

XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.

# **ESCUELAS POPULARES. Propuesta de su pedagogía.**

Silvia Brusilovsky, María Eugenia Cabrera y  
Noelia Bargas.

Cita:

Silvia Brusilovsky, María Eugenia Cabrera y Noelia Bargas (2015).  
*ESCUELAS POPULARES. Propuesta de su pedagogía. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/880>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

**XI Jornadas de Sociología de la UBA**

*Coordinadas contemporáneas de la Sociología: tiempos, cuerpos, saberes* 13 al 17 de julio

**Mesa n° 72**

*Experiencias de educación popular de movimientos sociales en América Latina: desafíos y potencialidades*

---

Título: ***ESCUELAS POPULARES. Propuesta de su pedagogía.***<sup>1</sup>

Autores:

Brusilovsky, Silvia. Universidad Nacional de Luján, sbrusil@arnet.com.ar

Cabrera, María Eugenia. Universidad Nacional de Luján, mecabrera@coopenetlujan.com.ar

Bargas Noelia. Universidad Nacional de Luján, bargasnoelia@hotmail.com

**ESCUELAS POPULARES. Propuesta de su pedagogía.**

El estudio se centra en las autodenominadas “escuelas populares” de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP). Su origen está vinculado a acciones de resistencia a las políticas neoliberales y son respuesta a necesidades de educación de movimientos sociales y comunidades. Se trabajó en profundidad, con datos primarios y con una lógica cualitativa, sobre los dos casos más antiguos radicados en fábricas de la Ciudad de Buenos Aires recuperadas por los trabajadores.

En la ponencia se presentará parte del análisis de la propuesta político pedagógica de dos bachilleratos estudiados. La preocupación pedagógica explícita es el desarrollo del sujeto en tres dimensiones: portador de una posición política, con propósito de

---

<sup>1</sup> Esta presentación se basa en el estudio realizado a partir del proyecto de investigación ***ESCUELAS POPULARES. CARACTERÍSTICAS DE SU PEDAGOGIA.*** (2009-2013) Directora: Silvia Brusilovsky [sbrusil@arnet.com.ar](mailto:sbrusil@arnet.com.ar) ;Codirectora: María Eugenia Cabrera [mecabrera@coopenetlujan.com.ar](mailto:mecabrera@coopenetlujan.com.ar) ; Asesoramiento pedagógico-didáctico: Mónica Insaurrealde [monicainsaurrealde@fibertel.com.ar](mailto:monicainsaurrealde@fibertel.com.ar); Auxiliar Investigación: Carina Klobberdanz. [caleklo@gmail.com](mailto:caleklo@gmail.com) . Colaboración en didáctica de Ciencias Naturales: Juana Erramuspe; Auxiliar alumna: Noelia Bargas [bargasnoelia@hotmail.com](mailto:bargasnoelia@hotmail.com) . Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján.

participación en la construcción de una nueva sociedad y con la capacidad de actuar. Esto requiere tomar en cuenta tres dimensiones: cognitiva, teleológica y del interés subjetivo.

Se analizaron la organización escolar -con formas de trabajo cooperativo, de distribución horizontal de responsabilidades- y las prácticas de enseñanza destinadas a lograr los objetivos, así como otras actividades e intercambios sociales, a los que se atribuyen sentido y valor pedagógicos (asambleas, acciones de presión sobre el Estado).

En relación a los profesores, las razones de incorporarse y de permanecer y compartir el proyecto nos hace pensarlos como integrantes de un colectivo con propuestas cercanas a lo que entendemos como intelectuales orgánicos de los sectores subalternos.

**Palabras claves:** educación popular- escuela secundaria- organización- curriculum – docentes.

### Presentación

En esta ponencia presentamos algunos resultados de la investigación sobre Bachilleratos Populares que pertenecen a la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP), llevada a cabo como parte de una serie de investigaciones en el nivel secundario de adultos que venimos desarrollando en el Departamento de Educación de la UNLu. Los resultados de estos estudios mostraron de qué modo las políticas educativas se expresan en la vida cotidiana escolar a través de modelos de trabajo con diferente sentido político: algunos tienen carácter conservador; otros, por el contrario, procuran abrir posibilidades de emancipación. Durante el trabajo tomamos contacto con las autodenominadas escuelas populares. Estas organizaciones se proponen avanzar en la construcción de una propuesta de educación popular en el marco de la educación escolar que, además del objetivo de formar sujetos políticos -que comparte con experiencias no escolares de educación popular- otorga un certificado de nivel secundario que permite la continuidad de estudios a los jóvenes y adultos de sectores populares.

El origen de estas instituciones está vinculado a acciones de resistencia a las políticas neoliberales y se proponen constituir una respuesta a necesidades de los movimientos sociales y comunidades de las que emergen (Elisalde, 2012).

Debido a las escasas experiencias sobre propuestas de educación popular en escuela, consideramos necesario contribuir a la sistematización y difusión de los modos de gestión, de enseñanza y de los criterios de selección de contenidos curriculares a través de los cuales se materializan los objetivos políticos pedagógicos.

Hay varias cuestiones que surgen reiteradamente en las entrevistas y con las que se describen las formas de intercambio y comunicación en la cotidianeidad escolar que refieren a los modos concretos en los que se lleva a cabo el objetivo de dar carácter pedagógico a ese espacio sin que –como uno de los entrevistados señala- se convierta en “una escuela tradicional”, prescripta por una autoridad externa. Los pilares que parecen ser la base de la organización de las escuelas populares son autogestión, participación y compromiso con la formación cognitiva crítica.

En esta ponencia haremos referencia a algunas características de su organización institucional y de las decisiones curriculares.

#### El bachillerato popular y su organización institucional

Diversos rasgos del trabajo de los bachilleratos nos parecieron interesantes para profundizar: se plantean una propuesta curricular que busca desnaturalizar las relaciones de poder, articular la cultura académica con el saber cotidiano, incorporar procesos colectivos de investigación que contribuyan a la auto-reflexión tanto de docentes como de estudiantes sobre la práctica escolar. Además, articulan su trabajo con organizaciones sociales –empresas recuperadas, organizaciones barriales- de modo que docentes y estudiantes pueden llevar a cabo una práctica que procura ser coherente con las declaraciones de trabajar por un cambio en el sistema de poder social. Estos propósitos se vehiculizan en una estructura de gestión institucional que genera condiciones para su logro

Adoptamos el enfoque de la gestión escolar planteada por Cantero y Celman (2001) porque permite –tal como plantean estos autores- “poner foco en lo idiosincrásico de las gestiones escolares” (Op. Cit: 111) e identificar su especificidad. Desde ese enfoque “la gestión escolar ya no es entendida primariamente como un conjunto de procedimientos preestablecidos, sino como un cierto tipo de interacciones con propósitos de gobierno que tienen lugar entre los actores de la escena escolar desde el ejercicio de una autonomía relativa” (op. cit.: 110). El acento está puesto en las prácticas que se adoptan

para resolver las contingencias cotidianas de las escuelas, adecuadas a las características de cada institución y ligado al modelo social que la escuela puede contribuir a conformar. Esta perspectiva desliga el concepto de gestión del de administración al referirlo a “los servicios que prestan las personas dentro de una organización” (Op.cit.: 112) y centrarse solo en las formas de interacción de las personas. “La interacción no es sólo el vehículo de la gestión sino el contenido que la cualifica... (e) incluye a todos los protagonistas de las interacciones con propósito de gobierno” (op. Cit.: 119).

Este enfoque es pertinente para sistematizar la información sobre los bachilleratos analizados, porque su estructura institucional difiere de la habitual en las escuelas privadas y en las públicas.

La defensa de la autogestión institucional que hace la CEIP tiene el objetivo de poder decidir tanto un currículum coherente con los objetivos de formación que se proponen como la forma de organización institucional que permita mantener un trabajo colectivo, cooperativo que también se constituye, en parte, en currículum de formación de estudiantes.

Planificar el currículo en cualquier nivel implica diseñar un proyecto educativo y cultural. Implica también “pensar, valorar y tomar decisiones que valgan la pena, entre otras cosas, sobre situaciones cotidianas, sobre acontecimientos imprevisibles...” (Salinas, 1994: 137). De esta manera, “planificar es reflexionar, debatir, y tomar decisiones fundamentadas sobre lo que las escuelas enseñan, reflexionar, en suma, sobre el contenido cultural y social –y no exclusivamente académico- del currículo, de nuestro trabajo y de la propia escuela”. (Salinas, op. cit: 138). Al entender la escuela como aparato de hegemonía y por lo tanto de contrahegemonía, el currículo es uno de los espacios centrales a ser disputado cotidianamente. La autogestión es condición para pensar en reales posibilidades de construcción de un nuevo currículo no consensual (según Apple, 1986) o “descolonizador” (Da Silva. 1995).

Desde perspectivas críticas se acuerda, asimismo, en la necesidad de ver el currículum como producto de las relaciones sociales existentes. La escuela y el currículo no pueden separarse de sus articulaciones con las relaciones de clase, de género, de raza y con las relaciones entre naciones.

La forma de programación del trabajo curricular fue objeto de discusión al interior de la escuela, por los disensos entre los docentes respecto de quiénes debían ser los “sujetos de la estructuración curricular”<sup>2</sup>. La discusión se centró en el tema de su responsabilidad y la de los estudiantes en la selección de contenidos. Se confrontaron dos enfoques: uno que sostenía que el desarrollo curricular debía programarse con participación igualitaria de docentes y estudiantes; otro que sostenía que, sin ignorar los intereses y los saberes previos de los estudiantes, la responsabilidad central de la selección y puesta en circulación de contenidos es de los docentes. Esta segunda alternativa es la que está vigente en este momento.<sup>3</sup>

Hay coincidencia en la opinión de que la posibilidad de reflexión está vinculada con el aprendizaje de teorías críticas que permitan “superar la conciencia mistificada de la praxis” (Sánchez Vázquez: 23), que permitan superar los límites que el sentido común impone a los análisis de la realidad y de la relación de sí mismo con esa realidad. Por lo tanto es necesario utilizar este criterio para la selección de contenidos. En consecuencia, si bien es necesario incluir las experiencias y saberes previos de los estudiantes así como algunos de sus intereses<sup>4</sup>, no se puede depender de sus necesidades subjetivas<sup>5</sup>

---

<sup>2</sup> Los sujetos sociales de la estructuración curricular según Alicia de Alba (1995) son quienes en el ámbito institucional le otorgan forma al Plan de Estudios

<sup>3</sup> La afirmación vale para los casos estudiados y en general para los de CEIP, dado que en otros bachilleratos populares se plantea discutir o decidir el curriculum con los estudiantes. De todos modos nos parece importante que quede explícito que en el “modelo” de análisis para instituciones es significativo incluir esta dimensión.

<sup>4</sup> Incluyen las demandas de estudiantes vinculadas con la temática que se está analizando en clase. Por ejemplo, unas alumnas paraguayas solicitaron incluir el estudio de la Guerra de la Triple Alianza y se profundizó su estudio; es frecuente que estudiantes de otras nacionalidades soliciten inclusión de cuestiones que hacen a su identidad nacional y se las trabaja en clase.

5. Distinguimos los conceptos de **necesidades objetivas** y **necesidades subjetivas**. Por necesidad **subjetiva** entendemos un estado de carencia sentido y percibido como tal por los individuos o grupos de individuos. Por necesidad **objetiva** nos referimos a las carencias de los individuos y/o grupos que pueden determinarse independientemente de la conciencia que de las mismas tengan los individuos afectados. La determinación objetiva de las necesidades se apoya en la existencia de desequilibrios que impiden el desarrollo de las potencialidades humanas. La necesidad sentida por los individuos -necesidad subjetiva- puede coincidir o no con las necesidades que emergen de situaciones objetivas que afectan la vida cotidiana.

que, frecuentemente están condicionadas por su sentido común y por las experiencias previas. Esta decisión implica que los saberes de los estudiantes se vinculen con los contenidos que se proponen, ya sea para incorporarlos y articularlos con los académicos como para desestructurarlos, si fueran un obstáculo para avanzar en la construcción de conocimiento crítico. Esta decisión político-pedagógica de responsabilizar centralmente a los docentes por la decisión respecto de los contenidos de sus áreas o asignaturas implica una opción frente a otras tendencias -que a veces se observan en el heterogéneo campo de la educación popular- que proponen centrarse exclusivamente en los saberes de los jóvenes y adultos, sin destinar atención al proceso de teorización necesaria para superar los límites del saber cotidiano.

Estas discusiones sobre la posición a adoptar en relación con el reconocimiento de las diferencias de formación y cultura y la elección de la cultura académica como orientadora de decisiones curriculares –sin que ello implique valoración de una y subvaloración de la otra- no es ignorada en el trabajo de profesionales que optan por trabajar con y para los sectores populares. En esta incorporación relativamente reciente del enfoque de educación popular en la escuela, la confrontación de las posiciones de los docentes de escuelas populares retoma debates respecto de cómo llevar a cabo las prácticas de educación y de investigación desde un enfoque de trabajo comprometido con los sectores populares, discusiones en las que se pusieron de manifiesto posiciones que discuten el “lugar” del saber profesional y del saber de la población en el trabajo.

En relación con la práctica educacional, al referirse a esta cuestión, señala Torres Carrillo (1993) que, a partir del surgimiento de movimientos sociales y del reconocimiento de la dimensión cultural de la educación popular, se superan tanto las posiciones iniciales que priorizaban la “concientización” como condición para la acción de los sectores populares, las posiciones idealizadoras de la cultura popular que planteaban el rescate de los aspectos de la tradición artística y expresiva del pueblo, como las posturas más clasistas que enfatizaban la alienación de los saberes y la cultura populares. “De este modo la educación popular ya no tiene como cometido central develar la ideología dominante de la mentalidad de sus educandos ni rescatar su autenticidad en el pasado o en el folklor, sino comprender y ampliar las lógicas culturales desde las cuales los sujetos populares ven, interpretan y actúan sobre su realidad. La formación de los sujetos populares y de la democracia exigen la

apropiación, construcción y socialización de los conocimientos y valores provenientes del mundo académico y del mundo popular” (Torres Carrillo, A. 1993: 28).

Con respecto al tipo de conocimiento priorizado se sostiene la necesidad de que la información incluida en las asignaturas del plan de estudios permita reflexionar sobre la realidad y sobre la práctica: se hace referencia al tipo de contenido, a los procesos cognitivos que se plantean como objetivo de aprendizaje y a su valorización subjetiva por parte de los estudiantes. Los criterios de selección de contenidos para la construcción de programas dan cuenta de una concepción que considera que el conocimiento es construcción social, histórica ya que en las asignaturas físico-naturales (física, biología), en matemáticas, se plantea trabajar tanto con el contenido de la disciplina como con el análisis del contexto de producción de esos conocimientos.

Hay que resaltar que algunos de los docentes encaran toda su tarea desde la problemática de cómo evidenciar ante los alumnos la provisionalidad y el carácter no neutral, políticamente hablando, del conocimiento científico. Debido a esta claridad con la que plantean la ciencia como uno de los modos de comprender el mundo, adoptan el enfoque de relacionar los contenidos de las disciplinas con la Historia de la Ciencia. Esto aporta información para el enfoque del carácter provisorio del conocimiento científico como construcción histórica

Los contenidos que se seleccionan tienen el objetivo de proponer una lectura crítica de la realidad a los efectos de poder intervenir en ella para modificarla. Los entrevistados plantean que si bien se parte de las experiencias de los estudiantes se las vincula con problemáticas generales que los conduzcan a relacionar lo reivindicativo coyuntural con la totalidad, con las causas estructurales, históricas, para que las acciones que emprendan no queden atrapadas en lo circunstancial. En una entrevista una profesora refiere a cómo se trabaja en el aula con ese objetivo:

*- Por ejemplo, en tercero que yo doy argentina, tratamos de enfocarnos sobre todo en los diferentes modelos de acumulación. Entonces, a partir de esa línea, que vendrían a ser los diferentes modelos de acumulación de Argentina; sí, vemos la parte más política que tiene el gobierno, pero tratamos de enfocarlo para que sean ejes. Entonces vemos el modelo agro-exportador, entonces vemos lo social, lo político, pero dentro del modelo agro-exportador, entendiéndolo como un modelo económico que va a favorecer a un sector específico, y qué relaciones se van a entablar entre ellos y los trabajadores, qué tipo de trabajo, las relaciones internacionales. Y después pasar a la industrialización por sustitución de importaciones. Bueno, esto; entonces vamos viendo en esos grandes ejes; después vamos desglosando, pero en Historia, por ejemplo, lo*

*estamos viendo así. En Sociedad y Estado, estamos mostrando ahora diferentes tipos de Estado y estudiamos y estamos viendo mucho sobre revolución, porque estamos viendo algunos tipos de Estado y cómo se le contraponen otras ideas y qué tipo de Estado logran después, entonces estamos enfocándolo más...*

Si bien los profesores de uno de los bachilleratos estudiados organizan el currículo a nivel institucional considerando como “*ejes transversales la desnaturalización de las relaciones de producción capitalista, la relación entre capital y trabajo, y la subordinación e insubordinación del trabajo y el capital*”, frente a algunas problemáticas coyunturales expresan distintos puntos de vista aun dentro del proyecto político más amplio que los organiza.

El análisis del enfoque de trabajo pone de manifiesto el esfuerzo por tomar decisiones curriculares que, en lo relativo al sentido del conocimiento por el que se opta, coincide con los planteos de diversos autores alineados en concepciones críticas, ligadas a la teoría de la praxis: el conocimiento de la realidad permite identificar los aspectos que producen desigualdades y, por lo tanto, fijar la dirección de la acción y los fines en determinado momento. Si bien el conocimiento no es, necesariamente, impulsor de la acción, contribuye a desnaturalizar la realidad, a interpretarla, a identificar las condiciones que producen problemas u obstaculizan su solución y a seleccionar modos de poder actuar sobre ella.

Esta posición pedagógica tiene por objetivo contribuir a superar las acciones centradas en lo coyuntural que -en el caso de algunos movimientos sociales- obstaculizan pasar de reivindicaciones inmediatas a acciones sobre lo estructural, por no considerar las causas de los problemas locales. La preocupación sobre QUÉ se aprende “*en el tránsito que llega al título*” (como dijo un docente entrevistado) remite a un problema medular entre educadores comprometidos con la educación popular. Efectivamente, si bien los datos de la situación educativa de la población, medida en cantidad de años de asistencia y niveles de escolaridad alcanzados, son datos cuantificables que dan cuenta de situaciones de desigualdad social, el **qué** se enseña y **qué** se aprende remite a una problemática central en esta propuesta pedagógica que tiene también base freiriana .

Freire al analizar la diferencia entre el contexto concreto y el contexto teórico, afirma que en el contexto concreto “donde se encuentran los hechos, nos hallamos rodeados por lo real pero sin comprender necesariamente de modo crítico por qué los hechos son como son. En el contexto teórico, distanciándonos respecto de lo concreto, buscamos la

razón de estos hechos. En el contexto concreto somos sujetos y objetos en relación dialéctica con la realidad. En el contexto teórico desempeñamos el papel de sujetos de conocimiento de la relación sujeto-objeto que tiene lugar en el contexto concreto, para poder volver a un mejor punto de reacción en tanto sujetos frente a la realidad” (Freire, P. 1990:157).

### Las decisiones curriculares y el lugar de los docentes

Hay coincidencia en usar siempre como punto de partida de las clases los conocimientos previos de los estudiantes, en establecer relaciones con información aprendida previamente así como en el sentido de las consignas que se dan para los trabajos, que tienden a estimular la comprensión y la autonomía cognitiva.

Lo que se pone en evidencia, a partir de entrevistas y observaciones de clase, es la preocupación por desarrollar autonomía cognitiva. Uno de los propósitos del trabajo pedagógico es que los alumnos que “resisten”, “rechazan” inicialmente la escuela, puedan finalizarla con un sentido crítico y con valoración del conocimiento: que quieran aprender, que quieran incorporar saberes.

Si bien en las investigaciones de psicopedagogía y sociología de la educación esta problemática no es nueva, en esta propuesta pedagógica asume una relevancia particular al plantearse como desafío revertir un vínculo preexistente.

Los docentes son conscientes de las dificultades de los estudiantes en este sentido y plantean los obstáculos existentes y la necesidad de resolverlos. El logro de esta autonomía requiere diversos tipos de aprendizaje: 1) los vinculados con aspectos “instrumentales”, tales como la lectura comprensiva, que permita el acceso crítico a fuentes de información y el manejo de diversas fuentes informativas; 2) poder formularse propósitos lectores y tener la posibilidad de expresión y justificación de ideas; 3) valoración y deseo de aprender y saber.

La posibilidad de avanzar en la concreción de la propuesta requiere de condiciones objetivas y subjetivas para lograrlo. Martínez Bonafé (1998) habla del **poder para hacer y poder para querer hacer** en referencia a las condiciones del trabajo docente. En el primer caso, poder para hacer- se habla de la dimensión pedagógica técnica y pedagógica práctica de su trabajo, se requiere que los docentes tengan la capacidad para poder intervenir como sujetos reflexivos y críticos, con autonomía en la organización y

control de trabajo y del curriculum. Que puedan juzgar lo que se les propone desde el contexto jurídico político, ya que el curriculum no solo prescribe lo que tienen que aprender los estudiantes sino que también conduce el trabajo de los profesores.

En el segundo caso -el poder para querer hacer- se refiere a que los docentes desarrollen una conciencia colectiva que reconozca la importancia de esta intervención, de la participación crítica y comprometida con la transformación de lo establecido. Alude a la ideología emancipatoria que debería tener el colectivo de educadores para utilizar los espacios que existen en el sistema y trabajar para ampliarlos; supone problematizar el sentido de la intervención en el mundo, ya que, como dice Freire, “el mundo no es, sino que está siendo y nosotros somos partícipes de ese hacer”.

La autogestión facilita, en estas experiencias, la existencia de ambas condiciones: por un lado un contexto institucional que favorece la discusión y la intervención en las decisiones centrales; por otro lado, el deseo de modificar lo existente, de trabajar con un compromiso explícito con la transformación. Esta cuestión implica una discusión político-pedagógica que continúa rezagada en los planes oficiales de formación de los docentes y suele tener escaso desarrollo en los espacios de intercambio, actualización y capacitación de los docentes del sistema, mientras que en estos espacios resulta central.

La defensa de la autogestión es resultado de la preocupación por generar condiciones materiales para funcionar como intelectuales transformadores en términos de Giroux<sup>6</sup> (sujetos pensantes, críticos, creativos) a través de distintos espacios de intercambio entre sus integrantes.

De acuerdo con la definición de gestión adoptada incluimos el conjunto de grupos de trabajos que se constituyen para concebir, formular y aplicar decisiones para mantener una organización horizontal en la que todos tienen responsabilidades, algunas específicas y otras compartidas. En este enfoque “subyace una concepción más o menos

---

<sup>6</sup> Concepto que alude a aquellos educadores cuya “tarea es hacer lo pedagógico mas político y lo político más pedagógico” (Giroux y Aronowitz. 1998:178). Considerar que lo pedagógico es político significa reconocer que la educación es un espacio de lucha de significaciones que implican disputas por las relaciones de poder, disputas variables según las condiciones históricas específicas. Esta preocupación lleva a realizar un trabajo pedagógico destinado a que los alumnos desarrollen conciencia sobre sus situaciones de vida y las posibilidades de transformación. Hacer lo político mas pedagógico, implica utilizar “formas pedagógicas que traten a los alumnos como agentes críticos, que problematicen el conocimiento, utilicen el diálogo y den contenido al conocimiento haciéndolo critico y en última instancia emancipador” (Giroux y Aronowitz 1998:178).

clara de que la gestión no es solo un proceso de valor instrumental sino que debe ser valorada también como parte del curriculum total de las instituciones escolares” (Cantero et al: 106). Esta afirmación, construida a partir de una investigación con escuelas que están en zonas “adversas” y que también defienden su necesidad de autogestión de la institución, es aplicable a los bachilleratos.

Las formas regulares de comunicación son complejas, algunas comunes a todos estos bachilleratos y otras construidas en función de situaciones especiales de cada uno: hay un equipo estable de coordinación, se llevan a cabo reuniones mensuales de todos los docentes, hay grupos de docentes responsables de pensar y organizar la diversidad de actividades que asume la organización, se hacen reuniones de docentes por áreas y, en cada asignatura, se trabaja con un equipo de dos docentes<sup>7</sup>, los estudiantes participan de las asambleas en las que se toman decisiones sobre diversas cuestiones. Se constituye, así, una organización con división de tareas acordada, que puede contribuir a mantener eficacia organizativa (Thwaites Rey, 2004) y que impiden la generalizada división que hay en el sistema entre decisores y ejecutores.

Un aspecto a destacar es el de las “estrategias para la formación de los docentes”. Si bien no hay instancias organizadas exclusivamente para tal fin sino que se llevan a cabo en las reuniones mensuales y en una de las instituciones hay un grupo de trabajo que se hace cargo de pensar en alternativas posibles para la formación de los docentes, nos pareció interesante señalar especialmente esta preocupación por la autogestión de la capacitación, porque es uno de los aspectos que también se enfoca como parte de las tareas colectivas.

Cabe señalar que esta formación tiene carácter sistemático -lectura y discusión de bibliografía- pero se da también en los intercambios cotidianos –lo que podríamos llamar la educación “no formal” que resulta de la convivencia y de compartir las experiencias. Esta última característica se evidencia en las entrevistas a docentes en las que refieren a que ciertos conceptos (espacio, sujeto político, etc.) se aprendieron en la relación con compañeros. Y nos importa este reconocimiento porque en investigaciones

---

<sup>7</sup> Este es el modelo que se plantea como deseable; en las observaciones que se hicieron, en general había dos docentes, pero en una entrevista se nos dijo que a veces hay dificultades para constituir el equipo con el criterio propuesto.

realizadas en escuelas “en condiciones adversas” (Cantero y Celman, 2001<sup>8</sup>), con estudiantes de origen popular, se reconoce como factor de éxito y logro institucional que el perfeccionamiento “no se constituye a partir de realizaciones individuales sino que significa un esfuerzo colectivo vinculado a las necesidades del contexto donde se inserta cada proyecto educativo” (Cantero y Celman, 2001: 131).

En algún caso surgió la propuesta de organizar observaciones entre docentes como una modalidad que puede permitir recibir devoluciones sobre el trabajo y para aprender de la práctica de los compañeros. Hay un reconocimiento de las dificultades que esta alternativa puede tener porque la experiencia en otros contextos es que la observación puede implicar evaluación competitiva. El pensar en esta posibilidad y sus dificultades forma parte de la misma racionalidad política que las otras alternativas: búsqueda de aprendizaje en la práctica, colaboración en la construcción colectiva, intento de superar el estilo competitivo e individualista más frecuente en las escuelas.

Cabe señalar que muchos docentes están cursando profesorado y maestrías en temas de educación. A partir de la información relevada parece que las discusiones colectivas no incluyen en forma prioritaria temas de didáctica, cuestiones vinculadas con la enseñanza de las disciplinas o con sus problemas, sobre los que se organizan las clases. Las respuestas sobre las temáticas que se discuten en las reuniones regulares de docentes refieren, en general, a cuestiones más generales: concepto de educación popular, teoría pedagógica, contenidos básicos, formas de organización de las áreas, etc. Pero cuestiones de enseñanza o de modos de manejo de los grupos de aprendizaje no parece estar incluida como cuestión significativa y queda en la iniciativa de cada docente o de cada pareja.

#### A modo de cierre

Sánchez Vázquez, afirma que mientras el conocimiento permite dar cuenta de la realidad actual, lo teleológico “hace referencia a una realidad futura, y por tanto inexistente aún” (Sánchez Vázquez: 250). En los casos que estamos estudiando, la idea de “inexistente aún” se aplica al análisis de la realidad macro social y no a la situación de la escuela, dado que el modelo pedagógico que se construye procura hacer efectivos,

---

<sup>8</sup> No hay indicación de página porque la expresión la tomamos del título del libro.

en la escuela, algunos aspectos del modelo político valorado por los docentes. La organización de la escuela constituye un intento de anticipación de un modelo social y político opuesto al dominante e incluye el propósito de que los estudiantes, en su práctica escolar, lo vayan incorporando y valorando.

Se trata de incorporar a la vida cotidiana escolar la posibilidad de ejercitar y aprender valores que permitan el aprendizaje de relaciones igualitarias, que se oponen a la dominación de la autoridad sobre los “subordinados”. La igualdad y no competencia entre pares y la experiencia de poder intervenir en decisiones significativas resultan centrales. Se procura que todos los actores aprendan prácticas y valores que replican tanto el modo de organización de los movimientos sociales -que señalamos en el análisis del objetivo de formar sujetos políticos- como una concepción freiriana de la educación. Esta organización muestra una ruptura tanto con las tradiciones organizativas escolares verticalistas y burocráticas como con las formas “flexibles” que reducen la flexibilidad a la cuestión de horarios, de poder cursar en diversas sedes las asignaturas, pocos días de asistencia obligatoria, promoción sin exigencias.

Los aspectos específicos que, hasta ahora, hemos detectado en este “modelo” deseable que se implementa para ser experimentado y, así, aprendido en la práctica misma, refieren a una concepción de los modos de hacer política y a los valores que deben primar en las relaciones interpersonales. Cuando nos referimos a la concepción de los modos de hacer política aludimos a los modos de actuar y de intervenir en prácticas sociales y en la toma de decisiones en el nivel institucional. Se procura que los estudiantes vayan incorporando valores y formas deseables de comportamiento vinculados tanto con la distribución del poder como con el involucramiento de todos en los procesos decisorios sobre aspectos comunes y significativos de una organización y del Estado. Este proceso se entiende como parte de una lucha ideológica y política.

Se espera que su incorporación pueda dar lugar a un modo de acción, de intervención en la vida social y política más allá del espacio escolar, que resulte alternativo a los que construyen relaciones de dominación. Las expresiones de nuestros entrevistados dan cuenta de que su pedagogía –la “teoría de la educación” que sostienen- se plantea estimular en la escuela la práctica de formas participativas igualitarias de todos los sujetos (docentes y estudiantes).

El desafío es generar un estilo de gestión institucional participativa y de valorización del cambio y de ejercicio de presión sobre el Estado como alternativa en la tarea de construir otra sociedad.

#### Bibliografía:

APPLE, Michael. (1986) *Ideología y currículum*. Akal. Madrid.

CANTERO Germán, CELMAN Susana et al. (2001). *Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela*. Santillana. Buenos Aires.

CONNELL R. W. (1999). *Escuelas y justicia social*. Morata. Madrid.

CHARLOT, Bernard (2008). *La relación con el saber: formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Trilce. Montevideo.

DA SILVA, Tadeo (1995) *Escuela, Conocimiento y currículum. Ensayos críticos*. Miño y Dávila. Bs. As.

DE ALBA, A. (1995) *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

ELISALDE, R. (2012) “La enseñanza de la historia en bachilleratos populares. Experiencias en movimientos sociales en la Argentina. Memoria e Historia: trabajadores, movimientos sociales y educación”. En *Perspectivas do Insino de Historia*, SP- Brasil, Centro de Memoria UNICAM-CMU. Universidad estadual de Campinas,

FREIRE, Paulo (1990) *La naturaleza política de la educación*. Paidós. Barcelona

GIROUX Y ARONOWITZ (1998). *La enseñanza y el rol del intelectual transformador en Alliaud y Duschatzky (comp.)*. Maestros. Formación, práctica y transformación escolar. Miño y Dávila. Bs. As.

GRAMSCI Antonio (1981). *La alternativa pedagógica*. Fontamara. Barcelona.

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (1998) **T** Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI. Miño y Dávila-IICE. Madrid.

SALINAS, Diego. (1994) “La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional? en Angulo, F. y Nieves Blanco (coord.) *Teoría y desarrollo el currículum*. Universidad de Valencia.

SANCHEZ VAZQUEZ, Adolfo (1980). *Filosofía de la praxis*. Grijalbo. México.

THWAITES REY, Mabel (2004). La autonomía como búsqueda; el Estado como contradicción. Prometeo Libros. Buenos Aires.

TORRES CARRILLO, Alfonso (1993). La educación popular y lo pedagógico. Evolución reciente y actuales búsquedas. La Piragua N° 7, Lima, CEEAL.