos:

Para Paulo Freire la creación de espacios donde los educandos y el educador tengan la posibilidad de expresar sus creencias, opiniones y conocimientos era una necesidad que contribuía no solo a la discusión sino también al desarrollo de un pensamiento crítico y la asunción de un posicionamiento frente a las problemáticas de su contexto. Además resaltó la importancia de promover lazos democráticos en el proceso (Freire, 1996). Esto se puede observar en el bachillerato en la disposición áulica presentada de manera circular, con el propósito de promover el respeto, la igualdad, y la participación, generándose un clima de compañerismo entre sus integrantes.

Entre los fundamentos de la educación liberadora, el método dialógico anteriormente desarrollado, puede observarse en la dinámica implementada donde se privilegia la cercanía entre los integrantes, propiciando un vínculo horizontal.

Asimismo puede reflejarse el concepto freiriano de praxis, donde el carácter dialéctico y articulador entre teoría y praxis se enlaza en sus experiencias cotidianas. Según Freire se construye en la currícula diaria, es decir, contemplando las condiciones reales de los actores intervinientes, en un intento de dirigir la atención crítica sobre la realidad. En el bachillerato popular Agustín Tosco, el contexto, la realidad inmediata de sus miembros, se hace texto del grupo, en los contenidos. Se recuperan no solo los saberes previos de sus miembros sino también sus vivencias y trayectorias para la resignificación de los contenidos teóricos.

A su vez, dicho carácter articulador entre teoría y praxis, se relaciona con otros postulados de la Educación Liberadora que proponen la implementación del método en una acción social y cultural más amplia que la alfabetizadora, que incluye y hace a los aspectos identitarios de los educandos.

Se propicia entonces, la realización de intervenciones sociales, culturales y políticas sobre la realidad. En este sentido, la posibilidad de concreción de una radio comunitaria gestionada por el bachillerato brindaría la oportunidad de una incidencia en el contexto donde está inserto el mismo, comunicando no solo lo trabajado en el aula, sino también podría pensarse como una herramienta de comunicación para el barrio, acentuando así el carácter dialógico.

Un rasgo distintivo y novedoso del proyecto pedagógico del bachillerato, es la inclusión de parejas pedagógicas para la coordinación de las clases. Si bien no es un fundamento de la educación liberadora, podría pensarse que tiene correspondencia con los mismos puesto que, dicha modalidad busca favorecer el diálogo, el debate y el aprendizaje mutuo, como así también se reflexiona sobre la práctica del devenir docente. Por ello Freire manifiesta que los docentes no deben aceptarse como preparados, sino reinventarse y recrearse; éstos deben tener una formación y reflexión sobre la práctica cotidiana de manera permanente.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente y como aspecto integrador, es necesario recordar la naturaleza política de la educación, y a la necesidad de desocultar la realidad, de percibir las relaciones entre los objetos, de cuestionar las relaciones de poder prevalecientes en la sociedad. En relación a esto, en la experiencia del presente bachillerato, sus integrantes están comprometidos con una perspectiva crítica, compartiendo conocimientos sociales y políticos, realizando una crítica del sistema económico, social y político, buscando la desnaturalización de las condiciones dadas. Esto evidencia el compromiso social de los docentes del bachillerato.

Esta característica de la institución, contemplada desde la perspectiva abordada en el recorrido histórico de la educación en Argentina, puede pensarse también desde la concepción de la educación en tanto una práctica social compleja que se desarrolla en un marco de condiciones de producción propia, interna pero a su vez en relación continua con un campo más amplio y contenedor de relaciones sociales. Es por ello que este matiz social y político es inherente a los contenidos trabajados en clase.

Continuando con este desarrollo teórico, las relaciones con diversos procesos sociales, son mediatizadas a través del vínculo pedagógico, en dicha interacción se constituyen los sujetos pedagógicos. De esta manera los

conflictos que se producen entre las tendencias pedagógicas evidencian una lucha en el escenario social, dentro del cual el sujeto constituye el eje principal de la educación.

Emerge entonces, como producto de una práctica social pedagógica. En el bachillerato en cuestión, tanto los docentes como los estudiantes hacen referencia a la existencia de pautas de trabajo acordadas entre todos. Si bien se establece una relación de compañerismo mutuo entre docentes y estudiantes, es un vínculo pedagógico en construcción permanentemente, ya que hay roles que inevitablemente deben existir y estar definidos para cumplir determinadas funciones dentro de proceso de enseñanza aprendizaje.

En el bachillerato popular se manifiesta y se evidencia por parte de los docentes un interés por las problemáticas personales de los estudiantes, el ausentismo es un ejemplo de ellas. El modo en que se intenta trabajar sobre dicha problemática tiene un carácter grupal, es decir, que se plantea como un responsabilidad de todos el hecho de saber cuándo y porqué un compañero se está ausentando por períodos prolongados.

La emergencia de alternativas pedagógicas indica la presencia de un conflicto entre el sujeto pedagógico propuesto por determinados modelos educativos hegemónicos y el sujeto propuesto por los modelos emergentes considerados como "educación no formal". En todas las instituciones por definición, se debe producir un movimiento constante marcado por lo instituyente que irrumpe en lo instituido (Loureau, 1988). Se revela así como si fuera un "malestar de la educación". Es por ello que dichas propuestas alternativas que están construyéndose, pueden apreciarse como alternativas, y no como contradictorias al modelo hegemónico ya instaurado (Puiggrós, 1990). De esta manera, el bachillerato popular Agustín Tosco puede continuar y sostener la lucha por el reconocimiento estatal, es decir, no quedar por fuera de la oferta educativa. Es necesario aclarar, que si bien Puiggrós se refiere a las mencionadas propuestas educativas como "alternativas", los integrantes de la presente experiencia refieren a la misma como una opción educativa. Esto sugeriría una nueva concepción de la educación popular y de los bachilleratos populares, no ya como una modalidad contrapuesta a la formal, pública y estatal, sino como propuesta ya integrada al sistema educativo.

A partir de allí, se piensa entonces la propuesta político - educativa de los bachilleratos en Argentina y en Mar del plata, específicamente. Diversos autores, entre ellos Ampudia y Cabrera, conciben la escuela como una organización social dentro de organizaciones sociales y trabajando con organizaciones sociales. En concordancia, la Coordinadora de Bachillerato Populares, define a los mismos como organizaciones sociales, destacando la necesidad de romper la barrera existente entre el adentro y el afuera de la institución escolar. La escuela debe tener como prioridad responder a los objetivos colectivos y necesidades de la comunidad en la cual se inserta.

Ello coincide con la postura del Bachillerato Popular Agustín Tosco que en su origen, se planteó como objetivo trabajar con y para las organizaciones barriales, en su mayoría cooperativas de trabajo, sobre la capacitación temática y finalización de estudios.

Algunos integrantes señalan que el barrio donde se sitúa el bachillerato es el principal afluente de estudiantes a la institución. En la comunidad existe un sentido marcado de lucha, que coincide con la ideología política del mismo. Allí conviven y trabajan diversas agrupaciones de base, que fueron quienes dieron origen a la organización.

Parecería que los estudiantes que están desde la creación de la institución, participando en la coyuntura particular que le dio origen se identifican más con la lucha política, y la ideología. En cambio otros que se acercaron posteriormente, no suelen ver en el bachillerato un proyecto político pedagógico, como pretende serlo desde su inicio.

El carácter político de la institución es apreciado por los estudiantes en los contenidos pedagógicos abordados, las dinámicas didácticas, el vínculo cercano con los docentes, la informalidad del encuadre, y sobre todo en el compromiso de los agentes institucionales. Por lo tanto, concluyen que en la educación se juega algo más que lo pedagógico, es así como se materializa la ideología política a través de una actitud: el compromiso.

Por su parte, los docentes sí coinciden con varios autores, al señalar la ideología política como uno de los rasgos sobresalientes del Bachillerato Popular. Cabrera (2012) define a los Bachilleratos como “propuestas político pedagógicas”. La autora remarca la concepción de la escuela como organización social, y en organizaciones sociales. Esto supone una intención

política de "favorecer procesos educativos que interpelen los saberes, las modalidades pedagógicas, las relaciones y las prácticas sociales instituidas".

A su vez, Ampudia (2008) concuerda en considerar a la ideología política y el carácter democrático como características fundamentales, e inclusive agrega otra cualidad, la autogestión. A partir de allí, en el bachillerato en cuestión, se puede sintetizar la convergencia entre posicionamiento político, autogestión y educación, lo cual se visibiliza en la organización asamblearia como modalidad implementada para la toma de decisiones y planificación de actividades.

En torno a la composición de la población que integra los Bachilleratos Populares, autores como Cabrera (2012) y Ampudia (2008) postulan que mayormente concurren estudiantes que poseen empleos precarios e irregulares, o se encuentran desempleados, se trata de jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo. Esta problemática se encuentra presente en el Bachillerato estudiado, y se manifiesta a través de la preocupación de los estudiantes por la precarización laboral que los atraviesa y dificulta la continuidad de sus estudios.

Cabrera (2012) señala que el escenario cotidiano del Bachillerato Popular propone a los estudiantes modos de circulación diferenciales respecto de experiencias educativas previas. Pero estos modos de circular y transitar por la institución, tampoco son uniformes. En la institución en cuestión, el encuadre flexible es estirado al máximo por algunos estudiantes, mientras otros se comportan cumpliendo los requisitos de una escuela de tipo formal. Estas dos maneras conviven y en disputa, generando tensión entre los compañeros estudiantes.

El bachillerato entonces se caracteriza por esta diversidad en el modo de habitar la institución, sin embargo un rasgo unificador enunciado por sus integrantes lo define como un espacio donde encuentran compañeros y docentes que se preocupan y ocupan por ofrecerles condiciones concretas que les permitan concluir sus estudios.

## CONCLUSIONES

La presente investigación permitió dar cuenta del funcionamiento del Bachillerato Popular Agustín Tosco, del Partido de General Pueyrredón.

De acuerdo a lo expuesto en la revisión teórica, la Educación Popular puede concebirse como una corriente educativa que se caracteriza por ser tanto un fenómeno sociocultural como una concepción de la educación. Se sustenta en principios ético-políticos que se orientan a la liberación de las personas frente a las condiciones de opresión, busca generar un pensamiento crítico y concientización a la hora de analizar el contexto inmediato de los educadores y los educandos.

Entonces, en tanto fenómeno sociocultural se puede afirmar que el Bachillerato Popular Agustín Tosco opera bajo los fundamentos de la Educación Popular, ya que nace situado en el contexto de lucha colectiva de una comunidad barrial.

Por otro lado con respecto a la concepción de educación que se plantea en dicha institución, se evidencian relaciones horizontales entre los docentes y estudiantes donde a su vez, cada uno tiene diferentes roles en la construcción del vínculo pedagógico. Además su organización adquiere la forma de un proyecto democrático que se manifiesta en las diferentes asambleas en la toma de decisiones.

Los bachilleratos populares se caracterizan por ser instituciones que constituyen proyectos alternativos en educación, con fundamentos políticos que los distinguen, tales como la autogestión, la tradición freireana como corriente educativa implementada, y originados en su mayoría en y con organizaciones sociales.

El Bachillerato Popular en cuestión responde a todas estas características, busca constituirse de tal modo, como un proyecto democrático y educativo alternativo donde cada miembro toma un rol determinado en la construcción del vínculo pedagógico.

Sin embargo, si bien nace como una necesidad del barrio, se encontró con algunas dificultades para que la comunidad más cercana se apropie del proyecto. Recién durante el último año, ha comenzado a producirse un cambio

en la composición de la matrícula, ya que se han ido acercando vecinos pertenecientes a sectores que manifestaban dicho rechazo hacia la institución.

Por lo tanto, paulatinamente comenzaron a desarmarse algunos de los prejuicios negativos en torno al CIC y al bachillerato, conformando un horizonte esperanzador para la continuidad del proyecto institucional.

Se estaría frente a percepciones sociales que como tales varían según el momento, el lugar y las experiencias, las mismas se construyen y deconstruyen en la práctica y con los hechos se sostienen o decantan con el tiempo (Abric, 2001).

En relación a esto, también se presentan diferentes concepciones en torno a la ausencia de reconocimiento estatal, ya que si bien la mayoría de los actores implicados la conciben como un obstáculo, no todos le otorgan carácter de amenaza o dificultad, afirmando éstos que la continuidad del proyecto no se ha visto afectada por esta circunstancia.

Las diferentes opiniones halladas dan cuenta de la pluralidad y heterogeneidad que caracteriza a las percepciones sociales en torno a dicha institución, haciendo de la diversidad no siempre una virtud para la construcción de un proyecto democrático. Podría considerarse como una cualidad positiva pero debe ser trabajada y explotada correctamente para que no obstruya el objetivo institucional.

Se concluye entonces que los resultados de esta investigación sostienen que el Bachillerato Popular Agustín Tosco es una institución político-pedagógica con fines que trascienden lo educativo, que busca no sólo brindar, a través de la Educación Popular, una posibilidad de finalización de estudios, sino también la organización comunitaria. Es una institución que en su conformación integral incluye a docentes, estudiantes y graduados, para que distintas voces y perspectivas sean tenidas en cuenta, apostando a una reconstrucción constante de la organización a través de la democracia asamblearia y autogestiva. Que posee apertura en la inclusión de nuevos proyectos, actividades y propuestas a realizarse en ella, como así también en la difusión de su proyecto en diversos ámbitos. Asimismo se muestra como una organización permeable al momento de recibir apoyo en pos de su crecimiento.

Es una institución con integrantes que, a pesar de las opiniones disidentes generadas en la práctica cotidiana, comparten la ideología que

opera como fundamento del proyecto institucional, y que a pesar de las dificultades de su contexto, ha logrado ir insertándose cada vez más en la comunidad, gracias al compromiso y constancia de sus integrantes.

Es relevante en este apartado de la investigación, hacer referencia a las limitaciones para llevar a cabo el estudio tal cual había sido planificado. Posteriormente, las mismas pudieron re-significarse como obstáculos en lugar de impedimentos.

Una de ellas refiere a la mencionada escasez de estudios precedentes en la temática, en especial provenientes de la disciplina psicológica, lo cual dificultó la articulación entre los contenidos de la investigación y el marco teórico referente. En este sentido, el análisis institucional proporcionó una herramienta específica de la disciplina que brindó un soporte teórico-metodológico a la tarea.

Otra de ellas fue el reducido número de la muestra que formó parte de la investigación. En Mar del Plata existen solamente dos bachilleratos populares, y se realizó el análisis institucional de uno de ellos, por lo tanto la muestra se limitó a la escasa matrícula del año 2014 de dicha institución y a la cantidad de personal docente que la integra.

En lo que respecta a los objetivos de la investigación, los mismos se cumplieron de acuerdo a lo planificado logrando caracterizar dicha institución, así como también indagar acerca de su funcionamiento y de la metodología implementada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se aplicó la matriz FODA para analizar las particularidades y percepciones de los integrantes acerca de dicha institución. Por último se elaboró un diagnóstico de las necesidades de la institución al cuál se agregaron posibles recursos para afrontarlas.

Sin embargo, con respecto a la metodología implementada, no se logró concretar uno de los grupos de discusión, el mixto, ya que reunir a los actores de ambos claustros (docentes y estudiantes) se dificultó al momento de acordar un horario y un espacio común que posibilite la asistencia de la mayoría de los integrantes.

En este sentido, los tiempos de la investigación se vieron condicionados en gran medida por los períodos escolares y la disponibilidad de docentes, estudiantes y la institución en su conjunto.

Más allá de los percances mencionados, se logró la realización de la tarea, arribando a las conclusiones mencionadas anteriormente.

La investigación entonces, permite afirmar a la Educación Popular como una corriente pedagógica en crecimiento que adquiere cada vez más trascendencia, y a los Bachilleratos Populares como su manifestación más evidente. A nivel nacional e internacional, la importancia de la misma se expresa en diferentes ámbitos que van desde la creación de bachilleratos populares hasta la organización de congresos, espacios de formación, articulación con diferentes luchas populares, etc. Actualmente su incidencia ha llegado hasta la planificación de políticas públicas y, en lo que atañe al ámbito en que la presente investigación se inscribe, ha influenciado también en las políticas de extensión universitaria de algunas Universidades Latinoamericanas (como es el caso de la Universidad de la República, Uruguay), demostrando la necesidad de profundizar en sus postulados.

Teniendo en cuenta el auge y crecimiento de dicha modalidad político-pedagógica y la reciente creación de nuevos bachilleratos, se considera que el presente trabajo podría representar un posible un punto de partida para futuros estudios en la temática.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J.C. (2001). *Las representaciones sociales: prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Covoacén.
- Algava, M. (2ª ed.)(2009). *Jugar y jugarse. Las técnicas y la dimensión lúdica en la Educación Popular*. Rosario: Ediciones América Libre.
- Ampudia, M. (2012). Reflexiones sobre la experiencia educativa de los Bachilleratos Populares. *OSERA. Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas Autogestionadas*, 6 (1). Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigguba/20120705021327/Osera6.pdf>
- Areal, S. & Terzibachian, M. F. (2012). La experiencia de los bachilleratos populares en la Argentina: exigiendo educación, redefiniendo lo público. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17, 519-530.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *La Reproducción*. Barcelona: Laia.
- Cabrera, C. (2012). Educación y autogestión: las experiencias de los estudiantes en los Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos en empresas recuperadas. *OSERA. Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas Autogestionadas*, 6 (1). Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigguba/20120705021327/Osera6.pdf>
- Carli, S. (2003). Educación pública. Historia y promesas. En Feldfeber, M. (comp.) *El sentido de lo público. Reflexiones desde campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires: Novedades educativas.
- Carreño, M. (2010). Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Revista de Ciencias de la Educación*, 20, 195-214.
- Constitución de la Nación Argentina (1853), Congreso de la Nación de la República Argentina.
- Elizalde, R. (2008). *Experiencias contemporáneas de Educación en Argentina y América Latina*. Buenos Aires.

- Elizalde, R. & Ampudia, M. (2008). *Movimiento sociales y educación*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- Fernández, L. (1994). *Las instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, A.M. (2007). *Política y subjetividad. Asambleas barriales y fábricas recuperadas*. Buenos Aires: Biblos
- Fernández, A.M. (2011). Hacia los Estudios Transdisciplinarios de la Subjetividad. Reformulaciones ético-políticas de la diferencia. *Revista de Investigaciones en Psicología*, 16 (1).
- Freire, P. & Shor, I. (12ª ed.).(1987). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2ª ed.).(1996). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (13ª ed.).(1982). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (3ª ed.).(1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2ª ed.). (1992). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2ª ed.).(1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2ª ed.).(1996). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Huergo J. & Morawick K. (2010). *Re-leer la escuela para re-escribirla*. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sciarttext&pid=S012175502010000200010&lng=es&nrm=iso&tlng=es>
- Jara Holliday, O. (2010). *Educación popular y cambio social en América Latina*. Recuperado de [http://cdj.oxfordjournals.org/content/suppl/2010/06/28/bsq022.DC1/bsq022\\_supp.pdf](http://cdj.oxfordjournals.org/content/suppl/2010/06/28/bsq022.DC1/bsq022_supp.pdf)
- Jara Holliday, O. (1986). La conciencia de clase y el método dialéctico en la Educación Popular. En *Cuadernos Pedagógicos*. California: CEDECO.
- Kaës, R. (2004). Complejidad de los espacios institucionales y trayectos de los objetos psíquicos. *Revista Psicoanálisis digital*, 26, (3). Recuperado de <http://www.apdeba.org/wp-content/uploads/Kaes.pdf>

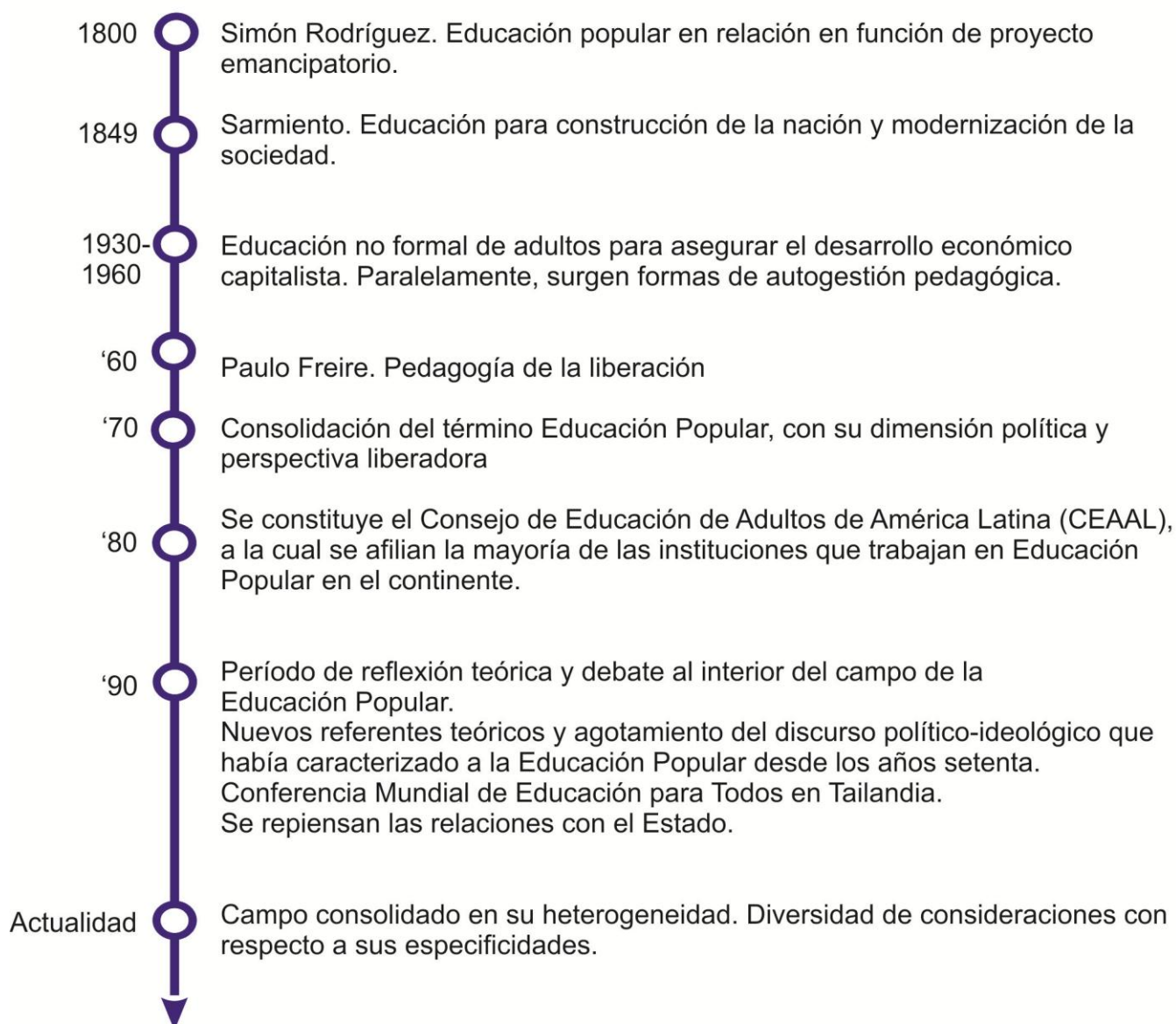
- Loureau, R. (1988). *El Análisis Institucional*. Recuperado de <http://w.biblioteca.org.ar/libros/131824.pdf> 1988.
- Ley Nacional 1420 (1884) *Ley de Educación Común*. Poder Legislativo de la República Argentina. Recuperado de: [http://archivohistorico.educ.ar/sites/default/files/IV\\_08.pdf](http://archivohistorico.educ.ar/sites/default/files/IV_08.pdf)
- Ley Nacional 19.682 (1972). *Consejo Federal de Educación*. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002614.pdf>
- Ley Nacional 24.049 (1991) *Transferencia de Servicios Educativos*. Poder Legislativo. Recuperado de: <http://www.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/448/norma.htm>
- Ley Nacional 24.195 (1993) *Ley Federal de Educación*. Recuperado de: <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=90044>
- Ley Nacional 24.521 (1995) *Ley de Educación Superior*. Recuperado de: <http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- Ley Nacional 26.206 (2006) *Ley Nacional de Educación* Recuperado de: <http://portal.educacion.gov.ar/centro/leyes-nacionales/>
- Oszlak, O. (1997). *La formación del Estado Argentino Origen, Progreso y Desarrollo Nacional*. Buenos Aires: Planeta.
- Peloso, R. (2010). Consideraciones sobre la formación. En Korol, C. (2 ed.) *Pedagogía de la resistencia. Cuadernos de Educación Popular*. Buenos Aires: América Libre- Madres de Plaza de Mayo.
- Puiggrós, A. (2004). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Bogotá: Unidad Editorial.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la Educación Argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el Presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Repetto F., Ansolabehere K., Dufour G., Lupica., Potenza F. & Rodríguez H. (2001). Transferencia educativa hacia las provincias en los años '90: un estudio comparado. *Documento 57*. Recuperado de: <http://faculty.udesa.edu.ar/Tommasi/cedi/dts/dt57.pdf>

- Rodríguez, L. (2013). La elección categorial: Educación Popular y alternativas. En *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para el balance y perspectivas*. Buenos Aires: Appeal.
- Sarmiento, D. (10ª ed.).(1849). *De la Educación Popular*. La Plata: UNIPE.
- Sirvent, M. T. (2002). *Educación en la Argentina actual. La crisis social, económica y política, escenario del desmembramiento del sistema educativo*. Exposición realizada en el Centro Nueva Tierra, 14 de septiembre, Espacio Freire.
- Sirvent, M. T. (2008). La educación de jóvenes y adultos frente a los desafíos de los movimientos sociales emergentes en Argentina. En Elisalde, R. & Ampudia, M. (Comp.), *Movimientos sociales y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Snyders, G. (1974). *La reforma educativa, signo de la época*, Buenos Aires: Centro de Estudios.
- Solari, M. (1949). *Historia de la Educación en Argentina*. Buenos Aires: Paidós.  
Recuperado de:  
<http://argentinahistorica.com.ar/introlibros.php?tema=26&doc=87&cap=458>
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente*. Buenos Aires: Taurus.
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en argentina*. Buenos Aires: Solar.
- Torres Carrillo, A. (2007). *Educación Popular, trayectoria y actualidad*. Universidad Bolivariana de Venezuela. Recuperado de [http://abacoenred.com/IMG/pdf/ep\\_trayectoria\\_y\\_actualidad\\_pdf\\_web.pdf](http://abacoenred.com/IMG/pdf/ep_trayectoria_y_actualidad_pdf_web.pdf)
- Trilla Bernet, J. (1989). La relación teoría- práctica en la pedagogía de Paulo Freire. *Revistes Catalanes amb Accés Obert.*, 1 (5-9).
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF)
- Vargas, L. & Bustillos, G. (1997). *Técnicas participativas para la Educación Popular*. Tomo II. Buenos Aires: Editorial Lumen-Hvmanitas.
- Zibechi, R. (2003). *Genealogía de la revuelta Argentina. La sociedad en movimiento*. Buenos Aires: Letra libre.

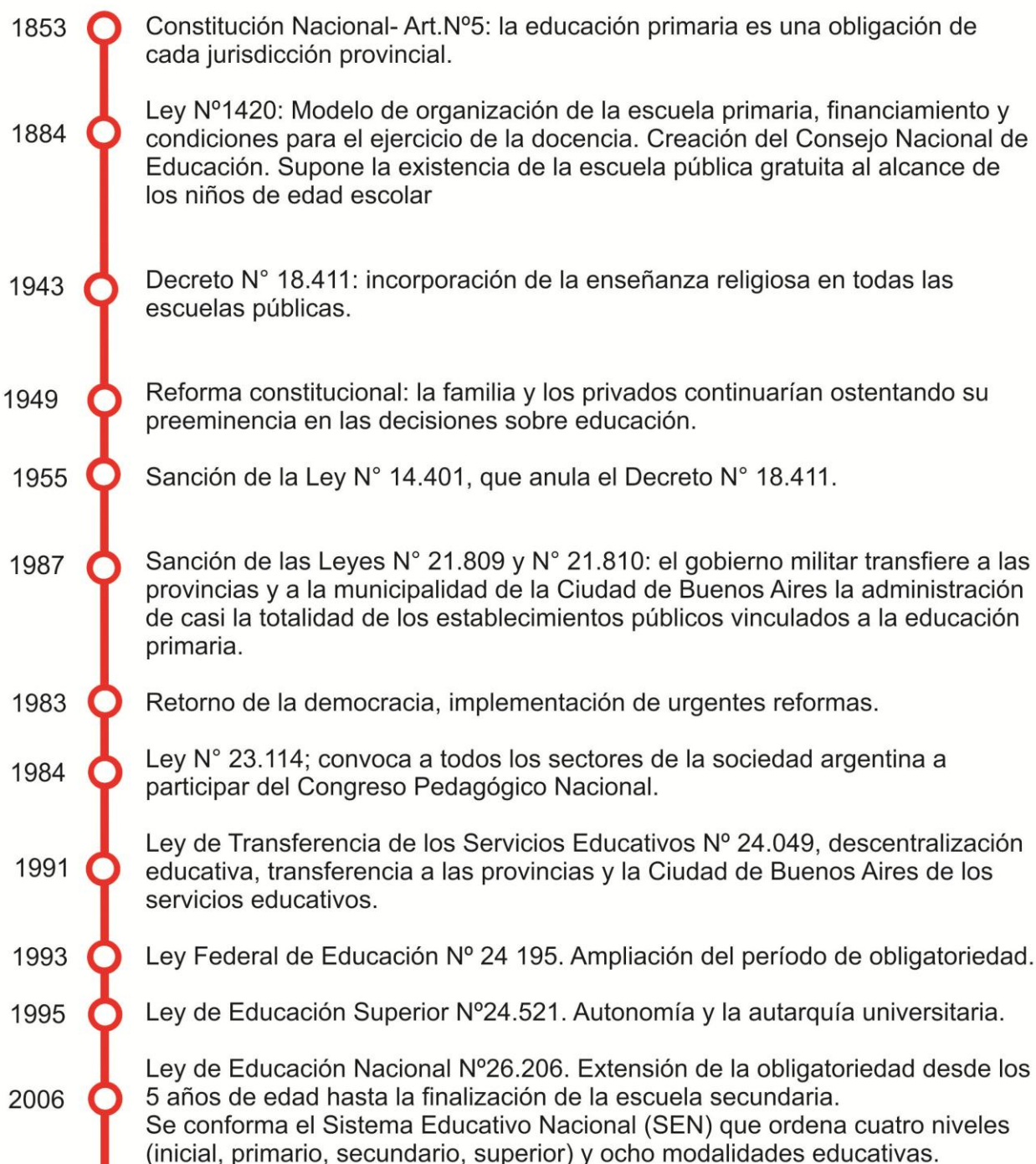
# **ANEXOS**

## **ANEXOS I**

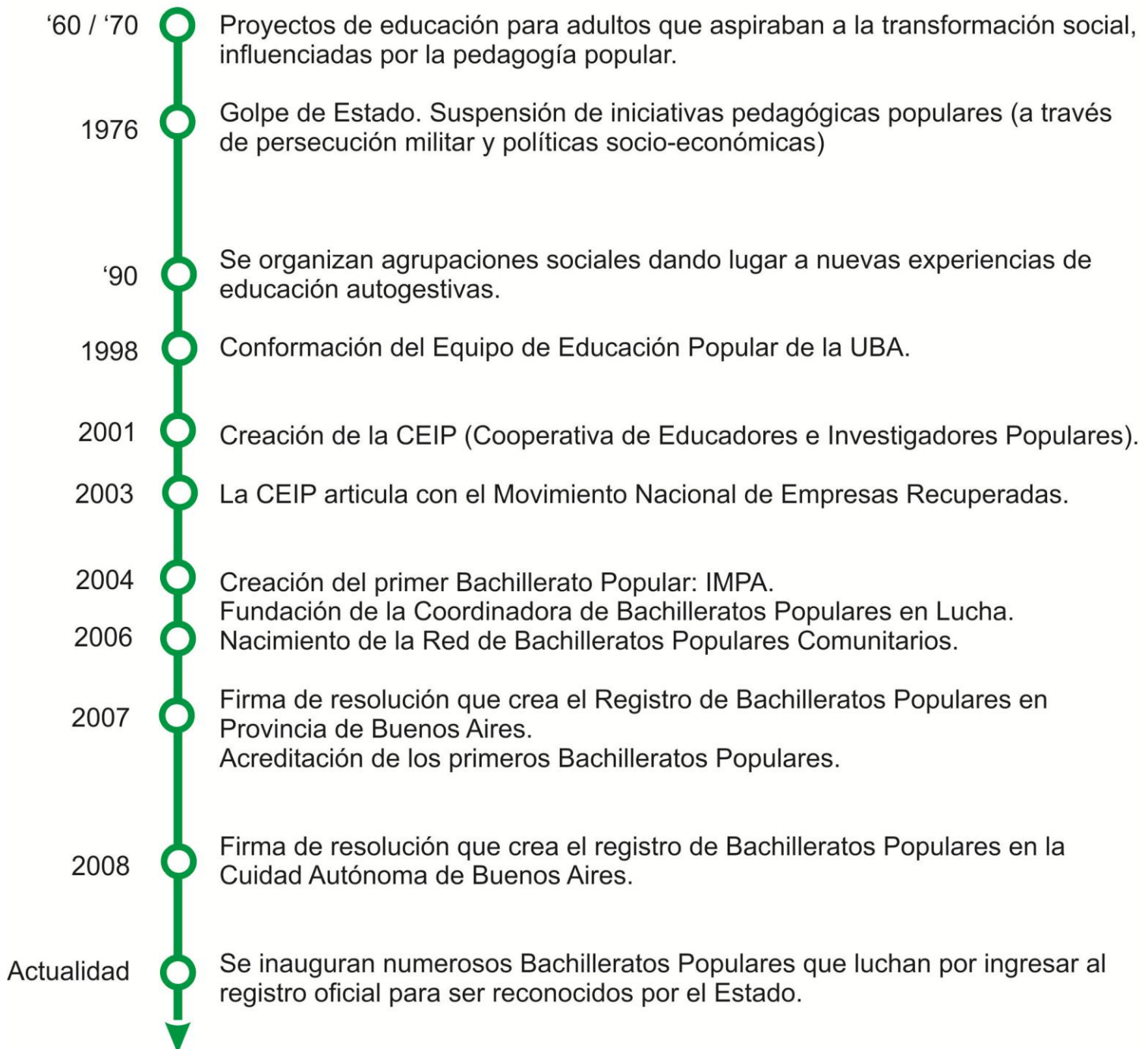
## Orígenes de la Educación Popular en América Latina

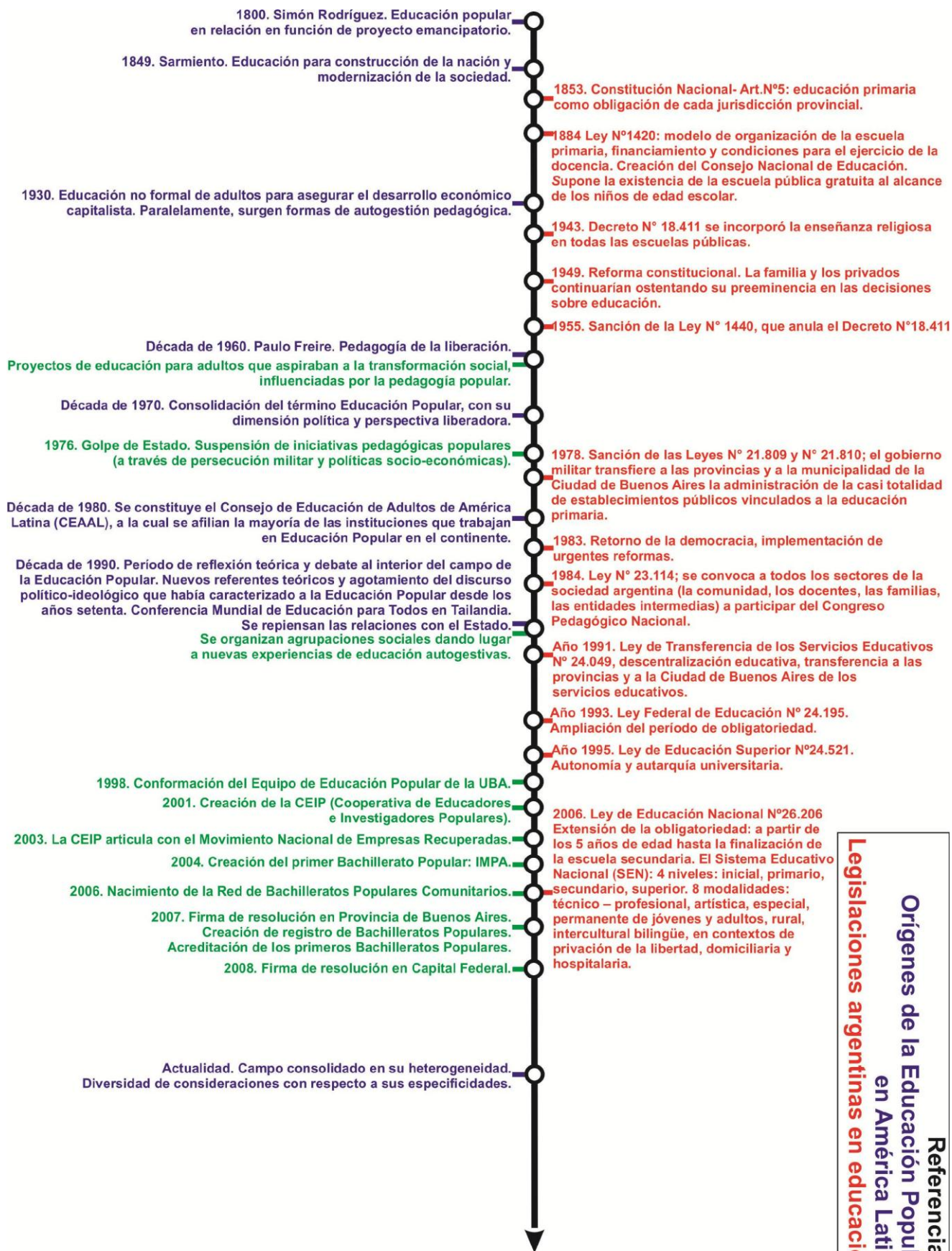


## Legislaciones argentinas en educación

- 
- A vertical timeline with a red line and circular markers at each year, ending in a downward-pointing arrow. The text to the right of each marker describes a legislative act.
- 1853 Constitución Nacional- Art.Nº5: la educación primaria es una obligación de cada jurisdicción provincial.
  - 1884 Ley Nº1420: Modelo de organización de la escuela primaria, financiamiento y condiciones para el ejercicio de la docencia. Creación del Consejo Nacional de Educación. Supone la existencia de la escuela pública gratuita al alcance de los niños de edad escolar
  - 1943 Decreto Nº 18.411: incorporación de la enseñanza religiosa en todas las escuelas públicas.
  - 1949 Reforma constitucional: la familia y los privados continuarían ostentando su preeminencia en las decisiones sobre educación.
  - 1955 Sanción de la Ley Nº 14.401, que anula el Decreto Nº 18.411.
  - 1987 Sanción de las Leyes Nº 21.809 y Nº 21.810: el gobierno militar transfiere a las provincias y a la municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires la administración de casi la totalidad de los establecimientos públicos vinculados a la educación primaria.
  - 1983 Retorno de la democracia, implementación de urgentes reformas.
  - 1984 Ley Nº 23.114; convoca a todos los sectores de la sociedad argentina a participar del Congreso Pedagógico Nacional.
  - 1991 Ley de Transferencia de los Servicios Educativos Nº 24.049, descentralización educativa, transferencia a las provincias y la Ciudad de Buenos Aires de los servicios educativos.
  - 1993 Ley Federal de Educación Nº 24 195. Ampliación del período de obligatoriedad.
  - 1995 Ley de Educación Superior Nº24.521. Autonomía y la autarquía universitaria.
  - 2006 Ley de Educación Nacional Nº26.206. Extensión de la obligatoriedad desde los 5 años de edad hasta la finalización de la escuela secundaria. Se conforma el Sistema Educativo Nacional (SEN) que ordena cuatro niveles (inicial, primario, secundario, superior) y ocho modalidades educativas.

## La Educación Popular en Argentina





## **ANEXOS II**



**Universidad Nacional de Mar del Plata**

**Facultad de Psicología**

Estudiante

El presente cuestionario es anónimo y voluntario, y tiene como propósito conocer el funcionamiento del bachillerato popular “Agustín Tosco”, que funciona en el CIC del barrio El Martillo de la ciudad de Mar del Plata. Se trata de una serie de preguntas a partir de las cuales nos interesa conocer tu genuina opinión al respecto. Garantizamos la confidencialidad de los datos recogidos, como el tratamiento de la información. Agradecemos tu colaboración.

Nombre: .....

Edad: .....

Estudios previos completados: .....

Nombre de las Instituciones donde realizaste tus estudios previos: .....

.....

Motivos por los cuales no concluíste tus estudios previos: .....

.....

.....

Barrio de residencia: .....

Personas con las que convivís: .....

Trabajas: SI NO

(En caso afirmativo, por favor describí brevemente en qué consiste tu trabajo y la cantidad de horas por día destinadas al mismo).

.....

.....

.....

1. ¿Por qué decidiste realizar tus estudios en este bachillerato popular, y no en otro secundario?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Escribí en el cuadro de abajo cuatro características positivas y cuatro características negativas del Bachillerato Popular.

Características Positivas	Características Negativas


3. Te pedimos que nos describas cómo es una clase en el bachillerato popular.

.....

.....

.....



**Universidad Nacional de Mar del Plata**

**Facultad de Psicología**

Graduada

El presente cuestionario es anónimo y voluntario, y tiene como propósito conocer el funcionamiento del bachillerato popular “Agustín Tosco”, que funciona en el CIC del barrio El Martillo de la ciudad de Mar del Plata. Se trata de una serie de preguntas a partir de las cuales nos interesa conocer tu genuina opinión al respecto. Garantizamos la confidencialidad de los datos recogidos, como el tratamiento de la información. Agradecemos tu colaboración.

Nombre: .....

Edad: .....

Estudios previos completados: .....

Nombre de las Instituciones donde realizaste tus estudios previos: .....

.....

Motivos por los cuales no concluíste tus estudios previos: .....

.....

.....

Barrio de residencia: .....

Personas con las que convivís: .....

Trabajas: SI NO

(En caso afirmativo, por favor describí brevemente en qué consiste tu trabajo y la cantidad de horas por día destinadas al mismo).

.....  
.....  
.....

1. ¿Por qué decidiste realizar tus estudios en este bachillerato popular, y no en otro secundario?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

2. ¿Pensás que hay algo que debería cambiar en el Bachillerato Popular?

Si creés que sí, decinos qué debería cambiarse.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3. Escribí en el cuadro de abajo cuatro características positivas y cuatro características negativas del Bachillerato Popular.

Características Positivas	Características Negativas

4. Te pedimos que nos describas cómo es una clase en el bachillerato popular.

.....

.....

.....

.....

.....

.....



**Universidad Nacional de Mar del Plata**

**Facultad de Psicología**

Docente

El presente cuestionario es anónimo y voluntario, y tiene como propósito conocer el funcionamiento del bachillerato popular “Agustín Tosco”, que funciona en el CIC del barrio El Martillo de la ciudad de Mar del Plata. Se trata de una serie de preguntas a partir de las cuales nos interesa conocer tu genuina opinión al respecto. Garantizamos la confidencialidad de los datos recogidos, como el tratamiento de la información. Agradecemos tu colaboración.

Nombre: .....

Edad: .....

Estudios previos completados: .....

Menciona algunas instituciones previas y/o actuales donde ejerciste la docencia: .....

.....

Barrio de residencia: .....

Grupo de convivencia:.....

1. ¿Por qué decidiste dar clases en el bachillerato popular?

.....

.....

.....  
.....  
.....  
.....

2. Mencioná tres aspectos que te haya aportado el bachillerato.

1.....  
.....

2.....  
.....

3.....  
.....

3. ¿Pensás que hay algo que se debería cambiar en el bachillerato? En tal caso, por favor especificá cual/es.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

4. Mencioná cuatro fortalezas y cuatro debilidades del bachillerato popular.

Fortalezas	Debilidades

5. Describí brevemente en qué consiste el/los método/s de enseñanza-aprendizaje implementado en el Bachillerato Popular.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



**Universidad Nacional de Mar del Plata**

**Facultad de Psicología**

Integrante del CIC

El presente cuestionario es anónimo y voluntario, y tiene como propósito conocer el funcionamiento del bachillerato popular “Agustín Tosco”, que funciona en el CIC del barrio El Martillo de la ciudad de Mar del Plata. Se trata de una serie de preguntas a partir de las cuales nos interesa conocer tu genuina opinión al respecto. Garantizamos la confidencialidad de los datos recogidos, como el tratamiento de la información. Agradecemos tu colaboración.

Nombre: .....

Edad: .....

Barrio de residencia: .....

Grupo de convivencia: .....

Trabaja: SI NO

(En caso de respuesta afirmativa, por favor describí brevemente en qué consiste tu trabajo y la cantidad de horas por día destinadas al mismo)

.....

.....

.....

Rol / función en el CIC:

.....

.....

1. ¿Cómo es la articulación entre el CIC y el bachillerato?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

2. Menciona cuatro fortalezas y cuatro debilidades del bachillerato.

Fortalezas	Debilidades

## Entrevista Semi-estructurada a Docente

### Ejes indagados

1. Compromiso social
2. Contexto
  - a. Relación con el barrio
  - b. Incidencia de las problemáticas barriales en la institución
  - c. Percepción comunitaria de la institución
  - d. Articulación con el Centro de Integración Comunitaria
3. Relación docente-estudiante
  - a. Comunicación
  - b. Repercusiones en el proceso pedagógico
4. Contenidos-metodología
  - a. Parejas pedagógicas
  - b. Particularidades del Bachillerato Popular
  - c. Abordaje transversal de contenidos
5. Proyecto institucional
  - a. Orientación pedagógica
6. Forma de organización-Asambleas
  - a. Frecuencia
  - b. Integrantes
  - c. Problemáticas
  - d. Resoluciones
7. Comunicación entre docentes
  - a. Reuniones
  - b. Dificultades encontradas
8. Ausentismo- deserción

- a. Causas atribuidas
  - b. Repercusión sobre el proceso pedagógico
  - c. Abordaje en el aula
  - d. Influencia sobre funcionamiento y organización de la institución
9. Formalidades
- a. Organización curricular
  - b. Niveles e ingreso de cada estudiante
  - c. Otras propuestas educativas en la zona
10. Formación docente en Educación Popular
- a. Proceso personal de formación
11. Formalización institucional
- a. Implicancias y repercusiones de la falta de reconocimiento estatal
  - b. Abordaje de la problemática

## Entrevista Semi-estructurada a Graduada

### Ejes indagados

1. Historia del Bachillerato
  - a. Surgimiento
  - b. Desarrollo
  
2. Experiencia en el Bachillerato
  - a. Percepción del pasado y presente del Bachillerato
  - b. Percepción sobre la importancia de la finalización de estudios
  - c. Expectativas previas
  
3. Ideología política del Bachillerato
  - a. Caracterización de la ideología presente
  - b. Relación con organizaciones sociales en el barrio
  
4. Metodología de evaluación
  - a. Caracterización
  - b. Individualización
  
5. Compañerismo entre los integrantes
  - a. Forma en que se presenta
  - b. Relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje
  
6. Reconocimiento del Estado
  - a. Influencia en el funcionamiento del Bachillerato
  - b. Continuación de la búsqueda de reconocimiento
  - c. Continuación de la búsqueda de reconocimiento
  - d. Incorporación en la CEIP
  
7. Ausentismo y deserción
  - a. Causas atribuidas
  - b. Posibilidades de abordaje

8. Orientación pedagógica de la currícula
  - a. Contexto de surgimiento

## Entrevista Semi-estructurada a Estudiante

### Ejes indagados

1. Recorrido académico
  - a. Experiencia en modalidades educativas previas
  - b. Percepción sobre la importancia de la finalización de estudios
  
2. Relación docente-estudiante
  - a. Forma en que se presenta
  - b. Influencia en el aprendizaje
  - c. Horizontalidad
  
3. Ausentismo-deserción
  - a. Impacto en la dinámica áulica
  - b. Causas atribuidas
  
4. Compañerismo
  - a. Forma en que se presenta
  - b. Relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje
  
5. Contenidos curriculares
  - a. Elección de contenidos
  
6. Parejas pedagógicas
  - a. Aspectos distintivos
  
7. Forma de organización- Asambleas
  - a. Convocatoria
  - b. Temario
  - c. Función
  
8. Mesa de gestión del Centro de Integración Comunitaria
  - a. Representatividad estudiantil

9. Relación del barrio con el Bachillerato
  - a. Percepción de los vecinos
  - b. Caracterización de las necesidades barriales
  
10. Reconocimiento del Estado
  - a. Repercusión en los estudiantes

## **Grupo de discusión con estudiantes**

### **Ejes indagados**

1. Contenidos
2. Ausentismo
3. Relación del Bachillerato con los vecinos
4. Relación del CIC con los vecinos
5. Falta de reconocimiento estatal
6. Relación entre estudiantes
7. Motivos para concurrir al Bachillerato

## **Grupo de discusión con estudiantes**

### **Ejes indagados**

1. Particularidades del Bachillerato
2. Forma de elección de contenidos
3. Articulación entre materias
4. Compromiso estudiantil y docente
5. Flexibilidad el encuadre
6. Ausentismo y deserción
7. Relación entre estudiantes y docentes
8. Roles estudiantiles y docentes
9. Motivos para concurrir al Bachillerato