



## **Las prácticas educativas dentro de los Bachilleratos Populares en contexto de pandemia**

*Un caso de estudio sobre el desarrollo escolar en 2020 dentro del Bachillerato Popular "Atuel"*

Guido Lupino Sociólogo (UBA), maestrando en Políticas y Administración de la Educación (UNTREF), docente del Nuevo Guido Spano

### **Resumen**

El presente trabajo busca ahondar en la compleja tarea de la educación popular puesta en práctica en los Bachilleratos Populares durante el año 2020, atravesado por la pandemia mundial del Covid-19. La investigación tomó como estudio de caso al Bachillerato Popular "Atuel", basándonos en la experiencia de esta escuela, la cual forma parte de una organización mayor que es Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE).

### **Introducción**

La educación popular es concebida como práctica emancipatoria, con dialogicidad y dialogo, con un contenido pragmático. Estas ideas se materializan en las organizaciones como los Bachilleratos Populares (BP) en la Argentina. El año 2020, atravesado por la pandemia a nivel global, acrecentó las diferencias sociales en el país, siendo el acceso a la educación una muestra de esto, dando a los BP la dura tarea de trabajar con la población más marginada.

Este ensayo busca mostrar de qué manera se vio afectada la tarea pedagógica en el marco de la pandemia durante todo el 2020 en un Bachillerato Popular que será tomado como caso de estudio. Para comenzar se presenta un breve apartado que tiene como especificidad detallar la metodología que se utilizó para llevar a cabo la presente investigación.

La segunda parte de esta investigación se propone un apartado teórico con el fin de definir el concepto de educación popular como el de movimiento social, para comprender teóricamente las prácticas estudiadas, el ámbito donde se realizan y su contexto social. El tercer apartado está atravesado por el análisis de las fuentes con que se decidió llevar a cabo dicho trabajo, que son las propias voces de los actores sociales que son parte del Bachillerato Popular estudiado. Por último, se exponen las conclusiones a las que se arribaron desde las fuentes de investigación contemplando el marco teórico propuesto.

La idea previa con la que se parte este trabajo es que los Bachilleratos Populares, por sus precarias condiciones y autogestión, sufrieron múltiples problemas a la hora de llevar a cabo el año lectivo 2020 debido a la pandemia y las consecuencias sociales de la misma, impidiendo realizar el año escolar



como se lo planificó o directamente sin poder concretarlo. Pero esto mismo no quita el trabajo en el territorio ya que la educación popular, como se la contempla desde la teoría y su práctica, requiere de seguir trabajando con los/as estudiantes, focalizándose en sus problemas y necesidad más urgentes.

### **Metodología**

La metodología pone en práctica un enfoque cualitativo basado en fuentes primarias como en la propia experiencia desde una mirada etnográfica dentro del BP. La técnica principal se basó en entrevistas semiestructuradas a docentes del Bachillerato Popular utilizado como caso de estudio, quienes hayan habitado el espacio durante el año 2020. Por otro lado, la etnografía a través de la observación participante fue otra técnica utilizada.

El caso de estudio elegido es el Bachillerato Popular “Atuel”, parte del Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE), ubicado en el barrio de Parque Patricios dentro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El BP “Atuel” contaba con más de 20 docentes durante 2020, aunque por las características propias de año pandémico no todos/as participaron en el funcionamiento, participando en el día a día no más de 15 docentes militantes. De esto se desprende la elaboración de siete entrevistas a profesores, siendo una muestra representativa del universo total, dejando ver una posible saturación teórica de los datos recolectados, siendo el criterio que determina la continuación o no del muestreo (Esaú, Suárez, Felipe y Arenas, 2012).

La investigación requiere el análisis en distintos niveles. En primer lugar, poder contemplar el funcionamiento concreto del espacio escolar estudiado, en las diversas dimensiones de trabajo dentro del mismo. Por otra parte, la investigación se propone abordar la temática recuperando la perspectiva de los actores participantes de los bachilleratos populares estudiados. Como fundamentan Zibecchi y Guimenez (2004), se asume un compromiso epistemológico con la mirada de los sujetos participantes. En este sentido, pretendemos percibir a los actores como sujetos y no como meros objetos de estudio, comprendiendo desde su voz las dimensiones a analizar.

La etnografía, mediante la observación participante, es una de las técnicas en el presente trabajo. Este tipo de investigación puede entenderse como un proceso de “documentar la no-documentado” (Rockwell, 2009, p.48) con una base de trabajo de campo y registro del mismo. Esta técnica y su relevancia en el espacio educativo sirve “para describir ambientes y narrar procesos que no se encuentran explícitos en ningún discurso oficial, pero que explican gran parte de lo que está en juego en la educación” (Rockwell, 2009, p.14). La autora afirma que un aporte de este método en el campo educativo refiere a mostrar la complejidad de procesos donde aparecen distintos actores sociales con intereses diversos.



Al momento del análisis de datos, la estrategia que utilizamos es el método comparativo constante (MCC) dentro de la teoría fundamentada, propuesta por Glaser y Strauss. Sobre esto, los autores explican que “el propósito del método de comparación constante al hacer al mismo tiempo comparación y análisis, es generar teoría en forma más sistemática (1967, 11). De esta manera, el MCC propone distintos pasos: recolección de datos, codificación de estos, la formación de categorías como su agrupación y, finalmente, la generación de teoría.

### **La educación popular y la pedagogía del oprimido**

Para Bourdieu y Passeron (2018) la reproducción social y la estructuración de las relaciones sociales y de poder entre las clases se relaciona directamente con el sistema educativo. Los autores analizan diversos modos de reproducción social, focalizándose en la educación como uno de los más importantes. De esta manera, refieren a todas las relaciones de la pedagogía definiéndolas como “acciones pedagógicas” que entran en juego en la escuela como en la familia y otras instituciones. Así es como la reproducción se ve posibilitada por la implementación de una violencia simbólica, teniendo como especificidad que quienes la imponen como quienes la acatan la desconocen y la dan como natural (Bourdieu y Passeron, 2018).

A raíz de estas cuestiones estudiadas surgen movimientos para proponer un tipo de pedagogía que pueda contraponer lo ya explicado por Bourdieu y Passeron. Dentro de esta tendencia pedagógica, aparece la figura de Giroux para plantear la necesidad de una pedagogía crítica como un mecanismo clave para lograr transformaciones estructurales de cualquier tipo de sociedad. Una educación que busque el compromiso con la tarea de educar a los estudiantes para que “se conviertan en agentes críticos que se cuestionen y discutan, de manera activa, la relación entre teoría y práctica, entre el análisis crítico y el sentido común, entre el aprendizaje y el cambio social” (2008, p.17). De esta manera, establece que este tipo de pedagogía viene a cuestionar el poder hegemónico y su respectivo orden.

La pedagogía crítica abre un espacio donde los alumnos y alumnas deben asumir su propio poder como sujetos críticos, donde la democratización se ve ampliada, mediante la posibilidad de crítica, pero también desde la acción. Tanto estudiantes como docentes se ven envueltos en esta nueva tarea. Giroux (2008) entiende que la educación no es neutral, pero que tampoco es puramente un aparato de adoctrinamiento ya que, al buscar ampliar las capacidades necesarias para la acción humana, puede encontrar un espacio para otro tipo de pedagogía. En este caso, una pedagogía crítica.

McLaren es otro autor que teoriza la pedagogía crítica, resaltando específicamente el papel de los propios educadores. Estos sujetos tienen el rol de cuestionar todo lo que convencionalmente es



aceptado y normalizado en la sociedad, generando lo que el autor denomina una “subjetividad crítica”(1994, p.19). A partir de esta subjetividad se hace un análisis de la forma de opresión que se sufre dentro del aula, como también ocurre en toda la sociedad, y que esto mismo es lo que va generando los modos para su perpetuación. Entonces los alumnos no entran al aula “desnudos” sino que lo hacen “siempre investidos de las disposiciones del lenguaje y del poder” (p. 20), dando por sentado que la subjetividad del alumno ya se encuentra impuesta a la hora de habitar la escuela, siendo el aula un lugar donde no se construye dicha subjetividad.

La educación crítica que plantea McLaren (1994) se sitúa en un lugar donde se pone en discusión las tendencias sociales en la educación, y para esto se debe elaborar una idea nueva de la cultura la cual esté al frente de la educación crítica para que la misma pueda convertirse en una herramienta con poder transformador. La teoría crítica conduce a una forma de acción particular llamada praxis, idea ya trabajada por Freire, donde el diálogo y la negociación entre alumnos y docentes es constante, y de este modo la enseñanza no es un simple accionar donde se transmite conocimiento, sino que la producción de este surja entre las partes que la forman.

En la elaboración de su pensamiento, McLaren avanza en su teorización y comienza a exponer la idea de un pedagogía crítica revolucionaria con la cual comprende que la base de la educación es política y que “hay que crear espacios en que los estudiantes puedan imaginar un mundo diferente por fuera de la ley capitalista del valor” (2012, 45). De esta manera plantea la necesidad de una pedagogía pensando en una transformación y superación del orden, donde también establece el carácter de formas de auto organización con el que se construye este tipo de educación. Por último, McLaren afirma que “una pedagogía de la liberación opera echando raíces en la imaginación de los oprimidos, hablando directamente a sus experiencias” (1994, 39).

La teoría de Paulo Freire resultó novedosa y vanguardista al plantear el concepto de educación popular. En su libro *Pedagogía del oprimido* (2014) esboza una distinción entre la educación bancaria y lo que termina reconociéndose como educación problematizadora o popular. Comienza criticando a la primera y la relación que la misma establece entre educador-educando, donde el primero es quien impone la palabra y el discurso. Así, la entiende como un tipo de educación donde se memoriza y donde los educadores “van llenando los recipientes con sus depósitos” (2014, 51). Esta concepción bancaria de la educación no deja margen de participación al educando, más que la de recibir información, y genera un proceso de anulación del poder de creación de los y las estudiantes.

La educación problematizadora propuesta por Freire, en cambio, es concebida no como una simple reacción sino como un futuro revolucionario. Freire plantea la educación como práctica emancipatoria, con dialogicidad y dialogo, con un contenido pragmático. Las ideas de Freire se



materializan, o así se plantea, en las organizaciones o movimientos que las ponen en funcionamiento como lo son los BP que serán estudiados en la presente investigación. De esta manera, se buscará comprender de qué manera aparece, o no, la dicotomía reproducción-transformación. Siguiendo con esta línea:

De otro modo, podemos decir que la Educación Popular en las organizaciones, en tanto acción intencional, va a desarrollarse inmersa en una pedagogía viva, producto de la lucha y construcción de organización. En esa pedagogía viva se da la posibilidad de que tomen forma saberes de clase y que se consoliden construcciones que expresan la conciencia de clase. De ese modo nos estamos situando en las tradiciones gramsciana y freireana, que señalan la imposibilidad de escindir lo político y lo pedagógico. (Michi, Di Matteo, y Vila, 2012, 31).

Frei Betto contempla a la educación popular como un método inductivo y dialéctico para crear condiciones que permitan a los oprimidos poder tener una percepción de la vida como fenómeno histórico. Este método es expresado como práctica-teoría-práctica, donde se logra que los oprimidos expresen sus inquietudes para llevarlo a lo social y teorizarlo. De esta manera, se busca sistematizar conceptualmente las prácticas para poder perfeccionarlas. Desde este método, la educación popular se sitúa en perspectiva del educando, no del currículo o del educador, desprendiéndose de esto mismo la relación directa que la educación popular tiene que tener con los movimientos sociales (Frei Betto, 2017). En síntesis, estas características de la educación popular se expresan como un proyecto político-pedagógico de educación y de transformación social, queriendo impactar en la construcción social y relaciones de poder hegemónicas de cualquier lugar donde se implemente. Es una alternativa pedagógica para afrontar procesos emancipatorios y focalizados en los intereses e inquietudes de los educandos, como así el dialogo entre todas las partes que componen el proceso.

Otro autor que trabaja en esta línea es Torres Carrillo, quien sostiene que no existe una definición universal sobre qué es la educación popular, ya que la misma puede encontrar distintas implicaciones políticas acorde al momento y lugar. Sin embargo, distingue una “un núcleo común de elementos constitutivos -explícitos o implícitos- que nos permite conceptualizarla” (2011, 18). Este núcleo de elementos refiere a: una lectura crítica del orden social vigente; intencionalidad política emancipadora; fortalecer sectores dominados; convicción que se puede lograr esta intencionalidad desde la educación popular; y emplear metodología educativas dialógicas, participativas y activas.

Un primer elemento es el de cuestionar el carácter injusto del orden social capitalista, haciendo foco en la realidad de América Latina, afirma Torres Carrillo. Explica que, desde la tradición marxista, se contempló a la educación como parte de la superestructura del Estado, la cual sirve para mantener, legitimar y reproducir el orden social. Entonces, la educación no puede ser considerada como un



fenómeno aislado, sino que es parte de las estructuras sociales del propio orden. Desde esta mirada que cuestiona es que se desprende la educación popular como necesidad de un tipo de pedagogía emancipatoria.

Pero la educación popular es activa, no solo se queda en el cuestionamiento del orden social, y esto hace que tenga una intencionalidad política de transformación a la hora de llevarla a la práctica. Se propone actuar políticamente con el fin de modificar las condiciones que oprimen a los sectores subalternos y que el sujeto oprimido se convierte en el mismo actor de su propia emancipación. De este tipo de educación se espera que “dichos sujetos populares se construyan, se fortalezcan y reconozcan su capacidad de protagonismo histórico” (Torres Carrilo, 2011, 22).

Los otros elementos de este núcleo común de características de la educación popular hacen referencia a la parte pedagógica de la misma. Deben reconocerse los saberes y culturas construidas históricamente por los sectores populares, impulsando la apropiación crítica de los mismos como conocimiento válido, al igual que los saberes científicos. Esto mismo obliga a la tarea de crear un sistema de representaciones, símbolos e ideas que le sean propios al educando, y que fomenten su propia subjetividad en base a la pertenencia e identidad. La metodología para lograr estos objetivos será la de poner en práctica el diálogo, construcción colectiva desde la propia realidad del sujeto popular, y poder articular la teoría con la práctica para promover la acción del educando.

Para finalizar, retomando la discusión sobre cómo entender la posición social de la educación popular, podemos analizar otros aportes teóricos. Los trabajos de Caisso (2012, 2014) se focalizan sobre distintos estudios de caso pero con la idea de distanciarse de la dicotomía entre educación popular/educación tradicional. A la vez, busca separarse también de la noción de que el vínculo entre movimiento (y en este caso la experiencia educativa al interior de este) y Estado siempre es beligerante o de cooptación entre sí.

La autora matiza los conceptos dicotómicos de los que se nutren los distintos estudios sobre educación popular para proponer que existen otras maneras de analizar los BP, entendiendo que en la tradición académica se da por sentado que estas experiencias educativas siempre se asocian a la educación popular con pedagogía alternativa, en contraposición con la escuela tradicional vinculada al Estado (Caisso, 2014). Partiendo de un trabajo etnográfico, la autora intenta alejarse de esta dicotomía teórica para sostener que, en determinadas ocasiones como lo son los BP, la educación popular y la tradicional “no constituían dos elementos diferenciables” (p,4). En este caso, entiende que la organización que impulsa las prácticas educativas y sus políticas internas atraviesa una trama relacional que se construye históricamente con el Estado, mostrando que la forma de vinculación no siempre muestra una ausencia o un corrimiento de alguno de estos dos elementos, sino que puede ir



variando. Por último, la autora afirma que estas experiencias educativas surgen en un momento histórico donde vienen a suplir la ausencia del Estado desde la organización civil, pero se convierten en algo más que eso. Así es que se forman vínculos específicos con el Estado y estas experiencias se establecen en “acciones educativas que, aunque son desarrolladas por una organización sociopolítica en el marco de un proyecto político particular, se entran con las formas contemporáneas de acción estatal” (Caisso, 2012, 404), donde se vincula con la profundización del trabajo territorial de distintos movimientos sociales.

### **Movimientos sociales en el territorio y la aplicación de la pedagogía popular**

En el contexto de crisis del neoliberalismo y como respuesta a la situación crítica, comienzan a formarse nuevos movimientos sociales tanto en la Argentina como en toda Latinoamérica, a principios del Siglo XXI. Desde distintos sectores de la sociedad, ya sean “organizaciones sociales como fábricas recuperadas, movimientos de desocupados, movimientos juveniles y centros culturales” (Aguiló y Wahren, 2014, p. 100), se problematiza la realidad que atravesaba el país con el fin de buscar posibles soluciones que provengan directamente desde la propia población. De eso se desprende la necesidad de realizar lo que el Estado no garantizaba, desde una mirada donde la construcción horizontal debía ser esencial para edificar los propios espacios de trabajo, educación, y otras cuestiones sociales.

Con un país en plena crisis económica y política se abre un novedoso proceso, un “cambio de época” (Svampa, 2008) que se caracteriza por la configuración de un nuevo escenario. Estos nuevos escenarios se definen por la potenciación de movimientos sociales en formación que, si bien son heterogéneos en sus demandas, tienen un discurso crítico contra el modelo neoliberal y se fortalecen ante la emergencia de los nuevos gobiernos autodenominados “progresistas”. Una particularidad de este escenarios, afirma Svampa, es “la posibilidad de pensar creativamente las articulaciones entre Estado y sociedad, entre democracia representativa y democracia directa y participativa, entre lo institucional y lo no-institucional, entre el espacio público estatal y el espacio público no-estatal, entre otros” (2008, p.41). De acá surge un nuevo *ethos*, en palabras de la autora, donde la figura del militante social o territorial toma relevancia siendo la “columna vertebral” de los movimientos sociales. Este nuevo *ethos* combina la búsqueda de autonomía, el anclaje en el territorio, la acción directa y un modelo asambleario, siendo estas características las que marcan la orientación política e ideológica que configuran la acción colectiva.

Un estudio sobre movimientos sociales y procesos formativos plantea la relación directa en las experiencias organizativas de los movimientos sociales y la dimensión pedagógica de los mismos (Michi et al., 2012) . Así, el movimiento social es considerado como popular, afirman los autores,



presentando algunos rasgos esenciales: luchar contra formas de opresión y hacerlo con gran presencia de sujetos de clases subalternas.

Ya en su organización, la autonomía aparece como un factor clave dentro de las características de los movimientos sociales, autonomía del capital, autonomía de organización, autonomía del Estado u otras instituciones estatales, pero sin significar estar aislados de las mismas. Dentro de la organización, se establecen prioridades en “tres campos de acción” (Michi et al., 2012, 25): lucha social y política, articulación con otras organizaciones e instancias de autogestión y de autogobierno. De esta manera, el desarrollo de experiencias educativas dentro del movimiento social pasa a tener un rol principal como herramienta al interior de estos campos de acción. Entonces, la creación de conocimiento es lo que permite la producción de cultura dentro de movimientos sociales, al interior de los campos de acción mencionados, de la mano de la autonomía como herramienta política.

La educación popular fue apareciendo, en muchos casos, directamente como una escuela dentro del movimiento, como prácticas de formación y/o directamente en prácticas sociales (movilizaciones, tareas de autogobierno, etc.). Esta pedagogía es aplicada de manera intencional y permite la construcción de conocimientos que expresan la conciencia de clase, así es como se sitúa dentro de la tradición gramsciana y freireana marcando la imposibilidad de separar lo pedagógico de lo político (Michi et al., 2012).

Un concepto clave a la hora de entender los movimientos sociales es el de territorio, el cual es mencionado por varios autores como característica principal para el estudio de estos. Stratta y Barrera lo definen como:

(...) un hecho y espacio social, y por lo tanto, un campo de batallas físicas y simbólicas que se libran por su apropiación. Luchas que los sectores subordinados libran contra las clases dominantes para la obtención de un espacio vital que les permita (re)crear las condiciones materiales de existencia (2009, 19-20).

El contexto social del neoliberalismo y sus consecuencias mostraron una reapropiación de los espacios públicos resignificándolos como espacios de politicidad, como afirman Stratta y Barrera (2009). Los autores entienden que desde el territorio es donde se pueden generar estos nuevos espacios de lo político, comprendiendo que el territorio no solo es un espacio geográfico, sino que contiene relaciones sociales, sujetos, un tiempo determinado y técnicas para la producción de las condiciones material de existencia. Un ejemplo donde aparecen estos factores, sostienen los autores, son los emprendimientos educativos alternativos desde los movimientos sociales, donde se apunta a la formación de un nuevo sujeto que pueda generar nuevas relaciones sociales. Así, la construcción de



valores alternativos desde la educación influye directamente en el proceso de socialización de los sujetos.

La educadora popular Claudia Korol (2015), entiende que la educación popular es parte de una de las dimensiones de los movimientos sociales o populares propios de Latinoamérica del Siglo XXI. Se focaliza en comprender la función de la educación popular dentro de estos movimientos, la cual tiene un papel de concientización de los sujetos como así también la creación colectiva de conocimientos que funciona como punto de partida en su interior. Esto se realiza desde el método práctica-teoría-práctica ya explicado anteriormente, donde este tipo de educación es concebida como “pedagogía de las revoluciones, pedagogía revolucionaria, significa entre otras cosas, acompañar y aprender de los esfuerzos populares de descolonización, despatriarcalización y desmercantilización de la vida” (Korol, 2015, 142).

Es así como la educación popular sirve para sistematizar las experiencias de los movimientos populares, para generar teoría y crear conocimiento colectivo. Esta es la razón por la cual los movimientos sociales se han apropiado de la educación popular, y como la educación popular y sus proyectos se ven expresados como movimientos sociales. Dentro de este procesos, los y las militantes se convierten en intelectuales orgánicos – en referencia a Gramsci- dentro del movimiento como de las mismas luchas revolucionarias (Korol, 2015)

### **El MTE y el Bachillerato Popular “Atuel” durante la pandemia**

El objetivo de este apartado es analizar el modo en que se desarrolló el año escolar dentro del Bachillerato Popular “Atuel”, desde la propia voz de los docentes y la participación en el territorio. Para ello, iremos analizando las problemáticas presentadas observando principalmente las acciones que responden a las necesidades de los y las estudiantes en el transcurso de la pandemia como también el desarrollo de las clases en la escuela.

#### **Las aulas se convierten en un comedor**

El Bachillerato Popular “Atuel” abrió sus puertas por primera vez en 2018 en un proceso de formación y preparación del espacio, de diagnóstico de posibles ingresantes a la escuela y de armado del equipo docente. Luego de esto, 2019 fue el primer año lectivo del mismo, consolidando dos niveles dentro del espacio. El colegio forma parte de un movimiento social con casi 20 años de recorrido, el Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE), desarrollándose en un polo de trabajo de distintas cooperativas del propio MTE al sur de la Ciudad de Buenos Aires, en el barrio de Parque Patricios.



El 2020 estuvo atravesado por la pandemia mundial del Covid-19, obligando a todas las actividades a modificarse y adaptarse, siendo el BP parte de este proceso, pero con la particularidad de tener que atender las necesidades de jóvenes y adultos que eran los alumnos del mismo. Un primer elemento que aparece es la necesidad de los estudiantes de cubrir necesidades básicas como un techo y un hogar. Ante la pandemia y la crisis económica y social que potenció la misma, la población que asiste al BP es quien más la sufre ya que vienen de estratos sociales bajos. Es válido remarcar los niveles de pobreza que dejó el 2020, pasando de un 35,5% en 2019 a 42%, contemplando los segundos semestres de cada año (INDEC, 2021). Por otro lado, la indigencia subió 2,5 puntos porcentuales, llegando al 10,5% total de la población. Si nos focalizamos en el Gran Buenos Aires, de donde son la gran mayoría de estudiantes del BP, los números aumentan llegando a 44,3% de pobreza.

En base a esto, las entrevistas a docentes reflejaron una clara necesidad de los y las estudiantes de privilegiar la forma de conseguir ingresos antes que la escuela: “sus condiciones materiales requerían salir a trabajar más que asistir al colegio. Por eso mismo, nos manejamos enviando tareas, en papel o virtual, para tratar de estar presentes pero el año lectivo no pudo concretarse” (entrevistado 6, docente popular, entrevista realizada el 30 de julio de 2021). Esto refleja que la necesidad principal no fue la escuela, llevando al equipo de docentes a poner sus principales objetivos en mantener el vínculo con el alumnado como ayudar en otras cuestiones.

Con relación a esto, se manifestó que las acciones dentro del espacio tuvieron que modificar sus objetivos principales y previamente planificados:

Creo que en general, la prioridad principal era que no pierdan el vínculo con la escuela, con sus compañeros y docentes. En segundo plano quedó lo académico, si bien sabíamos que era difícil que pudieran aprender y entender todo lo que les enviábamos, la prioridad fue que por lo menos pudieran aprender algo nuevo. (Entrevistado 2, docente popular, entrevista realizada el 29 de julio de 2021).

La crisis económica afectó de manera específica a la población más marginada y golpeada del país. Los y las estudiantes del BP con el que se trabajó, en su mayoría vienen del barrio popular conocido como “Villa Fiorito” (llamado así por ellos mismos) y otra parte de barrios del sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, como Lugano, Pompeya y Parque Patricios. Ante la situación de crisis social y sanitaria, apareció la necesidad de poder “contener” a los estudiantes sin perder el vínculo, con el fin de evitar que dejen la escuela, como explica una docente: “el vínculo con el territorio fue de lo más importante. Trabajar en torno de la organización para salir de la crisis que estábamos atravesando fue en todo momento el pilar fundamental” (entrevistado 4, docente popular, entrevista realizada el 29 de julio de 2021).



Comprendemos que la pandemia expuso más las diferencias sociales y desde la pedagogía popular se buscó contener las necesidades que expresan estas diferencias. Se tuvo que tomar la decisión de que la educación no fuera lo primordial, sino la necesidad de la alimentación como de la situación sanitaria, por eso mismo se logró “reconvertir el espacio en un comedor y en un laboratorio de producción de alcohol en gel” (entrevistado 7, docente popular, entrevista realizada el 30 de julio de 2021). El hecho de que el propio espacio áulico (recordemos que también funciona como espacio de trabajo de cooperativas) pudo convertirse en comedor y en un lugar para producir alcohol en gel, refleja fuertemente las necesidades coyunturales que depositó la cuarentena. Podemos observar que la capacidad de enseñar los cuidados sanitarios acordes a la situación como producir una herramienta para desinfectarse, se convierte en una prioridad y vemos a la educación popular redirigiendo sus objetivos, respondiendo a una situación social particular. En base a esto, la decisión del cuerpo docente ante la situación fue reacomodándose con el avance de la pandemia:

Acá se prestó atención especialmente a las necesidades de los estudiantes. La escuela funciona en un polo del MTE, y lo principal fue cooperar con las “ollas populares” donde iban a buscar su plato de comida. De hecho, cuando nos acercábamos a darles actividades para que se lleven, lo hacíamos en el horario de la “olla popular” para dar una mano ahí. Lo principal fue la olla, y todo terminó estando atravesado por la olla. (Entrevistado 6, docente popular, entrevista realizada el 30 de julio de 2021).

Por último, se subraya que la “olla popular” terminó siendo un espacio vinculante y, a la vez, necesario para que la escuela siga funcionando. Los docentes notaron que el carácter de la escuela cambió, pasando de las clases en las aulas a la necesidad de mantener un vínculo con el polo, por eso mismo la “olla popular” terminó siendo el nexo: “el espacio escolar fue el contacto con la ‘olla popular’ que hizo posible un pasamanos de actividades fotocopiadas en papel. En este sentido lo prioritario fue mantener el flujo en ambas direcciones y reforzar el vínculo lo más posible” (entrevistado 4, docente popular, entrevista realizada el 29 de julio de 2021).

Podemos comprender la redefinición de las prioridades de la escuela pensándolo como un diálogo tácito con estudiantes, atendiendo las urgencias de la coyuntura que se vivió.

### **La pedagogía en tiempos de pandemia**

Un factor que apareció en la investigación fue la mirada pedagógica a la hora de pensar el Bachillerato Popular en plena pandemia. Con las clases suspendidas u obligadas a ser dictadas en otro formato, los contenidos fueron cambiando o adaptándose. Una profesora explica que “también intentamos en todo momento que las actividades puedan tocar los costados más sensibles y emocionales de vivir la



situación que les tocaba y nos tocaba vivir” (entrevistado 4, docente popular, entrevista realizada el 29 de julio de 2021).

La pandemia atravesó toda la sociedad y se tuvieron que repensar todos los espacios acordes al momento vivido, dejando de lado lo planificado anteriormente. Seguir el proceso de aprendizaje del alumnado en cuanto al desarrollo de la materia cursada ya no fue lo principal, sino que “se hizo un acompañamiento a estudiantes que tuvieron covid y que atravesaron otras situaciones personales, lo cual permitió en cierta medida mantener el vínculo entre los estudiantes y el espacio educativo” (entrevistado 3, docente popular, entrevista realizada el 29 de julio de 2021).

La pedagogía popular responde, entre otras cosas, a trabajar desde la dialogicidad con acción y reflexión, y esto es algo que fue apareciendo en las entrevistas cuando se refiere a qué tipos de contenidos e intereses se fueron trabajando durante el año de pandemia, como lo fueron las emociones de los estudiantes como la elaboración de alcohol en gel para la prevención de la enfermedad.

#### **Las acciones áulicas por fuera de las aulas**

Por último, si bien el año pandémico obligó a modificar las formas de enseñar en todo tipo de educación, la situación en los Bachilleratos Populares fue distinta. Al no tener soporte del Estado ni grandes recursos, lo más destacable que se observó fue que el dictado de las clases se hizo algo muy difícil y en ocasiones no se pudieron concretar. La imposibilidad de entrar al espacio que funciona como aulas, debido a las restricciones por covid, fue una vivencia que pasamos todos/as los docentes. La obligación de tener que juntarse con los alumnos/as por fuera del aula, por ejemplo, en la puerta del polo mientras esperaban su plato de comida, hizo que las actividades escolares se trasladaran directamente a las calles.

Otra de las cuestiones experimentadas fue el hecho de mantener distancia con los estudiantes, haciendo todo más difícil a la hora de querer transmitir una explicación sobre alguna actividad. Y, una cuestión que se vivenció fuertemente fue la imposibilidad de poder acudir al espacio en parejas pedagógicas. Una de las prácticas más comunes en los distintos Bachilleratos Populares, también reflejada en “Atuel”, es la particularidad de dictar clases en pareja pedagógicas. Debido a la pandemia, se tomó la decisión de ir solo un docente para evitar posibles contagios, no permitiendo el desarrollo de una cuestión clave de la pedagogía popular.

De esta manera, las actividades a realizar y la didáctica tuvieron que readaptarse de manera obligada:

Logramos por medio de algunos de los profes hacer llegar al polo en donde funciona el bachi actividades para los estus, ya que también funciona una olla popular y muchos estus estaban



concurriendo presencialmente. Fue difícil mantener la continuidad de las actividades y no llegaban a reemplazar al trabajo docente presencial, por lo que determinamos que el 2020 no iba a contar como un año lectivo, pero sí nos iba a permitir un canal de contención y vinculación con los estus, solidificando un poco nuestra posición como bachi dentro del polo. (Entrevistado 1, docente popular, entrevista realizada el 29 de julio de 2021).

Se manifiesta la decisión colectiva de dar por “perdido” el año lectivo, donde los y las estudiante no pasarían de año, pero lo cual no representó no ir más al colegio ni dejar de realizar actividades. Las actividades cambiaron su formato: “debido a la imposibilidad de conexión de los alumnos tuvimos que optar por un régimen de enviar por carta de papel actividades optativas y fue casi imposible construir conocimiento” (entrevistado 4, docente popular, entrevista realizada el 29 de julio de 2021).

Esto mismo modificó la manera de trabajar, se perdió el aula como espacio de trabajo debido a la imposibilidad de habitarla y “contenidos y objetivos planificados en el programa se modificaron en gran medida, con el fin de lograr la continuidad pedagógica. Por este motivo se buscó que las tareas planteadas puedan ser resueltas por los estudiantes de manera más autónoma” (entrevistado 3, docente popular, entrevista realizada el 29 de julio de 2021). De esta manera, “se optó por actividades en papel llevadas mediante intermediaries, de forma asincrónica” (entrevistado 1, docente popular, entrevista realizada el 29 de Julio de 2021).

Se expresa por parte de los actores sociales participantes del Bachillerato Popular que no se perdió el trabajo con los y las estudiantes, aunque se vieron en la obligación de modificar las formas en cuanto a la práctica, al contenido y al formato.

### **Conclusión**

A modo de cierre, podemos llegar a una conclusión general para poder analizarla en dos dimensiones, el modo de trabajo del Bachillerato Popular “Atuel” se vio en la obligación de modificarse debido a la pandemia mundial, pero estas adaptaciones y complicaciones que existieron buscaron respuestas acordes a lo que es entendido como educación popular.

Una primera dimensión respondió a las necesidades de la población estudiantil, al verse fuertemente perjudicada por la situación social y económica, los docentes atendieron esas necesidades. El mejor ejemplo es la participación del equipo docente en la “olla popular” del polo y el armado de las actividades escolares en torno a la misma.

Por otro lado, la parte pedagógica podemos pensarla en cuanto a contenidos y la didáctica aplicada. El hecho de la pandemia modificó la prioridad de contenidos, poniendo el foco en lo sanitario, por ejemplo, en la explicación de cómo cuidarse del virus del Covid-19 y la realización propia de alcohol



en gel. Además, el espacio áulico no pudo utilizarse lo cual obligó a tomar decisiones de cómo seguir trabajando, llevando a enviar tareas para ser realizadas de manera autónoma y ser devueltas ya que la conexión a internet era escasa entre los estudiantes, reduciendo abruptamente la carga horaria requerida para las actividades escolares.

Por último, la decisión de perder el año lectivo no impidió seguir habitando el territorio, entendiendo que la pedagogía popular se basa en trabajar con los intereses y necesidades de los estudiantes. Considerando esta situación es que las acciones dentro del espacio escolar fueron readaptándose y modificándose para ser efectuadas.

### Referencias bibliográficas

- Aguiló, V., y Wahren, J. (2014). Los bachilleratos populares de Argentina como “campos de experimentación social.” *Argumentos*, 27(74), 97–114.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (2018). *La Reproduccion*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Caisso, L. (2012). Movimientos sociales y Estado en la configuración de experiencias educativas. *Intersecciones En Antropología*, 14(2), 399–407.
- Caisso, L. (2014). “¡Ojalá seamos un colegio y tengamos aulas!”. *Demandas educativas y participación política estudiantil en un Bachillerato Popular (Córdoba, Argentina)*.
- Esaú, E., Suárez, A., Felipe, J., y Arenas, R. (2012). La saturación teórica en la teoría fundamentada: su de-limitación en el análisis de trayectorias de vida de víctimas del desplazamiento forzado en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 36(2), 93–114.
- Frei Betto. (2017). Fidel: un educador mayéutico, que enseñaba a pensar. In *Pedagogos de la revolución: diálogos en torno a la Campaña de Alfabetización Cubana* (pp. 35–40). Buenos Aires: Caterva.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (2008). Introducción: democracia, educación y política en la pedagogía crítica. In *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 17–22). Barcelona: Graó.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. New York: Aldine Publishing Company.
- INDEC. (2021). *Encuesta Permanente de Hogares*.
- Korol, C. (2015). La educación popular como creación colectiva de saberes y de haceres. *Polifonía, Revista de Educación*, 7, 132–153.
- Mclaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Buenos Aires: Herramienta.



McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Michi, N., Di Matteo, Á. J., y Vila, D. (2012). Movimientos populares y procesos formativos. *Polifonías Revista de Educación*, 0496(1), 22–41.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Stratta, F., y Barrera, M. (2009). *El Tizón Encendido: Protesta Social, Conflicto y Territorio en la Argentina de la Posdictadura*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.

Svampa, M. (2008). *Cambio de época. Movimientos Sociales y poder político*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores/CLACSO.

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

Zibecchi, C., y Guimenez, S. (2004). Algunas precisiones teórico-metodológicas para el estudio de los planes sociales: recuperar la mirada de sus “destinatarios” a partir de la utilización de los métodos cualitativos. *Cuartas Jornadas Sobre Etnografía y Métodos Cualitativos*.