



RIDUNAJ
Repositorio Institucional
Digital UNAJ



Universidad Nacional
ARTURO JAURETCHE

Tesinas de Grado

Bedoya, Paola Vanesa

Trayectorias educativas de jóvenes y adultos aportes desde la educación popular

2023

*Instituto: Ciencias Sociales y
Administración*

Carrera: Licenciatura en Trabajo Social



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons.
Atribución – no comercial – compartir igual 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Documento descargado de RID - UNAJ Repositorio Institucional Digital de la Universidad
Nacional Arturo Jauretche

Cita recomendada:

Bedoya, P. V. (2023). *Trayectorias educativas de jóvenes y adultos aportes desde la educación popular* [Tesis de grado, Universidad Nacional Arturo Jauretche]. Disponible en RID - UNAJ Repositorio Institucional Digital UNAJ <https://biblioteca.unaj.edu.ar/rid-unaj-repositorio-institucional-digital-unaj>

UNIVERSIDAD NACIONAL ARTURO JAURETCHE

Autora: BEDOYA PAOLA VANESA

mail: paolabedoya022@gmail.com

**TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE JÓVENES Y
ADULTOS**

APORTES DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR

**TRABAJO FINAL PARA OPTAR POR EL GRADO DE LICENCIADA EN
TRABAJO SOCIAL**

Directora: Lic. NÚÑEZ EVA MARIEL

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y ADMINISTRACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL ARTURO JAURETCHE

FLORENCIO VARELA, AÑO 2023

RESUMEN

Los procesos de masificación de la educación superior que han tenido lugar en Argentina han hecho posible el ingreso de sectores pertenecientes a estratos sociales más bajos a las instituciones educativas. Si bien esta inclusión ha democratizado el acceso a la educación a personas que han superado la edad para ser parte de la educación tradicional, en este nivel de enseñanza persisten aun desigualdades sociales en tanto condicionantes de las trayectorias educativas. Tomando este contexto como punto de partida y discusión, el presente estudio propone indagar acerca de las trayectorias educativas de jóvenes y adultos en contexto de vulnerabilidad social residentes del barrio “Las Cavas”, en la localidad de San José, partido de Almirante Brown. En relación a las desigualdades sociales y las barreras y/o obstáculos, en el presente trabajo, se ha interesado explorar los modos en que éstos se imbrican en las trayectorias de los jóvenes y adultos entrevistados como factores que las habilitan y/o constriñen. Como así también, conocer los aportes que la educación popular, con lo que se impregnan la modalidad de estudio en los bachilleratos populares y el plan Fines, influyeron en la cotidianidad de los protagonistas. El enfoque de la investigación ha sido principalmente cualitativo. Esta decisión refiere a que esta perspectiva permite dar con el relato de los protagonistas, sus experiencias, sentimientos, creencias y motivaciones. Más allá del énfasis en la estrategia cualitativa, plasmada en el uso de entrevistas en profundidad semi estructuradas, se combinó esta técnica con la caracterización a la población, objeto de ese estudio, que, además, pretende contribuir en el estudio de las trayectorias educativas de jóvenes y adultos, indagando en torno a los factores que las habilitan y constriñen, profundizando en el rol de que le atribuye la educación popular impulsada por Paulo Freire. Los hallazgos permitieron identificar en las voces de los protagonistas una variedad de motivaciones por la que han decidido retomar los estudios secundarios y las posibilidades de acceso que les han brindado estas novedosas alternativas de educación, habilitándolos, además, a pensarse en un nivel aún superior. Dando cuenta así, de la importancia de la implementación de políticas educativas alternativas que incluyan a la sociedad en su conjunto.

Palabras claves: Trayectorias educativas- Bachilleratos Populares - Plan fines- Educación Popular

Abstract

The processes of massification of higher education that have taken place in Argentina have made it possible for sectors belonging to lower social strata to enter educational institutions. Although this inclusion has democratized access to education for people who have passed the age to be part of traditional education, at this level of education, social inequalities still persist as conditions of educational trajectories. Taking this context as a starting point and discussion, this study proposes to inquire about the educational trajectories of young people and adults in a context of social vulnerability, residents of the "Las Cavas" neighborhood, in the town of San José, Almirante Brown district. In relation to social inequalities and barriers and/or obstacles, in the present work, we have been interested in exploring the ways in which these are embedded in the trajectories of the young people and adults interviewed as factors that enable and/or constrain them. As well as, to know the contributions that popular education, with which the modality of study in the popular baccalaureates and the Fines plan are impregnated, influenced the daily life of the protagonists. The research approach has been mainly qualitative. This decision refers to the fact that this perspective allows us to find the story of the protagonists, their experiences, feelings, beliefs and motivations. Beyond the emphasis on the qualitative strategy, embodied in the use of semi-structured in-depth interviews, this technique was combined with the characterization of the population, the object of this study, which also aims to contribute to the study of the educational trajectories of young people and adults, inquiring about the factors that enable and constrain them, delving into the role attributed to it by popular education promoted by Paulo Freire. The findings made it possible to identify in the voices of the protagonists a variety of motivations for which they have decided to resume secondary education and the possibilities of access that these new educational alternatives have offered them, enabling them, in addition, to think of themselves at an even higher level. Thus, realizing the importance of the implementation of alternative educational policies that include society as a whole.

Keywords: Educational trajectories- Popular Baccalaureates - Plan aims- Popular Education.

INDICE

RESUMEN..... 2

ÍNDICE 4

CAPITULO I.....7

Introducción.....7

Objetivo general.....8

Objetivos específicos.....8

Finalidad.....8

CAPITULO II.....9

Estrategia metodológica y recolección de datos.....9

CAPITULO III.....12

REVISION BIBLIOGRAFICA.....12

La educación popular en los '90: Para una Re fundamentación de la educación popular..... 13

La relación de la Educación Popular con el Trabajo Social.....14

Las raíces de la educación popular.....17

Origen y evolución de la Educación Popular en Argentina.....18

CAPITULO IV.....20

<u>MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL</u>	20
Concepto de Bachilleratos populares	20
Antecedentes históricos de la Educación de Jóvenes y Adultos.....	24
CAPITULO V.....	27
<u>BACHILLERATOS POPULARES y PLAN FINES</u>	27
Bachilleratos populares.....	28
Marco legal de los bachilleratos populares en Argentina.....	29
Acerca del Plan Fines.....	31
Características generales del Plan Fines	31
El modelo del FinEs 2.....	32
CAPITULO VI.....	35
Trayectorias escolares y educativas de jóvenes y adultos de sectores vulnerados.....	35
Acerca de la inclusión y el cumplimiento del derecho a la educación: notas para su radiografía.....	41
CAPITULO VII.....	43
Contextualización del objeto de estudio.....	43
Contexto institucional del bachillerato.....	45
CAPITULO VIII.....	50

<u>RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN</u>	50
La reconstrucción de las trayectorias educativas	50
¿Para qué un título secundario?.....	51
Obstáculos y limitaciones, y estrategias facilitadoras de las trayectorias educativas.....	52
Expectativas de movilidad social ascendente: “Ser alguien”	53
Mirada docente.....	54
La importancia de las redes de apoyo.....	55
Importancia de implementación de políticas públicas.....	56
Experiencia de los bachis.....	58
Importancia de los espacios en la cercanía del barrio.....	61
Aportes de la educación popular.....	62
CAPITULO IX.....	65
Reflexiones finales.....	65
Referencias bibliográficas.....	68
Normativa consultada.....	74
ANEXO.....	75

Capítulo I

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se refiere a la tesina de grado para obtener el título de Licenciatura de Trabajo Social. Cuyo objetivo es abordar las Trayectorias educativas de jóvenes y adultos en contexto de vulnerabilidad social, que pretende dar a conocer, además, los aportes de la educación popular y su incidencia en la vida cotidiana de los protagonistas, residentes del barrio Las Cavas, en el partido de Almirante Brown, quienes asisten a Bachilleratos populares con modalidad de apoyo escolar y plan Fines.

La educación popular, tal como afirma Freire (1993), entiende que enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su producción o construcción, lo que supone contextualizar la enseñanza plenamente no solo mediante las dinámicas en el aula sino trasladando al alumno al medio que lo rodea. La educación popular existe para poder ofrecer tanto a los educadores como a los educandos un aprendizaje de su propia realidad mediante la comprensión crítica del mundo que los rodea y su transformación mediante la reflexión y los diálogos

Para la literatura y también para el sentir de muchos de jóvenes y adultos la educación resulta ser una herramienta muy valiosa que les amplía oportunidades que no tienen (o con las que hoy no cuentan). Y es que la educación, en la era de la información, es fundamental no sólo para el desarrollo individual, sino también como contribución al desarrollo productivo de la sociedad, y a la reducción de las diferencias y desigualdades sociales. En este sentido, estos lugares se constituyen como novedosos para muchos donde además de transmitir los contenidos tradicionales y necesarios para el nivel educativo, los mismos se trabajan desde los saberes previos, experiencias y culturas individuales, es decir, en la educación popular se reconoce en el hacer con otros.

Principalmente los jóvenes que viven en zonas empobrecidas, se encuentran más aislados de las oportunidades socioeconómicas en el tejido urbano y enfrentan más desafíos en su desarrollo y transición a la adultez que residen en otras áreas urbanas no empobrecidas.

A partir de lo expuesto, la pregunta que guía la investigación es: ¿Cuáles son los aportes de la educación popular en las trayectorias educativas de jóvenes y adultos que asisten al bachillerato

popular “Roca negra” y plan Fines del Barrio Las Cavas y como incide en su vida cotidiana durante los meses de junio a diciembre del año 2022?

Objetivo general

-Generar conocimiento sobre los aportes de la educación popular en las trayectorias educativas y su incidencia en la vida cotidiana de jóvenes y adultos del Barrio Las Cavas en el partido de Almirante durante el periodo de junio a diciembre del año 2022.

Objetivos específicos

-Explorar trayectorias educativas de jóvenes y adultos que -a pesar de su situación de vulnerabilidad de origen- asisten a Bachilleratos populares o concurren al plan Fines.

-Conocer los aportes de la educación popular en las trayectorias educativas de jóvenes y adultos que asisten a Bachilleratos populares y el plan Fines.

-Indagar de qué manera incide la educación popular en la vida cotidiana de los jóvenes y adultos.

-Reconocer los principales obstáculos, limitaciones y estrategias desplegadas en sus recorridos para permanecer estudiando.

Finalidad:

La finalidad de esta investigación es generar información que contribuya a mejorar políticas de inclusión educativa y en lo fundamental que contribuya a mejorar espacios de apoyo extraescolares, considerando las voces y expresiones de jóvenes y adultos que, aun siendo vulnerables, se mantienen en el nivel de educación medio.

Capítulo II

ESTRATEGIA METODOLÓGICA Y RECOLECCIÓN DE DATOS

La orientación metodológica que guía esta investigación tiene un carácter cualitativo, con alcance descriptivo y analítico. El método cualitativo se considera apropiado para este estudio, ya que aborda la realidad en su contexto natural, indaga los fenómenos sobre su naturaleza y cómo suceden, interpretando las prácticas y las condiciones de acuerdo con las personas implicadas, centrándose en los significados de las acciones humanas y la descripción de los sucesos que ocurren en la vida de un grupo social. Se analizan los productos, hechos, las conductas observables y los procesos no directamente observables, como las percepciones, creencias, vivencias, interpretaciones o significados que destacan los sujetos. (Sáez, 2017). La posición del investigador desde este enfoque se agudiza en torno al análisis, la comprensión, la disertación y la discusión de los argumentos que emergen de la realidad social, a su vez el campo de estudio se observa y delimita en torno a los debates actuales de carácter académico-científico. (Guber, 2001).

Partiendo de esta perspectiva de abordaje, una primera tarea consistió en la revisión y búsqueda bibliográfica intensiva para enriquecer el marco conceptual y afinar los instrumentos teórico-metodológicos de aproximación a la problemática. Utilizando fuentes de datos secundarias que se obtienen con la revisión de investigaciones anteriores sobre el tema. Estas fuentes resultan esenciales y de sumo interés ya que, colaboran en la formulación del problema y en la interpretación de los resultados. (Sáez, 2017).

Se utiliza un diseño cualitativo para explorar, analizar y comprender la realidad de un grupo de jóvenes y adultos que asisten a un dispositivo de apoyo escolar secundario (Bachillerato Popular) y modalidad Plan Fines. Algunos de estos jóvenes y adultos se encuentran transitando la escuela secundaria y otros ya la han finalizado. El proceso que aquí se ha seguido se basó en reconocer e identificar, a través de entrevistas, percepciones y valoraciones que hacen estas personas de sus experiencias en el tránsito por el sistema educativo, tanto las positivas como las que consideran negativas, a la vez que se buscó indagar en la importancia que en sus itinerarios tiene el hecho de contar con los dispositivos educativos mencionados.

Este estudio es de corte transversal y exploratorio. Con la intención de abordar la trayectoria educativa de los estudiantes desde su propia experiencia optando principalmente por una

perspectiva cualitativa. Esta elección refiere a que las mismas hicieron posible acceder al universo de significaciones de los actores, así como también dilucidar estructuras y argumentos conceptuales complejos sobre las que se basan las prácticas y creencias de los agentes (Long y Long, 1992 en Mayer, 2012). Asimismo, permiten también establecer una relación flexible con los sujetos (unidad de análisis), capaz de profundizar en los sentimientos, creencias y motivos manifiestos y latentes, racionales y emocionales de los sujetos incluidos en el estudio.

De esta manera se utilizó el método de estudio de caso, que resulta ser una herramienta valiosa de investigación y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado. Cabe aclarar también, que el sentido de utilizar este método radica en poder profundizar los conocimientos existentes sobre la unidad de observación, conociendo la imposibilidad de generalizar los resultados obtenidos (Gómez, 2012).

El método de Estudio de Caso comienza a utilizarse con mayor frecuencia en las ciencias humanas y sociales como una forma de análisis de la realidad social, combinando la teoría con la práctica, enfatiza sobre el hecho de que los problemas relacionados, por ejemplo, con la delincuencia, drogadicción, el mundo laboral y la educación deben ser tratados como casos únicos y diferentes, por lo que la metodología cualitativa y en especial el Estudio de Caso parece ofrecer una alternativa al respecto (Gómez, 2012). De esta forma el investigador observa las características de una unidad individual, un niño, una escuela o una comunidad, para entender el fenómeno de que se trate. Pretende la búsqueda de soluciones a través de la discusión y análisis de un problema dentro de un grupo de personas relacionados con el caso.

Como técnica de recolección de datos se utilizó la entrevista en profundidad que resulta ser una entrevista personalizada, directa y semiestructurada en la que se realiza una indagación exhaustiva para lograr que la persona entrevistada se exprese libremente en forma detallada sobre sus motivaciones, experiencias, creencias y sentimiento. (Scribano, 2008). La entrevista sigue el modelo de una conversación normal y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. El investigador interactúa con los informantes de un modo natural. (Flick, 2007). Dicha técnica permitió reconocer las voces de los participantes de la experiencia, identificando el sentido que los sujetos le dan a la misma a partir de sus intenciones, intereses y prácticas. Desde esta perspectiva, se realizaron once entrevistas de las cuales 6 se encontraban al momento cursando la modalidad fines y Bachillerato popular, 2 egresados (1 de plan fines y 1 del bachillerato popular), y 3 docentes de ambas modalidades.

Las entrevistas fueron realizadas de manera individual a cada persona, por lo que, antes de comenzar cada entrevista se consultó si se podía grabar, prestando conformidad en todos los casos. Luego, para el análisis de resultados, se procedió a desgravar todas las entrevistas. Teniendo en cuenta el marco teórico, se leyeron en reiteradas oportunidades las entrevistas, buscando por un lado los elementos generales que se repitieran en la mayoría de ellas y por el otro, datos importantes de destacar de la trayectoria individual de cada persona que aportaran información relacionada con los objetivos propuestos. Al ser los propios protagonistas los que contaron en las entrevistas sus pensamientos y sentimientos sobre los temas preguntados, se consideró enriquecedor incluir algunas frases textuales en el desarrollo de los resultados. Las mismas se encuentran encomilladas y en formato cursiva. Cabe destacar que parte de los relatos fueron registrados de manera escrita debido a algunos inconvenientes con el dispositivo que se contaba para realizar las grabaciones.

La unidad de análisis estuvo comprendida por jóvenes y adultos, sin distinción de género, que asisten y/o que han egresado del formato Bachillerato popular y del plan Fines en el partido de Almirante Brown. El proceso de selección de los sujetos es recursivo, dinámico y constructivo.

Desde una perspectiva, seleccionar un sujeto influye y marca la selección de otros sujetos y a la propia investigación. (Scribano, 2008).

Para poder realizar una descripción del barrio y las instituciones objeto de esta investigación, se llevaron a cabo observaciones en diferentes etapas para poder conocer el territorio por donde circulan y se desenvuelven los protagonistas de esta investigación, como así también, poder brindar datos de la población general del barrio estudiado.

Capítulo III

REVISION BIBLIOGRAFICA

La educación popular en los '90: Para una Re fundamentación de la educación popular

Numerosos autores han señalado lo amplio, heterogéneo y también difuso de los contenidos abarcados por la denominación 'educación popular' (Gianotten y De Wit 1985; Torres 1988; Van Dam 1991).

No obstante, se puede señalar algunos rasgos comunes que caracterizan la aparición de la denominada educación popular en América Latina:

- Surge en el campo de la educación de adultos como reacción frente a las concepciones desarrollistas que asignaban a los sectores populares la condición de 'marginales'. Que proponían como estrategia su integración a la sociedad, la superación del 'subdesarrollo', sin reparar en los condicionantes estructurales que definían, según los intereses de los sectores dominantes, la funcionalidad de tal marginalidad, de tal atraso y de tal subdesarrollo.

- Supone, especialmente a través del pensamiento de Paulo Freire, una ruptura político-pedagógica. En lo político, defiende la opción de transformación social, denunciando los componentes opresivos del orden establecido y defendiendo un modelo socialista e igualitario, más justo y equitativo. En lo pedagógico, critica las concepciones tradicionales (verticales, abstractas, acríticas) de enseñanza y de aprendizaje.

-Promueve propuestas dialógicas, con circulación de los roles de educador y educando basadas en la reflexión crítica y en la mirada de la realidad concreta.

-Pone un énfasis muy marcado en la generación desde lo educativo de procesos de concientización y organización social.

Si bien se puede afirmar que estos rasgos conforman un común denominador, también es cierto que la educación popular surgió "como una práctica no como un discurso: su aparición como existente social se da en el mostrarse práctico; por ello su debilidad radica en la falta de una reflexión orgánica que le dé cuerpo.

Sin embargo, dadas las condiciones específicas en las cuales nace, es un espacio de conflicto que diferentes teorías tienen que explicar en cuanto abre nuevos espacios reales al quehacer educativo en este continente" (Mejía 1988).

A partir de aquí, la educación popular (EP) tiene por interés una práctica pedagógica reflexiva que propicie concienciación y emancipación. Aquello es constatable en el contexto latinoamericano desde los años 60 al constituir su carácter dialéctico frente a las hegemonías de los modelos pedagógicos, sociales, económicos y políticos procedentes del "mundo del Norte" (Cendales y Muñoz, 2013). Esto le ha llevado a replantear a la EP los lugares pedagógicos en su realidad constitutiva, sobre todo a consecuencia de su configuración como escenarios hetero-estructurantes de enseñanza que condicionan la soberanía intelectual, social y política de sus actores. Es así como los escenarios de enunciación de la EP dependen de los devenires sociohistóricos de sus contextos junto con sus procesos pedagógicos y políticos (Mejía, 2011). Sin lugar a duda, es este aspecto el que ayuda a visibilizar su carácter inductivo-crítico y, así mismo, a comprender las posibilidades que ofrece para la concepción de praxis pedagógicas reflexivas y transformativas desde los agentes pedagógicos que, junto con la apropiación de su significado, toman distancia de las tendencias tecnocráticas que hoy por hoy recaen sobre la escuela, limitando con ello el rol del docente a ser transmisor del conocimiento y del estudiante a ser su receptor. Jara (2006) también insiste en el carácter inductivo-crítico de la EP como gestora de saberes a través de la práctica de sistematización de experiencias. Al sentar sus bases epistemológicas y metodológicas desde su propia práctica pedagógica, aquella puede confrontar el impacto de los modelos capitalistas-cognitivos en los saberes emergentes de los sujetos. Todo lo anterior, a fin de establecer criterios de concienciación de las realidades históricas de estos últimos por medio de dinámicas que suponen su revisión y transformación desde la creación y significación de procesos pedagógicos alternativos.

Durante los años setenta y ochenta, en América Latina, el interés por el tema de la sistematización surge y se alimenta de varias corrientes renovadoras de empeños teórico-prácticos que buscan redefinir desde la particularidad de la realidad latinoamericana, los marcos de interpretación y los modelos de intervención en la práctica social que habían primado hasta entonces: El Trabajo Social reconceptualizado; la Educación de Adultos; la Educación Popular; la Teología de la Liberación; la Teoría de la Dependencia y la Investigación Acción Participativa (Jara, 2006).

La relación de la Educación Popular con el Trabajo Social

Adentrándonos en el significado social del Trabajo Social en la sociedad capitalista, podemos afirmar que su actividad está vinculada al cotidiano como producción histórica, como expresión de un modo de vida determinado históricamente, donde se verifica la reproducción y sus bases y donde se gestan los fundamentos de una práctica innovadora. Respondiendo a necesidades de supervivencia de la clase trabajadora, reproduce intereses contrapuestos de capital y trabajo, que conviven en tensión; participa de mecanismos de dominación y da respuestas a necesidades de sobrevivencia de la clase trabajadora (Iamamoto, 2003, p. 132). De este modo, actúa en la producción y reproducción de la vida social incidiendo en la materialidad y la subjetividad de la clase que vive del trabajo.

Si coincidimos con Nora Aquin (2003) quien plantea que el Trabajo Social es al mismo tiempo una práctica distributiva (en el sentido de la distribución de valores de uso entre individuos, grupos e instancias sociales en pos de la construcción de equidad social) y una práctica cultural o de reconocimiento (ligada a procesos constitutivos de identidad), tendremos que reconocer que nuestro campo profesional está fuertemente interpelado y desafiado por las consideraciones previas que planteamos, por las orientaciones de sentido que le otorguemos a dichas consideraciones del TS (en su dimensión como práctica distributiva como en su dimensión de práctica cultural o de reconocimiento). Y finalmente por un escenario social y político con fuertes disputas por las orientaciones en ambos planos de la intervención señalados.

En referencia, María Rosa Goldar (2012) se enfocó en la relación que tiene la educación popular y el trabajo social. En ese sentido, la autora explica cómo el campo del trabajo social se enfoca en la transformación social y al mismo tiempo en la reproducción de condiciones de estabilidad social: “Y en ese doble carácter de la profesión, el aporte de la educación popular y el pensamiento freiriano es concebir la educación como una acción cultural que permite a los sujetos tomar conciencia de sus condiciones de opresión para superarlas en un sentido liberador”. (Goldar 2012, p10)

De esta manera, se reconoce que el Trabajo Social es una disciplina interventiva y que “participa al mismo tiempo de las características de una práctica distributiva –como distribución de valores de uso entre individuos y grupos, cuyo objetivo es lograr una distribución deseada (más justa, equitativa, etc.)– y al mismo tiempo, de aspectos propios de

una práctica cultural –entendida como símbolos y formas culturales cuyo alcance puede ser de transformación o reproducción de los discursos sociales” (Aquin, 2003, p. 119)

Según Velázquez y Molina, (2007), la Educación Popular, posee elementos que los hacen pertinentes y apropiados para la intervención social comunitaria y lo ligan a un horizonte ético político de carácter emancipatorio (Goldar, 2012). Entre los rasgos distintivos de estas propuestas de las que se nutre y retroalimenta el Trabajo Social comunitario, se destaca que, favorecen la participación y el protagonismo social, no como fin en sí mismos – participacionismo– sino como proceso político de democratización del poder. A su vez, parte de una lectura y posicionamiento crítico respecto de las condiciones de subalternidad, explotación, subordinación y discriminación de diversos sujetos sociales. Además, busca alternativas educativas, investigativas y de intervención que promuevan el protagonismo de diversos sujetos populares a fin de que sean actores de transformación social.

Por otro lado, si hablamos del lugar de la profesión en procesos articulados con una praxis transformadora, sería injusto pasar por alto algunas preocupaciones que aparecen en la relación Trabajo Social-Educación Popular. La intervención profesional del Trabajo Social (Carballeda, 2012), tiene un rol político que no es neutral, sino que está signado por determinados valores que pueden configurar un tipo de práctica de transformación. Se ha remarcado, asimismo, una perspectiva pedagógica de la práctica, cuyo centro es aportar al aprendizaje en términos colectivos y procesuales, y que puede nutrirse con aportes de la Educación Popular.

En esta línea, autores como Casas, Machado, González y otros, (2011), afirman que la Educación Popular parece ofrecer una perspectiva político-ideológica. Son de destacar los aportes metodológicos de la Educación Popular, si pensado desde el Trabajo Social se tienen en cuenta las técnicas y herramientas que ofrece para la práctica y para la lectura de la realidad de forma crítica. Al mismo tiempo, el saber instrumental de la Educación Popular pondera la participación y las construcciones colectivas en clave de liberación, valores intrínsecos de todo proceso de transformación.

Ahora bien, pensar el cambio desde la práctica profesional, en palabras de Carballeda (2012) implica una reflexión teórica y una puesta en escena de estrategias fundamentadas. Esta afirmación se conjuga con la necesidad de recuperar la historicidad de las situaciones que se buscan modificar y el análisis crítico de las varias posibilidades en tensión.

La Educación Popular (Friere 2008), puede arrojar luz, desde una visión de integralidad a las ciencias sociales en general en la (re)formulación de alternativas y al Trabajo Social en particular en la (re)definición de la importancia de su dimensión socioeducativa. En este aspecto, la pregunta como punto de partida, el reconocimiento del sentido común como barrera y el abandono de la visión tradicionalista de la profesión se consolidan como actitudes deseables de adoptar. Se vuelve inminente el desafío de generar espacios académicos, de difusión y construcción de alternativas en clave de resistencia a las lógicas institucionales hegemónicas. También, fomentar modelos alternativos de prácticas profesionales que se valgan de herramientas de la pedagogía crítica, encarnar prácticas libertarias y alineadas con el protagonismo de los sectores populares, para ser funcional al proceso de desestructuración de la injusticia. Se plantea, entonces, el desafío del trabajo en procesos legítimos emancipatorios desde las instituciones. Si ello es posible o no dependerá, en cierta medida, de la capacidad de crecimiento y la reflexión conjunta del colectivo profesional. Por lo pronto, fomentar espacios de reflexión y diálogo, espacios de debate y supervisión profesional, oportunidades de formación permanente para los profesionales se constituyen como elementos que podrían alentar una modalidad del Trabajo Social transformada y transformadora.

En la actualidad, la práctica social, y en ella, la práctica pedagógica, está determinada por un escenario socio histórico condicionado política y económicamente. Así pues, atendiendo a los dinamismos teórico-prácticos y a la propia herencia de la EP, es como se hace posible afirmar que la práctica de sistematización de experiencias potencia su finalidad pedagógica, y, en consecuencia, política desde un criterio inductivo, crítico y reflexivo. Esto genera “(...) instrumentos privilegiados de cuestionamiento y de búsqueda alternativa a esos “métodos” ortodoxos, en general positivistas” (Jara, 2006, p.1 2) sobre los cuales se configura la escuela y en donde el legado de la EP brinda posibilidades para generar procesos de sistematización de experiencias como oportunidades pedagógicas e investigativas que apropián, reflexionan y actualizan el sentido de la práctica pedagógica por parte de los sujetos pedagógicos con respecto a su realidad histórica.

Las raíces de la educación popular

Pensar el aporte que la educación popular puede proponer a la escuela es ubicarse en el proceso de deconstrucción - reconstrucción que atraviesa hoy el discurso de la educación popular. Esta deconstrucción supone también cuestionarse las certezas habituales de la educación popular y repensar sus fuentes y su tradición.

En esta instancia de pasaje y debate se cree necesario reiterar que las raíces de la educación popular (como estrategia y concepción política y pedagógica) están en la tradición del pensamiento crítico, comprometido profundamente en la transformación del orden existente.

En este sentido y dentro de tal tradición, la educación popular debe seguir encarnando un pensamiento de ruptura con lo dado, de no aceptación de lo que es, de búsqueda de un otro como ser social y pedagógico. Esto conlleva necesariamente la actitud de levantar la mirada y de instalarse en un más allá utópico que le dé sentido y direccionalidad al cuestionamiento del presente. No nos podemos imaginar a la educación popular instalada en otro cauce, no podemos pensarla complaciente o resignada ante el presente.

Paulo Freire fue y continúa siendo un referente constante en la política liberadora y en la educación. Fue emigrante y exiliado por razones políticas a causa de la dictadura brasileña.

Durante su exilio en Chile, Freire escribe “Pedagogía de lo Oprimido” (1970). En esta obra realiza una crítica al sistema tradicional de la educación a la que denomina “educación bancaria” y presenta una nueva pedagogía donde los educadores y los educandos trabajan conjuntamente para desarrollar una visión crítica del mundo en el que viven.

Para Freire (1970), la práctica educativa adquiere un carácter sumamente político debido a que resulta necesario dar una concientización al oprimido a través de una educación problematizadora para que el sujeto se convierta en un crítico de la realidad. La educación liberadora que propone tiene una función social pues parte de la situación real de los pueblos de las masas populares carentes de recursos denominados por una minoría social “opresora” y pretende una educación masiva que lleve al reconocimiento de la realidad social y desde allí concibe a la educación como una práctica para la libertad.

La pedagogía propuesta por Freire sugiere que el individuo se libere cultivando su ser, estando con el mundo y no en el mundo, lo cual se alcanza a través de la liberación para ello se requiere que la educación deje de ser alienante y mecanicista.

Tomando lo expuesto por Torrez Molina, (2012) la educación liberadora en el individuo tiene que ser un acto cognitivo en el que se comprenda y analice el contenido, superando la división existente entre el maestro y el alumno, dejando de lado la relación unidireccional para que la bidireccional contribuya a la educación integral de ambos, puesto que ambos tienen elementos que aportan para la enseñanza. El papel del educador reside en la problematización del mundo próximo al oprimido, crear las condiciones apropiadas para que el aprendizaje desarrolle nuevas expectativas a fin de alcanzar un carácter reflexivo y descubrir su propia realidad, provocando nuevos desafíos hacia la autoconstrucción del mundo en que tengan participación real y directa sobre las acciones que emprenden.

La educación para Freire (1970) es darle al educando conciencia para asumir su rol; la educación se manifiesta en la liberación de la opresión.

Origen y evolución de la Educación Popular en Argentina

La Educación Popular es una corriente político-educativa construida histórica y contextualmente en Latinoamérica, con identidad propia. Resulta imposible hablar de educación popular sin hacer mención al contexto histórico en el cual se desarrolló esta doctrina educativa, ya que, es una de las herramientas principales para intentar comprender los fenómenos actuales.

No hubo, en esta corriente educativa, un momento inicial en el que se propusieron fundamentos, principios generales, bases conceptuales o doctrinales desde las cuales se generaron prácticas posteriores. Esto se debe a la lógica que tienen los movimientos culturales; se habla de un discurso fundacional de la EP para referirse a los rasgos que la identifican desde fines de los sesenta hasta comienzos de los ochenta, los cuales no equivalen propiamente a una fundamentación (Muñoz Gaviria, 2012).

A fines de los 70 llegó a convertirse en un discurso educativo y en una corriente colectiva cuyo inmediato y principal antecedente era Paulo Freire –pedagogo brasileño; si bien no habla en sentido estricto de Educación Popular, utiliza otras expresiones: educación liberadora, educación para la libertad, educación concientizadora, entre otras.

Su reflexión educativa y su propuesta pedagógica influyó notablemente en toda América Latina. Se podría pensar en la EP como un proceso de formación y educación desde la reivindicación de los sectores populares para que, con ellos, a través de una acción transformadora, se logre romper con los esquemas de dominación (opresores y oprimidos) con el objeto de configurar una sociedad de sujetos emancipados y solidarios. (Muñoz Gavina, 2012).

En la Argentina esta corriente de pensamiento político-educativo se comenzó a gestar a mediados de los sesenta. Sirvent, (2007) sostuvo que, en aquella época, “la educación popular en la Argentina 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, que para muchos de nosotros era la clase obrera organizada en las zonas urbanas”

La educadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, antes citada, escribió en su artículo “La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales” las vivencias en primera persona que en aquella época sufrió como investigadora:

“Los golpes de Estado sucesivos y la dictadura de 1976 fueron acompañando a un proyecto económico del capitalismo universal en América Latina que fue destruyendo en la Argentina su potencial industrial, debilitando la fuerza de la clase obrera organizada como sujeto negador del capitalismo. Las dictaduras militares en ese período también reprimieron y persiguieron a las experiencias de educación popular y a la formación de educadores populares y animadores socioculturales a través de la universidad. Éramos considerados parte de los cuadros subversivos que atentábamos en contra del status quo y de los intereses de los grupos dominantes. Sólo el retorno del peronismo al poder, en el corto lapso de 1973-1976, implicó la posibilidad de retomar la perspectiva de una educación de jóvenes y adultos al servicio de la construcción del proyecto político de los sectores populares.” (Sirvent, 2007, p. 74).

Fueron varias las manifestaciones de protesta popular y de emergencia de movimientos sociales que comenzaron a desafiar la imposición del pensamiento único y a producir una ruptura en la aceptación sumisa y, naturalizada, de la injusticia social y la pobreza, y fundamentalmente del miedo acumulado en años de represión política y de cruentas dictaduras militares. (Sirvent,

2007). Esto es lo que ha venido ocurriendo e implosionando en la cultura argentina desde el retorno a la democracia en 1983 hasta hoy. Pero es claro, que la grieta se agiganta con la crisis económica que sufre la Argentina en el 2001; marcó un antes y un después en la lucha de clases, sobre todo en las clases marginales, que fueron los actores principales en la expansión de la Educación Popular en nuestro país.

Capítulo IV

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Concepto de Bachilleratos populares

El término “Bachilleratos Populares” refiere a escuelas secundarias para jóvenes y adultos creadas y gestionadas por empresas recuperadas, movimientos sociales y organizaciones políticas de distinto tipo, que se proponen como “alternativa a la escuela oficial”, no se trata de escuelas estatales ni privadas. (Rojas,2016). Luego de su creación, estas experiencias educativas han demandado al Estado su “reconocimiento oficial”, es decir, que se les permite otorgar títulos que certifiquen el cumplimiento de la educación secundaria y, en algunos casos, cierto tipo de financiamiento para el proyecto educativo. Las primeras propuestas de creación de los “Bachilleratos Populares” pueden situarse a fines de la década del ‘90, puntualmente a partir del año 1998 con la creación de la primera experiencia educativa autogestiva en la provincia de Buenos Aires, impulsada por lo que luego sería la “Coordinadora de Educadores e Investigadores Populares” (CEIP). Los procesos de demanda y organización que se abrieron con la crisis económica, social y política que enfrentó el país en el año 2001 darán mayor impulso y visibilidad a estas iniciativas, dando lugar a la creación de nuevos “Bachilleratos Populares” en la provincia de Buenos Aires (Elizalde, 2008; Ampudia, 2013).

En el contexto político actual los bachilleratos populares deben afrontar una nueva complejidad, la de un Estado que se presenta en los territorios para dar respuesta a las demandas educativas desde una lógica bancaria y de precarización educativa para los estudiantes y laboral para los docentes llamada FINES. Este programa se contrapone a la propuesta política pedagógica de los bachilleratos populares, en los propios territorios y con el aval del aparato estatal, lo que genera la confrontación con el Estado en el campo educativo por distintas propuestas de cómo concebir la educación, más allá que en el aspecto discursivo, los FINES

aparecen con cuestiones similares a las pedagogías propuestas por los bachilleratos populares y las prácticas de educación popular de los movimientos sociales.(Aguilo- Wahren, 2014).

“Los bachilleratos populares no son escuelas definidas y acabadas, por el contrario, son experiencias que “están siendo”, que se construyen diariamente por el proceso dialéctico de discusión y praxis que permiten reinventar, modificar, ampliar y reforzar la experiencia entre educandos y educadores. Lejos de remitirse a “tapar un bache” u ofrecer solamente una solución concreta a los problemas dentro del barrio, los BP tienen la perspectiva de “una escuela nueva para un mundo nuevo”, y en estos procesos el hecho de ser parte de movimientos sociales más amplios les aporta una perspectiva emancipatoria enraizada en territorios practicados y habitados por los propios sujetos”. (Aguilo-Waharen 2014, p 11).

Los Bachilleratos Populares del Gran Buenos Aires tienen como gran referente al Movimiento Sin Tierra de Brasil, el movimiento social con mayor desarrollo de una propuesta de educación popular para sus miembros y de formación política incluso a nivel universitario. No obstante, una de las particularidades de los Bachilleratos Populares se vincula con el hecho de que se planteen su acción colectiva para los habitantes del territorio que no necesariamente son militantes de la organización o miembros del movimiento que los aloja. (Rojas,2016).

Esta experiencia educativa se encuentra inspirada en la tradición de la Educación Popular. Entre las tantas definiciones que se pueden encontrar de Educación Popular (EP) la más completa e integrativa es la que brinda la Enciclopedia Libre y nos dice que “...es una rama de las ciencias sociales, específicamente de la pedagogía, que basa el proceso de aprendizaje de un individuo en la práctica, las experiencias, el razonamiento y el contexto social de ésta. Es decir, el individuo aprende del medio que lo rodea, sin necesariamente, asistir a una institución educativa como tal.”

Paulo Freire (1993) en el texto titulado “La educación como práctica de la libertad”, señala que la verdadera educación es “...praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”, conforme esta definición podemos decir que la educación es un proceso dinámico donde hay una interacción entre educando y educador. expresa que es acción dialógica orientada por la pedagogía de la pregunta y el diálogo de saberes, como reinenciones didácticas que construyen sentido desde la participación popular, retomando la riqueza de los

saberes locales, no acentuada en la prescripción de la educación dominante, sino reelaborada a partir de la relación horizontal entre el educador y el educando.

Más aún, la educación popular como práctica político-educativa se constituye en una posición dialógica, conversando sin parámetros estructurados que limiten la participación y el acto discursivo de los sujetos, es hacer del diálogo la mejor forma de reconocer al otro. Como lo expuso Freire en un gran número de sus obras: el acto de reconocer al otro es un acto de amor, es un acto político y pedagógico. (Freire, 2008).

Por su parte Pablo Pineau (2013), profesor de la Universidad de Buenos Aires, establece que la Educación Popular debe entenderse como “todas las modalidades pedagógicas por las que se educa el “pueblo”. Dentro de esta misma línea, otra aproximación comprende a la Educación Popular como lo opuesto a la educación de élites.” Los Bachilleratos se autodefinen como escuelas autogestionadas, populares, públicas y no estatales. Constituyen espacios educativos que experimentan la incorporación popular en el ámbito escolar formal. (Jáuregui, 2013)

Pinau (1994) expresa que:

En diferentes momentos, y según los distintos autores y corrientes, "Educación Popular" se ha definido en referencia a los sujetos a los que se dirige (sectores analfabetos, trabajadores, grupos étnicos, etc.), a los conocimientos a impartir, (saberes vinculados al mundo del trabajo y/o a la difusión política, actividades expresivas y participativas, contenidos "nacionales", etc.), a sus finalidades (cambios políticos, justicia social, concientización, participación, comunicación, discusión, etc.), a sus formas y métodos (asistemática, no formal, activa, dialógica, participativa, etc.) y a las entidades educativas que la imparten (escuelas, sindicatos, comunidades de base, asociaciones de inmigrantes, clubes de barrio, etc.).(p. 2).

Según Mejía (2020), actualmente la educación popular, es una propuesta que se ha desarrollado en nuestra América y que a lo largo del tiempo ha construido una serie de aspectos práctico-teóricos que le dan forma y consistencia a una apuesta político-pedagógica. Por lo que, en las educaciones populares, las principales características que se pueden nombrar hoy es que son un cuerpo práctico y conceptual que orienta acciones en diferentes lugares y que concurren en forma diferenciada desde múltiples bifurcaciones para conformar ese campo. (Mejía, 2020). Allí aparecerán las educaciones no formales, las de adultos, las barriales, las de género, las de

universidad, las afro, las feministas, las de escuelas básica y media, las técnicas y tecnológicas, y muchas otras.

Por su parte, Gallardo, (2020), expresa que la educación popular se plantea como práctica de libertad. De esta manera haciendo alusión al contexto de pandemia COVID 19 Gallardo (2020) plantea que:

El riesgo en este momento es hacer de la educación popular una tarea educativa y quedar atrapados en positivar lo que pasa como modo de encontrar salidas: educar para la salud, educar para el cuidado, educar por los derechos, educar para la postpandemia, cuando lo que reclama la realidad es romper, romper, romper este mundo en el que estamos atrapados y hacer de ello, y con ello, una práctica de libertad. Hemos de salir de la educación para pensar la educación como práctica de libertad en el tiempo de pandemias. (p 31).

Pensar el aporte que la educación popular puede proponer a la escuela requiere ubicarse en el proceso de deconstrucción - reconstrucción que atraviesa hoy el discurso de la educación popular. Esta deconstrucción supone también cuestionarse las certezas habituales de la educación popular y repensar sus fuentes y su tradición. En este sentido, la educación popular tiene por interés una práctica pedagógica reflexiva que propicie concienciación y emancipación. Pensando así, la posibilidad de construir 'otra escuela' es entenderla como lugar político -no sólo lugar cultural y espacio contradictorio, espacio de pugna y confrontación entre actores y propuestas. Pero, acotando históricamente esta reflexión, también es reconocer que en su tradición la escuela pública tiene una fuerte matriz homogeneizadora, negadora de contradicciones culturales, de singularidades de sujetos y de diferencias sociales. (Freire 2010).

Pablo Imen (2021) en la conferencia sobre Educación Popular para una pedagogía emancipadora latinoamericana expone en relación a María Teresa Sirvent que aborda el tema de la educación popular con un grado importante de profundidad en su libro Educación de Adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones del año 2005. Allí propone cinco dimensiones de la Educación Popular. En primer lugar, la dimensión sociopolítica, que supone un acento en el problema de la desigualdad de nuestras sociedades, que se propone entender las causas de tal fenómeno y propicia su transformación. En segundo término, la dimensión “popular” que remite a la idea de un sujeto histórico que asume el desafío histórico de construir un proyecto colectivo emancipatorio. La tercera dimensión es la “cognitiva” y

supone un proceso de producción, distribución y apropiación de conocimientos que permite “objetivar” (o leer rigurosa y eficazmente) la realidad cotidiana, hacer un análisis crítico de ella como requisito para su transformación. En cuarto lugar, la fundamentación epistemológica que concibe al conocimiento como una construcción dialéctica entre teoría y práctica; y finalmente la dimensión metodológica: la educación popular parte de las situaciones problemáticas de los sujetos de la acción educativa y va avanzando en la amalgama del conocimiento colectivamente construido a través del juego dialéctico del sentido común y el conocimiento científico.

Antecedentes históricos de la Educación de Jóvenes y Adultos

Las primeras experiencias de educación de adultos en nuestro país datan de fines del siglo XIX. Desde esa época y durante mucho tiempo, los adultos, analfabetos e inmigrantes alfabetizados en otras lenguas, se escolarizaban en el turno vespertino de la escuela primaria común. En el marco de un sistema educativo en plena conformación, estas experiencias dependían sobre todo de la voluntad y responsabilidad docente. Así, desde el comienzo, la pedagogía que fundó nuestro sistema escolar construyó un campo discursivo de educación de adultos, por analogía con la educación primaria, y no como un objeto pedagógico específico y autónomo, alejado, por lo tanto, de la vida cotidiana y laboral propia del mundo adulto.

Para ese entonces, se “ofrecían” desde el Estado cursos de instrucción en fábricas, cuarteles y cárceles. La sanción de la Ley 1.420 (1884), que consagró la instrucción primaria como obligatoria, gratuita y gradual para los niños de 5 a 14 años, no otorgó importancia ni especificidad alguna a la Educación de Adultos, manteniendo la situación de la modalidad tal como estaba.

Durante las primeras décadas del siglo XX, mientras el Estado comenzaba a avanzar en la organización del subsistema de adultos, también crecían las Sociedades Populares de Educación (SPE). Sostenidas por organizaciones de la sociedad civil, integradas por anarquistas y socialistas, las SPE comenzaron a desarrollar prácticas educativas destinadas a aquellos sectores excluidos del sistema educativo. Con un perfil propio, fueron convirtiéndose en espacios paralelos, claramente separados de la acción estatal, en donde los adultos analfabetos fueron ocupando un lugar central. Las SPE fueron quienes impulsaron más fuertemente la enseñanza de oficios, retomada más tarde por el Estado Nacional.

Este proceso, llevó a que “lo popular” comience a ser asociado con lo “no oficial”, construyéndose así una concepción de “Educación Popular” como complementaria del sistema educativo y vinculada a la atención de los excluidos.

Durante el primer gobierno peronista (1943-1955), las SEP hacen más visible la discusión alrededor de dos ejes centrales: 1. La vinculación entre educación y trabajo; El papel de la sociedad civil en la gestión de las escuelas.

Las políticas neoliberales fueron las protagonistas de los años noventa. El corrimiento del Estado, la apertura de los mercados y la creciente desigualdad en la distribución del ingreso, generaron altos índices de desempleo y pobreza. El campo educativo no estuvo exento de este proceso. La “Transformación Educativa” –tal como la llamó el menemismo en su momento– tomó forma en un cuerpo de leyes que perjudicaron fuertemente al sistema educativo argentino.

En particular, la educación de jóvenes y adultos “sufrió” –como el conjunto de los establecimientos de nivel medio y superior no universitario– la transferencia de los servicios educativos nacionales a las jurisdicciones provinciales (Ley N.º 24.049, 1991).

Como resultado de las “no políticas” de los ’90, “la educación de jóvenes y adultos se enfrenta a un doble desafío: luchar por un lado contra la indiferencia del Estado y enfrentar, a su vez, una situación de “múltiples pobreza”.

Las políticas desarrolladas por esta gestión no han modificado la situación de la Educación de Jóvenes y Adultos. Sin embargo, cabe mencionar algunas cuestiones en relación a los cambios normativos recién mencionados.

La Ley de Financiamiento Educativo menciona entre sus principales objetivos (punto 4): “Erradicar el analfabetismo en todo el territorio nacional y fortalecer la educación de jóvenes y adultos en todos los niveles del sistema”.

Pero en relación a la nueva Ley de Educación Nacional, tenemos algunos puntos más que analizar. Allí se incorporan algunos cambios y referencias importantes entorno a: 1-La Educación de Jóvenes y Adultos; 2- El papel de las organizaciones sociales en la gestión de las escuelas; 3- La educación de Gestión Privada; 4- La participación de las organizaciones sociales en el diseño y la implementación de las políticas educativas.

A partir de esta nueva norma, la Educación de Jóvenes y Adultos ya no es un “Régimen Especial” tal como fue categorizada en la Ley Federal de Educación. La letra la menciona como una de las ocho modalidades que componen el sistema educativo: “La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior-, y ocho (8) modalidades.(...) Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria”. (art, 17 - título II- capítulo, I).

Por otra parte, la define en su Art. 46 como: “La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida”. (art,46 - cap., IX -educación permanente de jóvenes y adultos).

A su vez, menciona que el Estado se hará cargo del diseño de programas “transitorios o complementarios” que, además de los ya existentes, contribuyan al mejoramiento de la modalidad: “El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, de acuerdo con el Consejo Federal de Educación, diseñará programas a término destinados a garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria prescripta en el artículo 16 de la presente ley, para la población mayor de dieciocho (18) años de edad que no la haya alcanzado a la fecha de la promulgación de la presente ley (...)”.(art..138- título XII disposiciones transitorias y complementarias).

Capítulo V

BACHILLERATOS POPULARES y PLAN FINES

Bachilleratos populares

Los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales surgieron en la década del noventa, en el marco de la aplicación de las recetas neoliberales y como respuesta a una crítica situación educativa y de limitadas políticas públicas. En Argentina, la orientación neoliberal tuvo características similares a la mayoría de los países de América Latina, en particular en lo referente a la reestructuración global del Estado, a la fuerte reducción del gasto público, a la descentralización administrativa y al traslado de las responsabilidades de la salud y la educación hacia los niveles provinciales y municipales. Todo ello, fue acompañado por una serie de reformas orientadas a desregular el trabajo, la producción y el mercado bajo una orientación privatista, impactando fuertemente en la calidad y avances de los derechos fundamentales, hasta ese momento en poder del Estado Nacional.

Promediando los años noventa, más de la mitad de la población se encontraba en situación de pobreza. Esto comenzó a ser una preocupación, en tanto podía poner en riesgo la sustentabilidad política del programa neoliberal. La implementación de políticas focalizadas, fue la forma en la que el gobierno intentó contener semejante situación social. A través de ellas, promovió el protagonismo de redes y organizaciones sociales alentando una participación social restringida de los sectores populares y profundizando las modalidades clientelares preexistentes a la década de los noventa

En el ámbito educativo, la orientación política neoliberal centró su discurso en el argumento que promovía a la “crisis de la educación” como la consecuencia de un sistema educativo centralizado, burocratizado y homogeneizante que requería ser reformado, particularmente por el manejo ineficaz de las administraciones estatales.

Tanto por derecha como por izquierda se sostenía un discurso que apelaba a la “libertad”, al “respeto por la diversidad y las particularidades regionales” y a la “autonomía” como pilares reformistas. Esta aparente coincidencia discursiva sirvió de paraguas para impulsar las reformas en el campo educativo durante los años noventa.

La reforma educativa se materializó en un cuerpo de leyes (Ley de Transferencia Educativa, Ley Federal de Educación y Ley de Educación Superior) que, sosteniendo una nueva idea de educación pública, comprensiva de la educación privada hizo foco en la descentralización y transferencia de servicios educativos, en la modificación de la estructura del sistema y en la restricción de la autonomía universitaria.

Una aparente ausencia de políticas para este sector significó, en realidad, una clara decisión política, coherente con la desatención de las necesidades de los sectores populares.

En este marco, las protestas en el terreno educativo tuvieron como figura central a la Carpa Blanca. Junto a ella –y sobre todo en la segunda mitad de la década- se intensificaron las movilizaciones, marchas y huelgas.

Al finalizar la década, las consecuencias sociales de las políticas neoliberales se hicieron terriblemente evidentes. La asunción del gobierno de la Alianza, evidenció una continuidad en este sentido, representada por ajustes fiscales y permanentes recortes en el gasto público que, en el campo educativo, se manifestó a través del recorte del presupuesto universitario y el retraso en el pago del Incentivo Docente (FONID)

Entre los nuevos movimientos sociales que se gestaron bajo una abierta oposición a las instituciones políticas tradicionales y a un estilo “político” vinculado fundamentalmente con la corrupción, podemos mencionar a las Asambleas Populares, los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTD) y las Fábricas Recuperadas. Si bien algunos de ellos son preexistentes a diciembre de 2001, ciertamente cobraron mayor fortaleza con esa crisis, liderados por militantes de antiguas organizaciones sociales y políticas, así como también por trabajadores desocupados de los últimos años.

El caso de las empresas recuperadas, se inicia con un proceso en el que muchos propietarios utilizaron la quiebra y el vaciamiento con el fin de recrear la empresa en condiciones más favorables y poder así, retomar la obtención de ganancias. Sin embargo, gran parte de estas situaciones derivó en conflictos con los trabajadores, quienes comenzaron a tomar las plantas con el objeto de resguardar sus fuentes de trabajo. Entonces, el proceso de recuperación de empresas se puso en marcha.

Actualmente existen alrededor de 240 empresas y fábricas recuperadas. Uno de los colectivos que las agrupa es el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER). Su auge,

posterior al 19 y 20 de diciembre de 2001, se consolida como alternativa de recuperación de fuentes de trabajo frente al quiebre, vaciamiento o cierre de empresas. Alrededor de 180 plantas y comercios son reactivados en el marco de este movimiento y 15.000 puestos de trabajo son recuperados. El MNER se caracteriza por ser un movimiento independiente tanto en relación al Estado como a los partidos políticos institucionalizados, alienta la conformación de cooperativas y promueve la utilización del excedente para la generación de más actividad productiva.

El primer Bachillerato fue creado en 1998, en el marco de una experiencia autogestiva de la Provincia de Buenos Aires (Escuela El Telar – Don Torcuato - Tigre).

A partir del 2003, el equipo de educación popular a cargo de dicha experiencia, amplió su trabajo en dos líneas diferentes: por un lado, comenzó a trabajar con el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER) y, por el otro, se iniciaron conversaciones con diversas organizaciones sociales de trabajo territorial.

MARCO LEGAL DE LOS BACHILLERATOS POPULARES EN ARGENTINA

La Ley de Educación Nacional N° 26.026 sancionada en el año 2006 y la nueva Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688 del año 2007, legislan la figura de educación de gestión social, diferenciándola de las concepciones clásicas de Educación Pública y Educación Privada que caracterizan al Sistema de Educación Argentino en general; abriendo de esta manera un campo de debate sobre las características que se le deben imprimir a este tipo de gestión y el tipo de articulación que debe mantener con el Estado. (Abriatta, 2011)

Paralelamente a estas leyes provinciales y la nacional, se encuentran las experiencias de los bachilleratos populares planteando problemáticas actuales; entremezclando lo político y social con los métodos educativos de enseñanza.

Abordando, en términos teóricos, conceptualizaciones sobre lo público, lo popular y lo común de la educación que recogen debates históricos al mismo tiempo que le confieren características específicas de este momento actual.

En el año 2014 en la legislatura porteña, los legisladores porteños Maximiliano Ferraro (CC ARI en UNEN) y Pablo Ferreyra (Seamos Libres), presentaron un proyecto para otorgar a los

bachilleratos populares de jóvenes y adultos, como a otras instituciones de gestión social y comunitarias, el reconocimiento e integración dentro del sistema educativo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires donde son necesarios ciertos mecanismos legales que garanticen el cumplimiento de pautas generales establecidas por el Estado, entre ellos el reconocimiento de la validez oficial de títulos y autorización para el nombramiento de docentes. Este es uno de los pocos proyectos legislativos que existen en el país, tendientes a oficializar los bachilleratos populares.

La ley de Educación Nacional N° 26.206, en su artículo 1° establece “...regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella...”

A lo largo de su articulado regula la estructura del Sistema Educativo Nacional, haciendo alusión a todos sus niveles y modalidades educativas; asimismo, determina la extensión de la obligatoriedad escolar y plantea las responsabilidades y obligaciones del Estado Nacional, provincial y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en relación a la Educación.

Es de aplicación nacional, es decir que rige para todas y cada una de las provincias que componen el territorio argentino; respetando los criterios federales, las diversidades regionales y, debiendo articular la educación formal y no formal, la formación general y la profesional en el marco de la educación continua y permanente.

Siguiendo la lógica de la ley de educación nacional, el interrogante que se suscita es ¿Por qué no se da legalidad a los bachilleratos populares? ¿Qué intereses se ven “tocados” con la inserción de esta alternativa pedagógica a la educación formal?; las docentes e investigadoras Soledad Areal y María Fernanda Terzibachian afirman en su artículo “La experiencia de los bachilleratos populares en la Argentina: exigiendo educación, redefiniendo lo público” (2011), que: “la situación educativa actual es el resultado de un Estado que se fue alejando cada vez más de las necesidades educativas de los sectores populares, limitando su rol al de subsidiario.”

Es evidente y manifiesto el deterioro material de la educación pública en la Argentina; por ello surgen diversas alternativas como son los bachilleratos populares. Las experiencias son diversas, sin embargo, en todos los casos se observa un denominador común: lo que transcurre de fondo es una lucha por la reivindicación de la educación como derecho social.

Acerca del Plan Fines

El Plan de Finalización de Estudios (Fines) fue diseñado en 2008 por el Ministerio de Educación de la Nación como un instrumento de política pública tendiente a mejorar las oportunidades de culminación de los estudios obligatorios para la población joven y adulta que no pudo realizarlo en los tiempos que el sistema escolar establece como normales. Dicho programa socioeducativo adquirió características particulares según la jurisdicción en la que se implementó como así también según el recorte temporal que se analice.

La proliferación de políticas y programas educativos que se situaron en los bordes del sistema generaron la instalación de nuevos debates en torno a la inclusión y la calidad educativa, sobre las condiciones de trabajo docente asociadas a los “programas a término”, y en lo relativo a los posicionamientos discursivos que orientaron el diseño y la implementación de estas políticas. Todas estas temáticas atravesaron tensiones diversas y particulares. En el caso del Plan Fines el mismo fue asimismo adquiriendo características específicas según la jurisdicción que se tome en consideración como así también a partir del recorte temporal que se analice. Así podemos identificar dinámicas diferenciales de implementación entre la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y la provincia homónima (PBA)

Características generales del Plan Fines

El Plan de Finalización de Estudios (FinEs) surge como iniciativa del Ministerio de Educación de la Nación en 2008 con un plazo de implementación acotado, en su carácter de programa temporal “a término” (LEN: art. 138). Según su resolución de origen (Res. CFE. 66/08) la implementación del programa comprendería el período 2008-2011, y se buscaba que tuviera alcance nacional y funcionará en todas las jurisdicciones. En su origen el Plan FinEs tenía como objetivo ampliar las posibilidades de finalización de estudios a aquellas personas que habían culminado la cursada de los estudios primarios o secundarios, pero no habían alcanzado la certificación correspondiente por adeudar la aprobación de un número limitado de materias. La modalidad consistía entonces en la preparación y acompañamiento, a través de tutorías, para la rendición de exámenes finales de determinadas materias. Es a esta modalidad del plan que luego se conocería como “Fines 1” o “Fines puro”. Hacia 2009 el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (MDS) impulsa la creación del programa “Ingreso Social con Trabajo-Argentina Trabaja” (PRIST-AT), que incluía entre sus componentes una línea interna vinculada a la educación. Así, una de las primeras actividades planteadas por el equipo

educativo del PRIST-AT consistió en la realización de talleres y de una encuesta para conocer la situación educativa de los y las cooperativistas inscriptas en el Programa. Los resultados de las más de 35.000 encuestas realizadas en los 32 distritos del conurbano bonaerense que se seleccionaron para la primera etapa de implementación del programa permitieron identificar como principal problemática la terminalidad educativa, especialmente de nivel secundario. Es así que en el año 2010 se diseñó e implementa mediante la Resolución Nro. 3520/10 de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires (PBA) el Plan FinEs 2 (o “FinEs trayecto” según su denominación coloquial), una variante del Plan FinEs original, destinado específicamente a los y las cooperativistas del PRIST-AT que no hayan finalizado sus estudios secundarios. Esta nueva modalidad del Plan estipulaba no solamente la preparación para rendir materias adeudadas por aquellos que habían culminado el cursado de sus estudios secundarios en calidad de alumnos regulares, sino también una propuesta específica para aquellos que no hubieran podido comenzar o finalizar la cursada de sus estudios secundarios. El Plan FinEs 2 promovió la constitución de centros de terminalidad educativa en los establecimientos que las cooperativas y/o las organizaciones sociales de las que formaban parte contaban. En términos pedagógico-organizativos, el Plan FinEs 2 contempla el cursado total del nivel medio de adultos por parte de los/as cooperativistas, con un sistema semi-presencial de dos días de cursada semanal, y con una duración total de seis cuatrimestres o tres años, pudiendo dar inicio el ciclo lectivo en ambos cuatrimestres.

En abril de 2012, mediante Resolución DGCyE 444/12, se resuelve en el ámbito de la provincia de Buenos Aires la ampliación de los destinatarios del Plan FinEs 2 al conjunto de los jóvenes y adultos -mayores de 18 años- que no hayan podido comenzar y/o concluir sus estudios secundarios. Asimismo, en dicho año, se sanciona la disposición SE-DGCyE 99/12 por la cual se reconocen los trayectos educativos previos de los estudiantes con independencia de la culminación del nivel. Se trata en otros términos de un mecanismo de equivalencias de materias y años de estudios antecedentes.

El modelo del FinEs 2

En la provincia de Buenos Aires el plan funciona en el marco de una original combinación entre el Estado y la sociedad civil. Su operatoria consiste en la identificación a nivel local de grupos de población que se inscriben en el mismo y cuyo reclutamiento está a cargo de dirigentes o actores locales de distinto tipo (de movimientos sociales y/o políticos, religiosos, ONG, sindicatos y algunos organismos del sector público), con cuyos listados solicitan la

apertura de una sede o comisión. La comisión de alumnos es la unidad más pequeña del plan, se inserta en el marco de una sede en la que puede haber una o más comisiones, y provee tanto el local para el funcionamiento de esa oferta como el costo de mantenimiento de la misma. Es la estructura formal de la Dirección de Adultos provincial la que vía las autoridades locales (jefes regionales, inspectores, directores de CENS y coordinadores administrativos) habilita la apertura de la comisión siempre que presente una inscripción mínima de 15 alumnos. En el primer cuatrimestre de 2017 en el que se realizó el trabajo de campo, su cobertura alcanzó a 135.300 alumnos que concurrían a 2.772 sedes con 6.362 comisiones y un promedio de 21,26 alumnos por comisión.

La particularidad más significativa del plan consiste en el hecho de que las tareas de reclutamiento local, obtención de la sede y gastos del mantenimiento, dependen de una figura barrial denominada “referente” que es el vecino/a que toma la iniciativa para la realización de esas tareas. Una vez abierta la comisión, las mismas se expanden al seguimiento del presentismo de docentes y alumnos, gestión de la documentación burocrática y contacto con las autoridades del programa. La particularidad del desempeño del rol de referente es que se trata de una actividad no remunerada, aunque se encuentra reconocido en la normativa oficial de la Dirección General de Escuelas. Sus límites son las cuestiones administrativas y pedagógicas sobre las que no tienen ningún tipo de incidencia pero que no podrían llevarse a cabo de no existir esta figura que garantiza día a día la apertura de las sedes. Predomina en las mismas la diversidad de origen de acuerdo con el tipo de organización con la que los referentes se vinculan, desde modelos más formales nacidos con iniciativa de arriba hacia abajo.

La implementación del plan tuvo un giro importante después de la asunción de las nuevas autoridades nacionales en diciembre de 2015, dirigido a atenuar las críticas que lo ligaban con un simple modelo de intervención política. Tres principios orientadores permitieron reformar su operatoria:

- 1) se definió que las comisiones eran extensiones barriales de los CENS, o sea, se colocaron formalmente bajo esta autoridad;
- 2) se definió que el plan se transformaba de socio-educativo en educativo, incrementando los requisitos internos que incluyeron en el segundo cuatrimestre de 2017 la ampliación de dos a tres días de clase y por último

3) se definió que el objetivo de inclusión se adicionaba el de la calidad. Pero estos cambios mantuvieron el reconocimiento de que el referente es el “corazón” del plan en los barrios

La estimación de la población potencial del FinEs 2, según el Censo Nacional de 2010, alcanzaría a 13.8 millones de jóvenes y adultos que no completaron el secundario y/o el primario.

Por supuesto que atender a esa población exige el desarrollo de una institucionalidad diferente de la de la oferta de educación formal. Así, el modus operandi de instalación del FinEs pivoteo sobre el esfuerzo y la colaboración de la sociedad civil, que genera algunos componentes de la estructura de oferta en la que se apoya el plan. Este hecho, sumado al perfil movilizador que han tenido históricamente este tipo de políticas, fue la característica de la primera fase de implantación del FinEs, en el marco de un proceso social de activación política en el que se instaló y que posteriormente generó cuestionamientos y críticas de sectores que encontraban que su perfil era excesivamente politizado. Posteriormente, con el cambio de autoridades nacionales producido en diciembre de 2015, hubo versiones y visiones encontradas sobre la continuidad del programa las que fueron aclaradas con el dictado de la Resolución Nacional N° 178/16 que garantiza la continuidad del plan hasta la finalización de 2018.y que con estos procedimientos el Estado llega adonde de otra manera no podría hacerlo.

En su tesis Krieger (2015) expone que la propuesta dentro del plan Fines utiliza una retórica orientada a la educación popular, muestra en la práctica una orientación hacia la ampliación o restitución de derechos, casi siempre individuales, lo que la diferencia de la tradición freireana, donde la educación popular es concebida como una herramienta para subvertir el orden social. En este sentido, muchos jóvenes que en los últimos cinco años dejaron la escuela tradicional, hoy están finalizando sus estudios en el plan FinEs. A este sector busca visibilizar esta tesis, poniendo en el centro sus motivaciones, sus intereses, sus objetivos, y llamando la atención de la necesidad de pensar políticas novedosas, que superen las medidas que encuentran todas las soluciones en un mayor punitivismo. Políticas que estén orientadas a la inclusión, a hacer una escuela de calidad y a la igualdad. Porque los jóvenes de sectores populares son los primeros en ser expulsados de la escuela y los últimos, si lo consiguen, en obtener un trabajo de calidad.

Capítulo VI

Trayectorias escolares y educativas de jóvenes y adultos de sectores vulnerados

El estudio de las trayectorias surge en la línea de la sociología francesa, que intenta comprender la multidimensionalidad de los fenómenos sociales. El concepto “trayectorias” centra su atención en la interpretación de fenómenos sociales a lo largo del tiempo, a partir del estudio de temáticas específicas, tales como trabajo, migraciones, educación, entre otras. La noción de trayectoria viene a plantearse como un concepto teórico-metodológico que, más allá de la temática particular abordada, hace un aporte superador a las discusiones del campo sociológico en torno a la dicotomía entre determinismo social y voluntarismo (Frassa y Muñiz Terra, 2014).

El interés por el estudio de las trayectorias educativas se sitúa a partir de la preocupación por la situación de la escolarización secundaria en Argentina —que se comprueba también en otros países de la región—, caracterizada por el fracaso en los primeros años del nivel. Ese fracaso comenzó a ser analizado en términos que hoy se consideran propios del estudio de trayectorias, al ser localizado en la transición entre niveles. Así, el concepto de transición se encuentra entre los primeros que abren la cuestión de los recorridos de los sujetos en el sistema escolar, permitiendo, además la posibilidad de otros análisis, ya que, junto con las transiciones entre niveles previstas por las trayectorias teóricas, deben considerarse las que suceden en las trayectorias reales; entre otras, la repitencia que separa del grupo de pares, el cambio de escuela, el abandono temporario (Terigi, 2010).

En Argentina, la promulgación en 2006 de la Ley de obligatoriedad de un nivel ya masificado, pero con dificultades para retener y permitir que sus alumnos egresen, puso en el centro de la escena un problema político y pedagógico. Cada nuevo esfuerzo por ampliar la escolarización ha producido nuevos contingentes de niños, niñas, adolescentes, jóvenes que no ingresan a la escuela, que ingresando no permanecen, que permaneciendo no aprenden en los ritmos y de las formas en que lo espera la escuela, o que, aprendiendo en los ritmos y de las formas en que lo espera la escuela, acceden a contenidos de baja relevancia y ven comprometida su trayectoria escolar posterior debido a los condicionamientos que ello produce sobre sus aprendizajes ulteriores (Terigi, 2009). En este contexto, el concepto de trayectorias escolares permitió poner el acento en los “puntos críticos” en los recorridos por el sistema educativo, y planteó los desafíos pendientes para alcanzar la “plena inclusión” (Terigi, 2010).

Las trayectorias educativas son también condicionadas por la situación de vulnerabilidad social de las personas. El concepto vulnerabilidad social remite a la inestabilidad de las instituciones públicas y políticas productoras de lazo social y a la exclusión en términos estructurales. Puede ser entendida como la posibilidad de caer en situaciones de déficit que posicionan al sujeto en un lugar de pocas oportunidades, al reducirse su margen de acción. (Castel 1997).

Pizarro, (2001), expresa que, la vulnerabilidad se ha constituido en un rasgo social dominante en América Latina. Los impactos provocados por las formas de producción, las instituciones y los valores que caracterizan al nuevo patrón de desarrollo en los países de la región han dejado a los grupos de bajos ingresos y a las capas medias expuestos a elevados niveles de inseguridad e indefensión. De esta manera, es el resultado de los impactos provocados por el patrón de desarrollo vigente pero también expresa la incapacidad de los grupos más débiles de la sociedad para enfrentarlos, neutralizarlos u obtener beneficios de ellos. Frecuentemente se identifica la condición de pobreza de la gente con vulnerabilidad. Sin embargo, la inseguridad e indefensión que caracterizan a ésta no son necesariamente atribuibles a la insuficiencia de ingresos, propia a la pobreza. (Pizarro, 2001).

En referencia Pizarro (2001) propone que:

Los términos “vulnerabilidad” y “grupos vulnerables” se vienen utilizando con mucha frecuencia en círculos intelectuales y gubernamentales de América Latina. Los fuertes impactos sociales provocados por los programas de ajuste tienen responsabilidad en la incorporación de esta nueva terminología. Sin embargo, no se observa gran precisión conceptual cuando se hace referencia a la vulnerabilidad social y la mayoría de las veces se la confunde con pobreza. (p 11).

De esta manera, podríamos plantearnos la idea de cómo entender la educación y el papel que puede asumir frente a las inequidades sociales aún presentes en nuestra sociedad. La educación se configura, así, como uno de los principales factores para impulsar el desarrollo tanto de los individuos como de las comunidades. Y es que la misma puede y debiera tener como fin último la vocación de desarrollar capacidades en las personas para que éstas puedan, entre otras cosas, ejercer sus derechos y libertades, impulsar sus proyectos de vida, fortalecer su cultura, participar mediante el trabajo de los sistemas de aportes y retribuciones y acceder así al bienestar y a la protección social (CEPAL, 2008; Tenti Fanfani, 2003).

Parafraseando a Duschatzky (2002), la educación y en particular la educación igualadora aplicada, principalmente, al colectivo juvenil es la acción que hace posible que el joven logre introducirse en otro universo de significación ayudándole a construir su individualidad. Sin embargo, es preciso sincerar el debate en torno a cómo se concibe hoy la educación, si es igualitaria para todos los individuos, o si responde a la segmentación socioeconómica dominante.

Ahora bien, tomando como eje central a la educación en sectores vulnerados, diversos estudios indican que el fenómeno de expansión de la educación básica, obligatoria actualmente por ley, se enmarca en un proceso de profundización de las desigualdades sociales preexistentes, y que, ante un contexto de desigualdad social, existe también un mapa de desigualdad en el territorio educativo. (Consejo Federal de Educación, 2010;)

Dentro del sistema educativo, los principales problemas de los jóvenes son el acceso y la permanencia en los diferentes niveles de educación, como así también el rezago o sobre edad. Siguiendo la argumentación de Terigi (2009) postula que los jóvenes de posiciones socioeconómicas vulnerables tienen mayores dificultades para ingresar al nivel medio, permanecer aprendiendo y continuar sus estudios hasta finalizar el ciclo. Las transiciones entre niveles son puntos críticos en las trayectorias educativas de este universo juvenil

En nuestros días, los sistemas educativos en América Latina y el Caribe se hallan seriamente interpelados por problemas centrados en la segmentación y el desfase de los contenidos curriculares, la inadecuación profesional del personal docente para trabajar en contextos de diversidad sociocultural y desigualdad socioeconómica, y las carencias tecnológicas, científicas e infraestructurales presentes en los centros escolares, aspectos que en su totalidad inciden en la organización ulterior de las trayectorias laborales y los itinerarios profesionales (Aparicio-Castel 2013) Bajo estas condiciones, el acceso a una oferta educativa de calidad se transformó en un privilegio para un sector menor, hecho que desacredita el contenido democrático de la actual política de formación y cuestiona la viabilidad de una oferta de formación cualificante para todos y todas. (Aparicio- Castel 2013).

También la literatura hace referencia a las trayectorias educativas que, aunque suelen utilizarse cómo sinónimos de las trayectorias escolares, la calificación de ‘educativas’ hace referencia a un ámbito más amplio que la escuela en sí, y es que los lugares en donde el joven reúne sus experiencias en torno a la educación exceden a la propia escuela. De acuerdo a Bourdieu

(1998), las trayectorias educativas hacen referencia al conjunto de experiencias, saberes y demás condicionantes que inciden en el recorrido de los sujetos por las instituciones educativas. En relación a esto Terigi (2009) reconoce que, en muchos casos, los ámbitos extraescolares amplían las oportunidades de aprendizaje y con esto enriquecen las posibilidades de inclusión en espacios formales.

Ahora bien, en cuanto a la educación en los sectores vulnerados, diversos estudios indican que el fenómeno de expansión de la educación básica, obligatoria actualmente por ley, se enmarca en un proceso de profundización de las desigualdades sociales preexistentes, y que, ante este contexto de desigualdad social, existe también un mapa de desigualdad en el territorio educativo (Jacinto, 2012; Consejo Federal de Educación, 2010; Terigi, 2009).

Dentro del sistema educativo, los principales problemas de los jóvenes son el acceso y la permanencia en los diferentes niveles de educación, como así también el rezago o sobre edad. Terigi (2009) postula que los jóvenes de posiciones socioeconómicas vulnerables tienen mayores dificultades para ingresar al nivel medio, permanecer aprendiendo y continuar sus estudios hasta finalizar el ciclo. Las transiciones entre niveles son puntos críticos en las trayectorias educativas de este universo juvenil.

Al respecto, Jacinto (2012) plantea que la educabilidad de los jóvenes de sectores vulnerados que asisten a escuelas de su zona, se ve afectada por problemáticas particulares de su contexto asociadas a cuestiones de subsistencia y a necesidades básicas insatisfechas entre otras. Refiriéndose a jóvenes en situación de vulnerabilidad, Kaplan (2006) sostiene que las condiciones materiales con las que los jóvenes “cargan” se fusionan además con sus subjetividades (representaciones, expectativas y sentimientos) y las estrategias de cómo dimensionan su trayectoria educativa. De esta manera, continúa la autora, se rompe con el precepto de que la trayectoria educativa está prefijada por los elementos objetivos del contexto del alumno dado que es el mismo joven quien va adquiriendo herramientas que le permitirán torcer los límites preestablecidos, e ir más allá de lo que se espera de él según sus condicionantes.

La EP (educación popular) como una referencia identitaria para sujetos, grupos, organizaciones y movimientos sociales que desarrollan prácticas de EDJA (educación de jóvenes y adultos).

Es reconocido que, a lo largo de la historia, la EP ha pasado a ser un referente de identidad para muchos educadores, instituciones y redes del continente. Sin embargo, en las últimas décadas, este proceso ha adquirido rasgos particulares en tanto la EP ha sido interpelada por los efectos de la emergencia del modelo de acumulación flexible, alternativo al esquema fordista. Éste introdujo cambios sustantivos en las formas de organización y regulación del trabajo, que desestabilizaron drásticamente la realización histórica del modelo de ciudadanía impulsado por el Estado social y produjeron un retroceso hacia formas individualistas y localizadas de articulación de lo social opuestas al universalismo del derecho social.

En este contexto, amplios sectores sociales fueron desafiliados, desinstitucionalizados, privados de los marcos que proporcionaban seguridad y arrojados a un universo de “segmentación” y fragmentación de las tareas, precariedad, aislamiento y pérdida de protecciones. Castel (2013) alude a estas transformaciones en términos de una declinación de la sociedad salarial, es decir del quiebre de un tipo societal en el cual “la mayoría de la población accede a la ciudadanía social en primer lugar a partir de la consolidación del Estatuto del Trabajo.

En el marco de la extensión y agudización de la pobreza producto de estas condiciones, se intensificaron y multiplicaron las iniciativas y proyectos de grupos y organizaciones populares destinadas a atender las necesidades de supervivencia de los sectores populares y a impulsar procesos de organización orientados a reclamar a los Estados que garantizaran el cumplimiento de los derechos vulnerados. La inclusión de prácticas de EDJA constituye una constante en estos desarrollos, en parte vinculada al valor estratégico que otorgan los diversos actores a la educación, ya sea según los casos desde la perspectiva de la realización de un derecho de la ciudadanía social, como un medio para el logro de la integración social o en términos concientización, de producción de un pensamiento contrahegemónico orientado a resistir a las políticas dominantes y a plantear alternativas de emancipación política. La práctica de EDJA se han extendido también debido a la presencia generalizada del “componente capacitación” en los proyectos destinados a la inclusión social que vienen involucrando a estos sectores.

Estos procesos dieron lugar a una proliferación de sujetos que, desarrollando experiencias educativas con jóvenes y adultos, hacen de la EP una de las marcas constitutivas de su identidad. En la Argentina, en los últimos años, se han multiplicado las instancias de formación, impulsadas por organizaciones no gubernamentales, sociales, académicas, redes los que realizan una lectura y relectura del pensamiento de Paulo Freire, haciendo de la EP y sus aportes el centro de sus debates. Como señala Rodríguez para el caso de la Argentina, “desde diversas organizaciones de la sociedad civil – ongs, movimientos sociales, partidos, iglesias – se retomó la tradición interrumpida por el golpe militar de la educación popular y se generaron multiplicidad de experiencias cuya importancia cuantitativa y cuyo impacto a nivel local no se corresponde con su invisibilidad social.

La EP ha realizado importantes contribuciones al campo de la EDJA en la región. Uno de los aportes fundamentales del pensamiento de Freire, constitutivo de la tradición de la EP, es el reconocimiento de las dimensiones pedagógicas de los procesos sociales y de la naturaleza política de todo acto educativo. Esto es así, en tanto son rasgos definitorios de esta corriente pedagógica la identificación del papel que juega la educación en la reproducción de las estructuras de poder injustas y la postulación de los sectores subalternos como protagonistas de su emancipación, de modo que la educación se torna a la vez una tarea política, de acción cultural y de incidencia en las subjetividades.

Es en este marco que se recorta la idea freiriana de que la educación, como producción de conocimientos, implica una relación dialógica, opuesta a la mera transmisión (“extensión”) en la cual “no se trata de la incidencia del educador sobre el educando, sino de ambos sobre el mundo (...), compuesta también por una parte de acción, que es transformación del mundo (...) es praxis, en el sentido de que es acción-reflexión en un movimiento dialéctico. (Freire 2008, p 148).

Por eso, en cuanto a sus principios metodológicos, “la propuesta de la educación popular tiene siempre, como punto de partida, la propia práctica social de los participantes en el proceso educativo. Parte de lo concreto, de lo simple, de lo personal y lo subjetivo. De lo más cercano. Pero desde ahí, procesualmente, avanza hacia lo abstracto y lo complejo, hacia las categorías científicas que explican -al menos temporalmente- los fenómenos estudiados.” (Hurtado, 1999, p124)

Tal vez sea esta dimensión dialógica de la educación, como proceso de construcción colectiva de conocimientos, en el cual el punto de partida inevitable son las propias concepciones de los sujetos, y opuesta a la idea de transmisión y reproducción, la que ha tenido mayor potencia para permear las prácticas de EDJA. En efecto, el rechazo del carácter “bancario” de la educación escolar ha resultado particularmente disruptivo en un campo de prácticas signado por su atributo “compensatorio” de superación de los “déficits” educativos y culturales.

La recuperación de los saberes del educando como punto de partida de todo proceso educativo genuino, un sujeto que en la EDJA pertenece mayoritariamente a los sectores sociales subalternos, sigue constituyendo un aporte sustantivo de la EP a una pedagogía de la EDJA. Éste se hace particularmente visible, y ha tenido sus mayores desarrollos, en marco de las iniciativas de alfabetización, a la cuales la EP aportó una “didáctica” codificada como tal.

Pero al mismo tiempo hay que destacar el riesgo de una “traducción” simplificada de este postulado pedagógico que desatiende el objetivo de problematización de la realidad y de las propias categorías de pensamiento del educando. Como señala Rodríguez, “es fundamental recuperar discusiones de registro político y filosófico, evitando el riesgo de reducir la EP a una serie de técnicas y procedimientos instrumentales (...) Los cuadros de la EP no se preparan en un curso de algunas sesiones.

La consideración de los saberes de los jóvenes y adultos como punto de partida del proceso de conocimiento y la construcción negociada de significados conjuntamente con el educador, situada como producción histórica, problematizadora y crítica, se constituye como un desafío complejo de llevar a la práctica concreta. Por un lado, requiere profundizar un trabajo riguroso de construcción de conocimiento pedagógico, si se coincide con que “ya no es suficiente decir que en el saber científico y académico hay alguna verdad que puede servir para el cambio y que en el saber popular también la hay. Es necesario reflexionar sobre cuáles pueden ser las mediaciones, las operaciones y los dispositivos para que realmente haya una interculturalidad en el trabajo educativo

Acerca de la inclusión y el cumplimiento del derecho a la educación: notas para su radiografía.

La situación social de los jóvenes de entre catorce y veinte años o más, que viven en contextos de pobreza o marginación socioeducativa y laboral, forma parte de uno de los dramas de la región. En esta realidad emerge la brecha de la desigualdad social, a través de cuerpos e

imágenes ya estigmatizados y localizados espacialmente en zonas específicas y periféricas (tipificados como guetos), de las grandes ciudades (Wacquant, 2007), las que forman parte de un «modelo prototípico del capitalismo vigente en el mundo occidental».

Bajo estas condiciones económico-sociales y culturales, los sistemas educativos experimentaron durante estos últimos quince años importantes cambios en las políticas y legislación educativas, que favorecen una mayor democratización, en especial en lo que se refiere a mejorar la accesibilidad, permanencia y egreso de los niños y jóvenes del Sistema Educativo. Acerca de estos procesos hay una proliferación de estudios, que consideran el problema de la desigualdad educativa en términos de circuitos diferenciados de calidad, fragmentación de la oferta y trayectorias educativas vinculadas con una escuela más anclada en sus posibilidades de contención social que en su potencial para garantizar la vigencia de la escolarización como derecho social.

En el marco de políticas socioeducativas que promueven la obligatoriedad de la educación secundaria junto con acciones sociales de alto impacto –como la de Asignación Universal por hijo (2010-2011), tienen como propósito iniciar un proceso de reversión de la exclusión y ya hay mayor cantidad de jóvenes en el Sistema Educativo. Pero actualmente la cuestión de la inclusión se manifiesta de modo diverso a como lo hacía en la etapa fundacional de los Sistemas Educativos. Más allá del esfuerzo de las políticas y de un grupo numeroso de escuelas y organizaciones comunitarias por incluir adolescentes, la matriculación en la educación secundaria común en la Ciudad de Buenos Aires y en la Provincia de Buenos Aires ha descendido en los últimos años mientras que se elevaron los índices de la educación primaria y secundaria de adultos. Por otra parte, en la escuela media se cristalizan procesos de abandono y repitencia. Los adolescentes y jóvenes ingresan a un sistema que tiene una enorme dificultad para garantizar su permanencia y promoción. Por lo tanto, los niveles de abandono de la secundaria básica se encuentran estabilizados en estos últimos años (2003-2008) en un 10%, mientras que para los últimos años de la secundaria superior un promedio del 20 al 25 % del alumnado abandona la escuela.

Al mismo tiempo se observa que el proceso de democratización del acceso al sistema educativo (2003-2008) ha logrado que cerca del 85% de los jóvenes⁸ asistan a algún nivel o modalidad del sistema; por ejemplo, un importante caudal de adolescentes y jóvenes que asisten a educación de adultos transitando su escolaridad con otros grupos etéreos, en ciertos casos distantes de su vida cotidiana y de sus expectativas educativas. Sin lugar a dudas, estamos

viviendo un proceso de enormes cambios que habilita a hablar de un avance significativo en las políticas y en los sistemas educativos buscando revertir el problema de la exclusión. Sin embargo, en esta etapa debemos preocuparnos por distintos modos de la inclusión que nos resultan clave para garantizar el derecho a la educación en un contexto complejo aún atravesado por la desigualdad. En este escenario, resulta muy propicio considerar a la Pedagogía Social y a la educación popular como enfoques y propuestas de política educativa con carácter emancipatorio y en procura de una mayor justicia social.

Capítulo VII

CONTEXTUALIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

El relevamiento realizado se llevó a cabo con jóvenes y adultos que al momento de las entrevistas se encontraban cursando el nivel secundario o habían egresado recientemente tal como fue explicado en detalle en la metodología, situación que fue considerada a priori. Las personas, cuyas edades oscilaron entre 25 y 50 años de edad, en todos los casos vivían en pareja y con hijos. Siendo en la mayoría de los casos, el sostén de la familia.

La característica principal de este grupo de personas con quienes se interactuó es que, como era de esperar, provienen de hogares de bajos recursos materiales, son beneficiarios de planes sociales y/o miembros de movimientos sociales

En la presente investigación -recordemos que- consideramos jóvenes y adultos vulnerados (o en situación de vulnerabilidad) a aquéllos que residen en una zona clasificada como vulnerable, tales es el caso del Barrio “Las Cavas” del partido de Almirante Brown. Todos los jóvenes entrevistados residen con sus familias en esa zona, y esto hace que, como indica CEPAL (2000), estemos hablando de una población en particular, diferente a otras, dado que hablamos de personas que transitan su vida en un barrio socioeconómicamente carenciado.

¹El barrio las Cavas se encuentra ubicado en la localidad de San José en el partido de Almirante Brown, provincia de Buenos Aires. Su principal característica reside en un sector donde hay un gran basural, lo cual es una gran fuente de riesgo ambiental:

¹ extraído de www.almirantebrown.lascavas.gob

Principales problemas generados por un basural:

-La emergencia de basurales a cielo abierto en áreas densamente pobladas,

-Se desarrollan actividades vinculadas al cirujeo y recuperación de materiales,

-Este tipo de problema ambiental condensa las peores condiciones de los riesgos ambientales de la sociedad de clases: por lado los déficits de los servicios ambientales, en este caso la recolección de residuos urbanos, que dan lugar a la formación de basurales y, por otro lado, los problemas de empleo en sectores sociales más empobrecidos, que dan lugar a trabajos altamente informales, como la recuperación de materiales de los residuos.

De esta manera, la principal fuente de riesgo ambiental es el basural, ya sea porque se trabaja en él o bien, se trabaja y se vive en terrenos aledaños. Cabe destacar que los efectos de los basurales a cielo abierto sobre la salud de la población próximas a estos han sido largamente estudiados, y está dado por la proliferación de vectores de enfermedades tales como moscas, mosquitos, cucarachas y ratas. La presencia de un basural incrementa los riesgos sanitarios vinculados a los vectores indicados, entre otros.

Localización de la Localidad de San José

San José es un barrio ubicado en el partido de Almirante Brown. En un comienzo, tanto San José de Lomas de Zamora como el territorio de Almirante Brown pertenecían a las tierras de Guillermo Kraft. Tras su muerte, ocurrida en 1948, la zona fue repartida entre el partido de Lomas de Zamora y el partido de Almirante Brown.

Intervención del Estado.

En el año 2008 el gobierno municipal mejoro las condiciones de dos calles para que ingresen los camiones recolectores de residuos, en el año 2009 desarrolló la experiencia de los denominados Eco-puntos, sitios de control de vuelcos y recolección de volquetes de los desperdicios de los carros, como medida mitigadora de la formación de basurales, además de una política de limpieza de basurales. En agosto del 2009 fue instalado un Eco-punto en la Cava de San José.

El defensor del pueblo de la Nación intervino cuando el caso fue introducido por el grupo de trabajo del proyecto como un tipo de riesgo que no ha sido posible trabajar a escala país, por

falta de información. No obstante, ello, en relación al caso, se debe señalar que aún resta una acción institucional más integral en dirección a culminar la urbanización del barrio y la erradicación del trabajo infantil y adolescente.

Características de la población y las condiciones económicas

El barrio se caracteriza por contar con una mayor población argentina, son muy pocas las familias residentes migrantes. Por lo que se pudo investigar es que la gran mayoría son beneficiarios de planes sociales y trabajan en condiciones no registradas, realizando "changas". También se pudo observar varios jóvenes transportando carros con cartones y botellas de plástico.

En relación a las instituciones educativas, el barrio cuenta con escuelas primarias y secundarias en los alrededores, además los niños pueden asistir luego del horario escolar a una institución comunitaria llamada "Casita del Niño las Cavas", allí realizan diferentes actividades recreativas y se brinda apoyo escolar, además reciben un refuerzo alimenticio diario.

En el mismo edificio de la escuela primaria número 72 funciona el programa del Plan Fines, allí asisten o asistieron las personas entrevistadas. Esta se encuentra ubicada en la calle Ramírez y Santa Ana s/n. Ubicación estratégica ya que, abarca población de barrios linderos a las Cavas.

La escuela secundaria funciona de lunes a viernes de 18 a 22hs.

Por otro lado, el bachillerato popular "Roca Negra" funciona en el partido de Lanús, pero las personas entrevistadas viven en el barrio Las cavas, por lo cual deben transportarse en colectivo, particularmente en la línea 247 para llegar al lugar, lo cual le lleva unos 15/20 minutos de viaje.

Contexto institucional del bachillerato

²El Bachillerato Popular de jóvenes y adultos Roca Negra, se encuentra ubicado en la calle Camino General Belgrano al 4430, en la Localidad de Monte Chingolo, Partido de Lanús. Funciona de lunes a miércoles de 18 a 22hs. El predio Roca Negra, es un espacio recuperado por el MTD (movimiento de trabajadores desocupados) de Lanús en conjunto con la

² extraído de <https://argentina.worldplaces.me/view-place/61930340-bachillerato-popular-roca-negra-monte-chingolo.html>

Asociación Madres de Plaza de Mayo, con el fin de utilizar el mismo de la manera más conveniente para mejorar la calidad de vida de los vecinos de Monte Chingolo. Motivo por el cual, vienen desarrollando distintos proyectos autogestivos y cooperativos. El Bachillerato surge en el año 2008 como producto de la apuesta política del MTD (Movimiento de Trabajadores Desocupados), nucleados en el Frente Popular Darío Santillán (FPDS) entendiendo, por un lado, la gran cantidad de adultos que no habían terminado sus estudios secundarios –tanto al interior del movimiento, como en el barrio- y por el otro la falta de respuestas por parte del Estado nacional, provincial y municipal. Desde sus inicios el Bachillerato se ha sostenido con el aporte voluntario de docentes militantes, que trabajan en el mismo ad honorem.

Desarrolla sus actividades en un terreno ubicado en el predio de fábricas que lleva el mismo nombre, —Roca Negra. Está compuesto por un predio de 3 manzanas. Se trata de una ex fábrica que fue vaciada por sus dueños; y posteriormente recuperada por la Asociación Madres de Plaza de Mayo, A partir del año 2001, se inició el proceso de recuperación para el desarrollo de emprendimientos productivos, educativos y culturales autogestivos, desde el campo popular. En el 2008, lograron la expropiación por un periodo de 5 años del predio, situación que fortaleció a la organización para dar continuidad a los proyectos en curso y crear otros nuevos. Actualmente, funcionan en Roca Negra: una bloquera, el taller de serigrafía, una herrería, un taller de carpintería, la editorial “El Colectivo” un espacio de huerta, y la cooperativa de trabajadores Trasinpatl (Trabajadores sin patrón), que diariamente se ocupa de mejorar las condiciones edilicias del predio y aportar en la construcción de los nuevos espacios. También, comparten el espacio con el Mercado Fruti-Hortícola. Entre las múltiples iniciativas, en el 2011 lograron poner en marcha la radio comunitaria Roca Negra, la cual actualmente se encuentra inactiva por falta de Operador Técnico.

El Bachillerato no cuenta con financiamiento estatal, por no estar reconocido oficialmente por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Aun así, garantiza los títulos secundarios, porque funciona como anexo del Bachillerato Popular Darío Santillán, que se encuentra ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el cual está reconocido por el gobierno de la ciudad y tiene financiamiento integral. Entre docentes, estudiantes y egresados organizan fiestas, kermeses, campeonatos de fútbol, torneos de ping-pong, locros populares, etc., para lograr juntar dinero para los gastos de tizas, garrafa y arreglos de la infraestructura

El principal objetivo del bachillerato es promover la inclusión de jóvenes y adultos de los sectores populares, que fueron excluidos del sistema educativo formal, a partir de una experiencia basada en la educación popular desarrollada por Paulo Freire.

El bachi de Roca Negra, que ya tiene historia propia: fue sede de trueques, encuentros y resistencias. Ahora, alberga un bachillerato popular y una no-guardería.

Esta es la historia de un bachillerato popular que ya cuenta su segunda camada de egresados. Es la historia de adultos que enseñan a adultos y es antes, también, la historia de un sinfín de asambleas barriales, movimientos de trabajadores desocupados, pueblos originarios y espacios autogestionados que desde 2001 moldean el predio de la ex fábrica Roca Negra en Monte Chingolo, Lanús.

Del trueque a la FM

Un mastodonte de cemento vacío en medio de Monte Chingolo. Eso era el predio de la ex metalúrgica Roca Negra, quebrada años antes del 2001. Doscientos metros por otros cien dimensionan el lugar y su importancia para cientos de familias que aquel diciembre dejaba sin trabajo. No tardaron en ocuparlo y arreglar la cesión legal con las Madres de Plaza de Mayo, que giró el edificio al Movimiento de Trabajadores Desocupados de Lanús. No tardaron, tampoco, en ponerlo en marcha: con lo que tenían y sabían, crearon. Trabajaron. Vivieron. Un mercado fruti-hortícola gracias a las huertas de la zona. Un taller de serigrafía y otro de herrería a cargo de maestros en el oficio azotados por la crisis. Un playón gigante donde se edificaban bloques de hormigón. Radio Roca Negra FM 105.5. La feria de trueque, se dice, más larga de la historia. La masiva jornada reflexiva sobre los últimos días del 2001, Enero Autónomo, que reunió a cientos de organizaciones y movimientos y tejió las primeras lecciones de resistencia, que rápidamente se pusieron a prueba: amenazas de desalojo y remate. Resistieron, produjeron y siguen, hoy en manos del Frente Popular Darío Santillán.

Todo esto hizo que nada detuviera las esperanzas de tener un bachillerato popular propio, así como la recuperada Chilavert, lo mismo que IMPA, y tantas otras. En 2008, una serie de militantes del MTD Lanús decidió avanzar con una propuesta educativa. Dos cosas tenían claras: sería para adultos y duraría tres años. *“A partir de una convocatoria de profesores nos fuimos sumando desde distintos espacios”*, cuenta Roberto, uno de los docentes que llegó para *no irse*. Juntos, todos fueron moldeando la currícula y el plan de estudios que hoy se completa con un área social, matemática, organización comunitaria y biología, con una modalidad de

trabajo grupal. A su vez, si todavía pensás que no es “tan” diferente a cualquier instituto, *“Cada tres años se eligen delegados de los estudiantes y de los profesores que se reúnen mensualmente y vuelcan los problemas del bachi. Lo roles de los delegados son rotativos. Se tratan problemas de funcionamiento bien específicos: a qué hora entramos, a qué hora salimos, cómo nos organizamos con la limpieza, si hay conflictos al interior de las aulas, las finanzas, en qué gastamos, cuánto. Entre los profes hablamos de la planificación de las materias, las evaluaciones y el programa”*, cuenta.

Roberto también trabaja en espacios que llama “formales”, como la universidad, pero prefiere el bachi: *“más interesante”* y *“construcción colectiva”* son alguno de los términos que escapan de su respuesta al por qué. *“Tiene sus limitaciones, por supuesto, es todo más lento, pero es mucho más rico, es el proceso que se da entre todos nosotros, desde que empezamos, y cómo vamos creciendo año a año”*, explica. Esa lentitud o las dificultades, lejos de ser expulsadas como en cualquier colegio corriente, se amasan día a día. Un ejemplo: *“Los estudiantes del bachi van con sus hijos a cursar. Esta situación en el primer año era sostenible, pero al darse el crecimiento había que armar algo. El primer año cuidábamos entre todos a los chicos en el aula, pero cada vez eran más. Luego nos turnábamos entre los profes que no tenían clase. Después vinieron unos compañeros que no eran docentes, sino que armaban actividades, y se les ocurrió organizar una guardería: Chingolitos. Hoy hay tres compañeras del MTD Lanús que están trabajando con las cooperativas del Plan Argentina Trabaja, en turno noche, cuidando a los chicos”*.

La no-guardería

Adriana es parte del bachillerato Roca Negra y colaboró en el proceso de crecimiento de Chingolitos, una no-guardería para que los alumnos del bachi puedan estudiar más tranquilos. Si primero fue un desprendimiento del bachi, hoy se piensa como un desafío nuevo. Adriana: *“Es un espacio recreativo y educativo al que le damos la mayor atención como posibilidad de convivencia e intercambio, donde los chicos puedan crecer y aprender a liberarse. La intención es darles cada vez más lugar a los niños en todo este proyecto. La idea es que no sea un depósito de niños ni una guardería. Ni tampoco un lugar donde los dejamos desconectados. Queremos que tenga objetivos, toda una planificación, y un contenido político-pedagógico, tal como lo tiene el bachillerato de los adultos”*

El bachi y la no-guardería Chingolitos no son dos proyectos distintos. Quizá, para algunos, signifique la misma diferencia entre poder estudiar o no, entre terminar o no el secundario. Como comento una de las entrevistadas egresada del bachi; *“Me anoté porque tenía mucho entusiasmo. Para mí es un gran esfuerzo, un gran logro, porque hace rato tendría que haber terminado la escuela y nunca pude porque tengo una nena. Ahora la dejo en Chingolitos y puedo estudiar, de otra manera no llegaba a recibirme. Así que imagínate cómo estoy. Es una buena idea que haya un lugar donde estén los chicos. Yo le recomiendo a mis vecinos que vengan y se anoten, es una muy buena oportunidad”*. La oficialización de los títulos de los bachilleratos populares sigue siendo tema de debate, reclamo y lucha. El bachillerato Roca Negra participa de la coordinadora de inter-bachilleratos que periódicamente se reúne para tratar la cuestión, a la vez que comparten experiencias y coordinan la política educativa junto a otros bachilleratos del Frente Popular Darío Santillán de Almirante Brown, Luján y La Plata.

Roberto; *“Los bachilleratos populares para jóvenes y adultos/as son impulsamos desde los movimientos sociales, barriales, culturales y fábricas y empresas recuperadas por sus trabajadores y trabajadoras para que puedan terminar sus estudios los compañeros trabajadores ocupados y desocupados que viven en los barrios más pobres del GBA y Capital. Son más de 30 experiencias que se autogestionamos y toman decisiones colectivamente”*

De esta manera se encuentran en continua lucha porque el Estado garantice su funcionamiento, pero hasta ahora no ha cumplido con sus compromisos y por eso necesitan recaudar fondos para refaccionar el espacio del Bachillerato Popular para jóvenes y adultos de Roca Negra y comprar materiales didácticos para el proceso educativo.

Capítulo VIII

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

LA RECONSTRUCCIÓN DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

En el presente capítulo buscaremos responder las siguientes preguntas: ¿qué es lo que lleva a los jóvenes Y adultos a retomar los estudios?, ¿a iniciar y permanecer en las instituciones educativas?, ¿cuáles son los sentidos que le atribuyen a esa trayectoria escolar?, ¿qué factores inciden en la elección de las instituciones? De allí ha de centrarse en intentar identificar los sentidos atribuidos al inicio y permanencia de esas trayectorias.

En principio se indaga acerca de las razones que alentaron la decisión de iniciar y continuar la educación que estuvo interrumpida por diferentes motivos.

Luego nos referiremos a los factores que tuvieron en cuenta al momento de decidir iniciar o retomar sus estudios, es decir aquellos factores que incidieron en la elección de esta modalidad

Suscribiendo a la teoría de la estructuración de Giddens (1995), entendemos que las razones constituyen los principios fundamentales de la acción, de allí la posibilidad de racionalizar las acciones, siendo esta racionalización de la acción sobre la que se basa el concepto de acción intencional. Esto implica que los agentes tengan la capacidad de construir discursivamente su acción en el conocimiento de sí mismo y de los mundos sociales y materiales que conforman su ambiente.

El análisis se realizará a partir del discurso de las personas entrevistadas en torno a las dimensiones abordadas en las entrevistas. Ante esto cabe resaltar que, si bien las significaciones de una acción no se limitan sólo a lo referido por los entrevistados, sino que también refiere a aspectos inconscientes de la motivación, a consecuencias no buscadas y al sistema de relaciones en el que éstas se inscriben

Antes de adentrarnos en la tarea propuesta, consideramos necesario aclarar que entendemos junto con Veleda (2002), que los procesos de elección educativos son hechos diacrónicos, complejos e incluso contradictorios, de allí la gran diversidad de aspectos que se encuentran vinculados a la selección de una alternativa. De modo que las dimensiones de análisis que incluiremos en el desarrollo se combinan, conviven y coexisten en el proceso de elección educativa de los estudiantes.

Una de las dimensiones que resulta necesaria tener en cuenta a los fines de comprender los interrogantes planteados anteriormente refiere a pensar el contexto de estos jóvenes y adultos y cómo éste, en sus diferentes componentes, integra y juega su rol en la decisión de iniciar y/o continuar sus estudios

En cuanto a los condicionantes de las trayectorias educativas se vincula a la noción de vulnerabilidad social que da cuenta de la inestabilidad de las instituciones públicas y políticas, productoras de lazo social. Tal como referimos anteriormente, la vulnerabilidad social puede adquirir una diversa gama de posiciones intermedias en tanto es posible identificarla en diversos grados (Castel, 1997)

De modo que, además de lo estructural, es necesario incluir los aspectos subjetivos de la trayectoria educativa al intentar reconstruir las razones por las que los jóvenes y adultos decidieron reconstruir sus trayectorias educativas. De allí que en el presente capítulo nos embarcaremos en la tarea de analizar las razones aducidas por los entrevistados para iniciar y/o continuar su trayectoria educativa

¿Para qué un título secundario?

El objetivo de esta investigación nos llevó a buscar conocer, analizar y comprender las trayectorias educativas de este grupo de personas que asistía al dispositivo bachillerato popular y Plan fines. Desde el principio se reconoce que es una población interesada por completar el secundario, pero que, siguiendo a Terigi (2009), sus trayectorias escolares reales, es decir, su paso por la educación formal, se encuentran desfasadas de la trayectoria teórica propuesta por el sistema educativo. Para tener una descripción de la continuidad de la trayectoria de los entrevistados, se los consultó primero por su paso por la escuela primaria y luego por el itinerario vivido en la escuela secundaria.

Cuando se indagó sobre la experiencia en la escuela primaria, se encontraron relatos y recuerdos positivos, basados en el afecto a maestros y compañeros. También surgieron recuerdos de los compañeros con los que se llevaban mal o peleaban, pero de forma anecdótica y sin notar que esas situaciones negativas relatadas hubieran repercutido en las trayectorias durante la escuela primaria. Los recuerdos que se relatan con mayor satisfacción de esta etapa tienen que ver con situaciones de juego y salidas educativas y recreativas. Respecto de ellos mismos en aquel momento, los entrevistados recordaron ser más tímidos, más tranquilos, o más callados en esa etapa de su vida que en la actualidad.

De esta manera las razones de inicio y permanencia en los espacios educativos aducidas por los jóvenes y adultos no constituyen determinantes de las trayectorias, sino que en las mismas las razones se conjugan, conviven y se yuxtaponen. “

Yo siempre como que decía: - ‘Quiero estudiar, quiero estudiar’. Pero después te vas dando cuenta que te tenés que acomodar a las posibilidades que tenés, quería estudiar, pero también tenía la necesidad de trabajar, me quede sola con mis hijas y tengo que luchar por ellas” Gracias a esta nueva modalidad pude retomar mis estudios” (María, reciente egresada de plan fines).

La entrevistada refiere al plan Fines que le brindó la posibilidad de reconstruir su trayectoria educativa y hoy poder pensar en la posibilidad de transitar por una Universidad.

Por otro lado, para algunos significa una salida de los problemas, un lugar donde poner todas sus energías, una salida a la vida

“Me motivó a terminar el secundario el hecho de haber dejado eso pendiente y por un suceso en mi vida. Un suceso que me dejó devastada y me hizo aferrar al estudio como una salida y de hecho lo fue en todos sus sentido y sentires”. (Eugenia, estudiante de Fines).

Obstáculos y limitaciones, y estrategias facilitadoras de las trayectorias educativas

Ante la pregunta: ¿Cuáles son los mayores obstáculos que se presentan o se presentaron en sus trayectorias escolares? Indagando en sus historias personales podemos encontrar circunstancias que dificultan su tránsito por la escuela tanto primaria como secundaria. Como advierte DINIECE-UNICEF (2004), los factores endógenos y exógenos de los que hablan distintos especialistas y entidades (Terigi, 2009; Jacinto, 2012; Consejo Federal de Educación, 2010) pueden configurar un circuito en el que interactúan y reforzarse negativamente en los itinerarios de algunos de estos jóvenes. Sin embargo, Kaplan (2006) introduce en el análisis la idea de que las subjetividades de los jóvenes les permiten configurar estrategias que alteren los hechos objetivos del contexto y les permita crear su propio destino más allá de los condicionantes externos. repercuten en su personalidad, trasladando estas situaciones al ámbito del colegio

“Era rebelde digamos yo... tiraba sillas, era rebelde, si [...] Porque yo tenía problemas en mi casa, entonces yo me desquitaba con los chicos y con mis compañeros y nos peleábamos”. (Pablo, estudiante del bachi). Los conflictos familiares, insistimos, también repercuten en el ausentismo o el cambio de colegio, poniendo en peligro la continuidad del aprendizaje

En cuanto a las siguientes preguntas; ¿Qué actitud toman con respecto a los obstáculos que se les presentan? ¿Cómo superan las limitaciones con las que conviven día a día? algunas de las personas entrevistadas al momento de esta investigación, han egresado o estaban próximos a hacerlo, sobreponiéndose al rezago escolar, el abandono, los conflictos y responsabilidades familiares y laborales que los alejó del colegio secundario, las malas experiencias de relacionamiento con otros estudiantes y profesores, y la poca ayuda que podían darles en sus casas con los contenidos educativos. Esta población de estudiantes que formaron parte de este relevamiento y cuya coincidencia tiene que ver con que viven en una zona marginada y asisten o asistieron a un dispositivo de apoyo escolar secundario, van encontrando alternativas positivas para seguir adelante a pesar de todo y alcanzar la meta que se proponen que es terminar el secundario.

Expectativas de movilidad social ascendente: “Ser alguien”

Todas las personas entrevistadas coincidieron en que la decisión de terminar el secundario es para poder tener un mejor pasar económico, consideran que estudiar le brindaran mejores oportunidades laborales.

“Decidí retomar el secundario porque quiero tener un futuro mejor y poder darle todo a mi familia. Quiero que se sientan orgullosos de mí. Quiero brindarles un futuro más estable a mis hijas, tener un trabajo en blanco y obra social para ellas, pero además quiero ser un ejemplo para ellas. Y ahora quiero seguir estudiando en la universidad” (Eugenia, estudiante de fines).

Este deseo por un “futuro mejor”, por tener oportunidades de progreso, por ascender socialmente a partir de obtener un título es una razón que se encuentra fuertemente vinculada a su historia familiar y a la realidad socioeconómica de sus familias. Tal como podemos observar en los fragmentos, se les atribuye a los estudios educativos el sentido de ser aquello que les permitirá despegarse de la inestabilidad laboral experimentada por sus familias, al mismo tiempo que podrán ayudarlas económicamente. A los fines de dar cuenta de los procesos de movilidad social en Argentina, tomaremos el desarrollo de Kessler y Espinoza (2003). Los autores sostienen que desde mediados de los años setenta la clase media argentina inicia un proceso de empobrecimiento. Específicamente desde la década del noventa, con el incremento del desempleo y el aumento de la inestabilidad laboral, la imagen tradicional de movilidad social ascendente vinculada a mejorar las trayectorias ocupacionales fue desdibujándose y perdiendo vigencia y los movimientos de ascenso y descenso se reparten casi aleatoriamente.

El peso relativo de los factores que inciden en los procesos de movilidad parece haber cambiado, entre ellos se observa que la educación no contribuye necesariamente a la obtención de mejores empleos.

De esta manera, los testimonios dan cuenta que el paso y la finalización del secundario representa para ellos una forma de demostrarles a sus familias lo que son capaces de hacer. *"Me sirve para terminar para el día de mañana ser alguien y no estar [...] en casa como algunas madres que limpian casas... y para mostrarle a mi papá que yo puedo ser de esas personas que él quiere que yo sea, y mostrarle a mis hermanos más chicos que tienen una hermana que sí terminó el estudio, demostrarles a ellos que se puede seguir".* Inclusive se plantea el sentido de ayudar a sus familias, *"Y [ayudarlos a] tener digamos una vida mejor... y poder sacar de acá [la villa] a mi mamá y mi papá y eso, irnos a otra parte"*. (Luciana, estudiante de fines).

Las expresiones de estos jóvenes coinciden con CEPAL (2008) cuando a través de sus publicaciones plantea que la juventud es el eslabón en el que se corta o se perpetúa la pobreza entre generaciones, y acuden a la educación y capacitación para vencer a la pobreza.

Un dato no menor que emerge del diálogo con estas personas, es que todos desearían seguir estudiando luego de finalizar el secundario. En la mayoría de las entrevistas se destacan motivaciones más generales o particulares para hacerlo: *"porque quiero seguir estudiando"* o *"para anotarme en la Universidad"*. Asimismo, se destaca que algunos están concretando esta continuidad al momento de ser entrevistados, dado que nos contaron que ya están averiguaron. Mientras que otros lo ven como un deseo, una aspiración, algo más lejano y más difícil de concretar.

Mirada docente

Jacinto (2012) indica que, en situaciones de vulnerabilidad, la escuela asume un rol de asistencia y protección además de su función de enseñanza. De acuerdo a los testimonios recolectados, se evidenció que ese rol pareciera cumplirse en su totalidad, dado que allí los estudiantes, además de cumplir con los contenidos educativos, llevan sus inquietudes personales *"Resulta casi inevitable que las personas que asisten te cuenten algo de su vida. Ante la pregunta de ¿Cómo están hoy? Siempre sale alguna cuestión problemática personal"* Por lo que, desde nuestro rol como docentes, tenemos que poder brindar ese espacio de confianza [...] tomar los emergentes y sacar lo positivo [...] para que, en cierta manera,

vuelvan a sus hogares un poco liberados, aunque los problemas no desaparezcan” (Yesica, docente de Fines).

Las personas entrevistadas se mostraron en general agradecidas y satisfechas con la acogida de estos espacios y con el trato que reciben de los docentes. En materia educativa manifiestan que en general se satisfacen sus necesidades, pero encontraron también, contención no solo por parte de los docentes sino también, de los compañeros.

“se formó un lindo grupo, nos ayudamos entre todos. Cuando alguien falta, siempre tratamos de preguntar para saber si pasó algo. [...] es importante llevarse bien, que no haya conflictos, yo me despejo muchas veces de los problemas de la vida cotidiana. Siento que es mi espacio.” (Eugenia, estudiante).

Se desprende de las entrevistas, además, la necesidad de las redes de apoyo.

La importancia de las redes de apoyo.

Barnes (1972) propone que el término red es un constructo sociológico que empieza a ser utilizado en la segunda mitad de los años cincuenta en el ámbito de la cultura antropológica' de los países del Norte de Europa, para representar el tejido de contactos y relaciones que la persona construye en torno a ella en la cotidianeidad. El término se presta a evocar el conjunto de relaciones y vínculos en los cuales la persona se encuentra inmersa.

Por su parte, Campos Vidal (1996), expresa que, estrechamente ligado al concepto de red, subyace la concepción de la persona como sujeto en interacción con otros, tan capaz de influenciar como de ser influenciado. Aportando además que, la confluencia de perspectivas con el objeto de conocimiento del Trabajo Social -el individuo en relación con su contexto suscita el interés científico en la medida de que, el análisis y el trabajo con redes permitiría superar las falsas barreras entre diversos niveles de intervención, pasando del individuo a la comunidad en un continuo integrado que incluye a la familia, la red de relaciones íntimas, las relaciones informales del contexto grupal y comunitario y los servicios-. Por otra parte, añade el autor, permite construir una perspectiva en la cual, el sujeto o la familia son o pueden ser significativos en una red de relaciones sociales más extensa, que puede proporcionar apoyo social en forma de recursos materiales o atención psicosocial.

Desde esta perspectiva, el papel del Trabajo Social es en la potenciación, mantenimiento o creación del apoyo social a través de redes es diverso. Las estrategias de resolución de las personas. Familias o grupos con problemas o dificultades pueden agruparse en tres escalones: un primer escalón, en el cual el sujeto (familia o grupo) afronta o supera autónomamente las dificultades, desde una perspectiva auto-resolutiva. Un segundo escalón en el cual las dificultades requieren la cooperación de aquellos que están emotivamente cercanos o forman parte de su red más cercana. Un tercer escalón, caracterizado por la existencia de problemas psicosociales de particular relevancia para el sujeto, los cuales requerirán de la intervención de un profesional.

Desde esta introducción se desprende en el relato de las personas entrevistadas la importancia de las redes de apoyo para poder sostener la cursada en cualquier sea la modalidad.

“como soy sola con mis hijas, a veces mi mamá las cuidaba para que yo pueda estudiar y otras veces alguna amiga, pero cuando nadie podía tenía que faltar” (María, egresada de fines).

“Sin la ayuda y comprensión de mis hijos no se si hubiera podido terminar el secundario ellos me apoyaron desde que tomé la decisión y me ayudaban a estudiar cuando sentía que ya no podía más” (Eugenia, estudiante).

“mi amiga viene a casa a cebarle mate mientras yo realizo los trabajos prácticos, con ese gesto me ayuda muchísimo” (Luciana, estudiante).

Sin duda las redes de apoyo son sumamente necesaria en todas las etapas de nuestra vida, no solo la contención familiar sino de amigos, vecinos compañeros. *“siempre es mejor con otro al lado de uno”*

La importancia de implementación de políticas publicas

En este apartado nos centraremos en la importancia, desde la perspectiva de los entrevistados, de estas políticas públicas que son la modalidad de plan fines y los bachilleratos populares.

“La modalidad del plan fines fue en mi caso una salvación. Pude integrarme a personas que no conocía en un ámbito totalmente ajeno a la educación tradicional, al menos al principio lo fue, Algo impensado para mí, pero que fluyó de una manera extraordinaria. La educación

popular nos demostró que se puede lograr un objetivo, con muchísimo esfuerzo y con todas o muchas condiciones adversas llegar al final exitosamente”. (Dominga, estudiante).

“(.....), Durante la cursada con mis compas nos pusimos el programa al hombro: teníamos los medios aportados por el programa, (el Estado) pero hasta el lugar para continuar nuestro segundo cuatrimestre tuvimos que buscarlo y encontrarlo nosotros, cómo pudimos y en conjunto. Juntas” .

Encontramos un lugar, una escuela primaria, acá en San José, que de 18 a 22 horas miércoles y viernes era "nuestro lugar en el mundo" y ahí transcurrieron tres años de nuestras vidas, que para mí fueron maravillosos, con mucho esfuerzo, dando lo mejor de mí, para mis compas y agradezco siempre ese paso porque me llevo al lugar que estoy hoy.

Héctor hace alusión de que cuando comenzó a estudiar no tenían un lugar fijo aun, por eso menciona el esfuerzo conjunto con otros estudiantes por tener un lugar propio.

La perspectiva de los entrevistados (estudiantes y docentes /educadores) sobre las contribuciones de esta modalidad para garantizar la terminalidad de la educación secundaria

Como se mencionó en anteriores capítulos, la sanción de la obligatoriedad escolar del nivel secundario compromete al Estado a diseñar políticas públicas que favorezcan la cursada de procesos educativos significativos que se efectivicen en la terminalidad educativa de todos aquellos sujetos que no lo han finalizado.

En referencia, la totalidad de las personas entrevistadas manifiestan que este tipo de política pública resulta tener una mirada más integral en relación a otras ofertas. Por lo que manifiestan que se tiene en cuenta las condiciones de vida de las personas que asisten, es decir, se contempla cada situación particular.

Al respecto María (reciente egresada) menciona que pudo completar la cursada gracias a la menos carga horaria que requiere el plan fines y sobre todo destaca que el espacio se encuentra a tres cuadras de su casa. *“en varias oportunidades por alguna cuestión particular con algunos de mis hijos e tenido que salir de la escuela y si, quizás no era nada grave, volvía a completar la hora”*

La experiencia de los bachis

Quienes asisten les dicen “Bachis “y da ternura, y está bien, porque en estas escuelas el amor y la esperanza se construyen a la par de las asambleas compartidas, las reuniones de profes y los conocimientos que sobrevuelan y se solidifican en sus aulas. Sostenidas “a pulmón”, estas escuelas utilizan las metodologías de la educación popular, con el fin de generar una relación de intercambio en el proceso de enseñanza- aprendizaje. A estas escuelas las sostienen profes, estudiantes, vecinos y vecinas autogestionadas.

Pero a la vez reclaman el reconocimiento del Estado para emitir los títulos oficiales, obtener becas para estudiantes, salarios docentes y el presupuesto necesario para implementar las mejoras edilicias que permitirían a cientos de personas ejercer su derecho a la educación.

Tomando la perspectiva de los entrevistados en relación a los bachilleratos populares (BP), estos funcionan como una punta de entrada a otros espacios de militancia— una experiencia en la que ellos dan cuenta de su autonomía como actores políticos y movilizados para participar luchas políticas. El bachillerato fue así para, Pablo, un estudiante del bachillerato en su tercer año, cuyas palabras abrieron esta sección. Pablo fue “*quedar libre*” de su colegio público cuando tuvo una operación y le faltaba días de escuela. El entró el bachillerato en la mitad del año por intermedio de un amigo quien estudiaba allí.

De esta manera, Pablo fue de la experiencia de ser supuestamente “quedarse libre” de su escuela tradicional— una práctica que se ha convertido más común en escuelas públicas desde la implementación de reformas neoliberales — a tener una experiencia de agencia a través el bachillerato popular y un movimiento juvenil.

Para Pablo, su trayectoria por la modalidad de BP resulta ser una experiencia muy formativa. Él cuenta que, como resultado de participar en estos espacios, muchos jóvenes sintieran que son parte de un sistema que los incluye, que se interesa por lo que desean, En su relato comparó la experiencia en el bachillerato con su experiencia de impotencia en su colegio anterior: “*Recuerdo cuando yo estaba en el técnico, y no estaba de acuerdo con ciertos relatos de algunos profesores o de cómo nos trataban y me dije, che, las cosas no son así...pero no [pude] discutir que [dijo]*”

En contraposición al relato de Pablo en su experiencia anterior, muchos estudiantes se refieren a los profesores del bachi como “copados” y enfatizaron su sentido de empatía y la falta de diferencias en poder entre ellos y los profesores.

La mayoría de los estudiantes que se entrevistó en BP, son también integrantes del Movimiento de trabajadores desocupados (MTD), habían venido al bachillerato antes del movimiento. En cambio, Carlos se enteró del movimiento por sus amigos y se involucró cuando fue desocupado, y después aprendió sobre el bachillerato y decidió a estudiar allá. En su relato menciona que muchos de los estudiantes son “ausentes de lo que es el movimiento” y solo “participan en el bachillerato”. Pero Carlos destacó que el bachillerato “no solo está abierto a los militantes, es abierta a todo el pueblo,” subrayando que él considera al BP como una escuela pública además de popular. Facundo, un ex-estudiante que ahora enseña en BP vino al bachillerato para terminar sus estudios secundarios, pero él ya había tenido experiencia trabajando en cooperativas.

Como Carlos, todos los estudiantes y docentes quienes fueron entrevistados para esta investigación habían escuchado sobre el bachillerato de un amigo o familiar.

Pero hay estudiantes del bachillerato que tuvieron distintas experiencias que Pablo—estudiantes para quienes el bachillerato es una manera de obtener su título secundario, y no pueden o no quieren involucrar a otros espacios de la militancia.

Los entrevistados le otorgan diferentes significados a la acción de ir a las marchas. Cuando Pablo contó cómo los profesores del bachillerato se reclutaron para marchas, se dijo que “no es que, solamente agarran la marcha como una única puesta de lucha, sino que hay otras maneras también de poner en cuerpo”

Diferenciando un sentido de pensamiento crítico del compromiso con la militancia o al movimiento, Facu habló del hecho de que el bachillerato crea comprometido político en varios niveles, dentro de ambos los estudiantes y los profesores. Como cuenta Luis, “somos poco los militantes que damos clases. la mayoría son compañeros que vienen para dar clases y después se van”. Para Luis, esta realidad trae una tensión: por un lado, él insistió que esta variedad compromiso genera una “riqueza de saberes,” pero él también sostiene que sería “bueno que, todos los profesores, se sumen a la organización.”

Mientras algunos compañeros, como Luis, ven esta distinción en participación como una tensión, para otros, le permitió una fluidez que hizo un camino más abierto hacia la militancia.

Para muchos bachilleratos populares, la lucha para obtener reconocimiento estatal ha sido un mecanismo central para movilizarse estudiantes y profesores. Entre 2008 y 2011, el éxito de muchos bachilleratos populares para ser reconocidos significaba “la apertura de oportunidades políticas para las experiencias y el crecimiento numérico de BP,” muchos de ellos pueden ahora dar títulos secundarios a sus estudiantes y cobrar los salarios de sus docentes (GEMSEP, 2015).

Para algunos estudiantes del BP la lucha para ser reconocidos mantiene un rol central en su narrativa de cómo el bachillerato fue construido. Y por muchos, esta lucha es uno de los vínculos entre su sentido individual de autonomía política y su sentido de pertenecer a una institución autónoma del estado. En las palabras del Pablo, *“siempre nos recuerdan que este bachi, que está ahora, fue reconocido gracias a la lucha, a la marcha, a las peticiones de las necesitadas de todos los compañeros y compañeras”*

Pablo concibió reconocimiento como una parte de autonomía en el nivel institucional, que significó la capacidad de estar una en escuela *“pública...pero, una que no está influenciada por una institución más legal”*. En su opinión, *“la autonomía del estado de los bachilleratos populares está basado en la ilegitimidad de la heteronomía estatal: Y, los bachilleratos, no necesitan la ayuda del estado, solamente necesitan los temas legales, que muchos no sirven, porque la legal es un término relativo, que está dentro del poder.”*

“Como organización del campo popular tomamos la definición de abrir una escuela en el barrio, pero no cualquier escuela, una que aparte de dar respuesta a una problemática emergente en los barrios populares como lo es la exclusión escolar, tenga en cuenta las características del territorio en donde se enmarca la propuesta”, aclara Roberto y retoma, *“el reconocimiento nos daría la satisfacción de coronar el esfuerzo de todos/as en esta lucha y reconocería un derecho. Nuestro objetivo es que se reconozcan todas las experiencias educativas porque las organizaciones populares tenemos el derecho de construir escuelas donde definamos como queremos educarnos, organizarnos, aprender o enseñar”*.

Para los entrevistados esta experiencia de educación autogestiva, se da en defensa de la educación pública y popular, practicando la educación popular, parafraseando a Freire (2008), como acción liberadora y transformadora de la realidad.

Importancia de los espacios en las cercanías del barrio

De las entrevistas se desprende la importancia de contar con espacios donde concurrir a estudiar dentro del barrio.

“Puedo ir por que está cerca de mi casa la escuela y voy caminando, si tuviera que viajar seguro tendría que faltar mucho, a veces porque no me dan los tiempos por el trabajo y otras porque no tengo carga en la sube” (Luciana, estudiante).

“por suerte está a un par de cuadras de mi casa, a veces si me avisan que necesitan algo mis hijos, voy a mi casa rápido y si no es nada grave vuelvo a la escuela” (Eugenia, estudiante).

En referencia, palafreseando a Lozano y; Kurlat, (s/n) resulta ser un factor fundamental la localización de las sedes “en el barrio”, cercanas a donde viven los estudiantes, para que ellos puedan estudiar y continuar con las responsabilidades laborales y familiares. Estas condiciones de vida contrastan con la exigencia escolar de sostener una asistencia diaria y anual: *“...en el momento en que estaban en la escuela (en referencia a sus hijos), yo estaba acá (...) Después, los salía a buscar un ratito, porque estaba acá cerca...”* (Eugenia estudiante).

(...) “Y demanda hay en todos los barrios. Entonces, la posibilidad de tener esta modalidad en un montón de barrios más hace que la matrícula se extienda por ese lado.” Roberto (docente).

Hay dos aspectos centrales que hicieron que prestar principal atención a estas escuelas: a) la población que concurre es semejante a la de otras escuelas secundarias para adultos; b) son escuelas que evidencian un esfuerzo por resolver aspectos organizativos y pedagógicos que respondan a un modelo de educación popular escolar,

En el relevamiento de investigaciones anteriores sobre educación secundaria para adultos, encontramos que estos bachilleratos se plantean, sistemáticamente, desnaturalizar las relaciones de poder, articular la cultura académica con el saber cotidiano, incorporar a los estudiantes a procesos colectivos de investigación que contribuyan a la auto-reflexión de docentes y estudiantes sobre la práctica escolar. Articulan su trabajo con organizaciones sociales – empresas recuperadas, organizaciones barriales– de modo que los docentes pueden llevar a cabo una práctica coherente con las declaraciones de trabajar por un cambio en el sistema de poder social, dando participación a los estudiantes en ese proceso. La población que

concorre es semejante a la de otras escuelas de nivel medio para adultos: heterogénea en edad, si bien en algunas predominan los jóvenes entre 16 y 25 años (Elisalde, 2012). Las razones con las que los estudiantes explican su propia historia de interrupción de estudios son semejantes a las de otras escuelas de jóvenes y adultos,

APORTES DE LA EDUCACION POPULAR

Sin duda existen investigaciones que retratan biografías principalmente de niños, niñas jóvenes que participan de la dinámica de la exclusión y la marginación; pero también la existencia de experiencias organizativas desde la educación y la cultura (Vanegas, 1998). Esto evidencia otras formas de educación por fuera de la escuela, o de la educación tradicional, es decir, el reconocimiento de otros actores presentes en el proceso educativo, aspecto que no resta importancia a la escuela en su función moderna, en el proceso de socialización y preparación de las trayectorias escolares.

Desde esta perspectiva, el programa plan fines y los bachilleratos populares se constituyen como un proyecto de educación y de transmisión cultural basado en los principios de la Educación Popular dirigido a población con dificultades de acceso escolar, reconociendo aspectos importantes de la escuela, pero dándole importancia a las experiencias de la vida cotidiana.

En este sentido, estas experiencias educativas no se quedan solamente en la mera transmisión de saberes, sino que van más allá, pues existen grupos y sectores de la sociedad que toman de la escuela conocimientos, valores y hábitos intelectuales engendrados en el marco de ésta y en función de sus finalidades didácticas propias. Retomando en referencia el concepto de La Educación Popular para Freire (1993), la cual, según él, es acción dialógica orientada por la pedagogía de la pregunta y el diálogo de saberes, como reinversiones didácticas que construyen sentido desde la participación popular, retomando la riqueza de los saberes locales, no acentuada en la prescripción de la educación dominante, sino reelaborada a partir de la relación horizontal entre el educador y el educando.

La Educación Popular como práctica político-educativa se constituye en una posición dialógica, conversando sin parámetros estructurados que limiten la participación y el acto discursivo de los sujetos, es hacer del diálogo la mejor forma de reconocer al otro. Como lo

expuso Freire en un gran número de sus obras: el acto de reconocer al otro es un acto de amor, es un acto político y pedagógico. (Freire, 1993)

Las prácticas y experiencias que tienen lugar en estos espacios van más allá de los saberes que se intentan transmitir, en tanto incluye las relaciones interpersonales que tienen lugar en el enseñar y aprender, los usos particulares del espacio y tiempo, la materialidad de los objetos que se encuentran presentes en las instituciones educativas, las prácticas y experiencias que se instalan en los distintos espacios (Finocchio, 2010). La noción de experiencia refiere a los acontecimientos que les suceden a los sujetos, acontecimientos que los conmueven, los alteran, les dejan huellas, los transforman (Brito, et al, 2010).

En particular aquí intentaremos acercarnos a las formas de hacer y a las prácticas de los entrevistados respecto de los saberes. De allí que a continuación nos referiremos a aquellas experiencias vinculadas a la adquisición de saberes cuya apropiación tiene lugar en estas políticas educativas. Cabe reforzar que en esas instituciones los saberes y prácticas que adquieren centralidad son algunos solamente, saberes que no están sueltos ni desconectados, sino que son un saber ordenado, definido, conectado, referido a una disciplina, que es presentado y reconocido por la institución misma y por lo tanto se construye como un saber legítimo.

De esta manera esta dimensión de análisis se vincula y ve atravesada por la noción de las desigualdades sociales, en tanto los puntos de partida de los jóvenes no son iguales, así como tampoco sus recorridos ni los modos de apropiación de los saberes. De allí que las posibilidades de acceder a esos saberes, así como también los matices en el proceso de su adquisición para su dominio, sean diversos.

Iniciándonos ya en el análisis propuesto, consideramos que una de las formas de profundizar acerca de las experiencias vinculadas a la adquisición de los saberes es indagar en torno a las diferencias percibidas por los estudiantes. Esto en tanto cada uno de ellos plantea una manera diferente de organizar el conocimiento y consecuentemente les demanda a los estudiantes un proceso de adaptación a la organización de saberes que se propone.

Cuando se entrevistó a Yesica, docente de fines, allí da las materias de instrumentos de la química, en su relato se pudo evidenciar que la propuesta de educación popular se da en una interrelación entre docente y estudiante, tal cual plantea Freire (2010). Ante la pregunta de cómo plantea los contenidos, hace mención que en la educación tradicional cuesta mucho que

los estudiantes comprendan y se apropien de los contenidos de la materia, sin embargo, expone que le llamo mucho la atención cuando comenzó a dar clases en Fines, que los estudiantes relacionaba los contenidos de la materia con parte de su vida cotidiana: *“Me sorprendí gratamente cuando yo nombraba algún contenido de la tabla periódica, por ejemplo, y principalmente los hombre lo relacionaba con algún material de su trabajo, por ejemplo algún mecánico. Entonces ahí comencé a comprender en la práctica lo que es la educación popular, ya que yo estaba acostumbrada a dar clase en la escuela tradicional”*

Por otro lado, la mayoría de los entrevistados coincidieron en que la educación popular fue y es lo que los ayuda a sostener la cursas, principalmente, aquellos que dejaron de estudiar hace mucho tiempo.

“A mí la educación popular me ayudo a creer en mí, cuando no entiendo algo de alguna materia, los profesores nos dan ejemplos de la vida cotidiana y ahí yo lo puedo relacionar y me ayuda a entender mejor las materias” (Eugenia, estudiante).

“Yo realizo changas, no entendía mucho eso de la educación popular hasta que una profesora nos hizo conocer a Freire, ahora siento que aprendo en todos lados, cuando me piden un presupuesto aprendo matemáticas, por ejemplo. (.....), voy al fines y doy ejemplos de los trabajos que realizo, armo oraciones también,” (Héctor estudiante).

“Particularmente a mí la educación popular me ayudo a poder ayudar a mis hijas en las tareas de la escuela, gracias a que yo pude terminar el secundario, hoy puedo ayudarlas a ellas, muchas veces aprendemos juntas, hay cosas que me faltan por aprender por eso quiero seguir una carrera en la facultad” (María, egresada de fines).

“Sin duda en el bachi estamos a full con la educación popular, se aprende de esa manera, los y las compañeras traen sus experiencias de vida, muchas veces nos centramos en algunas de ella y los profes dejan de dar clase (aunque así también aprendemos), pero además en el bachi luchamos para conseguir lo nuestro, luchamos y aprendemos y eso es todo un desafío” (Pablo, estudiante de bachi).

Cuando se le pregunto a Roberto sobre la importancia de la educación popular sus palabras hicieron referencia a que no sería posible un bachillerato sin la modalidad Freiriana ya que, el considera que la educación popular debería transmitirse en todas las instituciones tradicionales y no tradicionales. *“La educación popular es una manera super enriquecedora de dar los*

contenidos a los estudiantes, más en el bachi, donde la mayoría abandono los estudios hace muchos años atrás. Después de la pandemia, creo que todas las instituciones educativas deberían brindar esta propuesta, ya que perdimos dos años de escuela y esto es un volver a empezar”

Sin duda los relatos dan cuenta de la importancia de la propuesta freiriana, cada entrevistado le encontró un aporte distinto, pero no menos importante a la educación popular no solo para sus trayectorias educativas sino, además, para su vida.

Dice Adriana Puiggrós (1994: 13):

“La Educación Popular es siempre una posición política y político pedagógica, un compromiso con el pueblo frente al conjunto de su educación y no se reduce a una acción centrada en una modalidad educativa, tal como la educación no formal o a un recorte de los sectores populares, tal como los marginados, o a un grupo generacional, como los adultos, o a una estrategia determinada como la alfabetización rural”

Capítulo IX

Reflexiones finales

En el presente trabajo se indago acerca de las trayectorias educativas de jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad social residentes del barrio Las Cavas en el partido de Almirante Brown, que asisten o asistieron a las modalidades de bachillerato popular y plan fines. Este análisis se hizo explorando en los factores que habilitan y/o constriñen esas trayectorias. Ya en los pasos finales del trabajo de investigación, en la presente sección sistematizaremos un repaso de los principales puntos observados en la investigación. Luego introducimos algunas reflexiones en torno a esos puntos, problematizando acerca de los mismos. Por último, presentamos ciertos aspectos que podrían orientar en prospectiva futuros abordajes del tema.

Si bien las trayectorias educativas de los jóvenes y adultos no se encuentran determinadas por los elementos estructurales, sí inciden en ellas y se encuentran presentes elementos de esa

índole entre los que cabe mencionar los capitales culturales, simbólicos, sociales y económicos (Tiramonti y Ziegler, 2008).

Partiendo de esta premisa, en el presente trabajo de investigación, se buscó poder identificar en principio los aportes que les brindó a cada estudiante de acuerdo a sus particularidades esta modalidad de estudio basado en las premisas de la educación popular impulsada por Paulo Freire aducidas por los estudiantes en situación de vulnerabilidad social al inicio de sus trayectorias educativas. Asimismo, se buscó ahondar en torno a los factores que incidieron en la decisión de retomar los estudios y los obstáculos y/o barreras que tuvieron que sortear para sostener esas trayectorias. Todas las razones identificadas se combinan, conviven y coexisten en el proceso de elección educativa de los estudiantes.

Una de las razones aducidas al inicio de su trayectoria fue la posibilidad de contar con políticas públicas alternativas que permitan su inclusión al sistema educativo a pesar de haber superado la edad en relación al sistema educativo tradicional. Además, que sea gratuito y sobre todo que estos espacios educativos estén cercanos a los domicilios de los estudiantes. Este rasgo constituye un factor subyacente que hizo posible y favoreció la inserción de jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad social.

Otra de las razones enunciadas en torno a su elección educativa actual, se vinculó al deseo de “ser alguien”, de percibir al título secundario como aquello que los llevará a ascender socialmente, a tener un futuro mejor. Asimismo, esta credencial pareciera funcionar, según el sentido que le atribuyeron los entrevistados, como una especie de “respaldo”, una “garantía” para conseguir un trabajo, sumado a la posibilidad de ingresar a la universidad con el sueño de lograr un título universitario, dando cuenta de contar con mayores expectativas.

Asimismo, surgió del discurso de las personas entrevistadas como otra de las razones que los llevó a retomar el nivel secundario, la posibilidad de poder ayudar en las tareas escolares a sus hijos y sobre todo ser un ejemplo para ellos. Para otros, además, resultó ser una salida de los problemas cotidianos.

Por último, la acumulación de capital social legitimado a partir de la generación de redes vinculares emergió como otra razón de inicio y permanencia en las trayectorias educativas, dando cuenta de la importancia de contar con lazos vinculares que sostengan y levanten cuando se encuentran en situaciones de desgaste, sea cual sea los motivos.

En cuanto a los aportes de la educación popular en relación a las trayectorias educativas y su incidencia en la vida cotidiana, todas las personas entrevistadas coincidieron en que les resultó de suma importancia para poder continuar estudiando, para poder comprender los contenidos escolares, y sobre todo aportó a la relación entre docentes y estudiantes y viceversa, favoreciendo en algunos casos la continuidad de las trayectorias educativas y en otros, la posibilidad de contar con el título secundario ya en mano, como un deseo hecho realidad.

A modo de cierre se considera pertinente referir algunos aspectos que sería interesante abordar en futuras investigaciones en torno a estas modalidades de educación secundaria. Las instituciones educativas, al mismo tiempo que transmiten saberes culturales, pueden ser pensadas como espacios de transmisión cultural (Finocchio: 2010). Algunos de los aspectos que sería interesante abordar en torno a estos espacios de producción cultural, pero que exceden al presente análisis. De allí que sería interesante ahondar en futuras investigaciones, acerca de la percepción que tienen tanto los docentes, como quienes dirigen esas instituciones acerca de los estudiantes que las habitan. Indagar acerca de la perspectiva de los docentes y directivos quiénes son los estudiantes, quiénes deberían ser (en términos de pertenencia social), así como también el rol de la educación secundaria en la sociedad. Esto entendiendo que las formas de extrañamiento con las que se conciben a los estudiantes generan diversos caminos en torno a las potencialidades de las instituciones educativas (Southwell, 2008).

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

-Abriatta, A. (2011). *Alternativas pedagógicas en movimientos sociales emergentes en la historia argentina reciente (1995-2007): bachilleratos populares y conceptualizaciones sobre lo público-estatal y lo público-popular*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras.

<http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JIFIICE/III-I/paper/view/2978/1562>

-Aguilo, V. & Wahren, J. (2014). Los bachilleratos populares de Argentina como campos de experimentación social.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v27n74/v27n74a5.pdf>

-Ampudia, M. (2013). Educación y Autogestión. Estética Política y Autogestión. Estética política de los Bachilleratos Populares. *Elisalde; Dal Ri Neusa; Ampudia; Falero (comps) Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el cono sur*. Buenos Libros.

https://scholar.google.es/scholar?cluster=6268094837413586171&hl=es&as_sdt=2005&scio_dt=0,5

-Aparicio-Castillo, P. Ch. (2013). Educar y trabajar en contextos de precariedad y desigualdad en América Latina. Jóvenes en debate. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2)

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2013000200006

-Aquin, N. (2003). El Trabajo Social Comunitario en las actuales condiciones: fortalecer la ciudadanía. En N. Aquin (Comp.), *Ensayos sobre ciudadanía. Reflexiones desde el Trabajo Social* (pp. 113-125). Espacio.

-Areal, S., y Terzibachian, M. F. (2012). Investigación temática, la experiencia de los bachilleratos populares en la argentina exigiendo educación, redefiniendo lo público. *Revista mexicana de investigación educativa*.

<https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/32.pdf>

-Barnes, J A (1972) Sociocr Nenvorkr Addison Eesaey Reading (Mass) Campos Vidal, J, F. (1996). REDES Y EL TRABAJO SOCIAL Taula

<https://www.raco.cat/index.php/Taula/article/download/70969/89931>

-Brito, A., Cano, F., Finocchio, A.M., del Pilar Gaspar, M. (2010) “Desplegar la mirada sobre la lectura, la escritura y la educación” en BRITO, A. (dir.) Lectura, escritura y educación. Santa Fe, Homo Sapiens.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/776757.pdf>

-Cabello Martínez, María Josefa (2006), “Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Iberoamérica”, Málaga, MEC/ Universidad Complutense de Madrid

https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/1878/fi_1328296224-epjaiberoamerica.pdf?sequence=1

-Casas, A.; Machado, G.; González, L.; Brenes, A.; Burgueño, M. y Rocco, B. (2011). Ausencias y compromisos en debate: Notas sobre Sujetos colectivos y Trabajo Social, XI Congreso Nacional de Trabajo Social.

https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=SrNJDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=relat ed:- mMXAMLIWD0J:scholar.google.com/&ots=yZDadtS0L_&sig=qgZBZ7NcB2IRkrvsQlInV OJt2Tw

-Castel, R. (1996): La metamorfosis de la cuestión social, PAIDOS

<https://www.margen.org/suscri/margen17/sistem6.html>

- Castel, R. (1997), La modernidad liberal, *La metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*. (pp 134-141). FCE

https://aulavirtual4.unl.edu.ar/pluginfile.php/7097/mod_resource/content/1/castel-robert-la-metamorfosis-de-la-cuesti%C3%B3n-social.pdf

-Castel, R. (1997 b) La lógica de la exclusión social, en BUSTELO, E. y MINUJIN, A. (comp.) UNICEF, Santillana.

<https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/view/114/144/1067-1>

-Castel, R. (2006), *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?*, MANANTIAL

-Carballeda, A (2012). *La intervención en lo social*. PAIDOS

-Cepal. (2008). *Juventud y cohesión social en Iberoamérica. Un modelo para armar*.

<https://www.cepal.org/es/publicaciones/3639-juventud-cohesion-social-iberoamerica-un-modelo-armar>

-Consejo Federal de Educación. (2010). *Orientaciones para el mejoramiento de las trayectorias escolares de niños, niñas y jóvenes*.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004913.pdf>

-Duschatzky, S. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.

Elisalde Roberto, Ampudia, Marina (2006), “Movimientos sociales y escuelas populares de jóvenes y adultos. Notas sobre la construcción de un proyecto de educación popular”, Buenos Aires (mimeo). En:

<http://www.google.com.ar/search?hl=es&q=Elisalde+Ampudia+Movimientos+sociales+y+escuelas+populares+de+j%C3%B3venes+y+adultos.+&btnG=Buscar&meta=>

-Finocchio, A. M. (2010) “Leer y escribir en la escuela” en BRITO, A. (dir.) *Lectura, escritura y educación*. Santa Fe, Homo Sapiens.

-Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

<http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/INVESTIGACIONCUALITATIVAFLICK.pdf>

-Frassa, J. y Muñoz Terra, L. (2014). *Aproximación metodológica al estudio de las trayectorias laborales y de las percepciones sobre el trabajo en los relatos de trabajadores residentes en el Conurbano*. Ponencia presentada en la VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

<https://www.aacademica.org/000-099/367>

- Freire, P. (2008). Contribuciones para la pedagogía. *CLACSO*

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1599.dir/gomez.pdf>

-Freire, P. (2009), Pedagogía del oprimido, Buenos Aires, Siglo XXI.

-Freire, P. (2010). Cartas a quien pretende enseñar: *Siglo XXI*.

http://www.institutocastaneda.com.ar/ingreso/archivo_ismi4031_ingreso_Paulo-Freire-Cartas-a-Quien-Pretende-Ensenar-2002-Carta-4.pdf

-Gallardo, B. (2020). La educación popular y la revuelta del pensamiento contra la ética y las pedagogías de la crueldad. *La Piragua*, 47

<https://redclade.org/wp-content/uploads/revistaLaPiragua47-compactado.pdf>

-Gemsep (2015). Plan de estudios: “Perspectivas de los actores del campo de la Educación de Jóvenes y Adultos en tensión: Interrelaciones de negociación, diálogo y conflicto entre los Bachilleratos Populares, el Estado y los sindicatos docentes en la Provincia de Buenos Aires.”

-Gianotten, V. y De Wit, T. 1985 Organización campesina: el objetivo político de la educación popular y la investigación participativa. Amsterdam, Cedla.

-Giddens, A. (1993) Consecuencias de la modernidad. Madrid, Alianza Editorial.

-Gómez, P. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa.

https://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian

-Goldar, M. R. (2012). Movimientos Sociales y Acción Colectiva: la perspectiva en clave emancipatoria. Aportes a la reflexión del Trabajo Social. En S. Martínez (Comp.), Aportes del Trabajo Social a los Procesos de Emancipación Social (pp. 39-55). Paraná, Argentina: La Hendija.

-Guber, R. (2001). La etnografía: método, campo y reflexibilidad. *NORMA*

https://facultad.pucp.edu.pe/comunicaciones/ciudadycomunicacion/wp-content/uploads/2014/11/Guber_Rosana_-_La_Etnografia_Metodo_Campo_y_Reflexividad.pdf

-Imen, P. (2021). Educación Popular, para una pedagogía emancipadora latinoamericana. CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201204031813/Educacion-popular.pdf>

-Jacinto, C. (2012). *Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas.*

http://www.productividad.org.mx/pdf/331_Los_jovenes_la_educacion_y_el_trabajo.pdf

-Jara, H. (2018). Aportes de los procesos de educación popular a los procesos de cambio social, (p, 221-258), del libro: “Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI”. CLACSO.

-Kaplan, C. (2006a). *La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión.*

http://www.porlainclusion.educ.ar/mat_educativos/txt_pedagogicos.htm

- Kessler, G. y Espinoza, V. (2003) “Movilidad social y trayectorias ocupacionales en Argentina: rupturas y algunas paradojas del caso de Buenos Aires” en Serie Políticas Sociales, Serie 66, División de Desarrollo Social, CEPAL ECLAC.:

<http://www.cepal.org/publicaciones/xml/4/12504/lcl1895e-p.pdf>.

-Lamamoto, M. (2003). El Servicio Social en la contemporaneidad, trabajo y formación profesional. Cortez Editora.

-Mejías, M. (2020). Educadores populares, cambio de época, capitalismo cognitivo y pandemia. Problematizaciones y reconfiguraciones. *La Piragua. 47*

<https://redclade.org/wp-content/uploads/revistaLaPiragua47-compactado.pdf>

- Mejía, Marco R. 1988 Evolución temática de la educación popular. CINEP.

-Muñoz Gaviria, D. A. (2013). Lectura de contexto: la educación popular como práctica libertaria. El Ágora USB, 13(1), 349-365.

-Pinau, P (1994). El concepto de educación popular: un rastreo histórico comparativo en Argentina. *Revista de educación*.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/70485>

-Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. CEPAL

<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/4762>

-Rodríguez, L. (2003) “Producción y transmisión del conocimiento en Freire”. CLAPSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720031112/16Duhai.pdf>

-Rojas, D.B (2016). *Bachilleratos Populares en Buenos Aires. Repensando la relación entre Movimientos sociales, educación popular y Estado*. [Trabajo final de grado, Facultad de Ciencias Sociales Universidad de la Republica Maestría Bimodal de Estudios contemporáneos de América Latina]

https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/17023/1/TMFCS_BrunRojasDaniel.pdf

-Sáez López, J.M. (2017). Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos. (enfoques prácticos, con ejemplos para TFG, TFM Y tesis) [universidad nacional de educación a distancia]

[https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=c3CZDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=S%C3%A1ez+L%C3%B3pez,+J.M.+\(2017\).+Investigaci%C3%B3n+educativa.+Fundamentos+te%C3%B3ricos,+procesos+y+elementos+pr%C3%A1cticos.&ots=hJSqEIA0Ox&sig=rXNGBLYI31ENTKFMNTyp_bufNJw](https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=c3CZDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=S%C3%A1ez+L%C3%B3pez,+J.M.+(2017).+Investigaci%C3%B3n+educativa.+Fundamentos+te%C3%B3ricos,+procesos+y+elementos+pr%C3%A1cticos.&ots=hJSqEIA0Ox&sig=rXNGBLYI31ENTKFMNTyp_bufNJw)

-Sirvent, M. T. (2007). La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina. *Revista argentina de sociología*, SCIELO

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1669-32482007000100005

-Scribano, A. (2008). El proceso de investigación social cualitativo. Editorial Prometeo.

[https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=YR0tjqk8my4C&oi=fnd&pg=PA11&dq=Scribano,+A.+\(2008\).+El+proceso+de+investigaci%C3%B3n+social+cualitativo&ots=Inpv3Ad-7N&sig=dYp24VL3XXtp5V9Zf_j31skwzxw](https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=YR0tjqk8my4C&oi=fnd&pg=PA11&dq=Scribano,+A.+(2008).+El+proceso+de+investigaci%C3%B3n+social+cualitativo&ots=Inpv3Ad-7N&sig=dYp24VL3XXtp5V9Zf_j31skwzxw)

-Tenti F, E. (2003). Educación media para todos. Altamira.

<https://campus.fahce.unlp.edu.ar/mod/resource/view.php?id=211601>

-Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Ministerio de Educación de la Nación.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>

- Terigi, F. (2010); Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares, Jornada de apertura, ciclo 2010, Cine Don Bosco -Santa Rosa- La Pampa.

http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares_.pdf

-Tiramonti G. y Ziegler S. (2008) La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades. PAIDOS.

[https://scholar.google.com.ar/scholar?q=-Tiramonti+G,+y+Ziegler+S.+\(2008\)+La+educaci%C3%B3n+de+las+elites.+Aspiraciones,+estrategias+y+oportunidades.+PAIDOS.&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart](https://scholar.google.com.ar/scholar?q=-Tiramonti+G,+y+Ziegler+S.+(2008)+La+educaci%C3%B3n+de+las+elites.+Aspiraciones,+estrategias+y+oportunidades.+PAIDOS.&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart)

- Torres, Rosa M. (1988). Discurso y práctica en educación popular. En: Serie Textos No. 9.

<http://biblioteca.unae.edu.ec/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=306>

-Velázquez, M. C., y Molina, G. (2007). Organización Comunitaria y Promoción Social. UNLA-MDS.

https://sociales.unc.edu.ar/sites/default/files/E%20Book%205to%20Encuentro_0.pdf

-Veleda, C. (2002). Estrategias individuales y familiares en la elección de las instituciones de educación superior: “Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en Argentina.” IPE – UNESCO.

<http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/kisilevsky-veleda.pdf>

Normativa consultada

- Ley de Transferencia de Servicios Educativos N.º 24.049. Año: 1992.
- Ley Federal de Educación N.º 24.195. Año: 1993.
- Ley Nacional de Educación N.º 26.206. Año: 2006.
- Ley de Orgánica de Educación – N.º 2.444- de la provincia de Río Negro, Argentina, Año: 1991.
- Acuerdo Marco para la Educación de Jóvenes y Adultos. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. Documentos para la concertación, Serie A, N°21. Año: 1999.
- Acuerdo de Cooperación entre la SED del GCBA y el MNER, 2004.
- Modificatoria de la Ley de Orgánica de Educación – N.º 2.444- de la provincia de Río Negro. Año: 2007.

ANEXOS

Preguntas realizadas a los estudiantes y egresados

- ¿qué es lo que los motivo a retomar los estudios?
- ¿cómo resultó el inicio y la permanencia en las instituciones educativas?,
- ¿qué factores inciden en la elección de las instituciones?
- ¿por qué o para qué consideran que es importante tener un título secundario?,
- ¿cuáles son los sentidos que se atribuyen a la trayectoria escolar?,
- ¿Cuáles son los mayores obstáculos que se presentan o se presentaron en sus trayectorias escolares?, ¿pudieron superarlos?, ¿cómo?
- ¿que sienten que les brindó la modalidad de bachillerato popular y/o el plan fines?,
- antes de retomar los estudios, ¿habían escuchado hablar sobre la educación popular?

- ¿sienten que les aporte algo novedosos a sus trayectorias educativas?, ¿es decir, les resulta de cierta manera una herramienta facilitadora en la comprensión de los contenidos escolares?
- ¿podrían precisar si todos los docentes/educadores tienen o tenían en cuenta la educación popular para dar los contenidos curriculares?
- ¿cómo se da la relación entre los compañeros, más aún, cuando puede haber mucha diversidad en cuanto las edades?
- si surge algún tipo de conflicto, ¿cómo son abordados?

Preguntas a docentes y educadores

- en líneas generales, ¿cómo ven la llegada de los estudiantes a la institución?
- con respecto a las edades, ¿pueden precisar si se dan cierta diferencia en relación a la variedad de edades que pueden convivir en estas modalidades de estudio?
- en su tiempo como docentes/educadores pudieron visualizar algún tipo de obstáculos que hayan podido interferir en la continuidad de los estudiantes?
- ¿Qué actitud toman o tomaron con respecto a esos obstáculos que se les presentan? ¿Cómo superan las limitaciones con las que pueden llegar a convivir día a día?
- ¿cuál es la manera de dar los contenidos curriculares?
- ¿se trabaja desde la educación popular?, ¿cómo reciben los estudiantes esta propuesta?

Entrevistas

María egresada de fines

-Hola soy María, reciente egresada de fines, tengo 42 años, soy separada y tengo dos hijas.

- ¿qué es lo que te motivó a retomar los estudios?

- Principalmente lo que me llevo a volver a estudiar son mis hijas, el deseo de poder darles una vida mejor, hoy sin estudios no sos nadie. Viste yo siempre como que decía: - ‘Quiero estudiar, quiero estudiar’. Pero después te vas dando cuenta que te tenés que acomodar a las posibilidades que tenés, quería estudiar, pero también tenía la necesidad de trabajar, me quede

sola con mis hijas y tengo que luchar por ellas Gracias a esta nueva modalidad pude retomar mis estudios.

➤ ¿cómo resultó el inicio y la permanencia en las instituciones educativas?,

-Y..al principio me costó un poco adaptarme, ya había perdido la costumbre...va me olvidé lo que era estudiar (ríe), pero después gracias al apoyo de mucha gente pude llegar.

➤ ¿Quiénes fueron esas personas?

-Y...mi mama, mis amigas que muchas veces me ayudaban con mis hijas, y también tengo que decir los profesores y compañeros que, entre todos, nos damos una mano.

➤ ¿qué factores inciden en la elección de las instituciones?

-La verdad que la escuela donde estudié queda cerca de mi casa, conocía gente que iba a sí que, me anoté ahí.

➤ ¿por qué o para qué consideras que es importante tener un título secundario?,

-Y cómo te dije al principio, para mí para poder tener un trabajo en blanco y poder darles una mejor vida a mis hijas.

➤ ¿Cuáles son los mayores obstáculos que se presentan o se presentaron en tus trayectorias escolares?, ¿pudiste superarlos?, ¿cómo?

-No sé si tomarlo como un obstáculo, pero como soy sola con mis hijas, a veces mi mama las cuidaba para que yo pueda estudiar y otras veces alguna amiga, pero cuando nadie podía tenía que faltar. También cuando me salía algún trabajito, por supuesto que lo hacía y eso me atrasaba, pero como te decía, tuve mucha gente que me ayudo y estoy muy agradecida.

➤ ¿Qué sentís que te brindó la modalidad de el plan fines?

-Siento que a muchas personas como yo nos brindó la posibilidad de terminar de estudiar y la ilusión de seguir un poquito más....quiero ir a la facultad. En oportunidades, por ejemplo; en varias oportunidades por alguna cuestión particular con algunas de mis hijas e tenido que salir de la escuela y si, quizás no era nada grave, volvía a completar la hora. Eso es algo que te brinda esta modalidad, la posibilidad de seguir...

➤ ¡uh que buenoooo! y ¿qué quieres estudiar?

-Me gustaría ser enfermera, hay bastante trabajo. Tengo una amiga que es enfermera.

➤ antes de retomar los estudios, ¿habías escuchado hablar sobre la educación popular?

-La verdad no, pero en una materia leímos a Freire y la profesora nos explicó su teoría sobre la educación popular.

➤ ¿de alguna manera, sentís que la educación popular te aportó algo novedoso a tu trayectoria educativa?, ¿es decir, te resultó de cierta manera una herramienta facilitadora en la comprensión de los contenidos escolar?

- Yo creo que sí...Particularmente a mí la educación popular me ayudo a poder ayudar a mis hijas en las tareas de la escuela, gracias a que yo pude terminar el secundario, hoy puedo ayudarlas a ellas, muchas veces aprendemos juntas, hay cosas que me faltan por aprender por eso quiero seguir una carrera en la facultad.

➤ ¿podrías precisar si todos los decentes/educadores tienen o tenían en cuenta la educación popular para dar los contenidos curriculares?

-Te diría que sí, quizás algún profesor era un poco más cerrado para enseñar, pero la mayoría te explicaban con ejemplos cotidianos.

➤ Bueno, muchas gracias María por tu tiempo, ¿quisieras agregar algo?

-(pie), no nada, gracias a vos y suerte con tu trabajo.

Eugenia; estudiante de Fines

-Hola me llamo Eugenia, tengo 45 años y 3 hijos, ah soy separada.

➤ ¿qué es lo que te motivó a retomar los estudios?

-Me motivó a terminar el secundario el hecho de haber dejado eso pendiente y por un suceso en mi vida. Un suceso que me dejó desbastada y me hizo aferrar al estudio como una salida y de echo lo fue en todos sus sentido y sentires.

- ¿cómo resultó el inicio y la permanencia en las instituciones educativas?

-Y es complicado, a veces no puedo ir y eso me pone mal porque siento que me pierdo de cosas, pero igual cuando voy le pido las tareas a mis compañeras, creo que eso me permite seguir, nos ayudamos entre todos, eso está bueno.

- ¿qué factores inciden en la elección de las instituciones?

-Principalmente la cercanía de la escuela, sino no podría ir. por suerte está a un par de cuadras de mi casa, a veces si me avisan que necesitan algo mis hijos, voy a mi casa rápido y si no es nada grave vuelvo a la escuela.

- ¿por qué o para qué consideras que es importante tener un título secundario?

-Decidí retomar el secundario porque quiero tener un futuro mejor y poder darle todo a mi familia. Quiero que se sientan orgullosos de mí. Quiero brindarles un futuro más estable a mis hijas, tener un trabajo en blanco y obra social para ellas, pero además quiero ser un ejemplo para ellas. Y ahora quiero seguir estudiando en la universidad. Por eso es importante estudiar.

- ¿Cuáles son los mayores obstáculos que se presentan o se presentaron en tus trayectorias escolares?, ¿pudiste superarlos?, ¿cómo?

-Obstáculos así grosos no tuve, solo por ahí tengo que faltar bastante por mis hijos o por tener que trabajar, pero por suerte tengo gente cercana que me ayuda, pero cuando pueden obvio.

- ¿qué sentís que te brindo el plan fines?

-Y...principalmente la posibilidad, a mi edad, de poder seguir estudiando.

- antes de retomar los estudios, ¿habías escuchado hablar sobre la educación popular?

-Si por algunas amigas que estaban en el Fines, también leí un poco a Freire, me dio curiosidad cuando ellas me contaron.

- ¿sentís que te aportó algo novedoso a tu trayectoria educativa?, ¿es decir, te resulto de cierta manera una herramienta facilitadora en la comprensión de los contenidos escolar?

-A mí la educación popular me ayudó a creer en mí, cuando no entiendo algo de alguna materia, los profesores nos dan ejemplos de la vida cotidiana y ahí yo lo puedo relacionar y me ayuda a entender mejor las materias.

- ¿cómo se da la relación entre los compañeros, más aún, cuando puede haber mucha diversidad en cuanto las edades?

-la verdad es que se formó un lindo grupo, nos ayudamos entre todos. Cuando alguien falta, siempre tratamos de preguntar para saber si paso algo. Tenemos un grupo de Whats app y ahí nos comunicamos entre todos. También es importante llevarse bien, que no haya conflictos, yo me despejo muchas veces de los problemas de la vida cotidiana. Siento que es mi espacio. Cuando no puedo ir me siento re mal.

- si surge algún tipo de conflicto, ¿cómo son abordados?

-Generalmente se habla en clase con los profesores, a veces se arma lío por el grupo de Whats app, pero siempre tratamos de resolverlos entre todos. Como te decía, se formó un lindo grupo, aunque somos de distintas edades.

- Bueno te agradezco mucho tu tiempo, ¿te gustaría agregar algo más?

-No, no gracias a vos, que lindo tema estás haciendo, mucha suerte...

- Muchas gracias Eugenia.

Luciana estudiante de fines

Buenas tardes, mi nombre es Luciana, tengo 28 años.

- ¿qué es lo que te motivó a retomar los estudios?

-Lo que me motivó fue, como seguro dicen todos, para ser alguien en la vida, conseguir un trabajo en blanco y poder independizarme, ya que aun, vivo con mis papás y hermanos.

- ¿cómo resultó el inicio y la permanencia en las instituciones educativas?

-La verdad bien, al principio como a la mayoría me costó un poco, pero ahora voy bien. No voy a negar que a veces me agarran los arranques de querer dejar todo, pero por suerte tengo gente que me motiva a seguir y me ayuda cuando me agarra el bajón. Por ejemplo, mi amiga viene a casa a sebarme mate mientras yo realizo los trabajos prácticos, con ese gesto me ayuda muchísimo.

➤ ¿qué factores inciden en la elección de las instituciones?

-Básicamente la cercanía. Puedo ir por que está cerca de mi casa la escuela y voy caminando, si tuviera que viajar seguro tendría que faltar mucho, a veces porque no me dan los tiempos por el trabajo y otras porque no tengo carga en la sube.

➤ ¿por qué o para que consideras que es importante tener un título secundario?

Me sirve para terminar para el día de mañana ser alguien y no estar sin hacer nada, o estar en casa como algunas madres que limpian casas... y para mostrarle a mi papá que yo puedo ser de esas personas que él quiere que yo sea, y mostrarles a mis hermanos más chicos que tienen una hermana que sí terminó el estudio, demostrarles a ellos que se puede seguir. Quiero ayudarlos a tener digamos una vida mejor... y poder sacar de acá [la villa] a mi mamá y mi papá y eso, irnos a otra parte.

➤ ¿Te puedo preguntar por qué ese deseo de irte del barrio?

-Si no pasa nada, no me gusta, nunca me gusto. Es peligroso, hay muchos robos, ya no se puede andar por la calle tranquila.

➤ ¿Cuáles son los mayores obstáculos que se presentan o se presentaron en tus trayectorias escolares?, ¿pudiste superarlos?, ¿cómo?

-Tarde mucho tiempo en decidirme terminar el secundario, más que nada por miedo, Creo que eso fue mi mayor obstáculo. Superarlo por así decirlo, y capaz que sí, ahora estoy estudiando, no se...tengo muchas ganas de terminar.

➤ ¿qué sentís que te brindo el plan fines?

-y la posibilidad de volver a estudiar, terminar en secundario en poco tiempo, eso esta bueno.

➤ antes de retomar los estudios, ¿habías escuchado hablar sobre la educación popular?

-La verdad no, aprendí sobre eso ahora en el fines.

- ¿De alguna manera sentís que te aporto o aporta algo novedoso, diferente, a tus trayectorias educativas?, ¿es decir, te resultó de cierta manera una herramienta facilitadora en la comprensión de los contenidos escolares?

-Y...te podría decir que sí, pero no sé cómo explicarlo.

- Te reformulo la pregunta, ¿podes notar un cambio en la manera en que los docentes dan los contenidos de las materias?, en relación, si te acordas, a como era antes en la escuela tradicional.

-Te diría que sí, no son tan estrictos y siempre buscan la manera de que todos entendamos capaz que con ejemplos comunes.

- ¿cómo se da la relación entre los compañeros, más aún, cuando puede haber mucha diversidad en cuanto las edades?

-nos llevamos todos bien, hasta ahora no hubo problemas.

- Muchas Gracias Eugenia por tu tiempo, ¿quisiera agregar algo más?

-no nada, espero te sirvan mis respuestas, perdón soy de pocas palabras, me cuesta mucho hablar (rie).

- Me ayudaste muchísimo, gracias otra vez y dale para adelante en todo lo que te propongas.

Héctor, estudiante de fines

-Buenas soy Héctor, tengo 55 años.

- ¿qué es lo que te motivó a retomar los estudios?

-Me motivó estudiar la necesidad de progresar como persona y el deseo de conseguir un trabajo en blanco, aunque a mi edad esta difícil. Por ahora realizo changas, lo que salga.

- ¿cómo resultó el inicio y la permanencia en las instituciones educativas?

-Te referís ahora o antes?

- Si podés precisar a lo largo de tu trayectoria educativa.

-De chico no recuerdo mucho, solo sé que deje la secundaria para salir a trabajar. Ahora en el fines dejamos que voy...(rie), me cuesta bastante, pero no me rindo.

- ¿qué factores inciden en la elección de las instituciones?

-Te referís a ¿por qué elegí el fines?

- Mas que nada a la elección de los espacios físicos donde estudias.

-Ahhh voy acá porque está cerca de mi casa, no podría sino.

- ¿por qué o para qué consideras que es importante tener un título secundario?

-hay que estudiar para ser alguien en la vida digamos, yo le digo a mis hijos que estudien, que no desperdicien la oportunidad que ellos tienen, yo no la tuve de chico. Bueno ahora gracias a estas nuevas formas...agradezco el avance que hay en educación.

- ¿Cuáles son los mayores obstáculos que se presentan o se presentaron en tus trayectorias escolares?, ¿pudiste superarlos?, ¿cómo?

-Bueno como te comenté de chico tuve que dejar la escuela para trabajar, tenía que ayudar en mi casa.

- Y ahora, ¿tuviste alguna dificultad que te hizo dudar tu continuidad en el fines?

-Dudas...tengo siempre, pero por ahora seguimos. Si a veces tengo que faltar porque me sale algún trabajito, pero por suerte los profesores saben entender y mis compañeros también y me ayudan con lo que me perdí ese día.

- ¿qué sentís que te brindó la modalidad del plan fines?

-La posibilidad de estudiar a mi edad.

- antes de retomar los estudios, ¿habías escuchado hablar sobre la educación popular?

-No nunca, recién en la escuela.

- ¿sentís que te aportó algo novedosos a tus trayectorias educativas?, ¿es decir, te resulto de cierta manera una herramienta facilitadora en la comprensión de los contenidos escolar?

-Yo realizo changas, no entendía mucho eso de la educación popular hasta que una profesora nos hizo conocer a Freire, ahora siento que aprendo en todos lados, cuando me piden un presupuesto aprendo matemáticas, por ejemplo. En las tareas de mi casa (rie), voy al fines y doy ejemplos de los trabajos que realizo, armo oraciones también. Los profesores dicen que eso es educación popular, así que así será...(rie)

- ¿podrías precisar si todos los decentes/educadores tienen o tenían en cuenta la educación popular para dar los contenidos curriculares?

-te diría que sí.

- ¿cómo se da la relación entre los compañeros, más aún, cuando puede haber mucha diversidad en cuanto las edades?

-Bárbaro! no siento esa diferencia ahora, antes capaz que sí.

- si surge algún tipo de conflicto, ¿cómo son abordados?

-Problemas graves así no hubo, somos todos grandes, se hablan las cosas y listo. Yo la verdad no estoy para quilombo, creo que todos vamos por que queremos, nadie nos obliga.

- muchas gracias Héctor por tu tiempo.

-no es nada....

Dominga, egresada de fines

-Hola que tal soy Dominga, tengo 55 años, soy viuda y tengo 3 hijos.

- ¿qué es lo que te motivó a retomar los estudios?

-Y...te digo la verdad lo pensé muchísimo más que nada por mi edad, cuando empecé tenía 48 años, ya grandecita...(rie), pero junto con una amiga nos dijimos ¿por qué no?, ya no tenemos

compromisos, nuestros hijos ya estaban grande, puedo decirte que, al principio, fue como una distracción.

➤ Dijiste al principio, ¿qué te hizo cambiar de opinión?

-No solo que nunca me imaginé que me iba a recibir, la verdad que una vez que empezas no lo podés largar, me gustó mucho estudiar.

➤ ¿cómo resultó el inicio y la permanencia en las instituciones educativas?

-y como te decía, al principio lo tomé como un pasatiempo y luego se convirtió en una responsabilidad y me vino el deseo de terminarlo. así que, con todos mis esfuerzos le di para adelante.

➤ ¿por qué o para que consideras que es importante tener un título secundario?

-Para mí ya solo me conforma el poder decir ¡termine el secundario! Para los jóvenes tener la posibilidad de conseguir un trabajo en blanco, hoy por hoy sino Tenes estudios no te toman ni para barrer la vereda. (rie).

➤ Me gusta que lo digas con orgullo...

-Clarooooo estoy muy orgullosa de haberlo logrado.

➤ ¿Cuáles son los mayores obstáculos que se presentan o se presentaron en sus trayectorias escolares?, ¿pudieron superarlos?, ¿cómo?

-Y yo no pude estudiar de chica porque para mis papas, eran otros tiempos...Después me casé, tuve a mis hijos, me dediqué a ellos y la verdad no pensé en estudiar, claro hasta hace poco. Pero no lo veo como obstáculo, en mi caso fue una elección de vida y no me arrepiento.

➤ ¿qué sentís que te brindó la modalidad de el plan fines?

-La modalidad del plan fines fue en mi caso una salvación. Pude integrarme a personas que no conocía en un ámbito totalmente ajeno a la educación tradicional, al menos al principio lo fue, Algo impensado para mí, pero que fluyó de una manera extraordinaria. La educación popular nos demostró que se puede lograr un objetivo, con muchísimo esfuerzo y con todas o muchas condiciones adversas llegar al final exitosamente

Mira te cuento algo, acá llego medio tarde el fines, yo fui una de las primeras egresadas. Durante la cursada con mis compas nos pusimos el programa al hombro: teníamos los medios aportados por el programa, (el Estado) pero hasta el lugar para continuar nuestro segundo cuatrimestre tuvimos que buscarlo y encontrarlo nosotros, cómo pudimos y en conjunto. Juntos.

Encontramos un lugar, una escuela primaria, acá en San José, que de 18 a 22 horas miércoles y viernes era "nuestro lugar en el mundo" y ahí transcurrieron tres años de nuestras vidas, que para mí fueron maravillosos, con mucho esfuerzo, dando lo mejor de mí para mis compas y agradezco siempre ese paso porque me llevo al lugar que estoy hoy.

- ¿nombraste educación popular, bien...sentís que te aportó algo novedoso a tus trayectorias educativas?, ¿es decir, te resultó de cierta manera una herramienta facilitadora en la comprensión de los contenidos escolares?

-Hay a mi imagínate, después de tantos años sin tocar un libro...me ayudo muchísimo. Hasta ahora sigo leyendo autores sobre educación popular, siento que no puede faltar en ninguna escuela.

- ¿podrías precisar si todos los decentes/educadores tienen o tenían en cuenta la educación popular para dar los contenidos curriculares?

-si te diría que la mayoría, al menos así lo sentí yo.

- ¿cómo se da la relación entre los compañeros, más aún, cuando puede haber mucha diversidad en cuanto las edades?

-Bárbaro!, no te voy a mentir que me daba miedo con los más jovencitos, pero como te comenté, como nos pusimos el programa al hombro, se formó un lindo grupo. Aun a veces nos juntamos algunos a tomar mate cuando podemos.

- si surge algún tipo de conflicto, ¿cómo era abordados?

-Conversando, siempre se trató de hablar toda para evitar, sobre todo, confusiones.

- Te super agradezco Dominga, la verdad sos un gran ejemplo. Muchas gracias por todo lo que me contaste.

-no tranquila, me gusta recordar viejos tiempos (rie).

Pablo, estudiante de bachillerato popular “Roca Negra”. Miembro del MTD (movimiento de trabajadores desocupados).

-Buenas soy Pablo, tengo 25 años y fue...integrante del bachillerato Popular Roca Negra.

➤ ¿Qué es lo que te motivó a retomar los estudios?

-Me llevo a retomar los estudios el deseo de poder conseguir un trabajo en blanco, por ahora cobro el plan, con mis compañeros estamos en la lucha, pero sinceramente me gustaría trabajar en blanco, tener una obra social, vacaciones (rie) y eso viste....

➤ ¿cómo resultó el inicio y la permanencia en las instituciones educativas?

-(rie) me acuerdo en la primaria cuando era chico buenooooo Era rebelde digamos yo... tiraba sillas, era rebelde, si hacía mucho lío (rie). Porque yo tenía problemas en mi casa, entonces yo me desquitaba con los chicos y con mis compañeros y nos peleábamos

-Recuerdo cuando yo estaba en el técnico y no estaba de acuerdo con ciertos relatos de algunos profesores o de cómo nos trataban y me dije, che, las cosas no son así...pero no [pude] discutir que dijo, ahí me quedaba callado. Creo que todo esto marco mi paso por la escuela.

➤ ¿qué factores inciden en la elección de las instituciones? es decir, ¿cómo llegaste al bachi?

-Por un amigo, me comentó vine a probar y acá estoy (rie).

➤ ¿qué sentís que te brindó la modalidad de bachillerato popular?

-Y el bachi se da en el marco de una organización el MTD, así que más allá de estudiar estamos organizados en la lucha por mejoras para todos los compañeros y compañeras, el bachi es sinónimo de lucha, sin ninguna duda.

-salimos todos a luchar, hacemos marchas, los profes también van. salimos todos...también por el reconocimiento. Siempre nos recuerdan que este bachi, que está ahora, fue reconocido gracias a la lucha, a la marcha, a la petición de las necesitadas de todos los compañeros y compañeras.

-Los profes y estudiante nos unimos para conseguir las cosas y no es que, solamente agarran la marcha como una única puesta de lucha, sino que hay otras maneras también de poner en cuerpo.

-Estamos en un espacio público, una escuela pública. Pública...pero, una que no está influenciada por una institución más legal. En mi opinión, la autonomía del estado de los bachilleratos populares está basado en la ilegitimidad de la heteronomía estatal: Y, los bachilleratos, no necesitan la ayuda del estado, solamente necesitan los temas legales, que muchos no sirven, porque la legal es un término relativo, que está dentro del poder.

➤ antes de retomar los estudios, ¿habías escuchado hablar sobre la educación popular?

-La verdad no, mi amigo me explicaba cómo era el bachi, pero no le entendía mucho (rie)

➤ ¿Y ahora, puedes precisar que es la educación popular y si te aportó algo en tu vida cotidiana?

-Sin duda en el bachi estamos a full con la educación popular, se aprende de esa manera, los y las compañeras traen sus experiencias de vida, muchas veces nos centramos en algunas de ellas y los profes dejan de dar clase (aunque así también aprendemos), pero además en el bachi luchamos para conseguir lo nuestro, luchamos y aprendemos y eso es todo un desafío. A sí que te puedo decir que me aportó lo que soy.

➤ Muchas gracias Pablo por tu tiempo, muy interesante todo lo que me contaste.

Carlos, estudiante del Bachillerato Popular Roca Negra. Miembro del MTD, (movimiento de trabajadores desocupados).

-Hola que tal, soy Carlos, tengo 47 años y soy parte del Bachillerato Popular Roca Negra y también conformo el MTD.

➤ ¿Qué es lo que te motivó a retomar los estudios?

-básicamente el deseo de tener un trabajo en blanco y también para ser un ejemplo para mis hijos, que también están estudiando.

➤ ¿Cómo conociste el bachi y que te motivo para retomar los estudios?

-Primero me enteré del movimiento por unos amigos, yo estaba desocupado así que me sume a la lucha. Después supe sobre el bachillerato y decidí estudiar ahí.

➤ ¿Todos son integrantes del movimiento de desocupados?

-No solo algunos, otros solo van al bachi y no militan, no es un requisito para poder estudiar. no solo está abierto a los militantes, es abierta a todo el pueblo, es una escuela pública además de ser popular.

➤ ¿por qué o para qué consideran que es importante tener un título secundario?

-Para poder trabajar y ser alguien en la vida, yo le digo a mis hijos que estudien para ser alguien en la vida.

➤ ¿Cuáles son los mayores obstáculos que se presentan o se presentaron en las trayectorias escolares?, ¿pudiste superarlos?, ¿cómo?

-Y...soy bastante duro (rie), pero le meto y nos ayudamos entre todos. también mis hijos me ayudan. Hago lo que puedo (rie).

➤ ¿Qué sentís que te brindo la modalidad de bachillerato popular?

-y...la militancia y la lucha, para mi es un ejemplo de lucha.

➤ antes de retomar los estudios, ¿habías escuchado hablar sobre la educación popular?

-no nunca, lo aprendí en el bachi, los profes nos explicaron la diferencia con la educación tradicional.

➤ ¿sentís que te aportó algo novedosos a sus trayectorias educativas?, ¿es decir, les resultó de cierta manera una herramienta facilitadora en la comprensión de los contenidos escolar?

-Si como te dije, soy bastante dura para las cosas de la escuela y los profes buscan la manera que todos podamos entender, damos muchos ejemplos de la vida.

- ¿podrías precisar si todos los decentes/educadores tienen o tenían en cuenta la educación popular para dar los contenidos curriculares?

-totalmente, la misma palabra te lo dice...bachillerato popular, reina lo popular (rie)

- Muchas gracias por tu tiempo.

Luis, docente del Bachillerato Popular. Miembro del MTD, (movimiento de trabajadores desocupados).

-Hola me llamo Luis soy integrante del Roca Negra, tengo 45 años, militante de MTD.

- en líneas generales, ¿cómo ve la llegada de los estudiantes a la institución?

-En realidad la mayoría primero participa del movimiento social y luego ingresan al bachi, entonces podemos decir que la llegada es similar a la del movimiento. Los que no participan del movimiento, para mí el ingreso es natural como en cualquier institución educativa.

- con respecto a las edades, ¿podría precisar si se dan cierta diferencia en relación a la variedad de edades que pueden convivir en estas modalidades de estudio?

-la diferencia esta, obviamente, pero no es negativo, al contrario, para mi es productivo, se intercambian experiencias.

- en su tiempo como docente pudo visualizar algún tipo de obstáculos que hayan podido interferir en la continuidad de los estudiantes?

Y...los obstáculos son casi siempre por cuestiones laborales, la mayoría descuida el bachi por que, por supuesto, priorizan trabajar, la economía del hogar, la situación esta difícil para todos. Pero siempre tratamos de apoyarlos, tratar de que continúen cada cual, a su tiempo, lo importante es seguir.

- ¿Qué actitud toman o tomaron con respecto a esos obstáculos que se les presentan?
¿Cómo superan las limitaciones con las que pueden llegar a convivir día a día?

_ Esto que te comentaba, simplemente conversando y apoyando desde donde más se pueda, ofreciéndoles todas las posibilidades para que puedan continuar. Hay casos que son irreversibles y sabemos entender. Acá nadie viene obligado, las puertas están abiertas tanto para el que quiera ingresar como para el que se quiera retirar.

➤ ¿Cuál es la manera de dar los contenidos curriculares?

-Buscamos las mejores herramientas posibles, en general son grupos muy heterogéneos en todos los sentidos. Es un bachi popular, así que trabajamos diferente a la educación tradicional.

➤ ¿desde la educación popular?

-Exacto!

➤ ¿cómo reciben los estudiantes esta propuesta?

-No bien, además que militamos, así que lo popular siempre está presente.

- ¿todos los docentes son militantes?

-No... somos poco los militantes que damos clases. la mayoría son compañeros que vienen para dar clases y después se van, sería bueno que todos los profesores se sumen a la organización, pero no podemos obligar a nadie.

➤ ¿y esto genera algún tipo de conflicto?

-La verdad que no, respetamos cada ideología. Cada quien es libre de actuar como le parezca. A mí me gusta militar y acompañar a los estudiantes del bachi. Esa es mi misión en esta vida...(rie).

➤ Muchas gracias por brindarme unos minutos de su tiempo.

-Tranquila, estamos acá para lo que necesites, ¡¡¡¡muchos éxitos!!!!

Facundo docente del bachillerato Popular Roca Negra, integrante del MTD, (movimiento de trabajadores desocupados).

Buenas soy Facundo, ex estudiante del bachi y ahora estoy como docente, también formo parte del MTD.

➤ ¿Cómo fue tu experiencia como estudiante y ahora encontrarte desde otro rol?

-Y yo llegué al bachi con toda la ilusión de terminar el secundario, trabajaba en una cooperativa y así conocí el bachi. Tengo lindos recuerdos como estudiante.

-Cuando me propusieron dar clases, te digo lo dude, no me sentía capacitado. pero después me anime confiando en que mi experiencia como estudiante de este bachi podía realizar otros aportes a los estudiantes. Y acá estoy (rie)

➤ en líneas generales, ¿cómo ve la llegada de los estudiantes a la institución?

-no re bien, los veo entusiasmados, igual la mayoría se conocen del movimiento, son militantes y trabajan en las cooperativas.

➤ en tu tiempo como docente pudiste visualizar algún tipo de obstáculos que hayan podido interferir en la continuidad de los estudiantes?

-En el Bachi atravesamos obstáculos continuamente, desde el movimiento, la lucha de los y las compañeras

-Como organización del campo popular tomamos la definición de abrir una escuela en el barrio, pero no cualquier escuela, una que aparte de dar respuesta a una problemática emergente en los barrios populares como lo es la exclusión escolar, tenga en cuenta las características del territorio en donde se enmarca la propuesta. Este bachi es el principio y la esperanza de muchos, Por eso hay que seguir la lucha.

(hasta acá llego la grabación sin darme cuenta).

Roberto, docente del Bachillerato Popular Roca Negra.

-Hola soy Roberto docente del bachillerato popular hace dos años.

➤ Podrías comentarme un poquito como es el trabajo en la institución, tengo referencias tuyas como la persona más comprometida en este espacio.

-(rie), bueno que presión...no la verdad que acá todos ponemos el hombro, esto está de pie gracias a todos los compañeros y compañeras y el respaldo y la lucha en el movimiento.

-Te puedo comentar que a partir de una convocatoria de profesores nos fuimos sumando desde distintos espacios y comenzamos a armar la currícula y el plan de estudios que hoy se completa con un área social, matemática, organización comunitaria y biología, con una modalidad de trabajo grupal. A su vez, si quizás pensás que no es tan diferente a cualquier instituto, *Cada* tres años se eligen delegados de los estudiantes y de los profesores que se reúnen mensualmente y vuelcan los problemas del bachi. Lo roles de los delegados son rotativos. Se tratan problemas de funcionamiento bien específicos: a qué hora entramos, a qué hora salimos, cómo nos organizamos con la limpieza, si hay conflictos al interior de las aulas, las finanzas, en qué gastamos, cuánto. Entre los profes hablamos de la planificación de las materias, las evaluaciones y el programa.

➤ ¿trabajas en otras instituciones educativas?

-Si, doy clase en la universidad, allí la dinámica es distinta, son espacios más formales, nada que ver al bachi, por supuesto, yo prefiero ser parte de espacios como estos, me resulta: más interesante, acá hay construcción colectiva, se trabaja y se lucha entre pares. Tiene sus limitaciones, por supuesto, es todo más lento, pero es mucho más rico, es el proceso que se da entre todos nosotros, desde que empezamos, y cómo vamos creciendo año a año. Te puedo comentar un ejemplo. Los estudiantes del bachi van con sus hijos a cursar. Esta situación en el primer año era sostenible, pero al darse el crecimiento había que armar algo. El primer año cuidábamos entre todos a los chicos en el aula, pero cada vez eran más. Luego nos turnábamos entre los profes que no tenían clase. Después vinieron unos compañeros que no eran docentes, sino que armaban actividades, y se les ocurrió organizar una guardería: Chingolitos. Hoy hay tres compañeras del MTD Lanús que están trabajando con las cooperativas del Plan Argentina Trabaja, en turno noche, cuidando a los chicos. Esto amplió la posibilidad de que más compañeras, sobre todo, pueda venir a estudiar, cada vez son más los niños que asisten a la guardería y más los estudiantes, por supuesto.

-Cabe aclarar que ambas instituciones, tanto el bachi como la no-guardería Chingolitos (así la llamamos), no son dos proyectos separados. Tal vez para algunos, signifique la misma diferencia entre poder estudiar o no, entre terminar o no el secundario, a si lo veo yo.

➤ en líneas generales, ¿cómo ve la llegada de los estudiantes a la institución?

-cada uno tiene su manera particular, infiero que se debe a su trayectoria de vida y escolar. Por suerte se van sumando cada vez más estudiantes y de todas las edades. La escuela está en un lugar estratégico del barrio, esto hace que todos puedan acceder, también personas de barrios cercanos, por dentro de un perímetro es la única que esta Y demanda hay en todos los barrios. Entonces, la posibilidad de tener esta modalidad en un montón de barrios más hace que la matrícula se extienda por ese lado.

- Por otro lado, quiero comentarte que los bachilleratos populares para jóvenes y adultos y adultas son impulsados desde los movimientos sociales, barriales, culturales y fábricas y empresas recuperadas por sus trabajadores y trabajadoras para que puedan terminar sus estudios los compañeros trabajadores ocupados y desocupados que viven en los barrios más pobres del GBA y Capital. Son muchos más de 30 experiencias que se autogestionan y toman decisiones colectivamente, este es solo uno que se encuentra en esta zona, pero vienen compañeros de todos los alrededores.

- con respecto a las edades que justo mencionaste, ¿podes precisar si se dan cierta diferencia en relación a eso que pueden convivir en estas modalidades de estudio?

-Te podría decir que quizás a la hora de comprender algunas consignas, depende mucho también el tiempo que estuvieron sin ir a la escuela, pero sería esto. En cuanto a la convivencia y relación no veo grandes problemas, como en todos lados, se forman grupo por afinidad, pero también pueden compartir alguna actividad todos juntos sin problemas.

- en su tiempo como docentes pudo visualizar algún tipo de obstáculos que hayan podido interferir en la continuidad de los estudiantes?

-siempre aparecen obstáculos en las trayectorias de los estudiantes y más en los adultos, en relación principalmente a la economía o en el caso de las mujeres por las políticas de cuidado. Pero siempre, al menos yo en mi rol de docente, de poder acompañarlos, se buscan las estrategias necesarias, veo las posibilidades para que puedan seguir estudiando.

- ¿Cuál es la manera de dar los contenidos curriculares?

-y tratamos de alejarnos de la educación tradicional

- ¿se trabaja desde la educación popular?

-Claro!!!, se trata de abordar los contenidos con teorías como la de Freire.

- ¿Considera que es importante abordarlos de esa manera?

-La educación popular es una manera super enriquecedora de dar los contenidos a los estudiantes, más en el bachi, donde la mayoría abandonó los estudios hace muchos años atrás. Después de la pandemia, creo que todas las instituciones educativas deberían brindar esta propuesta, ya que perdimos dos años de escuela y esto es un volver a empezar.

- Muchas gracias Roberto por tu tiempo.

Yesica docente de fines

-Buenas tardes mi nombre es Yesica, soy docente de química.

- en líneas generales, ¿como ves la llegada de los estudiantes a la institución?

-Mira no hace mucho que estoy acá en esta institución, el grupo ya estaba armado. Pero si te puedo decir que siempre que vengo los encuentro bien, trabajando, se ve un grupo entusiasta, comprometidos.

- con respecto a las edades, ¿pueden precisar si se dan cierta diferencia en relación a la variedad de edades que pueden convivir en estas modalidades de estudio?

-En mi clase no noto ninguna diferencia.

- en tu tiempo como docentes pudiste visualizar algún tipo de obstáculos que hayan podido interferir en la continuidad de los estudiantes?

-Particularmente no, mi materia es media fría (rie), pero si me han comentado de algunas situaciones que suelen presentarse. En general los docentes tratamos de que todo se pueda conversar y buscar soluciones. Lo más importante es que no dejen de estudiar.

-Por otro lado, te puedo decir que resulta casi inevitable que las personas que asisten te cuenten algo de su vida. Ante la pregunta de ¿Cómo están hoy? Siempre sale alguna cuestión problemática personal. Por lo que, desde nuestro rol como docentes, tenemos que poder brindar ese espacio de confianza tomar los emergentes y sacar lo positivo. Si surgen situaciones

siempre buscamos la manera de que se hable, para que, en cierta manera, vuelvan a sus hogares un poco liberados, aunque los problemas no desaparezcan.

➤ ¿Cuál es la manera de dar los contenidos curriculares?

-mi materia es un poco tradicional, pero te puedo decir que me sorprendí gratamente cuando yo nombraba algún contenido de la tabla periódica, por ejemplo, y principalmente los hombres lo relacionaba con algún material de su trabajo, por ejemplo, algún mecánico. Entonces ahí comencé a comprender en la práctica lo que es la educación popular, ya que yo estaba acostumbrada a dar clase en la escuela tradicional.

➤ O sea, ¿qué vos no utilizas la educación popular?

-Ellos me enseñan a mí con lo popular (rie).

➤ Muchas gracias Yesica, sé que no contas con mucho tiempo...pero me ayudaste un monte y te lo agradezco.