

Entre el Plan Fines y el Bachillerato Popular: posibles diálogos y desafíos. El caso de “El Galpón” del distrito de Moreno, provincia de Buenos Aires

Noelia Alejandra Bargas

Recibido Agosto 2023

Aceptado Septiembre 2023

Resumen

En este artículo presentamos el estudio de la producción y puesta en acto (Ball, 1993; Ball, Maguire, Braun, Hoskins y Perryman, 2012) del Plan Fines en el Centro Comunitario “El Galpón” del distrito de Moreno durante los años 2016 y 2019. Nos enfocamos en el momento en que la política llega a la sede y es interpretada, materializada y producida por los sujetos en función de sus contextos particulares/situados condicionados por contextos más generales.

La organización social que crea la sede tiene una trayectoria de veinte años de trabajo territorial. En el año 2008, crea un Bachillerato Popular y, luego de varios años de intentar oficializar la experiencia y que sean reconocidos por el Estado y no lograrlo, deciden transformar su proyecto educativo en una sede de Fines. Este cambio en el dispositivo pedagógico va a implicar nuevos desafíos, tensiones y negociaciones para poder entamar en su cotidianidad algunos rasgos del legado institucional del Bachillerato Popular con el nuevo formato. Aquí presentamos parte de estos “diálogos y tensiones” entre las dos propuestas, las reconfiguraciones que se hacen de esta política en el territorio, la organización del modelo de gestión escolar y la relación de permanente negociación y conflicto que tienen con el Estado.

Palabras claves: Plan Fines - Bachillerato Popular - Políticas públicas - Flexibilización curricular - Formato institucional.

Between the Fines Plan and the Popular High School: possible dialogues and challenges. The case of “El Galpón” in the district of Moreno, province of Buenos Aires

Abstract

In this work, we present the study of the production and implementation of the “Plan Fines” at the “El Galpón” Community Center in the Moreno district during the years 2016 and 2019. We focus on the moment when the policy reaches the center and is interpreted, materialized, and enacted by individuals based on their specific situated contexts, conditioned by broader contexts.

The social organization that establishes the center has a twenty-year history of territorial work. In 2008, they established a People’s High School (“Bachillerato Popular”), and after several years of attempting to gain official recognition from the State without success, they decide to transform their educational project into a “Fines” center. This change in the pedagogical approach brings about new challenges, tensions, and negotiations to integrate certain aspects of the institutional legacy of the People’s High School with the new format. Here, we present some of these “dialogues and tensions” between the two proposals, the reconfigurations of this policy within the territory, the organization of the school management model, and the ongoing negotiation and conflict with the State.

Introducción

En este artículo presentamos el estudio de la producción y puesta en acto (Ball, 1993; Ball, Maguire, Braun, Hoskins y Perryman, 2012) del Plan Fines en el Centro Comunitario “El Galpón” del distrito de Moreno. Este trabajo se enmarca en una tesis doctoral¹ que estudió la puesta en acto del Plan Fines-Trayecto

1 Título de la tesis: “El estudio de la producción y puesta en acto del Plan Fines en dos distritos de la provincia de Buenos Aires, durante los años 2016-2019”. Directora: Dra. Norma Michi, co-directora, Mg. María Eugenia Cabrera. Fecha de defensa: 28 de marzo de 2023. Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Luján.

secundario² en dos distritos de la provincia de Buenos Aires (Luján y Moreno) durante los años 2016-2019.

Nuestro estudio hizo foco en las siguientes dimensiones de análisis:

- El estudio de la cultura y el modelo de gestión escolar: se buscó comprender las dinámicas institucionales que se daban al interior de cada sede, las interacciones orientadas a articular modelos de gestión y culturas escolares en el contexto de la práctica.
- Las prácticas de enseñanza: se buscó analizar y comprender qué metodologías, pedagogías y tipos de conocimientos se ponían en diálogo en el aula.
- Las características de los/as docentes que trabajaban en plan FINES y sus modos de trabajo: se indagó sobre el perfil -o los perfiles- docentes contratados en el plan, su formación, su trayectoria laboral, y sus modos de trabajo.
- Las trayectorias educativas de los sujetos destinatarios: se buscó reconstruir parte de las trayectorias educativas (Cragolino, 2006; Schoo, Sinisi y Montesinos, 2010) de los/as estudiantes y sus historias de vida para poder comprender sus demandas, expectativas, y la evaluación que hacían del Plan Fines como política pública destinada a la finalización de estudios secundarios.

2 En julio del año 2008 se dicta la Resolución 917/08 del Ministerio de Educación de la Nación que, en concordancia con la Ley Nacional de Educación y el Consejo Federal de Educación, aprueba la implementación del Plan Fines (Plan Nacional de Finalización de estudios primarios y secundarios para Jóvenes y Adultos) entre los años 2008-2011. La primera etapa (año 2008) estaba destinada a Jóvenes y Adultos que habían cursado el último año de la educación secundaria como alumnos regulares y adeudaban materias sin haber alcanzado el título. Articulaba con los COA (Centros de Contención y Apoyo) que funcionaban desde el año 2003 como un programa de reinserción escolar. El plan Fines ofrecía la posibilidad de finalizar allí algún año o ciclo incompleto para poder terminar de rendir las materias adeudadas.

La segunda etapa (2009- 2011) estaba destinada a mayores de 18 años que no hubieran iniciado o completado sus estudios primarios y/o secundarios (Res. n° 66/08 del CFE, anexo 1). Es decir, que podrían realizar el tramo completo del nivel primario y/o secundario en el Plan Fines.

Para la realización del trabajo de campo se escogieron cuatro sedes que presentaban algunas particularidades que enriquecieron el análisis: dos sedes del distrito de Luján (una que funciona en una universidad nacional y otra que funciona en una escuela pública de nivel primario) y dos sedes del distrito de Moreno (una que funciona en un centro comunitario y otra que funciona en un sindicato de educadores técnicos en el marco del programa provincial “Secundaria con Oficios”).

Con relación a las decisiones metodológicas fue una investigación con un enfoque cualitativo, que lejos de intentar “explicar los fenómenos”, pretendió poder “comprender” e “interpretar” (Sirvent, 2006) los modos de construcción de esta política pública a partir del acercamiento al campo, recuperando la perspectiva de los actores, la singularidad de la experiencia e implicarnos en la cotidianidad de la escena escolar.

Hemos tomado algunos instrumentos propios de la investigación cualitativa, tales como las entrevistas abiertas en profundidad y la observación, en algunos casos, participante.

En esta presentación nos enfocamos en el momento en que la política llega a la sede “El Galpón” y es interpretada, materializada y producida por los sujetos en función de sus contextos particulares/situados y condicionados por contextos más generales (históricos, políticos y económicos). Como señala Ball (1993) los actores tienen un rol clave en la producción de las políticas educativas y en la puesta en práctica se dan procesos creativos de interpretación y traducción del texto político, en función de las prácticas contextualizadas (Braun, Ball, Maguire y Hoskins, 2017).

El origen de la sede: “Del Bachillerato Popular al Plan Fines”

La organización social que crea la sede tiene una trayectoria de más de veinte años de trabajo territorial. Nace al calor del 2001 junto a algunas incipientes organizaciones sociales que se empezaban a aglutinar para llevar adelante diversas estrategias para enfrentar la crisis económica y la pobreza que estaban

viviendo en ese momento histórico.

La Mesa Coordinadora Barrial comienza su labor inscripta en el barrio Villa Angela de Moreno, trabajando para recuperar ciertos valores como la solidaridad y la dignidad a través de jornadas de trabajo cooperativo, ollas populares, emprendimientos productivos de panadería y huerta, junto a diversos barrios de Moreno. Uno de los principales objetivos era poder construir una organización política más grande para luchar y poder hacer frente al momento conflictivo que azotaba a los sectores empobrecidos refugiados en esos barrios.

A partir del año 2006 la organización comienza a realizar actividades educativas destinadas a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EDJA). En el año 2008 se crea el Bachillerato Popular (en adelante BP), recuperando las experiencias previas de otras organizaciones sociales que ya venían llevando a cabo proyectos educativos de este tipo, CEIP (Coordinadora de Educadores e Investigadores Populares), el sindicato de Canillitas, y el Frente Popular Darío Santillán³.

Desde entonces, uno de los reclamos históricos del conjunto de los BP fue el reconocimiento oficial de estas experiencias por parte del Estado como escuelas públicas y populares, pero con autonomía en la gestión pedagógica e institucional. En Ciudad de Buenos Aires, lograr que se reconocieran la casi totalidad de los BP existentes fue una ardua tarea que llevó sistemáticos reclamos y movilizaciones.

3 El Grupo de Educadores e Investigadores sobre Movimientos Sociales y Educación Popular (GEMSEP) nos brinda, en uno de sus trabajos (2014), una caracterización de lo que son los proyectos político-pedagógicos de los BP. A continuación, planteamos algunos elementos: “Los BP procuran formar parte de las disputas y construcciones territoriales de las organizaciones sociales que los contienen (...) La propuesta político-pedagógica de los BP se encuentra íntimamente ligada con proyectos de cambio social de las organizaciones sociales que los contienen (...) Plantean el principio de la autogestión y la autonomía como un elemento central de sus prácticas (...) En sus prácticas político-pedagógicas presentan una yuxtaposición de pedagogías críticas y populares, con pedagogías bancarias y tradicionales. Esta tensión conlleva importantes desafíos (...) Las luchas que llevan a cabo los BP no se expresan solamente como un medio para obtener sus demandas, sino que, al mismo tiempo forman parte del proceso político pedagógico de las experiencias educativas. Por lo tanto, podemos afirmar que el proceso de aprendizaje (...) va más allá del espacio áulico. Defienden la educación pública al mismo tiempo que proponen cambios radicales incorporando elementos de la educación popular y la democratización de la gestión escolar (p. 66).

En provincia de Buenos Aires, los procesos de oficialización y reconocimiento estatal fueron más lentos y pese a las sistemáticas luchas y movilizaciones realizadas hacia la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) este BP no pudo ser reconocido como una escuela pública estatal.

Para el GEMSEP (2015) el escenario cambia en la provincia a partir de la implementación del Plan Fines (2010). Desde entonces, a muchos BP se les ofrece institucionalizarse como sedes de Fines. IMPA⁴ señala al respecto que muchos bachilleratos se vieron “asediados” por las sedes de Fines en sus territorios y ante la situación de precariedad legal en la que se encontraban decidieron aceptar la propuesta y tomar estos programas en sus manos intentando “resignificar su construcción política y pedagógica en los marcos que ellos mismos proponían” (IMPA, 2016: p. 26).

Este fue el caso del BP “El Galpón” que, a partir del año 2014, luego de arduos debates dados hacia el interior del colectivo docente, decide transformar su proyecto educativo en una sede de Fines. Según los testimonios de algunos/as profesores/as la aceptación de transformar su proyecto original en una sede de Fines está vinculada con la posibilidad de continuar militando territorialmente en el espacio. Como señala la referente del espacio:

Si bien recortados, porque no son la misma cantidad de horas y días, pero se podía llegar a trabajar desde el ámbito educativo en los barrios, sin perder el trato dialógico, fraternal, y sobre todo de armado de lazos afectivos en este barrio (Fragmento de entrevista a Referente de sede, 2017).

En los distintos relatos se puede ver que esta decisión de transformar su proyecto en una sede de Fines está vinculada con la evaluación de las relaciones de fuerza que hicieron algunos/as militantes en ese momento histórico determinado. Para ellos/as, el BP no iba a ser reconocido oficialmente y ante la creación y la rápida expansión del Plan Fines en los distintos barrios del distrito, prefirieron cambiar

4 Fábrica recuperada donde funciona la Industria Metalúrgica y Plástica Argentina en Ciudad de Buenos Aires y el Bachillerato Popular.

la “figura jurídica” para priorizar una propuesta formal de educación con cierta orientación político-pedagógica y así poder darle continuidad al trabajo con jóvenes y adultos que venían desarrollando desde hacía diez años en el territorio.

En esta experiencia en particular, pasar a ser parte de la órbita estatal va a implicar nuevos desafíos, tensiones y negociaciones para poder entamar en su cotidianidad algunos rasgos del legado institucional del BP con el nuevo formato asumido.

La relación con el Estado y las consecuencias de la pérdida de autonomía en la elección del plantel docente

El Plan Fines se implementa a través de los municipios y éstos son interlocutores claves a la hora de entamar la política pública con los distintos espacios, las organizaciones sociales y el sistema educativo. Aquí se puede ver como en “la arena de la política” (Oszlak y O’Donnell, 1995; Ball, 2002) se construyen, disputan y negocian las condiciones de materialización del programa. En este caso en particular, una de las negociaciones que pudieron realizar con el municipio fue que la organización social pudiera elegir a sus propios docentes. Este era un punto muy importante porque les permitía continuar trabajando con los/as docentes del ex BP y así mantener algunos rasgos del antiguo proyecto político-pedagógico. Sin embargo, este acuerdo perduró sólo dos años (del 2014 al 2015). En el año 2015 cambió el gobierno nacional, provincial y municipal como resultado de los procesos electorales. Con la nueva gestión municipal ya no se pudo llegar a un acuerdo y todas las horas de los/as docentes fueron publicadas en acto público oficial.

Como señala Oszlak (2006) todo nuevo proyecto político establece nuevas relaciones de fuerza y negociaciones con algunos sectores por sobre otros, pero para este colectivo de docentes la pérdida del acuerdo trajo consecuencias inmediatas en su proyecto educativo. En palabras del profesor de Historia:

...Porque la diferencia es que el bachillerato se construía con militantes que tenían una mirada política. La convocatoria era para quienes

compartían más o menos nuestra mirada política, educativa, había un acuerdo desde ahí. Cuando ya no hay más bachillerato popular y la propuesta es el FINES, los docentes son elegidos en acto público y no necesariamente por una afinidad política o acuerdos en cuanto a la educación, si no por necesidades laborales, viene cualquier docente que no es ni bueno, ni malo, simplemente no tenía en sus planes tener un compromiso a cada lugar que va porque no tienen tiempo. (Fragmento de entrevista a Profesor de Historia, 2017).

Que los/as docentes sean elegidos por las propias instituciones educativas o que ingresen por acto público oficial no es un debate nuevo, se puede encontrar en distintos momentos históricos dentro del campo de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos⁵. En este sentido, sostenemos que en esta nueva forma de designación docente se corre el riesgo de homogeneizar el formato al de la escuela secundaria común, alterando el sentido político de la propuesta original y poniendo en tensión el funcionamiento del proyecto político-pedagógico del BP.

Asimismo, como ya hicimos referencia anteriormente, esta pérdida de negociación del plantel docente se da en el contexto de un cambio de gobierno. A nivel nacional, se introducen distintas modificaciones en el Plan Fines (a partir de algunas resoluciones nacionales y provinciales) que según los resultados de algunos estudios (Feijoó et. al, 2018; Brunetto, 2020; Abritta, 2018) tienden a la institucionalización del programa (por la mayor presencia de las autoridades de la Dirección Nacional de Escuelas y dependencia de los CENS), a adquirir algunas características propias del nivel secundario común (ampliación de la carga horaria semanal de cursada, actos públicos dependientes de la Secretaría de Asuntos Docentes para la toma de posesión de cargos y sedes concentradas mayormente en escuelas) y a la desterritorialización (cierre de sedes, especialmente en organizaciones sociales). En este sentido, la decisión política

⁵ Por ejemplo, originalmente en los CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario) los/as profesores/as podían ser elegidos/as por las instituciones y designados formalmente por la DINEA (Dirección Nacional de Educación del Adulto). Esto fue modificado por la Resolución n.º 6321/95 (DGCyE) y a partir de allí la forma de ingreso y designación docente es por acto público. Por otro lado, los Bachilleratos Populares luchan por el reconocimiento oficial por parte del Estado, pero con posibilidad de elegir a sus propios docentes para poder mantener el proyecto político- pedagógico. Es decir, que este debate sobre los criterios para la designación docente aparece en distintas experiencias de escuelas secundarias de EDJA y en distintos momentos de la historia de la misma.

del gobierno municipal de no renovar el acuerdo con esta organización social, resulta coherente con las decisiones políticas tomadas en otros distritos de la provincia y en Ciudad de Buenos Aires e identificadas en las investigaciones mencionadas.

Entre la burocratización y la resistencia

Ser parte de una propuesta educativa estatal, bajo el formato de Plan Fines, generó otras pérdidas, además de la posibilidad de elegir la nómina de profesores. Para la referente, la decisión de pasar a ser una sede de Fines trajo como consecuencia un avance en la burocratización de la experiencia, el incremento de control por parte de la Inspección de la modalidad y la pérdida de autonomía e independencia en la organización pedagógica e institucional de la propuesta. En palabras de ella:

...Que quizás con el curriculum oculto se podía mantener algún u otro aspecto, (...) pero empezamos a ver que todo era más burocrático. Necesitábamos hacer un viaje de estudio y había que presentar el fundamento, por qué, para qué, horarios, pedir autorización. (...) pasó el año pasado, queríamos hacer lo del Octubre Callejero (un espectáculo de teatro callejero) (...) y bueno había dos docentes que no estaban de acuerdo y avisaron a la inspectora (...) y nada me pidió (la inspectora) un informe y me dijo que de ahí en adelante le avisara siempre. Y como uno se resiste a perder la independencia, digamos la autonomía, este año hicimos actividades ya buscando la unificación de criterios con los docentes (Fragmento de entrevista a referente, 2019).

Para Oszlak la burocracia es el resultado de las políticas estatales. Uno de los principales atributos de la estatalidad es la institucionalización de la autoridad y la diferenciación del control. Para ello debe “desarrollar un cuerpo profesionalizado de empleados públicos capaz de llevar a cabo las crecientes responsabilidades que implica la tarea de gobernar” (Oszlak, 2006: p. 2). En este caso, pasar a ser una propuesta educativa estatal genera una pérdida de autonomía e independencia del proyecto político-pedagógico y un incremento

de control por parte de las autoridades educativas del distrito. No obstante, los/as docentes-militantes se resisten al avance de la burocratización de la experiencia y a pesar de que se hayan incorporado profesores/as nuevos/as que no acuerdan con realizar actividades de distinto tipo, ellos buscan pujar por mantener la autogestión implementando distintas estrategias institucionales.

A continuación, se analizarán las instancias organizativas que se continuaron realizando desde la creación del Plan Fines.

Las instancias organizativas que persisten como “legado institucional del bachi”

Durante el año en que realizamos las visitas, los profesores del ex BP y la referente trabajaban colaborativamente para generar espacios de encuentro y actividades (por fuera del aula) que resultaran convocantes tanto para los/as docentes como para los/as estudiantes. Algunas instancias persistían del proyecto educativo anterior y otras fueron surgiendo en función de las necesidades de la propia experiencia. En relación con los espacios de toma de decisión sobre la autogestión institucional identificamos dos: la asamblea y las reuniones de profesores.

La asamblea como espacio privilegiado para la toma de decisiones colectivas

El uso de la asamblea como instancia democrática para la toma de decisiones era una práctica que se venía implementando desde la creación del BP. Allí se reunían docentes y estudiantes para decidir colectivamente sobre la vida institucional, entendiendo que el bachillerato era un espacio autogestionado⁶ y con autonomía para decidir sobre su proyecto institucional y pedagógico.

En el marco del Plan Fines, la referente y los profesores han intentado mantener

6 En una investigación anterior, que analiza las características pedagógicas de los Bachilleratos Populares (Brusilovsky, Cabrera, Insaurrealde, Erramuspe, Kloberdanz y Bargas, 2018), las autoras identificaban que los bachilleratos eran espacios autogestionados y autónomos. Tomando a Bobbio (2000) analizaban que en el proceso de autogestión “se anula la distinción entre quien toma las decisiones y quien las ejecuta y (...) que se supera la intervención de voluntades ajenas a las colectividades concretas para la definición del proceso de decisiones” (p. 133).

este espacio como instancia democrática de toma de decisiones, convocando a participar a docentes y a estudiantes. Sin embargo, solo han podido realizar asambleas para tratar una problemática específica: los horarios de ingreso y egreso a la sede debido a situaciones de inseguridad vividas a la salida de las clases.

En las entrevistas realizadas a los/as estudiantes pudimos identificar que el tema trabajado en la asamblea resultaba preocupante y significativo para ellos/as:

La inseguridad, a la salida, no puede ser que uno se esmere para venir a estudiar, que pongas el empeño en progresar, estar mejor, cerrar una etapa de tu vida, y que quizás afuera salís y no sabes si vas a volver a tu casa, porque he tenido ya varios casos de compañeros que a uno le han pegado, a otro le han robado. (Fragmento de entrevista a estudiante del BP, 2017).

Esta situación que preocupaba a los/as estudiantes fue tomada en cuenta por la referente y los/as docentes coordinadores/as del espacio, quienes decidieron convocar a una asamblea para debatir democráticamente estas cuestiones que afectan a la vida institucional.

Nos preguntamos si la apertura de estas instancias de democratización y circulación de la palabra, podría representar el inicio de un camino hacia un estilo de gestión más participativo. No obstante, consideramos que al haberse realizado sólo una asamblea y no haber podido darle continuidad a este espacio de toma de decisión colectiva, nos faltarían elementos para afirmarlo.

Reuniones docentes

Otra cuestión que es distintiva en esta sede es que, a pesar de que el Plan Fines no contempla espacios institucionales de encuentro entre docentes, aquí algunos/as profesores/as se organizan para reunirse semanalmente. Esta instancia organizativa también forma parte del legado institucional del bachillerato y en este nuevo formato vuelve a cobrar fuerza. La diferencia es que, hasta el

momento, solo se reúnen los/as profesores que formaban parte del BP.

En los distintos testimonios se puede ver que no hay acuerdo sobre los motivos por los cuales los/as nuevos/as docentes no participan en las reuniones. Entre los argumentos que destacan se encuentra la idea de que es una falla propia y/o que a los docentes nuevos no les interesa participar. Como consecuencia, observamos que trabajan como “un pequeño núcleo” dentro de un grupo más amplio, en un intento de “repliegue” en una identidad construida previamente: “la de los/as profesores/as del bachi”.

En este sentido, consideramos que hay que tener en cuenta que el programa no contempla reuniones institucionales entre docentes (no aparece en ninguna normativa ni fue propuesto por las autoridades educativas). Esto dificulta la posibilidad de convocarlos de manera oficial, quedando reducido a una mera invitación y, en última instancia, a la voluntad y/o posibilidad que tenga cada uno/a para incorporarse o no.

El otro problema que identificamos para la constitución de un grupo estable de profesores que genere cierta pertenencia con el espacio, es la permanente renovación que hay, producto de los contratos cuatrimestrales. Es decir, los/as docentes trabajan en las sedes por cuatro meses y luego sus horas vuelven a ser publicadas en el acto público. Esto genera un recambio permanente de la planta docente y dificulta la posibilidad de dar continuidad a un proyecto institucional que perdure en el tiempo. De hecho, los/as profesores-militantes van a acto público e intentan, cuatrimestre a cuatrimestre, poder tomar posesión de las horas en esta sede.

La única que permanece estable es la referente y es la encargada de motorizar la experiencia en un intento de “nadar contra la corriente”. Su rol es destacable porque es militante histórica de la organización y se compromete en la cotidianidad realizando tareas de distinto tipo (dialoga con docentes y estudiantes, resuelve problemas edilicios, organiza actividades para recaudar fondos, y lleva a cabo tareas administrativas). En este sentido, cumple un rol vertebrador en esta experiencia y su figura es reconocida y valorada por todos los actores institucionales.

Con respecto a los contenidos que se discuten en las reuniones, algunos están vinculados con la necesidad de organizar charlas-debate, asambleas, y dialogar sobre algunas problemáticas puntuales que atraviesan la realidad de los/as estudiantes, pero manifiestan que, hasta el momento, no habían podido discutir cuestiones estrictamente pedagógicas.

Según la referente hay intenciones de reunirse entre todos/as los/as profesores/as y comenzar a pensar “ejes transversales” para todas las materias, pero aún no han podido hacerlo:

El desconocimiento, la rutina, la vida diaria hace que no se ejercite esto, entonces nos pareció que vamos a tener que juntarnos y ver algunos contenidos o ejes transversales que se apliquen, o tratar de aplicarlo en la mayor cantidad de materias posibles. Sobre todo, nos vamos a juntar los que estábamos desde hace tiempo digamos, los que nos conocemos más, y bueno invitaremos a los profesores nuevos y que las puertas están abiertas, y que pensemos que se puede hacer con qué ejes transversales, para que no pasen por acá a repetir contenidos, sino también a hacer propio algo que nos afecta como sociedad (Fragmento de entrevista a Referente, 2017).

Si bien en este fragmento de entrevista se destaca que los ejes todavía no han sido pensados, se puede ver que hay un deseo de trabajar el curriculum de forma más integrada, intentando romper con la organización de curriculum de alta clasificación (Bernstein, 1995), tan generalizada en el modelo organizacional del nivel secundario común y replicada en el Plan Fines, en el cual cada docente trabaja en su disciplina en forma atomizada y sin conexión con otras materias.

En las entrevistas se demuestra que hay una preocupación por abordar, en las reuniones de profesores/as, cuestiones curriculares para pensar de manera colectiva la construcción de conocimiento, pero que aún no han podido hacerlo. En este sentido, es posible pensar que la transformación de un formato escolar a otro les esté implicando un proceso de reacomodamiento institucional, que podría llevar tiempo. Entre “lo perdido”, “lo negociado” y “lo ganado”, tienen

que dialogar para poder mantener algunas prácticas del modelo de gestión institucional anterior, ampliando los márgenes que el programa impone para poder construir de un modo “artesanal” (Sennett, 2009) una nueva institucionalidad.

El compromiso de los/as docentes militantes con la construcción del conocimiento crítico y las tensiones en torno a la flexibilización curricular

En esta sede hay un grupo de cuatro docentes que son militantes de la organización social y que permanecen desde el BP, la profesora de Lengua y Literatura, la profesora de Matemática, el profesor de Historia, y la referente del espacio (estudiante del profesorado de Historia).

En el año en que realizamos la investigación (2017), los tres profesores venían sistemáticamente tomando sus horas por acto público y trabajaban junto a la referente como un núcleo de coordinadores del espacio.

Consideramos que trabajar con un grupo de docentes consolidado, con una trayectoria de trabajo previa en común, y con ciertos acuerdos sobre la mirada de la educación y de la sociedad es lo que hace “diferente” a esta sede. El deseo de resistir y continuar construyendo un proyecto de educación de jóvenes y adultos para el barrio es lo que prevaleció y lo que los une a pesar de la “pérdida” del BP. Así lo referencia el profesor de Historia:

Qué función tiene para el que coordina la clase, brindar herramientas que uno considera que tienen que estar a disposición y pensar que ese conocimiento es poder y me parece que la construcción de ese conocimiento, en términos de herramienta que empodera (...). Es importante ser un sujeto informado, poder leer la realidad, poder tener un montón de herramientas que muchas veces sienten que no las tienen. Como docente yo lo tomo como un desafío trabajar en adultos, porque es gente sobreviviente al sistema educativo, si es sobreviviente al sistema educativo es sobreviviente al sistema político, al sistema económico, y sigue apostando a la educación que para mí

es una herramienta de liberación (Fragmento de entrevista a Profesor de Historia, 2017).

Como señala Paulo Freire (1988) es fundamental para los educadores revolucionarios saber qué comprensión tenemos del acto de conocer y tener en claro para qué se conoce, con quiénes, en favor de qué, en favor de quiénes, contra qué y contra quiénes, y cómo conocer. Para el autor estas preguntas nos conducen a pensar el rol del educador y el educando en la práctica de conocimiento y el sentido político de la misma.

En algunos fragmentos de entrevistas de estos docentes aparecen claramente los propósitos de su enseñanza asociados a la idea de contribuir al pensamiento crítico y que no se dejen manipular por la ideología dominante, comprendiendo el acto educativo como una herramienta que “empodera”, y entendiendo la educación como un “acto de liberación”. En el fragmento de entrevista realizado al profesor de Historia se identifica a los/as estudiantes como “sobrevivientes” tanto del sistema educativo como del sistema político y económico, poniendo el eje del análisis no en el sujeto “que fracasa” sino en las condiciones estructurales “que los excluyen”.

Sostenemos que en los discursos y prácticas de estos docentes prevalece un compromiso con el desarrollo del conocimiento crítico ya que tienen en claro su posicionamiento político-ideológico “comprometido con objetivos emancipatorios” (Brusilovsky y Cabrera, 2006: p. 51) y en función de ello intentan ser coherentes con sus prácticas pedagógicas, independientemente del formato pedagógico en el que trabajen.

Los desafíos en torno a la flexibilización curricular

Cuando surge el Plan Fines, se propone (a partir de las Resoluciones n° 917/08 y n° 6608 del CFE) una flexibilización curricular con relación a los tiempos de cursada presencial, ya que se cuatrimestralizan las materias del plan de estudios original de los CENS, lo que genera una reducción de la carga horaria presencial (originalmente se asistía dos días por semana y luego por la Res. n° 713/17 de DGCyE fue ampliado a 3 días). Esta situación genera nuevos desafíos para los/

as profesores/as, que tienen que pensar en el diseño de una propuesta pedagógica más reducida en cantidad de encuentros presenciales y que les exige realizar adecuaciones curriculares del plan de estudios.

Para los/as docentes de esta sede esta reducción de tiempos no resulta favorable para la enseñanza. En distintas entrevistas los/as docentes manifiestan que los contenidos del plan de estudios son muy extensos para los tiempos que propone el programa, con lo cual deben realizar una selección en el currículum. El profesor de Historia es muy crítico en este punto y sostiene que en el Plan Fines este recorte curricular no responde a un fin pedagógico, sino “de cumplir con algunas metas, con números o porcentajes”, haciendo referencia a cumplir más con un “derecho a la certificación que “con el derecho a la educación”⁷ (GEMSEP, 2014: p. 61).

En otros trabajos (Bargas y Cabrera, 2022) en los que se analiza la propuesta de cuatrimestralización dirigida tanto para los Fines como para los CENS (a partir de la Res. N° 1657/17 de DGCyE) señalábamos que la “flexibilización” centrada solamente en la reducción de días de asistencia, como forma de responder a las necesidades de la población destinataria, resulta “unidimensional” porque prioriza únicamente la dimensión cuantitativa de la misma y relativiza otras dimensiones vinculadas con pensar un proyecto curricular e institucional que resulte convocante para docentes y estudiantes. Consideramos que este debate se vuelve a instalar en los discursos de algunos/as docentes de esta sede.

En cuanto a los criterios con los cuales los/as profesores/as del ex BP realizan las adecuaciones curriculares requeridas, en general coinciden en que primero realizan un diagnóstico del grupo y luego diseñan la propuesta, asimismo, planifican sus clases pensando en contenidos que permitan problematizar la realidad y construir un pensamiento crítico. Para ellos ese es el propósito de la enseñanza. Sin embargo, la reducción de los tiempos de la presencialidad es una gran limitación para lograr esos procesos cognitivos. En palabras del profesor

7 En un artículo de análisis sobre el Plan Fines el GEMSEP (2014) sostiene que este programa garantiza el derecho a la certificación de amplios sectores de la población que han sido excluidos de la escuela pero que resulta más difícil afirmar que garantice el derecho a la educación, porque “no se traduce necesariamente en una democratización del acceso al conocimiento acumulado y a la apropiación popular del saber” (p. 61).

de Historia:

Sí, pero hay materias como Estado y Nuevos Movimientos Sociales, que pintan piola ¿No? Pero a la hora de llevar adelante la materia vos decís bueno hablemos de los movimientos a nivel mundial, ¡No llego! Bueno a nivel de América Latina (...) que sé yo desde el punto de vista político-ideológico, el rol de la clase trabajadora en estos movimientos, o del campesinado, o de los pueblos originarios, el rol de los explotados a lo largo de la historia. (...) Pasa que el diseño está muy acotado a los tiempos, pensado en un cuatrimestre, y teniendo en cuenta el desfase histórico que tiene esta gente en la continuidad pedagógica, es imposible (Fragmento de entrevista a Profesor de Historia, 2017).

A pesar de los tiempos acotados los/as docentes van pensando alternativas para llevar a cabo un tipo de propuesta pedagógica coherente con su posicionamiento político-ideológico y con su modo de entender la función social de la educación, pero reconocen que la escasez de tiempo presencial de cursada afecta sustancialmente estos procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, consideramos que la soledad en la que los/as profesores realizan las adecuaciones curriculares, la ausencia de espacios institucionales de encuentro para pensar las propuestas de clase en forma más colectiva, y el trabajo con referencia a un diseño curricular (Res. 6321/95 de DGCyE) que organiza el dictado de las materias en forma anual y que fue creado en un contexto neoliberal (1995), son medidas que dificultan aún más la posibilidad de generar propuestas pedagógicas que avancen en un sentido democratizador y con cierta orientación que promueva un compromiso con la construcción de pensamiento crítico (Brusilovsky y Cabrera, 2006). Es decir, que el propio programa (Plan Fines) en su formato curricular e institucional impone algunos límites para desarrollar proyectos políticos-pedagógicos en diálogo con la Educación Popular.

Las voces de los/as estudiantes: acerca de los vínculos reparadores de

experiencias educativas

A pesar de las problemáticas identificadas, los/as estudiantes valoran positivamente esta experiencia educativa por el modo de enseñar de los/as docentes. En distintas conversaciones que hemos tenido resaltan atributos propios de los/as profesores/as que hacen que este espacio educativo resulte convocante: como la “*paciencia*” en la enseñanza y el respeto por los distintos ritmos de aprendizaje, el dinamismo en las metodologías que hace que los contenidos resulten más atractivos, el clima de “risa y alegría” que se vive en el aula.

Las distintas voces de los/as estudiantes permiten pensar que esta experiencia resulta valorada por ellos/as, entre otras cuestiones, porque posibilita resignificar experiencias pasadas. Como señalan Duschatzky, Mariño y Areco (2001) la herida que produce la expulsión institucional puede ser suturada en el tránsito por nuevos espacios educativos.

Los/as profesore/as tienen un modo de enseñar que, en palabras de estos actores, resulta “diferente al anterior”. El dinamismo en la clase, la paciencia para esperar al que no aún no comprende, las reiteradas explicaciones, el contexto de risa y humor en el que se aprende, son cuestiones que resultan reparadoras porque se basan en cierta confianza en las relaciones pedagógicas. Para Cornú la confianza es una apuesta al futuro: “Es una actitud que concierne al futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de un otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo” (Cornú, 2002: p. 19). Aquí, la confianza entre los/as docentes y los/as estudiantes es constitutiva de ese vínculo, y permite sentir que se puede hacer de esa experiencia un espacio desafiante y placentero.

Conclusiones

Se puede ver que en esta experiencia hay un intento permanente por parte de los docentes-militantes de la organización de establecer diálogos entre el antiguo BP y la nueva experiencia de Plan Fines. En ese permanente intercambio luchan por mantener algunos rasgos identitarios del proyecto anterior; las asambleas como

órgano supremo de toma de decisión colectiva, las jornadas de debate sobre temáticas actuales que expresan un posicionamiento político por parte de los/as docentes coordinadores/as, y las actividades culturales o de financiamiento del espacio que tienen un claro propósito de “convocar” al otro/a a ser parte de este proyecto que “se está construyendo”. Todo esto genera un modelo de gestión escolar en el que prima un estilo más participativo y democrático.

No hay un horizonte claro en cuanto a la construcción del proyecto pedagógico, hay desafíos por superar para los/las militantes, hay coyunturas políticas que se van transformando y hacen que la experiencia esté en un permanente flujo de cambios. Prevalece, entonces, un modo artesanal de construcción de la experiencia, en el sentido en que Sennett le asigna al término: “son artesanos porque se dedican a hacer bien su trabajo por el simple hecho de hacerlo bien. (...) El artesano representa la condición específicamente humana del compromiso” (Sennett, 2009: p. 17).

Uno de los grandes desafíos que identificamos tiene que ver con pensar el currículum a nivel institucional. En las entrevistas realizadas, los/as profesores/as del ex Bachillerato Popular manifiestan que hay intenciones de reunirse para pensar cuestiones que atañen a lo pedagógico y pensar ejes transversales para todas las materias, pero aún no han podido concretarlo. Esto trae aparejado como consecuencia que, aunque a nivel institucional trabajen articuladamente, a nivel áulico lo hacen de modo fragmentado.

Diseñan sus clases y realizan las adecuaciones curriculares en forma individual, no comparten las temáticas trabajadas ni reflexionan sobre sus prácticas pedagógicas en forma colectiva. Cada docente (sea del ex BP o no) aborda su materia en soledad.

En este sentido, la reflexión sistemática sobre las pedagogías y las didácticas específicas para la EDJA siguen siendo parte de los desafíos pendientes en experiencias de este tipo, que tienen el propósito de llevar adelante prácticas en diálogo con la Educación Popular (EP). Aunque según Torres Carrillo (2007) la reflexión sobre lo estrictamente pedagógico de las prácticas de EP sigue siendo

un tema urgente a abordar y una vacancia en general dentro del campo⁸.

Aún con ciertos desafíos pedagógicos pendientes, para los/las estudiantes entrevistados/as esta es una experiencia muy valiosa porque permite transitar con disfrute esa deuda pendiente que es la finalización del nivel secundario, en palabras de ellos: en un clima de “humor y alegría”. Atribuyen el agrado de la experiencia a dos cuestiones:

A. Los modos de enseñanza de los/as docentes, flexibles, atentos al que no comprende, entendiendo que se enseña en un aula constituida por públicos heterogéneos y con ritmos de aprendizaje disímiles.

B. Al grupo “que sostiene”. Los y las compañeras que se ayudan mutuamente a transitar por estos espacios de un modo más solidario y cooperativo.

Sostenemos que estas cuestiones que destacan los/as estudiantes impactan en su subjetividad y tienen un carácter “reparador”, porque permiten subsanar experiencias pasadas en la escuela, problematizar el discurso dominante: “yo no pude”, y reemplazarlo por el “Yo puedo”, en una apuesta por la confianza en una relación pedagógica que se constituye a partir de un docente que reconoce que el estudiante puede aprender y un estudiante que reconoce que el docente puede enseñar (Gagliano, 2014).

Por último, no podemos dejar de destacar el rol de “la referente” de sede, quien aporta un grado importante de “militancia” a su trabajo, horas de dedicación y acompañamiento a estudiantes y docentes para poder lograr, en los pequeños actos cotidianos, inclinar la experiencia hacia un modelo de gestión más democrático y convocante.

⁸ Según el Torres Carrillo (2007) resulta necesario que dentro de la CEAAL (Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe) se reivindique la discusión pedagógica “porque permitirá reconocer, sistematizar y potenciar el saber pedagógico presente en las prácticas educativas populares y a la vez, empoderar a los educadores de base como sujetos de debate, no como una concesión de los intelectuales de la EP o las ONG, sino una necesidad ineludible en la construcción de las coordenadas conceptuales de la EP” (p. 115).

Bibliografía

ABRITTA, A. (2018). Limar desde el borde: El desmantelamiento del Plan Fines en la Ciudad de Buenos Aires. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPPEd). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Abritta.pdf> en julio de 2020.

BALL, J. MAGUIRE M., BRAUN, A. HOSKINS, K., & PERRYMAN, J. (2012). How schools do Policy. Policy enactments in secondary schools. Routledge.

BALL, (2002). Textos, discursos, y trayectorias de la política: la teoría estratégica. Revista Páginas. 2 y 3(2). Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985>.

BARGAS, N. y CABRERA, M. E. (2022) Políticas recientes en el nivel secundario de adultos en la provincia de Buenos Aires: los desafíos de la flexibilidad en la enseñanza. Espacios en Blanco. Revista de Educación. Serie Indagaciones. UNICEN.

BRUNETTO, C. (2020). El gobierno del Plan FinES 2 en la Provincia de Buenos Aires. Interjuegos nación, provincia y organizaciones en dos períodos de gobierno (2010-2017). [Tesis para obtener el título de Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Buenos Aires, Argentina. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/handle/10469/16327>.

BRUSILOVSKY, S. y CABRERA M. E. (2006). Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

BRUSILOVSKY, S., CABRERA M. E., INSAURRALDE M., KLOBERDANZ C., y BARGAS N. (2018) Escuelas Populares, características de su pedagogía.

Luján, Argentina. EdUNLU.

DUSCHATZKY, S., MARINÑO, M., y ARECO, I. (2002). Reflexiones sobre la educación de jóvenes y adultos. Problemas y crisis. Informe para Gobierno de Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Educación - Dirección de investigación-- (mimeo).

FEIJOÓ, M. (2018). Investigación evaluativa del plan Fines 2. Informe de Secretaría de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_fines_web_0.pdf UNIPE.

GAGLIANO, R. (2014) Sobre las formas de invitar, reconocer y cuidar. Columna de opinión. En Revista Novedades educativas. 26(283), 4-5.

GEMSEP (2014). La educación de jóvenes y adultos bajo la gestión kirchnerista: aportes para un análisis crítico del Programa FinEs2. Revista Encuentro de Saberes. Luchas populares, resistencia y educación, 2(4), 58-66.

GEMSEP (2015). Diez años de Bachilleratos Populares en Argentina. Debate de las coordinadoras: Coordinadora de Bachilleratos populares en Lucha, Red de Bachillerato Populares Comunitarios, Batalla Educativa. Cuadernillo de debate nº1. Buenos Aires, Argentina.

OSZLAK, O. y O` DONNELL, G. (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: Hacia una estrategia de investigación. Redes, 2(4), 99-108. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90711285004>.

SIRVENT M. T. (1984). Estilos participativos ¿Sueños o realidades? En Revista Argentina de Educación. 3(5).

SENNETT R. (2009). El artesano. Barcelona, España: ANALGRAMA.

SIRVENT M. T. (2006). “El proceso de investigación”. Ficha de cátedra. 2º edición. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires.

TORRES, R. (1988). Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire. Buenos Aires, Argentina: CEAL.

TORRES CARRILLO, A. (2011). Educación Popular: Trayectoria y Actualidad. Venezuela: Dirección General de Producción y recreación de saberes.

Noelia Alejandra Bargas: Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Luján. Doctora con orientación en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Nacional de Luján. Docente auxiliar del Seminario de Educación de Adultos y del área de Metodología de la Investigación. Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján. bargasnoelia@hotmail.com