



Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

**Trabajo Final de carrera del Profesorado Universitario para la
Educación Secundaria y Superior**

**Bachilleratos Populares, un análisis desde el
pensamiento pedagógico crítico.**

Alumno: **Alejandro Condado**

Sede: **Ituzaingó**

Marzo 2024

Resumen

En la ciudad de Buenos Aires y en el conurbano, los bachilleratos populares tuvieron su mayor desarrollo luego de la crisis de 2001, como una forma de dar respuesta a la demanda educativa de aquellos sectores marginados por el sistema educativo público y privado. Es decir que su objetivo era atender a aquellos alumnos que habían sido expulsados de la escuela tradicional.

Partiendo de la hipótesis de investigación de que estas instituciones de educación popular, basándose en el pensamiento pedagógico crítico y en los principios de la justicia educativa, procuran una educación emancipadora que evite la reproducción de las inequidades sociales; este trabajo de investigación busca validar esta hipótesis.

Para ello, se realizaron entrevistas a docentes de bachilleratos populares de la ciudad de Buenos Aires, y se analizaron sus prácticas docentes respecto a su encuadre en los principios de la justicia educativa y de la educación para la liberación.

Palabras Clave

Bachillerato popular – Educación popular - pensamiento pedagógico crítico – justicia curricular – justicia educativa - Educación para la liberación.

Índice

1. Introducción

- 1.1. Hipótesis de trabajo
- 1.2. Objetivo de investigación

2. Estado del arte

3. Marco conceptual

- 3.1. El pensamiento pedagógico crítico:
 - 3.1.1 Paulo Freire y la pedagogía del oprimido
 - 3.1.1.1 Educación bancaria.
 - 3.1.1.2 Educación para la liberación
- 3.2. Justicia educativa
 - 3.2.1. Justicia curricular
- 3.3. Prácticas docentes:
 - 3.3.1 Dialogicidad vs. Antidialogicidad
- 3.4. Educación popular:

4. Trabajo de Campo

- 4.1. Diseño metodológico: Investigación cualitativa
- 4.2. Principales resultados de las entrevistas realizadas.

5. Conclusión

6. Bibliografía

*“La vio la maestra asustada
y dijo: Estas equivocada.
Y la vaca le respondió:
¿Por qué no puedo estudiar yo?”*

(La vaca estudiosa,

M. E. Walsh)

1. Introducción

Los Bachilleratos Populares en la ciudad de Buenos Aires y el conurbano, se desarrollaron fuertemente en el siglo XXI, como una forma de garantizar el derecho a la educación a aquellas personas para las cuales el Estado no estaba presente. Este fenómeno fue consecuencia de la crisis político económica del 2001, donde se reivindicó el trabajo de las organizaciones sociales, se cuestionó el rol del Estado y se resignificó el poder vecinal a través de las asambleas barriales.

De este modo, los Bachilleratos Populares surgen como instituciones educativas por fuera del estado, logrando una independencia propia, que es una característica que los marcará hasta la actualidad. Sin embargo, a medida que se iban afianzando, los Bachilleratos Populares buscaron el reconocimiento por parte del Estado a fin de validar su título como título secundario oficial y paralelamente exigir financiamiento.

Luego de años de lucha, este reconocimiento por parte del estado llegó mediante sucesivas resoluciones de los Ministerios de Educación de cada jurisdicción. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la última resolución vigente, la resolución N.º 4102/MEGC/15, les otorga a los Bachilleratos Populares el carácter de Unidades de Gestión Educativa Experimental, y les exige las siguientes características:

- a. Poseer el carácter de gratuitos;
- b. Organizar equipos de gestión colegiada formados por sus propios integrantes, que decidan horizontalmente todos los aspectos de su funcionamiento, tales como la aplicación de la normativa que dicte la Dirección General de Carrera Docente con respecto a la designación de su personal directivo y docente, la que será de cumplimiento obligatorio;
- c. Organizar sus prácticas y relaciones pedagógicas desde la Educación Popular, respetando asimismo la normativa que les resulte aplicable;

- d. Contemplar el medio geográfico y sus necesidades, recuperando los saberes y las prácticas que vuelquen los partícipes de la experiencia.
- e. Trabajar con equipos pedagógicos, concibiendo al Bachillerato Popular como un espacio colectivo para la reflexión y la acción pedagógica. (Anexo p. 1)

Este marco normativo le otorga a estas instituciones características únicas, diferentes de los otros establecimientos educativos, donde se prioriza la vinculación con el contexto popular, la horizontalidad en la toma de decisiones y su autonomía.

Estas características le permite una interesante transposición didáctica al, por ejemplo, adaptar los planes de estudio de los 5 años del secundario en tres años agrupados en 5 ejes temáticos:

- Ciencias Sociales
- Economía y matemática
- Educación Sexual Integral
- Lengua y literatura
- Talleres

Se da entonces una situación paradójal donde por un lado se busca la autonomía institucional, no dependiendo de ningún organismo gubernamental, pero por otro lado se busca el reconocimiento por parte de los gobiernos locales como instituciones educativas.

Paralelamente, los Bachilleratos populares se basaron en la doctrina de los Pedagogos Críticos desarrollada en la segunda mitad del siglo XX, y en la que se destacan autores como Althusser, Bourdie, Passeron, Baudelot, Establet y Freire. Según esta doctrina, la escuela tradicional procura reproducir la cultura de una sociedad, y de este modo no hace más que reproducir las injusticias y legitimar las desigualdades que en esa sociedad se producen.

1.1. Hipótesis de trabajo

Este trabajo de investigación se basa en la hipótesis de que los bachilleratos populares surgieron de acuerdo a la doctrina pedagógica crítica,

como una forma de evitar la reproducción de desigualdades sociales que la escuela tradicional provoca. Al permitir el ingreso de aquellos que fueron excluidos del sistema educativo tradicional, y al considerar los intereses de las culturas minoritarias, en los Bachilleratos Populares se genera el espacio propicio para una educación liberadora más justa e inclusiva.

Surgidos en el seno de organizaciones sociales de los sectores más bajos de la sociedad, los bachilleratos populares promueven una educación emancipadora de sus alumnos desde una perspectiva de educación popular, que les permita modificar la realidad social local en la que está inmersa cada organización.

1.2. Objetivo de investigación

Todo esto, genera en los Bachilleratos Populares un marco institucional único, donde se destaca su autonomía y su relación con el Estado. Este trabajo se propone analizar las consecuencias pedagógicas que este marco institucional conlleva, y se plantea el siguiente objetivo general:

- Analizar la influencia de la autonomía de los Bachilleratos Populares en sus prácticas docentes.

Y los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar la trasposición didáctica de los docentes de los bachilleratos populares en función de su justicia curricular.
- Clasificar la planificación docente de los Bachilleratos Populares en función de su contribución a la educación liberadora.
- Caracterizar las metodologías de enseñanzas utilizadas por los docentes de los bachilleratos populares en función de su contribución a la educación liberadora y la justicia educativa.

De este modo, se busca identificar las características de estas instituciones que permite a los estudiantes que abandonaron la escuela tradicional concluir sus estudios secundarios, mediante una educación liberadora, lo que podría evitar la deserción de otros estudiantes.

Para resolver estos interrogantes, se analizarán las prácticas docentes de profesores de dos Bachilleratos Populares ubicados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

2. Estado del arte

Para definir a las instituciones que se denominan Bachillerato Popular, tomaremos la definición de Areal, S. y Terzibachian, M. (2012) que señalan que “Los bachilleratos populares se definen como escuelas autogestionadas, populares, públicas y no estatales. Forman parte de la educación formal pero reivindican su autonomía.” (p. 529)

Esta definición, sin tener la intención de ser definitiva, describe las principales características de los Bachilleratos Populares señaladas por la resolución N.º 4102/MEGC/15, mencionada en el apartado anterior. Al mismo tiempo, resalta las particularidades de estas instituciones señaladas por los otros autores, y hace foco en su carácter paradójico ya que lo define al mismo tiempo como instituciones “públicas y no estatales”, “de la educación formal pero reivindican su autonomía”.

Como se indica en esta definición, uno de los rasgos característicos de los Bachilleratos Populares es su autonomía respecto de los organismos estatales de control. Carnelli y Furfaro (2015) analizaron esta autonomía y su relación con el reconocimiento Estatal que estas instituciones persiguen. Consideran a este vínculo entre autonomía y reconocimiento como una “tensión constitutiva y formativa”, surgida del propio proyecto pedagógico que permite rediscutir de manera constante la relación conflictiva y compleja entre estos espacios y el Estado.

Estas tensiones también son analizadas por Langer (2010) al analizar los Bachilleratos Populares desde la teoría del poder de Foucault y los procesos de subjetivación que allí se producen. Considera que representan una nueva forma de socialización que surge de prácticas pedagógicas distintas y que “constituyen a los individuos como ciudadanos implicados en un sistema de solidaridad, cooperativismo, responsabilidad, confianza y participación” (Langer, 2010, p.182).

Por su parte Aguilo y Wahren (2014) analizaron el aspecto político y social de los Bachilleratos populares y su vinculación con el territorio. Ellos señalan que, a diferencia de la escuela tradicional que busca abstraer a los alumnos de la sociedad brindando conocimientos descontextualizados, los

Bachilleratos Populares están estrechamente vinculados con el territorio, ya que son una extensión de los movimientos sociales que allí operan.

Todas estas investigaciones resaltan la compleja relación entre los Bachilleratos Populares y el Estado, y analizan esta relación desde distintos puntos de vista. Adicionalmente, todas estas investigaciones hacen hincapié en la autonomía como una de las características fundamentales de los Bachilleratos Populares, que le otorga a estas instituciones características únicas. Sin embargo, en estas investigaciones no se desarrollan los aspectos pedagógicos y las prácticas docentes que allí se llevan a cabo.

El aporte de este trabajo es analizar estas prácticas docentes, en función de su contribución a la educación liberadora, y que permite contener a aquellos alumnos que fueron expulsados del sistema educativo tradicional.

3. Marco conceptual

3.1. El pensamiento pedagógico crítico:

Luego de las dos guerras mundiales que sacudieron el siglo XX, el optimismo pedagógico que surgiera con el movimiento de la escuela nueva se hizo añicos. Los pedagogos comenzaron a cuestionarse entonces, cómo la educación de ese momento permitió formar hombres que permitieran tanta violencia.

A raíz de todo esto, surgió a partir de la segunda mitad de ese siglo una crítica radical al sistema educativo que se denominó pensamiento pedagógico crítico. Como señala Gadotti, M (2003), los investigadores enrolados en esta línea de pensamiento demostraron que la educación lejos de permitir a las personas mejorar su posición social, tiende a reproducir la sociedad con sus injusticias, por lo que esta corriente es llamada también crítico-reproductivistas.

Dentro de esta corriente se destaca el filósofo francés Louis Althusser (1918-1990) quien desarrolló la teoría de la escuela como aparato ideológico del Estado, inspirado en las ideas revolucionarias de Marx. Según su teoría, la escuela capitalista tiene como finalidad la reproducción de la sociedad y que todas las acciones pedagógicas consisten en una imposición arbitraria de la cultura de las clases dominantes.

Siguiendo esta línea, los sociólogos franceses Christian Baudelot y Roger Establet desarrollaron la teoría de la Escuela Dualista que demostraron empíricamente. A través de estudios estadísticos y análisis de datos sobre el sistema educativo francés, llegaron a la conclusión de que solo el 25 % de los alumnos concluían sus estudios, y que este porcentaje correspondía, en su gran mayoría, a alumnos de clases altas. Por tanto, señalaron que existen dos redes educativas, una reservada para los hijos de la clase dominante y otra reservada a los hijos de las clases dominadas. La primera, destinada al 25% de los alumnos se cultiva la abstracción y se brindan contenidos para formar los futuros líderes de la nación. Mientras que el otro 75 % de los estudiantes recibe una educación ligada a lo concreto con el objeto de que se sometan a la ideología dominante. Esta diferenciación, se explicaba por la teoría de la diferencia de los dones

naturales de cada alumno, lo cuál se justificaba con la medición de coeficientes intelectuales de cada alumno.

Otros sociólogos franceses, Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron también señalaron el carácter reproductivo de la escuela en su teoría de la escuela como violencia simbólica. Ellos indican que la acción pedagógica es una violencia simbólica ya que consiste en una imposición por un poder arbitrario. Dado que en la escuela, la cultura burguesa constituye la norma, los alumnos de la clase dominante tomarán la escuela como una afirmación de su cultura, mientras que para los niños de las clases bajas, esta cultura se le impone de manera arbitraria, lo que constituye una forma de violencia simbólica.

Todos estos autores señalan el rol que tiene el Estado a través de la escuela, en la reproducción del modelo capitalista en la sociedad. Esta reproducción que parece evidente en las escuelas tradicionales, no lo es en el caso de los bachilleratos populares por su autonomía respecto del Estado. Estos bachilleratos surgidos en cooperativas u organizaciones sociales con ideologías anticapitalistas se muestran como una alternativa a esta tendencia reproductiva capitalista.

3.1.1 Paulo Freire y la pedagogía del oprimido

En Latinoamérica, el principal exponente de esta corriente de pensamiento es el pedagogo brasileiro Paulo Freire (1921 - 1997). Según él, no existe ningún acto educativo neutro, si no que todo acto educativo es político. Destacó la importancia de la concientización del carácter político de la educación para lograr la autonomía intelectual del ciudadano de modo que pueda intervenir sobre la realidad en la que está inmerso.

Freire (1970) señala que algunos hombres, que denomina opresores, tienen un trato deshumanizado privando de libertad y justicia a otros hombres a los que denomina oprimidos. Esto lleva a los oprimidos a luchar contra los opresores, sin embargo, dado que la única cultura que recibieron fue la del opresor, los oprimidos “alojan al opresor en sí”, por lo que para ellos la revolución que los liberará será la que convierta a los oprimidos en nuevos opresores de sus antiguos opresores.

El comportamiento de los oprimidos que alojan al opresor en sí mismos está prescrito, es decir que actúan según pautas preestablecidas, y esas pautas son las de los opresores. Es por eso que le temen a la libertad, al vacío de poder elegir libremente, y para ellos la única revolución que les permita librarse de la opresión es convertirse en opresores de sus opresores. Sin embargo, este tipo de revolución no hace más que repetir el esquema opresor-oprimido, y no permite a ninguno de los dos ser realmente libres.

Los oprimidos que alojan en sí al opresor se debaten entre este carácter dual del esquema opresor-oprimido o ser libres. Entre desalienarse o mantenerse alienados. Entre actuar auténticamente o tener la ilusión de que actúan libremente mientras siguen las prescripciones de los opresores. Este es el dilema de los oprimidos, y este dilema, señala Freire, es un dilema que la pedagogía debe resolver.

Por eso él propuso una Pedagogía del Oprimido con las siguientes características:

- Actúa desde la praxis, es decir desde la acción que transforma la realidad, no es solo palabras vacías.
- Debe ser explícita, de manera que el oprimido sea consciente de su condición de tal.
- Animada por una auténtica generosidad, y no por una falsa generosidad que solo busque resaltar la condición de oprimido y de este modo perpetuarla.

Freire (1970) describió las bases de la educación problematizadora como un modelo de educación para la liberación, en contraposición de la educación bancaria que tiende a perpetuar la opresión. A continuación analizaremos ambos enfoques.

3.1.1.1 Educación bancaria.

Freire definió a la educación bancaria para referirse al modelo de educación que considera a los alumnos como recipientes vacíos en los que los profesores depositan sus conocimientos como se deposita el dinero en un banco. Se caracteriza por:

- Solamente el educador es el que educa, ya que es el único que sabe, considera que el educando no sabe nada y por consiguiente no es capaz de educar.
- Solamente el educador piensa y habla, el educando solo escucha y obedece dócilmente.
- El educador elige los contenidos programáticos, los educando deben adaptarse a él y nunca se los escucha.
- El educador impone arbitrariamente su autoridad fundada solamente en su saber y su condición de educador

Al igual que los otros pedagogos críticos, Freire señala el rol de este modelo educativo para reproducir la sociedad, y las relaciones de poder entre opresores y oprimidos que se dan en ella.

3.1.1.2 Educación para la liberación

Como contraposición a la educación bancaria, Freire (1970) propone una educación para la liberación basada en el diálogo sincero entre educador y educando. Se caracteriza por:

- Se reconoce que el educando es sujeto de conocimiento y por lo tanto puede también enseñar.
- Los hombres se educan en comunión, a través del diálogo el educador se vuelve educando y viceversa.
- La educación es praxis, acción concreta que transforma la realidad.
- La autoridad del educador está dada no solo por su conocimiento, si no también por su capacidad de generar las condiciones para que se dé el diálogo desde el amor, la humildad y el respeto.

3.2. Justicia educativa

Uno de los motivos que originó el surgimiento de los bachilleratos populares fue poder brindarle la oportunidad de estudiar a aquellos estudiantes que fueron excluidos del sistema educativo formal. De este modo, se busca una educación justa que permita a todas las personas la posibilidad de desarrollarse como individuos, independientemente del origen o del nivel social de esas

personas. Esta justicia educativa según el modelo propuesto por Veleda C. (2011) se alcanza a través de los siguientes principios básicos:

- **Considerar a la educación como derecho humano:** se parte de la premisa de que todos los sujetos somos iguales, y por tanto tenemos el mismo derecho a la educación. Es decir que la educación no es una mercancía que solo puede ser comprada, si no que es un derecho que nos corresponde a todos.
- **Situar a los sectores populares en el centro del sistema educativo:** no basta con las medidas compensatorias de dar más a los que menos tienen para conseguir una paridad educativa que logre igualar los puntos de partidas y las posibilidades de todos los estudiantes. Es necesario fortalecer la educación pública como un espacio para el encuentro de la diversidad y la reconstrucción de los lazos sociales que unan y amparen a individuos diferentes.
- **Combinar las dos dimensiones de la justicia: redistribución y reconocimiento:** buscando combatir las injusticias en la redistribución de los recursos económicos estructurales de la sociedad, y las injusticias en el reconocimiento del estatus social por el menos precio que sufren ciertos sectores de la sociedad en comparación con otros.
- **Habilitar las capacidades de los sujetos para actuar:** este principio se basa en las capacidades que tiene para actuar cada individuo en diversas esferas de la vida social. Es decir que tiene en cuenta los heterogéneos puntos de partida de los alumnos, y contrasta con el modelo meritocrático que solo busca incorporar a todos los individuos al sistema educativo y luego garantizar la misma educación de calidad a todos los individuos.
- **Construir una concepción de justicia basada en el mundo real:** se remite a la perspectiva de justicia en contexto, es decir, que no hay una escuela idealmente justa, si no que en cada contexto social los métodos para alcanzar la justicia educativa serán distintos.
- **Concientizar a la política educativa y redefinir sus dispositivos de intervención:** consciente o inconscientemente, cada decisión y cada política imponen un criterio de justicia educativa, por lo que resulta

necesario reflexionar sobre estos criterios de justicia que cada política encarna de manera explícita e implícita.

- **Articular compromisos y escuchar la voz de los excluidos:** dar voz implica entender los diversos contextos y adecuar las políticas, el currículum, las pedagogías de manera de revertir las prácticas de exclusión educativa.

Estos siete principios de la justicia educativa toman particular significado en los bachilleratos populares, los cuales surgen como resultado de la actividad política de los excluidos a través de organizaciones sociales.

3.2.1. Justicia curricular

La justicia educativa aplicada a la hora de definir un currículum procura establecer un currículum justo. En línea con los principios de la justicia educativa descritos en el apartado anterior, Connel (1997) propone estos tres principios para la justicia curricular:

- a. **Los intereses de los menos favorecidos:** al igual que Veleda C. (2011), Connel (1997) señala la importancia de darle prioridad a los menos favorecidos para plantear los temas del currículum. De este modo, definir un currículum contrahegemónico diseñado para materializar los intereses y las perspectivas de los menos favorecidos.
- b. **Participación y escolarización común:** dado que uno de los principales objetivos de la escuela es preparar a los futuros ciudadanos para la participación democrática, es necesario asegurar la inclusión de todos los sectores sociales en el currículum. Del mismo modo que en una democracia todos tienen los mismos derechos, la justicia curricular se alcanza con un currículum común para todos que incluya las culturas y los intereses de todos los participantes, y no solamente de las clases dominantes.
- c. **La producción histórica de la igualdad:** la justicia curricular promueve una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo. De este

modo se busca romper con los sistemas educativo de elite a los que solamente pueden acceder los sectores más ricos de la sociedad.

Meirieu, P. (2013), por su parte, también hizo hincapié en la importancia de la educación para la democracia para lo cuál señaló tres exigencias pedagógicas:

Estas tres exigencias son: primero, se trata de transmitir saberes emancipadores, no cualquier saber; luego la segunda exigencia es que tenemos que compartir valores, y los valores que son fundadores de la democracia; y el tercer elemento, formar a nuestros niños y a los ciudadanos para el ejercicio de la democracia a lo largo de sus vidas. (Meirieu, P., 2013 , p. 7)

3.3. Prácticas docentes:

Para alcanzar este cambio hacia la justicia educativa, como señala Connell (1997) es fundamental la labor docente, basándose en una serie de habilidades artesanales (imposibles de adquirir por medio de programas de formación) que incluye la transmisión de información, estrategias de dirección de grupo, de relacionar alumnos entre sí, de distribución del tiempo y de control de las propias emociones.

De este modo, el autor señala la importancia de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje al definirlo como un proceso social arduo y duro que involucra emociones al mismo tiempo que supone razonamiento puro.

Adicionalmente, también destaca la necesidad de una democratización de las escuelas, mediante una mayor autonomía por parte de los profesores y del resto de la comunidad educativa que les permita mayor capacidad para tomar decisiones.

Como señala Veleda C. (2011) la labor de los docentes es fundamental para conseguir una educación justa:

Hay evidencia suficiente para demostrar que los docentes son un factor determinante de los aprendizajes. Esta evidencia revela, además, que el sistema educativo puede, a través de sus docentes, revertir la tendencia a la reproducción social. Docentes con claras convicciones de que todos pueden aprender, con los conocimientos pedagógicos adecuados, y en contextos laborales acordes son la principal vía para lograr sistemas educativos más justos. (Veleda C. 2011)

Por su parte, Davini (2015) considera a estas prácticas docentes en un sentido amplio que no se refiere solamente a lo que hacen los docentes en el aula, si no también a su capacidad de reflexión y de intervención en contextos reales con problemas genuinos. A su vez, la autora divide estas prácticas en tres zonas:

1. **Zonas indeterminadas:** las prácticas organizadas por el habitus, costumbres, rituales y rutinas; y que determinan las interacciones entre los miembros del grupo.
2. **Zonas reguladas objetivamente:** comprende las prácticas que están reguladas en las organizaciones, a través de normas, documentos formales, división del trabajo y funciones.
3. **Zonas conscientes:** son las que surgen de tomas de decisiones propias y que permiten ser analizadas. Son resultado de un proceso social, en el que inciden los intercambios con otros, el trabajo colectivo y el acceso a fuentes de información y de conocimientos

Las condiciones particulares de los bachilleratos populares respecto de su autonomía y su relación con las organizaciones sociales que les dan origen, le otorgan características diferentes al resto de las instituciones educativas, lo que impactará en las prácticas docentes que Davini (2015) señala en las zonas reguladas objetivamente.

3.3.1 Dialogicidad vs. Antidialogicidad

Existen, según Freire (1970), dos matrices de teorías de acción cultural antagónicas en las cuales se puede enmarcar la práctica docente, estas son la dialogicidad y la antidialogicidad.

a) La teoría de acción antidialógica:

Está asociada con el modelo de educación bancario en el cuál el educador no dialoga con el educando por no considerarlo como un sujeto de conocimiento, y solamente se deposita en él su conocimiento. Las acciones culturales dentro de esta teoría se caracterizan por:

- **La conquista:** consiste en acciones por parte del dominador antidialógico tendientes a poseer al objeto conquistado. De este modo, los opresores imprimen su cultura y su forma al oprimido conquistado.
- **La división:** los opresores promueven la división de las masas populares para mantener su poder. Buscan el máximo debilitamiento del oprimido, aislándolos, creando y profundizando divisiones entre ellos.
- **La manipulación:** a través de la manipulación, las elites dominadoras intentan alinear progresivamente a las masas populares a sus objetivos.
- **La invasión cultural:** consiste en la invasión que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a éstos su visión del mundo, frenando su creatividad e inhibiendo su expansión.

b) La teoría de acción dialógica.

La acción dialógica está asociada con la educación para la liberación ya que parte del diálogo sincero entre educador y educando. Para que este diálogo ocurra es necesario la humildad del educando para reconocer que él no es el único ser de conocimiento, si no que puede aprender del educando.

De esta manera, se genera la autoridad que está basada en la confianza entre el educador y el educando, y se alcanza el pensamiento crítico

por parte de los educandos, no como en la educación bancaria antidialógica donde el educando solo se limita a incorporar el conocimiento que el educador le transmite.

Para que esto ocurra, señala Freire, el contenido programático de la educación “no implica finalidades que deben ser impuestas al pueblo, sino por el contrario, dado que nace de él, en diálogo con los educadores, refleja sus anhelos y esperanzas.”

La teoría de la acción dialógica se caracteriza por:

- **Colaboración:** a diferencia de la acción antidialógica donde un sujeto domina por la conquista a otro y lo convierte en objeto dominado, en la acción dialógica, hay sujetos que se encuentran para la transformación del mundo.
- **Unión para la liberación:** para alcanzar la liberación es necesaria la unión de los oprimidos, pero esto solo se consigue si logran salir del mundo del opresor en el que están inmersos. Es por eso que la unión de los oprimidos se logra mediante la acción cultural
- **Organización de las masas populares:** el liderazgo, la disciplina, orden, objetivos y tareas forman la organización necesaria para la acción revolucionaria, sin embargo, esta organización no es para manipular a las masas, si no que es con las masas para alcanzar su liberación.
- **Síntesis cultural:** es la modalidad de acción con la que se enfrenta a la cultura establecida y se presenta como instrumento de superación de la cultura alienada y alienante.

3.4. Educación popular:

Durante muchos años lo popular fue considerado opuesto a la cultura, como por ejemplo en el caso de la denominación de música popular a ciertos géneros musicales en oposición a la música culta, marcando una clara imposición de la cultura dominante sobre las culturas populares.

En tal sentido, Vázquez (2013) se refiere a lo popular como:

Una nota que define el contenido político de una acción o construcción colectiva (cultura popular, educación popular, organización popular, arte popular) producto de un sujeto que se va constituyendo histórica y socialmente en sus luchas y conquistas, las que también se inscriben en la materialidad del Estado y en la orientación de las políticas públicas, en relación a sus derechos en oposición al bloque en el poder. (Vázquez S. 2013)

De esta definición se desprende que no hay una manera única de entender a la Educación Popular, si no que esta tendrá distintas características según el lugar y el momento histórico que se analice.

Esta característica de la educación popular también es reconocida por Torres Carillo, A. (2011) quien, sin embargo, establece un núcleo común de elementos que la constituyen. Destaca las siguientes características de la educación popular:

1. Una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrador que ha jugado allí la educación formal.
2. Una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante.
3. El propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social.
4. Una convicción que desde la educación es posible contribuir al logro de esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad popular.
5. Un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas. (Torres Carillo, A. 2011)

Por su origen, los bachilleratos populares representan el resultado concreto de la educación popular en su afán de buscar la justicia educativa, ya que, surge de organizaciones sociales integradas por los sectores dominados con la intención emancipadora de promover el cambio social.

Este trabajo de investigación busca analizar cómo estas características de los bachilleratos populares impactan en las prácticas docentes y en lo que realmente ocurre en sus aulas.

4. Trabajo de Campo

A fin de alcanzar el objetivo de esta investigación, se realizaron entrevistas a profesores de bachilleratos populares ubicados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Mediante preguntas abiertas semiestructuradas se indagó sobre la forma que estos docentes realizan sus clases, la elección de los temas para las clases y su trasposición didáctica, la programación de esa clase y la forma de evaluar el avance de los estudiantes.

Adicionalmente se consultó a los profesores sobre su experiencia y formación; y además sobre las características de los bachilleratos populares donde trabajan.

Este trabajo de campo consiste en una metodología cualitativa con enfoque descriptivo, ya que se busca obtener mucha información sobre las prácticas docentes desarrolladas en los bachilleratos populares.

4.1. Diseño metodológico: Investigación cualitativa

Se optó por este diseño metodológico ya que como señala Hernández Sampieri, R. (2006) “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto”.

Se utilizaron entrevistas semiestructuradas ya “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información.” (Hernández Sampieri, R. 2006)

A su vez se utilizaron los cuatro tipos de preguntas que sugiere el autor para este tipo de entrevistas cualitativas:

- Preguntas generales: al inicio, para conocer las características generales de los Bachilleratos populares y los antecedentes del docente.

- Preguntas para ejemplificar: para comprender como son las clases en los bachilleratos populares se les pidió a los docentes que den ejemplos de las mismas.
- Preguntas de estructura: se le solicitó a los docentes entrevistados que indiquen los principales elementos de sus clases en los bachilleratos populares
- Preguntas de contraste: se solicitó que comparen las clases en los bachilleratos populares con las clases en las escuelas tradicionales.

De este modo se recabó información para analizar la influencia de la autonomía de los Bachilleratos Populares en sus prácticas docentes, y validar la hipótesis planteada sobre la capacidad de los bachilleratos populares de evitar la reproducción de desigualdades sociales que la escuela tradicional provoca.

4.2 Principales resultados de las entrevistas realizadas.

La entrevista se estructuró en tres partes, se resumen a continuación las preguntas y un resumen con las respuestas más relevantes:

- **Primera parte:** se indagó sobre las características institucionales de los Bachilleratos, para conocer cómo se crearon. Su relación con el Estado, subsidios, planes de apoyo, etc. Matrícula, cantidad de alumnos y sus características. Se realizaron las siguientes preguntas guía:
 - ¿Cuándo fue creado y por qué organización?
 - ¿Cuántos alumnos tiene?
 - ¿Cómo se financia el bachillerato? ¿Recibe algún subsidio o plan de apoyo por parte del estado?
 - ¿Qué relación tiene con el ministerio de educación?
 - ¿Tiene reconocimiento como institución educativa?
 - ¿El título está reconocido oficialmente?
 - Si reciben algún monitoreo a los docentes o bachillerato, relación con ministerio.

Si bien, los docentes entrevistados pertenecen a dos Bachilleratos populares distintos ya que uno cuenta con apenas 2 años de antigüedad, y el otro con más de 11 años, ambos tienen características similares. En ambos casos, los bachilleratos populares no reciben ninguna financiación por parte del

Estado y se financian con el apoyo de organizaciones sociales con fuerte presencia territorial en los barrios donde están ubicados, la cual le facilita el espacio físico donde operan.

Adicionalmente, si bien, como se mencionara, existe un vínculo entre ambos Bachilleratos Populares y estas organizaciones sociales, los dos Bachilleratos se reconocen autónomos incluso de estas organizaciones, ya que se rigen por asambleas en las que participan sus docentes y estudiantes.

El bachillerato más antiguo obtuvo el reconocimiento estatal con lo que, aunque no le otorgaron financiamiento para el pago de salarios docentes, le permite emitir los títulos a los alumnos que se reciben. El otro bachillerato aún no tiene alumnos recibidos por contar con solo dos años, sin embargo, entregará títulos oficiales a sus alumnos, los cuales serán emitidos por otros Bachilleratos Populares que tengan reconocimiento.

Ambos bachilleratos surgieron para cubrir la falta de oferta educativa en, como indica el docente 2, “de crear experiencia de educación popular para la población de jóvenes y adultos que es la más excluida del sistema educativo en la ciudad de Buenos Aires y en el país”. Asimismo, surgen con una expresa perspectiva emancipadora proveniente de la educación popular ya que, incluso, el bachillerato más antiguo otorga los títulos con orientación al “Desarrollo de las comunidades” donde cuentan con materias dedicadas a al cooperativismo y la educación popular.

- **Segunda parte:** conocer datos sobre el perfil del docente entrevistado:
 - ¿Hace cuánto que es profesor y cuanto tiempo lleva en este bachillerato?
 - ¿Qué formación docente posee?

Todos los profesores entrevistados cuentan con títulos habilitantes para dar clases en secundarios, y más de 10 años de experiencia dando clases en bachilleratos populares. Algunos adicionalmente cuentan con formación de postgrado en el área de educación.

El docente 1 es abogado y realizó cursos de especialización pedagógica, da materias de historia, sociales y talleres.

El docente 2 se recibió de la carrera de Historia de la UBA y está realizando una maestría educación popular de jóvenes y adultos. Dio clases de historia en escuelas tradicionales y en bachilleratos populares, donde además dio clases de historia de la educación popular.

- **Tercera parte:** Luego, se indagó sobre sus prácticas docentes en general, a través de las siguientes preguntas guías de la entrevistas:
 - ¿Cómo organizan la clase, qué actividades se desarrollan en las clases? ¿Podría contar una clase?

Respecto de la estructuración de la clase en los bachilleratos populares los docentes entrevistados destacan la importancia de trabajar en pareja pedagógica.

El docente 1 indica “hay un elemento central es la pareja pedagógica como un estrategia del aula, que es esta idea que siempre que se puede hay por lo menos dos docentes como para romper esta idea de que hay una sola voz docente”

El docente 2 señala las siguientes diferencias con la escuela tradicional:

- A diferencia de las escuelas tradicionales donde cada institución tiene sus características y objetivos que vienen impuesto por la dirección, “los bachilleratos populares se plantean una estructura de la escuela mucho más colectiva, osea se funciona sin director, se funciona sin autoridades y las decisiones se toman colectivamente y en ese diálogo entre estudiantes y profes es que se va construyendo la vida cotidiana institucional”.
- Esta horizontalidad afecta también la autoridad docente que mientras que en la escuela tradicional está dada por un marco institucional que incluye normas de disciplina, faltas y cargos; en los bachilleratos populares se tiende a la horizontalidad, lo que en muchos casos incluso genera resistencia de los propios alumnos acostumbrados a la escuela tradicional.

- Los estudiantes también son diferentes ya que, por ejemplo a una escuela privada concurren quienes pueden pagar eso, mientras que los bachilleratos populares tratan de incluir a los sectores que fueron marginados del sistema educativo.
- Por otro lado, el nivel educativo de los bachilleratos populares se ve afectado por la alta rotación de sus docentes debido a que en su mayoría son cargos voluntarios no remunerados, lo que dificulta generar planes a largo plazo como en las escuelas tradicionales que logran mantener un cuerpo docente estable.

- ¿Qué tiene en cuenta a la hora de seleccionar el contenido de cada clase?

A la hora de seleccionar los temas a ver en clases los docentes encuestados señalaron la importancia de considerar los saberes previos de los estudiantes, el docente 1 indicó: “se trabaja mucho con los conocimientos que traen los estudiantes, eso es como medio central. por ejemplo en el bachi cuando coordinaba talleres el primer semestre, un par de talleres incluso lo dieron estudiantes e incluso compañeras de la organización, es central recuperar los saberes de la población para la que estás trabajando.”

Por su parte el docente 2 señaló también la importancia de considerar la realidad local del territorio dónde opera el bachillerato popular: “sobre los planes de estudios, la idea es pensarlos colectivamente, leyendo un poco lo que va pasando en la realidad del barrio, el programa del bachillerato hoy o de más en realidad está más orientado a la producción social del hábitat. Lo que tiene que ver con estar en un barrio como la Villa 31, la idea es pensar cómo se construye socialmente en el hábitat, en él hoy, pensando en las problemáticas, en las necesidades sociales. Hay materias que tienen que ver con problemática social, hay materias que tienen que ver con el cooperativismo o materias que tienen que ver con los tipos de forma de construcciones colectivas de organización popular para la transformación del entorno.”

- ¿Qué tiene en cuenta en la planificación de cada clase, tanto del inicio, del desarrollo y del cierre? ¿Cómo resulta las clases en función de la planificación?

Los docentes encuestados coinciden en considerar los puntos de vistas de los alumnos a la hora de planificar la clase que surge, como indica el docente 1 como “una negociación entre el docente y los estudiantes. Me acuerdo que una vez a los docentes se nos ocurrió que hablemos mas de la colonización, de la historia de América y la conquista, en lugar de historia clásica, ¿porqué la historia tiene que ser la que viene de Europa? Pero los estudiantes se quejaron, queremos ver las pirámides (dijeron) y terminamos viendo las pirámides. Vas negociando un poco.”

A su vez, el docente 2 consideró también pertinente tener en cuenta la orientación del título que otorga el bachillerato a la hora de seleccionar las materias del currículum: “cada bachillerato va tomando de la caja de materias lo que se tiene que dar, a partir de una discusión colectiva entre estudiantes y profesores”.

- ¿Cómo monitorea que los alumnos vayan comprendiendo los contenidos durante la clase?

A la hora de la evaluación, todos los docentes encuestados resaltan la importancia de evaluar las trayectorias de los estudiantes y no si los estudiantes memorizaron ciertos conocimiento.

Por ejemplo, el docente 1 indica: “Yo siempre evalué con un trabajo integrador. Lo que evaluas es el progreso, en qué manera estaba el estudiante al ingresar y en qué situación está cuando termina la materia. Y no si llegó a tal punto fijo absoluto para todos los estudiantes. Osea que te centrás más en la trayectoria del estudiante que en los hitos para toda la clase.”

En el mismo sentido, el docente 2 señala que si bien es necesaria la evaluación con nota, ya que los chicos tienen un boletín que hay que completar para entregarles el título, se busca “construir colectivamente la nota a partir del trabajo de todo el año”. Para ello se realiza una evaluación global de la per

el colectivo de profesores se junta, antes de la evaluación final para ver cómo estuvo en todas las materias, entonces los profesores tienen la mirada del estudiante no solo en su materia, si no en todas las materias de este año. Se busca que no pase que un estudiante que está muy complicado en todas las materias, lo reprueban, entonces lo que haces es expulsarlo. Darle un mensaje de bueno ándate porque no servís. Entonces se trata de buscar, en esta materia quizás estuvo un poquito mejor, bueno quizás esta materia darle la oportunidad de haberla pasado bueno se discuten como algunas cosas colectivamente con la idea de poder seguir sosteniéndolo en la escuela. A veces es insostenible pero a veces se puede, se trata de que las profes tengan una mirada global de la persona”.

El docente 1 por su parte comentó una forma de calificación colectiva utilizada en el bachillerato, en la cual se le da la oportunidad a los mismos estudiantes de autoevaluarse: “en la materia economía social hacía una evaluación general integradora de todos los trabajos prácticos, tenían que hacer trabajos y un trabajo final integrador y después todos los trabajos + el trabajo integrador más la hoja de asistencia se circulaba entre todos los estudiantes y había una evaluación colectiva. El estudiante decía que nota le correspondía y los demás estudiantes decían si estaban de acuerdo con esa nota o no y se evaluaba todo eso”.

Los docentes también afirman que estas formas de evaluación, sin embargo, en algunos casos tienen resistencia por los propios estudiantes que, acostumbrados a la forma tradicional de evaluación memorística, exigen que se les tome prueba y se les ponga calificaciones.

- ¿Qué rol tiene el estudiante dentro de las clases? ¿Cuál es su participación?

Todos los docentes entrevistados destacaron la diferencia del rol de los estudiantes en los bachilleratos respecto de las escuelas tradicionales

El docente 1 por ejemplo nos señaló: “Participan en la elección de los temas. A veces son ellos los que preparan la clase, siempre sobre saberes de ellos. Por eso tenés que ir acomodando los temas a los saberes que

vas detectando en los estudiantes. Es más complicado que una escuela tradicional que tiene una currículo básica que la bajas, tenés que adaptarlo.”

Por su parte, el docente 2 indica: “en realidad lo que se establece en el aula es un poco tratar de deconstruir esta autoridad docente de “el profe es el que lo sabe todo y el estudiante no sabe nada”, obviamente que hay momentos que uno tiene que enseñar y decir cosas, hay momentos donde hay que exponer algún tema. Se expone pero cuando hay momentos de discutir o tratar de poner en común, o de exponer las experiencias de los estudiantes, entonces se trata de hacer una clase de construcción colectiva, de generar proyectos colectivos que hacen que el aula se vuelva más dinámica.”

No obstante esta intención de los docentes de involucrar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, no siempre es posible y, como señalan los docentes entrevistados, los estudiantes participarán en mayor o menor medida según sus características personales.

Otro aspecto fundamental en el rol de los estudiantes dentro de los bachilleratos populares es su participación en las asambleas, donde participan al mismo nivel que los profesores, lo que resignifica la autoridad docente. Ya que este organismo es la máxima autoridad dentro del bachillerato donde no hay directores.

A través de las asambleas los estudiantes participan no solo de temas relacionados con aspectos académicos, si no con todos los temas relacionados con el bachillerato. Por ejemplo, el docente 1 menciona los siguientes temas: “Temas políticos de la coordinadora, temas de convivencia en el aula, malestares con los docentes, piden taller de tal cosa, actividades para hacer para el bachi, cosas que se necesitan en el espacio.”

5. Conclusión

Los docentes entrevistados, confirman la hipótesis de investigación para el caso de sus bachilleratos populares, ya que, estos fueron creados desde la perspectiva del pensamiento pedagógico crítico, con la expresa intención de promover una educación emancipadora que les permita a sus alumnos modificar la realidad social local en la que está inmersa cada organización. De esta forma, estas instituciones buscan contener a los estudiantes excluidos del sistema educativo.

Respecto al currículum, los docentes encuestados señalan que se busca dar cumplimiento de los tres principios de la justicia curricular indicados por Connel (1997) y los siete principios de la justicia educativa que menciona Veleda C., ya que se da participación a los estudiantes en la elección de los temas, se utilizan temas de actualidad referidos a sus barrios y se toma en cuenta el punto de vista de los más pobres y de sectores minoritarios.

Adicionalmente, se promueve la dialoguicidad señalada por Freire (1970) buscando tener varios puntos de vista con las parejas pedagógicas, promover la colaboración y el cooperativismo, y dándole protagonismo a los estudiantes mediante la participación en la clase, en la selección de los temas de clase, e incluso dando talleres donde comparten sus saberes previos con otros estudiantes.

Sin embargo, la búsqueda de estos objetivos choca con las propias limitaciones que los bachilleratos populares poseen por su naturaleza. La falta de financiamiento por parte del estado hace que la infraestructura edilicia no siempre sea la adecuada.

Adicionalmente, por esta misma falta de financiación, la mayoría de los docentes son voluntarios y no cuentan con la capacitación adecuada, lo que genera una alta rotación en el plantel docente, por lo que no siempre puede contarse con una pareja pedagógica para cada materia.

Otra dificultad que encuentran los bachilleratos populares es la propia resistencia de algunos alumnos que, acostumbrados a la escuela tradicional, esperan un trato similar y concurren al bachillerato para obtener el título sin involucrarse.

Ya que, como dijo uno de los docentes entrevistados, más allá de sus intenciones, en los bachilleratos populares “se da clase de lo que se puede, como se puede”.

6. Bibliografía

- Aguiló, V. y Wahren, J. (2014) Los bachilleratos populares de Argentina como “campos de experimentación social”. *ARGUMENTOS, MÉXICO. AÑO 27 (74) • ENERO-ABRIL 2014*
- Areal, S. y Terzibachian, M. (2012). La experiencia de los bachilleratos populares en la Argentina: exigiendo educación, redefiniendo lo público. *Revista mexicana de investigación educativa. vol.17 no.53* Ciudad de México abr./jun. 2012.
- Carnelli, L. y Furfaro, J. (2015). Entre la Autonomía y el reconocimiento: las complejas relaciones entre los Bachilleratos Populares y el Estado en el caso de la Ciudad de Buenos Aires (2008-2014). *XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires.
- Connell, R. W. y Roc F. (1997): Escuelas y justicia social, Madrid, Morata
- Davini, M. C. (2015). Acerca de las prácticas docentes y su formación. Argentina: Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Área de Desarrollo Curricular.
- De Vincenzi, A. (2009) Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Revista Educación y Educadores vol.12 no.2* Bogotá, Colombia July/Dec. 2009
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires. Argentina. Editorial Siglo XXI
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la Investigación. D.F. México: McGraw-Hill.
- Langer E. (2010) Prácticas discursivas y dificultades en el hacer de estudiantes y docentes en un bachillerato popular. Tensiones y

alcances en la producción de resistencia desde un dispositivo pedagógico emergente. Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Meirieu, P. (2013). La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. Bs. As., Argentina.

RESOLUCIÓN N.º 4102/MEGC/15 (2015, 9 de diciembre). Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires N° 4788

Terigi, F. (2008): "Lo mismo no es lo común", en Frigerio G. y Diker G. (comps.), Educar: posiciones acerca de lo común, Buenos Aires, Del Estante.

Torres Carillo, A. (2011). Educación popular. Trayectoria y actualidad. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela.

Vázquez, S. (2013). Construir otra escuela secundaria. Aportes desde experiencias pedagógicas populares. Buenos Aires, Argentina. La crujía Ediciones.

Veleda C., Rivas A. y Mezzadra F. (2011) La construcción de la justicia educativa. Embajada de Finlandia, Buenos Aires. CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento)