

Silvina Alejandra
Cruciani Ricci*

El “volantazo”: reflexiones sobre las estrategias de enseñanza en un bachillerato popular

Dossier

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación desarrollada entre los años 2018 y 2016 en un Bachillerato Popular de la Ciudad de Buenos Aires, con el objeto de conocer y analizar las reflexiones de las educadoras acerca de sus estrategias de enseñanza. El trabajo se enmarcó en la metodología de la clínica de la actividad didáctica, con un diseño de investigación de estudio de caso. Para llevarlo adelante, se utilizaron tres estrategias de indagación de información, una retroalimentación y la revisión, sistematización y análisis de materiales curriculares. El trabajo representa un aporte al reconocimiento del papel desempeñado por el interés en el aprendizaje y por las concepciones y valores de la educación popular en los cambios promovidos por las educadoras.

Palabras Clave

Educación permanente de jóvenes y adultos • bachillerato popular • estrategias de enseñanza • reflexión docente • equipo pedagógico

The Swerve: Reflections on Teaching Strategies in a Popular High School

* Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación para el Nivel Medio y Superior (FFyL-UBA). Especialista en Formación de Formadores (Crefal, México). Magíster en Formación Docente (UNIFE). Docente en instituciones de formación docente y formación técnica. Filiación: Universidad Pedagógica Nacional, Argentina.

ESCUELA SECUNDARIA: aproximaciones a sus prácticas de enseñanza

Abstract

This article presents the findings of a research study conducted between 2018 and 2019 in a Popular High School located in the city of Buenos Aires. The study aimed to understand and analyze the teaching strategies employed by teachers and their reflections on these strategies. The research was conducted using the clinical methodology of didactic activity, with a case study research design. To carry out the research, three information inquiry strategies were used, along with feedback, and the review, systematization and analysis of curricular materials. The work represents a contribution to the recognition of the role played by interest in learning and by the conceptions and values of popular education in the changes promoted by teachers.

Keywords

Permanent education of youth and adults • popular high school • teaching strategies • teaching reflection • pedagogical team

Descubrí también que la efectividad de mi práctica estaba ligada a la necesidad de *aceptar el protagonismo de los demás*.
Freire, 2014, p. 55 (resaltado del original)

Introducción

La intención del presente artículo es aportar nuevos insumos para analizar e intervenir en la educación de personas jóvenes y adultas. Las contribuciones provienen de una investigación realizada durante los años 2018 y 2019, en el marco de la Maestría en Formación Docente de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPe), a partir del trabajo de análisis de la actividad docente en un Bachillerato Popular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La pregunta a la que se buscó dar respuesta fue: ¿qué reflexiones realizan las educadoras sobre sus decisiones respecto de las estrategias de enseñanza que llevan adelante, en una secuencia didáctica de historia, en un espacio educativo alternativo de nivel secundario para personas jóvenes y adultas con trayectorias socioeducativas

reales? Para abordarla, se buscó identificar varios aspectos de la actividad docente: cómo organizan su actividad las educadoras; cuál es el registro epistémico, es decir, el originado en los aportes científicos y técnicos, sobre las estrategias de enseñanza que poseen esas educadoras y cuáles son los conceptos pragmáticos, aportados por la acción profesional, sobre las trayectorias socioeducativas de los estudiantes que se ponen en práctica; además de las posibles relaciones que se pueden establecer entre esos aspectos. El estado de las publicaciones sobre los Bachilleratos Populares (BP) ha continuado avanzando desde el momento de finalización de la investigación que se comparte. Es de resaltar que, durante el período de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO)¹ dictado en nuestro país a razón de la pandemia mundial por Covid-19, las investigaciones sobre los BP continuaron desarrollándose. Por ejemplo, el trabajo de Zonino (2020) tiene por objetivo describir y analizar las características del proceso de enseñanza dentro de los espacios de educación popular atravesados por el contexto de pandemia. En una investigación descriptiva y cualitativa, mediante entrevistas a cinco educadores, la autora indica que estas señalan que el trabajo con otros, es decir, con los estudiantes, es central en la concepción sobre el proceso de enseñanza. En cuanto a las estrategias didácticas, el foco de estas está en el trabajo grupal, el incentivo de la palabra y el debate. Es de resaltar que las estrategias implementadas en 2019 debieron modificarse durante el contexto de ASPO; sin contar con una descripción de tales cambios.

También Lupino (2022) indaga sobre las prácticas educativas al interior de las experiencias educativas alternativas durante el contexto de pandemia. Sus principales conclusiones son que el modo de trabajo del BP debió adaptarse para estar en relación con los postulados de la educación popular: por un lado, los educadores tuvieron que atender a las necesidades de los participantes en cuanto a la situación social y económica en el nuevo contexto y, por el otro, modificar la prioridad de contenidos hacia conceptos específicos de prevención de la enfermedad, así como cambiar la forma de abordar tales contenidos. Se debió abandonar el trabajo en pareja pedagógica y el contacto con los estudiantes tenía lugar en el momento de retiro de las viandas.

1. Decreto 297/2020, con fecha 19 de marzo del 2020. Indica que el aislamiento comienza el día 20 de marzo.

Es de resaltar que la pandemia y el ASPO profundizaron la situación de vulnerabilidad social de la población destinataria de las propuestas formativas de los espacios de educación alternativa para jóvenes y adultos.

A pesar de lo que se ha indagado sobre los BP, tanto antes de la investigación que se comparte en este artículo como luego de ella, y de las múltiples dimensiones consideradas en su análisis, la actividad de los docentes todavía ha sido poco abordada. Por esta razón, el presente trabajo hace foco en la actividad profesional del docente desde los aportes de la Didáctica Profesional, cuyo objetivo es identificar los saberes profesionales que se movilizan en la acción docente, partiendo de situaciones de trabajo para convertirlas en instancias formativas. En el caso de la presente investigación, el foco de interés se colocó en las situaciones de trabajo de las educadoras de educación popular.

Algunos puntos de partida

Para comenzar, se presentan algunos conceptos centrales que desagregan la temática de la investigación y resultan un insumo indispensable para comprender el análisis y los aportes que se exponen sobre la actividad docente en el marco de la educación popular.

La actividad docente desde la Didáctica Profesional

El trabajo asume la perspectiva de la Didáctica Profesional como eje nodal para el análisis y la concepción sobre la actividad profesional docente que sostiene. Desde esta perspectiva, la tarea prescripta y la actividad efectivamente realizada no resultan suficientes para el análisis de la actividad profesional. Pastré (2011b) indica que la actividad real resulta más compleja y enriquecedora para la comprensión de la acción profesional. Propone, para su análisis, otras dimensiones: lo que no se logró realizar, así como lo que se piensa que es posible realizar en otros espacios profesionales.

En segundo lugar, este abordaje conceptual considera que la actividad profesional se organiza desde aspectos que el sujeto extrae de sus situaciones de trabajo. A partir de eso, se estructuran aspectos variables y algunos más permanentes. A estos últimos se los considera invariables, ya que se podrían utilizar para desempeñarse y analizar cualquier situación similar; es decir, el profesional obtiene de la situación de trabajo dimensiones que le son de utilidad para orientar su actividad. Estas dimensiones, que representan las invariantes operatorias, constituyen la base de la conceptualización que organiza la actividad.

Mientras que los aspectos invariantes de la actividad se reflejan en los saberes sobre la acción, los aspectos variables hacen referencia a las necesarias modificaciones que conlleva la adaptación al contexto de trabajo. Por ejemplo, cuestiones institucionales, los vínculos con compañeros, el grupo de estudiantes, etc.

En relación con el carácter conceptual de la organización de la actividad, Vergnaud (2013) comenta que los saberes se expresan de dos formas: por lo que se dice y por lo que se hace en acción; es decir, de una forma predictiva y de otra operativa. “Ciertamente, la forma operatoria es mucho más rica que la forma predictiva, tal como lo atestigua el desfase entre la competencia que un sujeto puede manifestar en situación y aquello que es capaz de decir al respecto” (Vergnaud, 2013, p. 147).

En tercer lugar, la corriente de la Didáctica Profesional identifica en la actividad profesional tanto el estilo como el género profesional (Clot y Faïta, 2012). El género se asocia con los lineamientos de funcionamiento de la profesión, tanto en lo que hace al lenguaje como a las técnicas de trabajo. Estas funcionan como un bagaje del colectivo de trabajadores que ofrece insumos para la actividad personal en la situación de trabajo. El estilo personal, por su parte, consiste en las adaptaciones que cada docente realiza en vista a su desempeño en situaciones concretas de trabajo, a partir del género profesional. En este marco, interesa identificar los saberes profesionales que se movilizan en la acción, es decir, en la actividad constructiva donde el aprendizaje se produce en el propio ejercicio de la profesión. El eje de interés son las decisiones y lógicas individuales que convierten una situación de trabajo en una de formación y, desde allí, logran el desarrollo profesional.

El Bachillerato Popular: espacio de educación popular

En Argentina, en los años noventa, producto de una fuerte crisis económica y social, se vieron afectados los derechos básicos de los sujetos. Frente al clima generado por las medidas políticas llevadas adelante por el Estado, los movimientos sociales asumieron un rol central, especialmente en lo que respecta a la defensa del derecho a la educación. El surgimiento de diversas ofertas formativas que brindaron las organizaciones sociales – entre ellas, los BP– como una propuesta de educación popular para jóvenes y adultos fue una de tales respuestas.

La experiencia educativa analizada se considera alternativa, ya que se enmarca dentro de lo señalado por Puiggrós (1990), cuando define a una práctica alternativa como aquella que en algún término –educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodología, técnicas– transforma el modelo educativo dominante representado por el sistema educativo público, centralizado y estatal (citado en Michi, 2012).

A partir de los aportes de distintos autores (Cabrera y Brusilovsky, 2014; Finnegan y Montesinos, 2016; Gluz, 2013; Janjetic, 2018; Michi, 2012; Rubinsztain, 2013; entre otros), se identifican algunos atributos de esas experiencias educativas. Por un lado, se enmarcan dentro de movimientos populares u organizaciones que trabajan por la constitución de una propuesta política educativa. Las particularidades de los movimientos han impactado en el vínculo con el Estado, planteándole un abanico de reclamos: desde la lucha por el reconocimiento en varios planos –becas para los estudiantes, títulos oficiales, financiamiento integral y marcos normativos propios– hasta el pago de salarios para los docentes.

Por otro lado, se trata de experiencias educativas para jóvenes y adultos de nivel secundario que se desarrollan en el marco de la educación popular. Su vertiente latinoamericana se centra en la especificidad de los sujetos participantes y en el desarrollo y fomento del diálogo, ubicando la problematización de las relaciones sociales, económicas y culturales como dimensiones indispensables para articular la interacción educativa.

El Movimiento Popular en el que se enmarca el Bachillerato Popular con el cual se realizó el presente trabajo cuenta con sus propios lineamientos en lo que hace a la concepción de la construcción del conocimiento a abordar en los espacios

educativos, el recorte de los contenidos y el trabajo en pareja pedagógica, entre otros aspectos identificados como nodales a lo largo de la experiencia de educación popular del Movimiento (Czernikier, Ithuralde y Panal, 2018).

Estrategias de enseñanza como foco de interés

El núcleo del problema que se investigó fueron las reflexiones de las educadoras en relación con las estrategias de enseñanza, es decir, las decisiones en pos de promover el aprendizaje de sus estudiantes (Álvarez *et al.*, 2008; Anijovich y Mora, 2009; Feldman, 2010).

Los autores de referencia resaltan que las estrategias de enseñanza son decisiones que buscan promover el aprendizaje en los estudiantes. Ahora bien, cada uno de ellos menciona aspectos diferentes a ser identificados según la diversidad de variables que impactan en las decisiones de los profesionales: los contenidos disciplinares, los objetivos, los recursos disponibles, las restricciones, las tradiciones institucionales, las características de los estudiantes y las particularidades de los docentes.

El análisis y el conjunto de decisiones que el educador toma se centran en la definición de cómo se transmite un contenido disciplinar; es decir, consideran el objetivo que se espera lograr y el saber específico a difundir a los estudiantes para definir cómo se hará. Lo anterior expone el vínculo entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en el que se llevan adelante acciones para apoyar y orientar los aprendizajes de los estudiantes.

Historia como disciplina escolar

Tomando en consideración lo señalado anteriormente, la especificidad del contenido escolar es necesaria para pensar las estrategias de enseñanza. La particularidad del espacio dentro de la experiencia educativa alternativa en la cual se abordó el problema de investigación fue un curso de Historia Argentina, considerada una disciplina específica dentro de las ciencias sociales.

Siede (2012) comenta que “la función de las ciencias sociales en la escuela es, principalmente, desnaturalizar las representaciones de la realidad social” (p. 276); a partir de ofrecer diversas herramientas para analizar los discursos propios y ajenos sobre esa realidad. Tales herramientas provienen de los aportes de diversas disciplinas, necesarios para abordar la complejidad propia de las ciencias sociales.

Dentro de la Historia, se reconocen dos grandes corrientes: escuela tradicional o positivista y escuela de los Annales o Nueva Historia (Varela, 2009). La primera tiene una concepción objetivista del conocimiento: se presenta en forma descriptiva y focalizada en un orden cronológico de acontecimientos. En cambio, la segunda propone considerar a la realidad histórica como una totalidad compleja y dinámica, donde diversos campos (económico, político, social, espacio, mentalidades colectivas, entre otros) se vinculan entre sí.

En cuanto a las capacidades que se esperan desarrollar en los estudiantes, la simple repetición y reproducción o un conjunto más complejo, como comprender, analizar, fundamentar e interpretar los procesos históricos, representan a la corriente tradicional y a la Nueva Historia, respectivamente.

A pesar de los avances para analizar la complejidad de la historia, en el ámbito escolar conviven ambas corrientes. Algunas particularidades de cada una de ellas coexisten en los espacios educativos: la exposición oral docente junto con la intención de que los estudiantes comprendan y analicen los acontecimientos históricos; la reproducción del conocimiento junto con la multiplicidad de dimensiones y la complejidad de los hechos. Esto demuestra que en las experiencias educativas se alternan aspectos de las dos grandes corrientes de la Historia como disciplina escolar.

Trayectorias socioeducativas reales de las personas jóvenes y adultas

Otro aspecto a valorar al momento de tomar las decisiones acerca de las estrategias de enseñanza son sus destinatarios y sus trayectorias socioeducativas. Si se coloca la mirada en las trayectorias teóricas ideales de los estudiantes; es decir, en el recorrido hipotético, se hace foco en los caminos educativos indicados por una progresión

lineal en tiempos marcados por una periodización estándar (Terigi, 2007). Esto conlleva ciertos supuestos pedagógicos y didácticos implícitos en los que se apoya el sistema escolar.

Desde este trabajo, se comparte una concepción integral de lo educativo; en otras palabras, se reconoce la vinculación entre los ámbitos educativos, las experiencias formativas más allá de ellos y las posibilidades que ofrece el entorno y las instituciones que en él se encuentran (Sirvent, 1996). La mirada totalizadora de la educación resulta ser permanente a lo largo de toda la vida, abarcando tanto los aprendizajes que se logran en el sistema educativo como los que lo trascienden (Sirvent, 2005).

Este posicionamiento se vincula con la consideración de las trayectorias reales de los estudiantes, donde resulta necesaria la combinación, al momento de analizar, del sujeto y las instituciones. Una mirada sesgada, que se detiene solo en el estudiante, no ayuda a la construcción de la articulación entre la trayectoria de vida y el recorrido por las instituciones educativas. Por el contrario, es necesario tomar como fundamento que las posibilidades de aprender dependen más de las particularidades de la situación educativa y de las condiciones institucionales y pedagógicas ofrecidas durante el proceso educativo que de las capacidades y aptitudes individuales (Greco, 2015; Terigi, 2007).

Metodología

Encuadre metodológico: recolección y análisis de datos

La investigación se enmarcó dentro de la clínica de la actividad didáctica (Rickenmann del Castillo, 2012; Fernández y Clot, 2007), y se basó en un modelo de las situaciones didácticas donde la terna conformada por docente, contenidos y alumnos funciona como un sistema. Esto significa que los componentes se determinan en función de las acciones que cada uno de los sujetos hace sobre los conocimientos en juego.

Se propuso como diseño de investigación un estudio de caso con el objetivo de describir y comprender en profundidad la actividad de las docentes; es decir, las

condiciones y los procesos con los cuales los profesionales de la educación se desenvuelven durante las situaciones de trabajo (Mayen, 2012). La unidad de análisis se definió a través de la dimensión temporal de los procesos de enseñanza y de aprendizajes; en otras palabras, se abordó una secuencia didáctica con vínculos explícitos entre los contenidos abordados en esta.

Desde la clínica de la actividad didáctica, se implementaron tres estrategias de indagación que resultaron complementarias: entrevista inicial, videoscopia y entrevista de autoconfrontación. Además, se utilizó un procedimiento de validación de conocimiento propio de la investigación acción participativa (IAP): la retroalimentación (Sirvent y Rigal, 2012, 2014). Se sumó la revisión, sistematización y análisis de materiales curriculares específicos y pertinentes que enmarcaron la actividad de las educadoras dentro del BP.

En junio del 2018, se realizó la presentación del proyecto de investigación en una reunión de la Coordinación Pedagógica del BP donde estuvieron presentes algunos educadores y estudiantes. Es una práctica recurrente del espacio que cumple el objetivo de acordar los criterios de funcionamiento, las investigaciones y diversas jornadas de capacitación que allí se implementan.

La primera parte de la recolección de datos se concretó en tres momentos, entre los meses de agosto y diciembre de 2018. El primero consistió en una entrevista inicial y tuvo por objetivo conocer algunos datos básicos acerca de las educadoras, indagar sobre el funcionamiento del equipo pedagógico y del BP, y acerca de aspectos de la secuencia didáctica a observar. También se puso el foco en las concepciones de las docentes acerca de las estrategias de enseñanza, los estudiantes y sus trayectorias socioeducativas. En esta instancia, participaron las tres educadoras. Según Rickenmann del Castillo, el objetivo de la entrevista de indagación es conocer las “estructuras pre-reflexivas o rutinarias que pueden tener incidencia en los fenómenos observados por videoscopia” (2012, p. 16).

El segundo momento de recolección de datos fue la videofilmación, cuyo objetivo fue registrar las situaciones auténticas de trabajo de las docentes. Partiendo de considerar a la observación como un proceso contextualizado, donde lo local, lo institucional y lo histórico tienen su valor para ayudar a comprender lo que sucede (Evertson y Green en Wittrock, 1989). Se filmó una secuencia didáctica de cinco

encuentros de una hora y veinte minutos de duración cada uno, aproximadamente. En cuatro de los encuentros filmados, estuvieron presentes dos educadoras, mientras que solo en uno estuvieron las tres presentes.

Además del registro fílmico, cada uno de los encuentros se transcribió textualmente. Estos insumos, junto con la desgrabación de la entrevista inicial y los materiales pedagógicos y curriculares del BP y del espacio de Historia Argentina, fueron analizados. A partir de reiteradas lecturas del material empírico y de la observación de las videofilmaciones, se construyeron categorías de análisis que posibilitaron construir probables explicaciones acerca de las decisiones de las educadoras respecto de las estrategias de enseñanza en un espacio de educación popular.

Para la entrevista de autoconfrontación, el tercero de los momentos de recopilación de información, se seleccionaron cinco fragmentos de las filmaciones que resultaron significativos en función de los objetivos propuestos. Esos episodios, huellas de la actividad de las educadoras, funcionaron como un apoyo al intercambio entre ellas y la investigadora. A partir de la proyección de los fragmentos, que les permitieron recordar y describir la actividad realizada, las docentes procuraron explicar la acción desarrollada (Vinatier, 2021).

La confrontación con los registros de su propia actividad facilitó una posición reflexiva. Se buscó no juzgar el accionar de las educadoras, sino comprenderlo a partir de favorecer la conceptualización de sus propias prácticas. La autoconfrontación con el registro permite poner en evidencia algunos aspectos no observables de la actividad vivida y el sentido que las educadoras producen en la acción; aspectos a los cuales no se podría acceder mediante la observación directa (Cahour y Licoppe, 2010; Vanatier, 2010). En esta instancia, estuvieron presentes las educadoras A y B.²

A partir de la transcripción de la entrevista de autoconfrontación, se realizó una segunda etapa en el análisis: entrelazar todos los insumos empíricos, construyendo categorías que permitían entender las reflexiones de las educadoras en relación con las estrategias de enseñanza. Con los resultados alcanzados hasta el momento, en diciembre de 2019, se realizó una reunión de retroalimentación con las docentes, a

2. Las educadoras se identifican con letras para mantener su anonimato.

fin de compartir las conclusiones y recabar sus opiniones y comentarios. La intención del intercambio fue generar la posibilidad de enriquecer el saber producido a partir de la participación de las involucradas, con el objetivo de que se apropiaran de los conocimientos para organizar acciones de transformación de su realidad cotidiana (Sirvent y Rigal, 2012).

A partir de la construcción colectiva de conocimiento que se logró mediante las metodologías de investigación, recolección y análisis de datos implementadas, se presentan los aportes sobre las reflexiones acerca de las estrategias de enseñanza que las educadoras llevan adelante en una secuencia didáctica del espacio Historia Argentina, en una experiencia educativa alternativa de nivel secundario para personas jóvenes y adultas con trayectorias socioeducativas reales.

Contexto de investigación

Para comprender los aportes que se comparten en el presente artículo, es necesario contar con la descripción del contexto institucional en el cual se desarrolló la experiencia educativa alternativa, de la trayectoria de las educadoras y de la secuencia didáctica abordada.

Contexto institucional

El trabajo de campo se realizó en un BP de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ubicado en el barrio de Villa Crespo. El espacio educativo comenzó a funcionar en 2009, en un local, y pasó al Club Atlanta a mediados del año siguiente, debido a la expansión de su matrícula. Tras varios años de lucha, se logró la habilitación oficial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que permitió la expedición de títulos oficiales, sin que perdiera su autonomía, según lo expresa un folleto propio.

El BP es uno de los seis creados por el Movimiento Popular La Dignidad. Cuenta con lineamientos pedagógicos y políticos propios, entre ellos, la concepción del conocimiento como construcción permanente con la praxis; la consideración de la

enseñanza de las ciencias sociales como herramienta para un análisis crítico de la realidad actual y para el desarrollo de la conciencia de clase de los estudiantes; o la orientación del trabajo en pareja pedagógica con el objetivo de romper con el aislamiento del trabajo docente.

A partir de las orientaciones del Movimiento, el BP avanza sobre sus formas de trabajo. Por ejemplo, por un lado, identificó ciertos objetivos generales para cada año de cursada: desnaturalización, crítica y transformación.³ Por otro lado, las dinámicas de trabajo se acuerdan mediante el intercambio dentro de las Reuniones de la Coordinación

Pedagógica. Esta representa la instancia institucional donde se acuerdan los aspectos pedagógicos, y están presentes educadores y estudiantes.

El grupo de estudiantes de Historia Argentina de tercer año estaba formado por un total de 14⁴ jóvenes y adultos de entre 17 y 45 años, la mayoría de ellos, mujeres. Sus intereses para finalizar los estudios secundarios, según lo informado por las educadoras, eran diversos: cuestiones pendientes en sus trayectorias de vida, la posibilidad de continuar con otros estudios o conseguir otros y/o mejores trabajos.

La propuesta educativa alternativa funcionó en el primer piso del Club Atlanta, debajo de su gimnasio. Las clases del BP se llevaron adelante en tres espacios,⁵ además se contaba con la biblioteca y un baño.

El aula del grupo de tercer año era rectangular, con una ventana con orientación a la calle, dos pizarrones, carteles de los espacios educativos pegados en las paredes, un armario con carpetas (que contenía los materiales y consignas de cada clase de Historia Argentina) y varios juguetes destinados a los hijos e hijas de los estudiantes. En varias oportunidades, las estudiantes⁶ concurrieron con sus hijos o hijas. En uno de los encuentros, llegaron a estar presentes cuatro niños de diferentes edades.

3. Objetivos correspondientes al año 2018.

4 La cantidad de estudiantes presentes en el aula varió según el encuentro. Entre nueve y doce jóvenes y adultos asistieron a las clases filmadas.

5 Cada espacio correspondiente a cada año del BP.

6 Fueron cuatro las estudiantes que concurrieron con sus hijos o hijas.

Dentro de la propuesta del BP, los contenidos del espacio de Historia Argentina se acuerdan con los docentes del mismo espacio de los otros años, con el objetivo de evitar la superposición y repetición de los saberes.

Trayectoria de las educadoras

Tres fueron las educadoras del espacio Historia Argentina del BP: dos con mayor responsabilidad y una –la educadora C– que cumplía el rol de ayudante, ya que deseaba incorporarse de a poco a la experiencia educativa y no podía asegurar su presencia todos los días de encuentro.

Mientras que las docentes A y B no contaban con experiencia en el sistema educativo obligatorio, la educadora C sí se había desempeñado en este durante varios años como profesora de historia, tanto en la gestión pública como privada (cargos a los que renunció). Hasta su inclusión en la propuesta del BP, no había vuelto al ámbito educativo. Las educadoras A y B eran estudiantes avanzadas de la carrera de Sociología en la Universidad de Buenos Aires. Las tres docentes se desempeñaban en actividades laborales no vinculadas con la docencia. En lo que respecta a sus participaciones dentro del BP, para las docentes A y C fue su primer año, mientras que para la docente B fue su tercer año con el mismo grupo de estudiantes y en el mismo espacio formativo: Historia Argentina.

Las educadoras del espacio llevaron adelante su actividad desde una modalidad de trabajo en equipo pedagógico. En las clases, trabajaron como pareja pedagógica o en trío, como sucedió en una clase. El trabajo en equipo pedagógico implicó la planificación previa –actividad que realizaron de forma virtual–, las definiciones finales antes de las clases –que efectuaron en el bar del Club–, el desarrollo de estas y la reflexión posterior –que realizaban al finalizar el encuentro o mediante comunicaciones posteriores–.

Secuencia didáctica observada

En la sucesión de cinco encuentros videofilmados los días jueves de 19:00 a 20:20 horas, el contenido abordado e informado en la entrevista inicial fue la primera

presidencia de Juan Domingo Perón.

A lo largo de los encuentros fueron surgiendo temas que no estaban indicados en el programa de Historia Argentina, por ejemplo, el feminismo a través de las acciones de la Fundación Eva Perón y la figura de la primera dama. Los temas respondieron a los intereses de las estudiantes en vinculación con la actualidad, por ejemplo: la educación sexual integral o el feminismo.⁷

Los recursos utilizados fueron variados. Por un lado, fragmentos del video “El peronismo (1943-1955)”, de Felipe Pigna.⁸ Para su proyección, las educadoras dispusieron de una tela blanca como pantalla, mientras que los parlantes y la computadora fueron aportados por ellas. Por el otro, materiales diversos construidos por ellas mismas: una guía de preguntas sobre el video del historiador, una selección de fragmentos de la Colección *Horizontes*,⁹ además de otras fuentes consultadas por las docentes. En todos los encuentros se utilizó el pizarrón para realizar anotaciones de palabras o conceptos claves.

Durante las clases observadas, y al comienzo de cada una de ellas, las educadoras retomaron el contenido central del encuentro anterior mediante preguntas a los jóvenes y adultos presentes. Las estrategias de enseñanza llevadas adelante fueron: el trabajo en parejas a través de consignas y materiales preparados especialmente, la puesta en común del trabajo de los pequeños grupos, la práctica de lectura por parte de los estudiantes –tanto en voz alta para todo el grupo como en silencio y en forma individual– y la exposición dialogada efectuada por alguna de las docentes, siempre con aportes de la/s restante/s educadora/s presente/s.

El hábito de la pregunta y la repregunta por parte de las docentes hacia los estudiantes fue una práctica constante a lo largo de los encuentros observados. Así como la circulación por el aula y el acercamiento a cada joven y adulto, tanto en los momentos de trabajo grupales como individuales.

7. Durante el 2018, se estaba discutiendo el Proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) que finalmente fue ley.

8. Forma parte de la serie *Ver la Historia*, creada por la TV Pública y el Canal Encuentro durante el año 2015.

9. Producida por el Ministerio de Educación de la Nación para el ciclo básico de la educación secundaria en contextos rurales. Publicado en 2015.

Reflexiones sobre las estrategias de enseñanza: *volantear* en la actividad docente y sus dimensiones.

Luego de presentar el problema de investigación, abordado desde el marco teórico que se compartió y desde la metodología de trabajo detallada, se darán a conocer los aportes construidos sobre las reflexiones que las educadoras de un BP de jóvenes y adultos –considerando sus trayectorias socioeducativas reales– realizan sobre las estrategias de enseñanza en el espacio de Historia Argentina.

A partir de los primeros análisis que se construyeron, se tomó la decisión de correr el foco de atención de las estrategias específicas de la disciplina histórica y extender la mirada a las estrategias de enseñanza en sentido más amplio. Esta decisión, se fundó en que las educadoras que tenían un rol central en los encuentros (A y B) no contaban con formación docente específica en el área de Historia y, por lo tanto, la pregunta por la didáctica disciplinar no lograba abrir los sentidos que ellas otorgaban a sus decisiones pedagógicas. En cambio, los aportes de las corrientes de la Historia sí se consideraron para un análisis más enriquecedor de los aportes de la investigación, ya que para las docentes el diálogo con estas corrientes resulta una referencia significativa.

Desde los aportes construidos, podemos decir que las reflexiones de las educadoras sobre las estrategias de enseñanza se enmarcan en una trama pedagógico-didáctica que incluye el concepto organizador de la actividad profesional docente atravesado por la centralidad de los estudiantes, es decir, reconoce el foco en los jóvenes y adultos destinatarios del BP. La acción de *volantear*¹⁰ que las educadoras deciden y ponen en acción refleja la relación entre las dimensiones que organizan su actividad: los objetivos a alcanzar, las particularidades de ellas mismas como docentes y los contenidos específicos de Historia Argentina, en menor medida.

El registro epistémico sobre las formas de enseñar que poseen las docentes y los conceptos pragmáticos sobre las trayectorias socioeducativas de los estudiantes se

10. Las educadoras llaman “volantear” a la acción de realizar cambios que llevan adelante durante el encuentro con los estudiantes, modificando el rumbo que habían planificado previamente para esa clase.

ven permeados por sus experiencias personales como estudiantes. Además, ambos aspectos revelan el valor que otorgan a lo que ellas mencionan como “el compromiso con la educación popular” (Entrevista de Retroalimentación, en adelante, ER).

Sus estilos y lo que se podría identificar como el género profesional docente específico de la educación popular parecen orientar sus decisiones y prácticas pedagógicas. En los siguientes apartados se revisan estas aproximaciones.

Volanteando en la actividad docente: el aporte de los pares y la centralidad de los estudiantes

La actividad docente es compleja y, por lo tanto, requiere de diversos niveles de organización. Tomando a Masselot y Robert, Pastré (2007) identifica tres niveles de organización de la acción: el macro, el meso y el micro. El macro corresponde a las orientaciones y lineamientos del espacio educativo alternativo, donde se incluyen concepciones y valores rectores de la actividad centrados en la educación popular; el meso representa el encuentro entre estudiantes y educadoras (desde la planificación, pasando por el desarrollo –considerando las modificaciones e improvisaciones propias de la dinámica del encuentro– hasta su posterior reflexión) y el micro, representado por gestos y rutinas profesionales. Según las docentes, ellas realizan *volantazos* (entrevista de autoconfrontación, en adelante EA) que implican llevar el encuentro para otro lado del que habían planificado cuando el devenir de la clase lo requiere. Tomando los niveles de organización, las educadoras mencionan el giro de la acción en el nivel medio, es decir, en la planificación y en el desarrollo de las clases. Especialmente, las reflexiones y decisiones que implementan se concretan en el momento en que se produce el encuentro con los jóvenes y adultos.

Algo central en la práctica de los *volantazos* es que la acción se realiza gracias al trabajo con otro/s educador/es. Al romper con el trabajo solitario de la docencia, se pasa a la actividad profesional a partir de la contribución de otro docente, como lo expresan los lineamientos de la educación popular. Mientras que la educadora A expresa que “la pareja pedagógica es [...] fundamental” (ER), la educadora C identifica en qué consiste la contribución de esa forma de trabajo: “el otro está viendo de

afuera algo y aporta y dice” (ER). El trabajo del educador realizado en forma solitaria es difícil de sobrellevar por diferentes cuestiones: tiempo, atención, conocimiento y motivación. Para la docente A, el trabajo con otros se convierte “en un círculo virtuoso del que te das manija, del que se te van ocurriendo cosas” (ER); además de reconocer que “el trabajo se sostiene de otra manera, es una ayuda física, mental, psicológica fundamental” (ER). Las tareas se vuelven más activas y enriquecidas: armar el programa, hacer las dinámicas de las clases considerando a los estudiantes (y las diferentes miradas sobre ellos que las educadoras puedan tener) y leer el clima dentro del aula.

Las recomendaciones y resoluciones tomadas por el equipo docente, que generan los *volantazos*, responden a la centralidad de los estudiantes. Así lo expresan las docentes en la ER:

EDUCADORA A: No... Por mí, básicamente, era: no están con el celular o en otra.

EDUCADORA B: Las caras, las caras, depende también qué era lo que no funcionaba. Una cosa es, bueno, si nos están entendiendo, pero se están embolando es una cosa. Ahora estamos hablando, pero están así... con cara de no sé de qué me estás hablando.

EDUCADORA A: Y no entendiendo nada. [...]

EDUCADORA B: [En]cuanto la actividad en sí, porque era un embole, o en cuanto a cómo lo estábamos transmitiendo nosotras, que por ahí no se entendía.

Los indicios considerados para tomar la decisión de cambiar las estrategias de enseñanza son las manifestaciones y actividades de los estudiantes. Dicho de otro modo, son las expresiones faciales, el uso del celular en clase y la observación de la poca motivación que genera la actividad propuesta las señales que las docentes reconocen para *volantear* durante el desarrollo de las clases. Los *volantazos* se dan en función de lo que sucede en los encuentros con los estudiantes, siendo ellos el centro de interés de las educadoras.

La centralidad de las características del grupo de estudiantes en las decisiones que las educadoras toman se ve reflejada en algunas de sus frases: “todo depende también del grupo”, “que ellos sean parte de su propio proceso de formación”,

“depende un poco de ellos que marcan el ritmo de la clase” y “lo que mejor funciona de acuerdo también a quién está” (en referencia a los estudiantes presentes en la clase) (entrevista inicial, en adelante EI).

Más allá del lugar central de los estudiantes, no los consideran un grupo homogéneo, sino que, por el contrario, reconocen las especificidades de cada uno de ellos. Por ejemplo, sus tiempos de aprendizaje, el vocabulario que manejan, personalidades y trayectorias de vida. Ellas lo expresan de la siguiente forma:

EDUCADORA B: Tratamos de ir lo más rápido posible, pero también respetando el ritmo de los estudiantes; porque hay veces que nosotras pensamos que vamos a ir a un ritmo y después decís: no cazaron [entendieron] nada de lo que dije.

EDUCADORA C: El contingente era uno, después el otro era que los movimientos populares fueron incrementándose. Estás diciendo algo que es sumamente natural, pero la palabra no existe en el vocabulario de ellos, con lo cual: ¿qué concepto están leyendo? Entonces, hay muchísima demora y tiempo en ir viendo, ajustando.

EDUCADORA B: Lo que pasa es que es un grupo que si bien es, o sea, están [...] Porque ya hace tres años que..., digo, entre ellos son bastante... no son tan homogéneos en cuanto a lo que aprenden, como los conceptos que retiene cada uno y demás, entonces también depende del tema, es cómo lo vamos a abordar (EI).

EDUCADORA A: Eran re diferentes, de personalidades, de todo, de trayectorias, de edades, de vivencias, de situaciones, de seguridades o inseguridades, y cada uno le aportaba algo al grupo que, por ahí, ellos mismos no veían (EA).

Las educadoras conocen a sus estudiantes, sus historias personales, por qué han elegido continuar estudiando y sus individualidades, en lo que respecta al ámbito escolar. La contemplación del grupo de estudiantes y de cada uno de ellos se menciona en los documentos del BP, cuando se hace referencia a “tener en cuenta las características del grupo y la de los sujetos que lo componen” como uno de los aspectos centrales (Documento “Jornada de formación #1, 2017”). El nivel macro de organización de la actividad (Massetot y Robert en Pastré, 2007) representado por las recomendaciones de la experiencia educativa alternativa se vincula con las decisiones

pedagógicas de las educadoras. Como indica Feldman (2010), las sugerencias pedagógicas institucionales se convierten en orientaciones que enmarcan y delimitan las acciones de las docentes.

Estas ponen en valor ciertas particularidades de los jóvenes y adultos para ejecutar las estrategias de enseñanza: cantidad de estudiantes presentes y ausentes en las clases, los intereses demostrados, aspectos que se valoran o no de las clases anteriores, si demuestran aburrimiento con las actividades, dificultades con el vocabulario, etc.

Un ejemplo del reconocimiento de las singularidades de los estudiantes y su vinculación con las estrategias de enseñanza y los *volantazos* que se ponen en marcha se ve en el trabajo de acercamiento uno a uno con ellos. Resulta interesante señalar que la decisión se construye colectivamente en las Reuniones de la Coordinación Pedagógica del BP y que las educadoras han identificado evidencias para llevar a la práctica tales decisiones pedagógicas. Consultadas acerca de esa estrategia de trabajo, las docentes comentan:

EDUCADORA B: Va surgiendo, yo creo que las tres, digamos, en este caso que les dimos la consigna y que ellos tenían que sentarse, leer tranquilos y ver... Creo que por eso es el tema de caminar y ver si están haciendo algo o si están... lo están mirando y no lo están leyendo, entonces acercarse y decir si no entienden o...

EDUCADORA A: Lo que sí charlamos entre nosotras es, antes de cada clase o también en las RECOPE [Reunión de la Coordinación Pedagógica] con el resto de profes, bueno, una situación general de cada alumno; entonces entendemos quiénes les cuestan mucho más y quiénes no.

EDUCADORA B: Si por ahí estás como más atenta, si lo está entendiendo, la cara que va poniendo o si le preguntas “¿te ayudo con algo?”. A veces, directamente te llaman.

EDUCADORA A: Sí, vas a ver que hay estudiantes que casi no nos acercamos porque sabemos que no hace falta y... la tienen clara, igual también prestamos atención (EA).

Las educadoras están de acuerdo en que las estrategias que reconocen más adecuadas se construyeron a partir del intercambio con los estudiantes, demostrando el

respeto y consideración por la opinión de ellos. Dándole un lugar central al debate, a la pregunta, a los comentarios de los estudiantes a través de sus experiencias con los contenidos de los encuentros. Esto refleja el posicionamiento de las educadoras hacia la educación popular, con relación al reconocimiento de los educandos como sujetos de derecho a la educación y como sujetos políticos, cuya voz debe ser tomada en consideración y valorada (Janjetic, 2018; Cabrera y Brusilovsky, 2014).

El registro de la singularidad de los estudiantes se corresponde con el aporte de Álvarez *et al.* (2008) con relación al proceso de análisis y toma de decisiones a partir del cual el docente lleva adelante un curso de acción con miras a apoyar y orientar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. En otras palabras, el foco de atención de las estrategias de enseñanza es el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Es decir, todas las decisiones de las educadoras deben estar orientadas a acompañar a los jóvenes y adultos hacia el logro de los aprendizajes.

La centralidad de los estudiantes, como grupo y como sujetos individuales, se evidencia también en la selección de los recursos que acompañan las estrategias de enseñanza. El uso de recursos con fuerte impacto visual, la selección de fragmentos de videos, la construcción de consignas de trabajo y el uso permanente de los pizarrones del aula se vinculan con la centralidad de los procesos de aprendizaje de los jóvenes y adultos que son destinatarios de las formas de enseñar de las educadoras. Los andamios de apoyo al aprendizaje son soportes de información y conocimientos, en el caso de los textos y el video, y de comunicación y expresión, en el caso del pizarrón (Davini, 2008).

Valorar la especificidad de los sujetos destinatarios de la propuesta educativa alternativa refleja una de las bases de la educación popular: cobijar a los estudiantes y demostrarles que son sujetos del derecho a la educación (Janjetic, 2018). Es la centralidad de los jóvenes y adultos, propia de la educación popular, que se refleja en la disposición a modificar las estrategias de enseñanza previamente planificadas. Este núcleo también plasma la imposibilidad de analizar la actividad docente sin considerar a los destinatarios de esta, como señala la Didáctica Profesional. La co-actividad (Pastré, 2008), es decir, la actividad de los estudiantes, influye sobre la acción de las educadoras y ejerce condicionantes que en este caso resultan relevantes.

Los objetivos como rector de la actividad docente

Según las educadoras, además de a la centralidad de los estudiantes, los *volantazos* se debían a la adecuación hacia los objetivos, poniendo en evidencia la dimensión central de la organización de su actividad docente. La educadora C lo expresó claramente en la ER: “Bueno, por dónde... por qué otro lado se entra al objetivo, medio que el objetivo pareciera como un rector”.

Ahora bien, en cuanto a los objetivos es pertinente identificar algunas posibles aristas: por un lado, los planteados por el BP y, por el otro, los específicos del espacio de Historia Argentina. El BP sostiene como eje fundante la transformación de la realidad con el fin de que esta sea más justa e igualitaria, a partir de la construcción del poder en manos del pueblo. Para lograr este objetivo general, el espacio apuesta al pensamiento crítico para la toma de decisiones y a la defensa de las posturas que se asumen mediante la educación popular.

A partir del eje central, la experiencia educativa identifica propósitos específicos que atraviesan cada año de formación. El nexo se refuerza con los propósitos de la materia Historia Argentina: “el pensamiento crítico, la participación política y los movimientos sociales como herramientas para la construcción de conocimiento hacia una historia social colectiva despegada de los personalismos y el poder hegemónico” (Programa de Historia Argentina de 3° año, 2018).

La educadora A sintetiza los vínculos entre los objetivos del BP y de la materia Historia Argentina: “Entonces, bueno, ya desnaturalizaste, destruiste, o sea, criticaste todo, ¿y con eso que hacemos? Cambiamos y hacemos algo nuevo, algo diferente, algo hecho por nosotros mismos, una realidad diferente” (EA).

Aquí se observa la relación entre los objetivos que se proponen desde el BP y el espacio de Historia Argentina, ambos en línea directa con la educación popular. Además, estos objetivos se encuentran en vínculo con el paradigma de la Nueva Historia: el desarrollo de capacidades complejas en los estudiantes, como comprender, analizar, fundamentar e interpretar los procesos históricos; habilidades que van más allá de la repetición, que buscan complejizar el conocimiento. La particularidad de la experiencia educativa alternativa es que el fin último del desarrollo de esas capacidades es la construcción de un mundo más justo e igualitario donde el cumplimiento de los derechos se haga efectivo.

Las educadoras: sus fuentes de saberes y estilos

Dentro de la trama pedagógica-didáctica de los *volantazos*, las educadoras y sus estilos personales impactan en las decisiones que toman en cuanto a las formas de enseñar; es decir, sus compromisos con el cambio político pedagógico por el que trabaja la educación popular, sus experiencias en el BP y las formaciones universitarias –en el caso de dos de ellas– tienen efectos sobre las estrategias de enseñanza que llevan adelante.

Estos aprendizajes provenientes de sus tránsitos por el sistema educativo y por la experiencia del BP son fuentes de saberes que se ven reflejados en los conceptos sobre las estrategias didácticas y las trayectorias socioeducativas que las educadoras ponen en juego en su actividad docente. Según Tardif (2009), los saberes que utilizan los docentes para su actividad provienen de dos fuentes principales: la formación, las disciplinas y los documentos curriculares, por un lado, y los aprendizajes que son producto de la experiencia individual y colectiva que adquieren durante su desempeño, por el otro. Los primeros responden a saberes epistémicos; mientras que los segundos, a saberes pragmáticos.

En el caso de los conceptos epistémicos sobre las estrategias de enseñanza, las educadoras con un rol central en los encuentros no cuentan con formación académica acerca de la pedagogía general ni la disciplina específica de la historia. Su fuente de saberes sobre cómo enseñar proviene de su tránsito por la formación universitaria. Son las estrategias vividas como estudiantes durante su carrera de Sociología lo que constituye su fuente primaria de estrategias de enseñanza a implementar. La educadora B lo expresa estableciendo un vínculo con posibles aprendizajes de los estudiantes:

El leer y copiar, que vean también cómo una de nosotras lee y la otra copia, para que ellos mismos después lo hagan. La forma te va quedando. Nosotras, después de años de ver a nuestros profesores, nos fue quedando. Cada uno después se las ingenia con su propia estrategia, pero es también un recurso para ellos (EA).

El tránsito por la formación universitaria contribuye a la centralidad de la práctica reflexiva, la pregunta y la crítica como parte de la formación profesional. Las

docentes lo expresan cuando se les consulta sobre el uso de la pregunta a lo largo de los encuentros:

EDUCADORA B: Ah sí, y la repregunta y por qué, por qué, por qué... Bueno, pero porque también estudiamos Sociología nosotras y las tenemos incorporadas.

EDUCADORA A: Si surge, sí, por ahí, no. Lo que conversamos entre nosotras es, bueno, lo más importante de esta clase es esto, esto y esto. Nos parece importante que..., no sé, critiquen el peronismo y que puedan destrozarlo y volver a armarlo de la forma que cada uno quiera. Y además, bueno, eso, lo que dijo B recién, nosotras estudiamos Sociología, es la crítica, es criticar todo, entonces es todo preguntar, nada es así como te lo estoy diciendo, todo es “¿y por qué esto es así?” (EA).

El lugar de la pregunta en la formación académica de las educadoras se podría relacionar con el inicio del conocimiento, como sostienen Freire y Faundez (2013). La práctica de realizarle preguntas al pasado para desnaturalizarlo genera diversas respuestas que podrían convertirse en insumos para pensar el presente y, por consiguiente, ayudar para construir un futuro más justo.

Más allá de colocar a la carrera universitaria como proveedora de insumos para su actividad docente, les resulta necesario continuar formándose para desempeñarse como educadoras en el espacio educativo alternativo. En sus palabras, “sociología da para todo” (educadora A, EI) y, a la vez, “tuve que estudiar, o sea, todas las clases, buscando el material y haciendo resúmenes, medio estudiar” (educadora A, EA).

A las particularidades de sus estilos personales, se les suma otra fuente de saberes epistémicos sobre las formas de enseñar que se corresponde con aportes del género profesional (Clot y Faïta, 2012) de la educación popular. Las orientaciones pedagógicas del Movimiento Popular La Dignidad sostienen que se debe promover el diálogo y la reflexión crítica, la circulación de roles entre educador y educando, el estímulo de la palabra y el reconocimiento de los destinatarios de la propuesta educativa como sujetos de derechos.

Entonces, se podría decir que los aspectos señalados por las educadoras como fortalezas de su formación universitaria se encuentran en correlación con los fundamentos de la educación popular: la capacidad crítica, la relevancia de la pregunta para el

cuestionamiento a la sociedad y de las relaciones que en ellas se plantean. Estos aspectos son parte de sus estilos particulares, pero también se podrían considerar características del género profesional del colectivo de educadores populares (Gluz, 2013).

Desconocen los fundamentos didácticos que justifican las decisiones sobre cómo enseñar, pero, a partir de vivenciarlas, las han incorporado a sus saberes sobre la actividad docente y las llevan a la práctica con sus propios estudiantes. Las implementan hasta que ya no les resultan de utilidad en los encuentros. Se pueden identificar dos razones para tal cambio. Por un lado, que estas no les sean de provecho para el logro de sus objetivos y, por el otro, que las experiencias adquiridas durante su formación universitaria no se correspondan con la relevancia del diálogo y la problematización de la educación popular, generando una revisión de los modos en que se enseña y se aprende.

Los saberes pragmáticos sobre las trayectorias socioeducativas de los estudiantes reúnen conocimientos del colectivo del BP y de las experiencias personales de las educadoras. Por un lado, los acuerdos construidos en la Reunión de la Coordinación Pedagógica del BP en relación con las particularidades de cada uno de los jóvenes y adultos y de sus ritmos de aprendizaje. Acuerdos que se sustentan en el reconocimiento de las trayectorias educativas como recorridos posibles por diversos ofrecimientos institucionales: tiempos, espacios, palabras, modos de pensar, hacer y acompañar en conjunto (Greco, 2015). A estos conocimientos colectivos –como el que expresa la educadora A cuando dice “siempre estamos mucho más pendientes de los que sabemos que tienen más dificultades” (EA)–, se les suman los producidos por la experiencia individual de las educadoras durante su desempeño (Tardif, 2009; Altet, 2005) en la actividad docente dentro del BP.

Las docentes, a partir de situaciones concretas de intercambio con los estudiantes, fueron identificando aspectos sobre las trayectorias socioeducativas de ellos. Por ejemplo, al ser consultadas por la referencia permanente de los jóvenes y adultos sobre la copia de lo expresado y escrito por ellas, las educadoras hacen mención a la relación entre el formato de enseñanza con el que los estudiantes llegan al BP y el valor de la palabra del docente. La docente B lo expresa de la siguiente manera: “Los estudiantes comentan ‘no me lo borres’, expresando que la palabra escrita por nosotras es la verdad absoluta”. Y refuerza: “Vienen de otras formas, de que está la maestra y que si lo dijo la maestra es palabra valiosa”. (EA).

Los contenidos

La trama pedagógico-didáctica en la cual las educadoras implementan los *volantazos* en lo que respecta a las estrategias de enseñanza revela otra de las dimensiones del concepto organizador de sus actividades: los contenidos escolares –en este caso, la primera presidencia de Juan Domingo Perón, el vínculo con la clase obrera y la figura de Eva Perón–. Aquí, corresponde recordar que el abordaje de la investigación no fue específico sobre las estrategias de enseñanza de la disciplina escolar Historia.

Con relación al contenido que se espera transmitir, resulta interesante presentar varios aspectos que impactan sobre su recorte y abordaje. Por un lado, es relevante considerar el posicionamiento del Movimiento Popular La Dignidad acerca de la finalidad de las ciencias sociales. Las entiende como una herramienta para interpelar a los estudiantes con el objetivo de crear “parámetros de análisis que permitan no solo comprender la coyuntura actual, sino también desarrollar una conciencia de clase que incentive la organización popular como método efectivo de lucha y práctica revolucionaria” (Czernikier, Ithuralde y Panal, 2018, p. 177).

Por otro lado, la experiencia educativa promueve “decidir entre todos y todas qué queremos conocer a partir de nuestras necesidades, intereses e inquietudes personales y grupales” (folleto del BP). El relevamiento de los intereses de los estudiantes, la consideración de los contenidos como herramientas y su elección con relación a los objetivos están presentes en el material producido por el BP, donde se refleja el lugar central que ocupa la selección del contenido dentro de la propuesta educativa.

Sumado a la elección de los temas en función de los intereses de los estudiantes, la intención del espacio educativo es evitar la superposición. En relación con esto, la educadora A comenta: “en cuanto a la dinámica de las clases, a principio de año tuvimos una reunión con los otros grupos de historia, o sea, de primero, segundo y nosotras, y coordinar qué corresponde a cada ciclo y no pisar [contenidos]” (EI).

Más allá de los contenidos abordados, se suman otros que son considerados por las educadoras como necesarios y pertinentes, según las circunstancias actuales de la sociedad argentina.¹¹ Ligado a esto, la educadora A comenta que “la coyuntura nos hace meter historia del feminismo” como un contenido más a abordar (EI). A

partir de esta incorporación, se explicitan relaciones entre los temas de los encuentros de Historia Argentina y los planteados por la actualidad, resultando la vinculación de la figura de Eva Perón con el cuestionamiento actual sobre el rol de la mujer en el marco del movimiento feminista.

El Movimiento Popular La Dignidad indica que, al estar conformada el área de las ciencias sociales con muchas materias, resulta complejo indicar contenidos para cada una de ellas, pero sí ejes transversales para el “análisis de todos los temas que cada educador o educadora decida presentar en su programa: hegemonía y contrahegemonía; desnaturalización; opresión y enajenación; revolución y cambio; prefiguración social; procesos históricos revolucionarios” (Czernikier, Ithuralde y Panal, 2018, p. 177). Algunos de esos ejes temáticos fueron abordados en las clases, ya sea desde contenidos planificados previamente por las educadoras como por contenidos aportados a partir de los intereses de los estudiantes.

En vinculación con lo anterior, Siede (2012) expresa que las ciencias sociales dentro de la escuela son fundamentales para transformar las representaciones de la realidad social y, mediante diversas herramientas, analizar los discursos propios y ajenos sobre esta. Además, en la disciplina Historia –desde la corriente de la Nueva Historia–, los contenidos se consideran complejos, ya que son el resultado de múltiples aportes provenientes de diferentes y variados marcos teóricos.

Sumado a la complejidad de los saberes de historia, resulta relevante considerar la imagen que las educadoras tienen del espacio formativo. En palabras de la educadora A: “Historia es una materia de texto” (EA), en referencia a su cantidad de contenido. En respuesta a ello, utilizan diversidad de insumos de apoyo que construyen a partir de una selección de materiales escolares. Estos insumos tienen una doble finalidad: por un lado, que los estudiantes no copien la totalidad de las exposiciones dialogadas que las educadoras realizan durante los encuentros y, por el otro, ser material de estudio para ellas mismas.

11. Al momento del trabajo de campo, la sociedad argentina se encontraba en pleno proceso de debate por el derecho al aborto legal, seguro y gratuito, además de que transitaba una revisión sobre el rol de las mujeres en diferentes ámbitos de la vida.

Algunas conclusiones que abren interrogantes

Las reflexiones sobre las estrategias de enseñanza que realizan las educadoras de la experiencia educativa alternativa de nivel secundario para jóvenes y adultos con trayectorias socioeducativas reales se enmarcan en una trama pedagógico-didáctica que se basa en el concepto organizador de su actividad profesional. La organización de su accionar docente cuenta con tres grandes dimensiones: los contenidos, sus estilos y género profesional, y los objetivos del BP y del espacio de Historia Argentina. Estas dimensiones se encuentran atravesadas por la decisión de colocar en el centro de su actividad profesional a los estudiantes.

Estos aspectos resultan de poner la atención en la actividad constructiva, es decir, en el hacer del ejercicio profesional y no en la mera reproducción de las orientaciones que se proponen para esta. En otras palabras, el aprendizaje que otorga la práctica concreta de la actividad posibilita identificar las fuentes de las decisiones de las educadoras en cuanto a las formas de enseñar.

Las concepciones y valores rectores de la actividad centrados en la educación popular resultan ser los lineamientos que no se modifican con los *volantazos* de las educadoras. Por el contrario, son la fuente a la que se recurre. Por ello, se podrían identificar las orientaciones de la educación popular que utiliza el BP como una de las bases, como un elemento estable sobre el que las educadoras llevan adelante su actividad.

Teniendo en cuenta lo señalado anteriormente, parece imposible considerar de manera separada los aspectos epistémicos sobre las estrategias de enseñanza y los pragmáticos acerca de las trayectorias reales de los estudiantes. Esto significa que las educadoras aprenden de las fuentes de conocimientos provenientes de la práctica y de la formación académica, a la vez que estas fuentes se ven reflejadas en su actividad profesional.

Esto lleva a preguntarse acerca de las posibles vinculaciones entre el espacio educativo alternativo del BP y las educadoras: ¿es el espacio el que propicia el trabajo docente con esas características o son las educadoras, con su formación y su compromiso, quienes llevan adelante la actividad, más allá de las particularidades del espacio educativo? ¿Sería posible este tipo de prácticas educativas si no se diera esta conjunción?

Por otro lado, ¿qué aprendizajes realizados por el ejercicio de la profesión docente en las experiencias alternativas podrían transferirse a otros espacios educativos? ¿Qué adaptaciones se necesitan en espacios educativos con otro tipo de vínculo con el Estado? En estos casos, ¿la educación popular podría continuar teniendo un rol central? Otro de los aspectos aportados por la investigación y sobre el cual vale la pena seguir avanzando es el trabajo en equipo pedagógico. Colocar la mirada acerca de la formación docente en esta forma de trabajo, así como identificar sus potencialidades y limitaciones en el sistema educativo argentino, resultaría sumamente valioso.

Tomando en consideración el caso abordado, resulta interesante y pertinente plantearse algunas inquietudes: ¿qué aspectos sería relevante considerar en la formación docente inicial y continua y en el plano pedagógico didáctico de los espacios educativos?

¿Cómo deberían ser las prácticas de enseñanza que coloquen el foco en estrategias de enseñanza adecuadas a los destinatarios?

Por último, y tomando en consideración todo el recorrido propuesto hasta aquí, resulta central explicitar la necesidad de revisar la educación de personas jóvenes y adultas, y su formación docente, a partir de los nuevos aportes disponibles, mediante investigaciones y prácticas docentes concretas. Es decir, colocar el foco de atención en cómo se forman los futuros educadores y trabajar desde situaciones reales, para lograr un aprendizaje de competencias profesionales en y mediante la formación y la actividad. Se requiere dar valor a la comprensión de las situaciones laborales para transformarlas, ya que los destinatarios, los objetivos, los contenidos y los educadores van cambiando y cambiarán a lo largo del tiempo, pero el derecho a la educación para personas jóvenes y adultas con múltiples pobreza continúa siendo una deuda pendiente y su cumplimiento debe ser una de las mayores preocupaciones.

Referencias

Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, *et al.* (coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-48). Fondo de Cultura Económica.

- Álvarez, M., Alzamora, S., Delgado, V., Garayo, P., Moreno, V., Moretta, R. y Negrotto, R. (2008). Prácticas docentes y estrategias de enseñanza y de aprendizaje. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, V(5), 81-106.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). ¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica. En R. Anijovich y S. Mora, *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula* (pp. 21-33). Aique.
- Cabrera, M. E. y Brusilovsky, S. (2014). Bachilleratos Populares. Los objetivos y el colectivo docente de una propuesta popular escolar. *Polifonías Revista de Educación*, año III, (5), 42-73.
- Cahour, B. y Licoppe, Ch. (2010). Confrontaciones a los rastros de su actividad. Comprensión, desarrollo y regulación del actuar en un mundo cada vez más reflexivo. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), I-XI.
https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=RAC_010_000I.
- Clot, Y. y Faïta, D. (2012). Géneros y estilos en análisis del trabajo. Conceptos y métodos. Material de uso exclusivo para la formación. Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE).
- Czernikier, A., Ithuralde, R. y Panal, M. (2018). Los bachilleratos populares del Movimiento Popular La Dignidad: espacios de construcción de poder territorial. En *Universidad y Sociedad*, 10(4), 169-179.
<http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Davini, M. C. (2008). Gestión de clase: enseñanza y aprendizaje en acción. En M. C. Davini, *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores* (pp. 197-211). Santillana.
- Evertson, C. y Green, J. (1989). La observación como indagación y método. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (371-407). Paidós.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica General. Aportes para el desarrollo curricular*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Fernández, G. y Clot, Y. (2007). Instrumentos de investigación. Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *Laboreal*, 3(1), 15-19.
- Finnegan, F. y Montesinos, M. P. (2016). *Debates en torno a algunas problemáticas que atraviesan al Nivel Secundario de la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*. Serie Apuntes de Investigación. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2014). *El grito manso*. Siglo Veintiuno.
- Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Clacso.

- Greco, M. B. (2015). *Las trayectorias educativas desde la perspectiva de una psicología educativa contemporánea*. [Ponencia] VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII, Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
<https://www.aacademica.org/000-015/450.pdf>
- Janjetic, M. B. (17-19 de septiembre de 2018). *La experiencia de educación popular de los Bachilleratos Populares desde una lectura de sus estudiantes* en IV Encuentro “Hacia una pedagogía emancipadora en nuestra América”. Centro Cultural de la Cooperación.
- Lupino, G. (2022). 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”. *Revista del Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas y Autogestionadas*, (18), en colaboración con la Editorial Deceducando.
- Mayen, P. (2012). Las situaciones profesionales: un punto de vista de la didáctica profesional. *Phronesis*, 1(1), 59-67.
- Michi, N. (2012). Educación de adultos, educación popular, escuelas, alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros. En F. Finnegan (comp.), *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas* (pp. 131-180). Aique.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l’organisation de l’activité enseignante. En *Recherche & formation*, (56), 81-93.
<http://rechercheformation.revues.org/907>
- Pastré, P. (2008) Apprentissage et activité. En Y. Lenoir y P. Pastré (dirs.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Octarès.
- Pastré, P. (2011a). Situación de aprendizaje y conceptualización. *Recherches en Education*, (12), 12-25.
- Pastré, P. (2011b). La Didactique Professionnelle. Un point de vue sur la formation et la professionnalisation. *Education, Sciences & Society*, 2(1), 83-95.
- Rickenmann del Castillo, R. (2012). Una clínica de lo didáctico: pensar en el actuar profesional desde la postura investigativa. En R. Juanola i Terradellas y R. Rickenmann del Castillo (eds.), *Diálogos sobre investigación de la acción didáctica conjunta: retos y perspectivas*. Documenta Universitaria.
- Rubinsztain, P. (2013). Educación pública y educación popular. Sentidos históricos y prácticas pedagógicas. [Ponencia] X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Siede, I. (2012). Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza. En I. Siede (coord.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 17-48). Aique.

Sirvent, M. T. (1996). *Multipobrezas*, violencia y educación. [Ponencia] Versión ampliada para Segundas Jornadas de Sociología de la UBA de la ponencia sobre Múltiples pobrezas presentada en el Panel de Apertura del Congreso Internacional de Educación celebrado en Buenos Aires el 24, 25 y 26 de julio de 1996. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

<https://es.scribd.com/document/281920671/12-SIRVENT-Multipobrezas-Violencia-y-Educacion>

Sirvent, M. T. (2005). La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina. *Revista Brasileira de Educação*, 5(28).

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100004>

Sirvent, M. T. y Rigal, L. (2012). *Investigación Acción Participativa. Un desafío en nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*. Proyecto Páramo Andino.

Sirvent, M. T. y Rigal, L. (2014). La investigación acción participativa como un modo de hacer ciencia de lo social. *Revista Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, (38), 13-17. Crefal.

Tardif, M. (2009). Los docentes ante el saber. En M. Tardif, *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (pp. 25-42). Narcea.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. [Ponencia] III Foro Latinoamericano de Educación: Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana. 28, 29 y 30 de mayo.

<https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Terigi-Los-desafios-que-planean-las-trayectorias-escolares.pdf>

Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. [Conferencia impartida en la provincia de La Pampa, Argentina]

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

Varela, C. (2009). Discusiones sobre la Historia. En M. Insaurralde (coord.), *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas* (pp. 55-91). Noveduc.

Vergnaud, G. (2013). ¿Por qué la teoría de los campos conceptuales? *Revista Infancia y Aprendizaje*, 36(2), 146-161.

Vinatier, I. (2021). La entrevista de coexplicitación entre el investigador y los docentes: un camino hacia el surgimiento y la expresión del sujeto “capaz”. En A. Pereyra y L. Calderón, *Didáctica profesional y trabajo docente* (pp. 119-146). Unipe: Editorial Universitaria.

Zonino, M. B. (2020). *Bachilleratos populares. Estrategias pedagógicas*. [Trabajo final de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía no publicado]. Universidad Abierta Interamericana.

<https://dspaceapi.uai.edu.ar/server/apicorebitstreams/31cd6b57-3af9-4866-8d16-00103b3a2e86/content>

Recepción: 06/10/2023

Aceptación: 14/12/2023

