

Asociación Colombiana para la investigación en Educación en Ciencias y Tecnología

EDUCyT. Revista EDUCyT, 2011; Vol. 3, Enero – Junio, ISSN: 2215-8227

BACHILLERATOS POPULARES EN ARGENTINA: APORTES DE UN PROYECTO POLÍTICO PEDAGÓGICO INNOVADOR A LA FORMACIÓN DOCENTE.

POPULAR HIGH SCHOOLS IN ARGENTINA: CONTRIBUTIONS OF A POLITICAL PEDAGOGICAL PROJECT INNOVATIVE TEACHER TRAINING.

Micaela Kohen y Elsa Meinardi

Grupo de Didáctica de la Biología.
Instituto de Formación e Investigación en Enseñanza de las Ciencias (CeFIEC)
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
micakohen84@hotmail.com; emeinardi@gmail.com

78

RESUMEN

En el presente trabajo relatamos una experiencia inédita en educación, la del colectivo de educadores de un Bachillerato Popular en Argentina, poniendo el foco en su aporte a la formación docente. Este Bachillerato, incorporado recientemente al reconocimiento oficial, se desarrolla en una escuela situada en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires y los estudiantes que asisten son en su mayoría jóvenes y adultos de un nivel socio económico muy bajo y residentes de la Villa 21/24¹.

Consideramos algunos de los aportes de este proyecto político innovador por su potencial como transformador de las representaciones de los docentes. Entre las contribuciones tanto a la formación docente inicial como en servicio, se destacan: el papel de los docentes en la confección del currículo real, los dispositivos de reflexión sobre la propia práctica y la articulación de la escuela con las organizaciones sociales del barrio.

La relevancia de este trabajo radica en la incorporación de nuevas estrategias en la escuela tendientes a revertir las formas naturalizadas de exclusión educativa.

PALABRAS CLAVE:

Bachilleratos populares; Formación docente; Exclusión educativa.

ABSTRACT

In this paper we will present the as yet unpublished experiences of a group of teachers from a "Bachillerato Popular" (a public high school devoted to underprivileged children) in Argentina. The focus will be on their contribution to teacher training practices. The high school, which has recently received official recognition, is situated in the south of Buenos Aires. Most of the students are young individuals and adults from a low socioeconomic background, many of whom live in Villa 21/24 (shanty towns).

¹ En Argentina se denomina Villa a las barriadas, barrios o asentamientos con viviendas precarias; se ubican frecuentemente dentro o alrededor de las grandes ciudades (conurbano). Si bien se las define como asentamientos informales, algunas datan de más de 70 años.

In this paper we explore some of the innovative and potentially transformative projects in which these teachers highlight why, what and how to teach. The main areas they focus on are: the role of teachers in the development of a school curriculum, how schools should communicate with social organizations in the neighborhood, and the best methods via which teachers can measure their own progress/practices. This work aims to incorporate new teaching practices into schools in order to reverse the current trends of educational exclusion within Argentina.

KEYWORDS:

Public high school, Teacher training, Educational exclusion.

INTRODUCCIÓN

Desde el año 2001 existen en la Argentina escuelas, denominadas Bachilleratos Populares, cuya gestión es compartida por los grupos que les dieron origen, esto es: docentes, organizaciones barriales y agrupaciones sociales surgidas entre los trabajadores de fábricas recuperadas². Estas experiencias, inéditas por su función socioeducativa, comenzaron a multiplicarse en particular en la Ciudad de Buenos Aires y su conurbano, y actualmente existen aproximadamente treinta y cinco escuelas que funcionan con esta modalidad, cada una con características y proyectos propios, pero siempre atendiendo a las demandas de la comunidad.

En el caso particular que nos ocupa, el Bachillerato Popular Villa 21/24, en el que venimos trabajando desde hace unos años, destacamos que se trata de un proyecto político pedagógico innovador, que tiene como objetivo central "aportar a la transformación social mediante la formación de sujetos críticos y la construcción de un espacio colectivo de participación política que incida material e ideológicamente sobre la transformación de la comunidad en la que actúa" (Documento político pedagógico Bachillerato Popular Villa 21/24).

En este trabajo relatamos una experiencia desarrollada en las asignaturas Biología y Educación para la salud, y reflexionamos acerca de su contribución a la "formación docente en contexto", dado que la primera autora (Kohen) transitaba su formación docente inicial al mismo tiempo que llevaba adelante su inserción profesional en el Bachillerato, orientada por la segunda autora (Meinardi), especialista en formación docente.

Contexto social de la población que asiste al Bachillerato

El "Bachillerato Popular Villa 21/24" está destinado a la enseñanza media (o secundaria) de jóvenes y adultos; ha sido incorporado recientemente a la educación oficial, es decir otorga títulos reconocidos por el Ministerio de Educación, pero no

² En Argentina han surgido en los últimos años cooperativas que gestionan las denominadas "fábricas recuperadas". Los trabajadores del establecimiento, luego de decretada la quiebra, se organizan para mantener su fuente de trabajo.

cuenta con ningún tipo de financiamiento; funciona en el edificio de una escuela de gestión estatal (muchos bachilleratos populares se desarrollan en las propias fábricas recuperadas o en locales ubicados dentro de la villa).

La población que asiste al bachillerato está integrada, mayoritariamente, por los vecinos de la Villa 21/24, un asentamiento a la orilla del Riachuelo que carece de urbanización y de instalaciones que garanticen las necesidades básicas de la población. Las familias que habitan el barrio provienen de distintas provincias del país, de Paraguay y de otros países limítrofes, aunque muchos de los habitantes más jóvenes nacieron en la Ciudad de Buenos Aires. Los vecinos de Villa 21/24 viven en condiciones de hacinamiento y se encuentran en situación de pobreza estructural.

Una pregunta que podría hacerse es por qué los alumnos de la villa no se integran a la "educación formal". El 89 % de la población de la villa no finalizó la escuela media (Informe PICAso -Programa de Investigaciones sobre el Cambio Social-, 2001), por lo que se puede afirmar que gran parte de la población fue expulsada de la educación formal. Muchos de los habitantes del barrio han comenzado la escuela secundaria varias veces y por diversas razones no han podido concluirla. Además en el barrio no hay escuelas para adultos a pesar de los numerosos reclamos de los propios vecinos.

Para comprender la relevancia de los procesos que se llevan adelante en los bachilleratos populares hay que tener presente que han surgido de demandas de la propia población de villa, ya sea porque los alumnos no consiguen que se los inscriba (no hay vacantes) en las escuelas formales, porque la educación en ellas no está pensada para adultos o jóvenes que abandonaron la escuela hace unos años y desean reinsertarse, porque no hay escuelas que los reciban en los horarios apropiados, y por muchas razones que sería extenso explicar aquí. La cercanía con experiencias similares en otros países de la región puede servir de ejemplo para ilustrar estas situaciones.

En la Argentina la exclusión educativa ya no se reduce a "estar dentro o fuera de la escuela". A partir de la Ley Nacional de obligatoriedad de la escuela media (sancionada hace pocos años) las nuevas formas de exclusión dejaron de ser tan visibles. Aunque podamos afirmar que existió un aumento de la matrícula -sobre todo en los sectores populares que anteriormente concurrían menos a la escuela- estas políticas educativas no son suficientes para contribuir a la disminución de la brecha que caracteriza las desigualdades sociales; las nuevas formas de exclusión quedan enmascaradas en la baja calidad educativa para las escuelas que atienden a los sectores populares. Según Gentili (2002): "El mecanismo histórico más eficaz de discriminación educativa (la negación del derecho a la educación a los sectores populares, imposibilitados así de acceder y permanecer en la escuela) ha disminuido tendencialmente su intensidad. Sin embargo, no por esto, la exclusión educativa ha desaparecido o está en camino de hacerlo".

Las llamadas "políticas de inclusión" basadas fundamentalmente en aumentar la cantidad de alumnos, son una muestra más de lo que Gentili denomina "exclusión

en un sistema educativo incluyente". Según Jacinto y Terigi (2007) "Incluir implica, además de aumentar la participación, brindar una educación de calidad".

Por eso, nos interesa sobremanera remarcar la importancia de formar docentes que cuenten con estrategias de intervención basadas en el contexto, con herramientas que les permitan brindar una educación de calidad a los jóvenes y adultos en situación de pobreza. De lo contrario, continuarán "las modalidades de trabajo más extendidas en las escuelas, que no parecen aptas para atenuar los problemas de fracaso escolar" (Meinardi, 2010).

Contribución de la experiencia a la formación docente

Numerosos autores sugieren que la "huella" que deja la formación docente inicial sobre las prácticas en el aula es prácticamente inexistente (Alliaud, 2004). Los docentes suelen tener fuertes representaciones sobre la tarea del educador basadas en sus experiencias como alumnos. Por esta razón, consideramos relevante resaltar que, el hecho de que los docentes se involucren en las instituciones en las que trabajan y participen en la toma de decisiones, traza un nuevo camino hacia la reflexión continua. En este proceso los docentes se ven como sujetos de saber, dado que lo que ocurre en el aula y en la toma de decisiones institucionales es algo inédito, único y, por lo tanto, objeto de investigación. Por esta razón analizar, relatar y describir las buenas prácticas puede resultar significativo, ya que aportan a la construcción de conocimiento, permitiendo retroalimentar la formación del profesorado.

En este trabajo abordamos el caso de dos docentes (una de ellas, la primera autora) que forman una pareja pedagógica en el aula, para ilustrar la manera en que se toman las decisiones curriculares en la enseñanza de temas de biología y educación para la salud. La propuesta de trabajo consensuada por este equipo se presenta a una asamblea docente donde se discute de qué manera los contenidos seleccionados y las actividades propuestas contribuyen a la formación de los estudiantes y a los objetivos del proyecto político pedagógico del Bachillerato. Al mismo tiempo, estas jornadas de reflexión y discusión y la práctica en el aula que surge de ellas retroalimentan la propia planificación de futuras acciones, permitiendo a las docentes volver al aula con nuevas estrategias de intervención didáctica.

En estos espacios de discusión y reflexión colectiva participan docentes que trabajan desde hace varios años en el barrio, otros que intervienen sólo en algunas instancias y docentes nuevos; esto permite construir, entre expertos y novatos, un conocimiento sobre la comunidad y, al mismo tiempo, herramientas para trabajar con la población tomando en cuenta sus necesidades, particularidades y problemáticas. En las instancias de discusión colectivas también se abordan, discuten y consensúan los objetivos político-pedagógicos de la escuela. Se constituye así una comunidad de aprendizaje (CA), en el sentido en que lo plantea Torres (2001): "Comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma (...) en el marco de un

esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades”.

En general, se señala que la comunidad escolar, o los grupos de alumnos son una CA. En el caso que nos ocupa, existe una verdadera comunidad de aprendizaje, formada por un colectivo de educadores heterogéneo que proviene de diversas disciplinas y diferentes trayectorias escolares. Y al mismo tiempo, el aprendizaje en esta comunidad nos permite reflexionar sobre la formación del profesorado; esto es, devolverle a la educación su aspecto transformador. Lortie (citado en García, 2002), analizando la profesión docente, menciona: “A la tarea de enseñar, los profesores se enfrentan generalmente en solitario (...) Este individualismo se produce por la ausencia de ocasiones en las que los profesores pueden observarse unos a otros, y ello tiene lugar desde los primeros años de formación como profesor y posteriormente durante el proceso de socialización”.

Al finalizar cada año se puede visualizar un proceso donde las docentes aprenden estrategias para abordar ciertos contenidos, la importancia de enseñar primero ciertos temas antes que otros y fundamentalmente cómo argumentar las decisiones didácticas que toman. Todas las propuestas de enseñanza responden a ciertos propósitos de educación, pero hacerlos explícitos, tanto dentro del equipo pedagógico como en el colectivo de educadores, permite potenciar la mirada crítica y reflexiva de las profesoras, poniendo el foco en el contexto. Según Shulman (2001) este razonamiento pedagógico modifica el conocimiento profesional docente: “Cuando examinamos la calidad de la enseñanza, la idea de influir en las justificaciones o en las razones detrás de las decisiones de los profesores pone el acento precisamente donde corresponde: en las características del razonamiento pedagógico que conduce a las acciones pedagógicas o que puede invocarse para explicar esas acciones pedagógicas.”

Estas experiencias formativas innovadoras permiten a los educadores aprender a ser docentes de esta escuela y de esta población en particular, dotándolos además de un bagaje de herramientas a las que podrán recurrir en otras instancias de su formación profesional.

Conclusiones

En este trabajo relatamos diversos aspectos que permiten repensar la formación docente e influir en su transformación. Como puntos fuertes de la experiencia resaltamos la importancia de la intervención docente en la confección de un currículo real; el trabajo en parejas pedagógicas y la fundamentación del mismo ante el colectivo docente como dispositivos activos de reflexión sobre las prácticas en el aula, y la articulación entre las decisiones pedagógicas y atención a las necesidades de la comunidad.

Los dispositivos de reflexión sobre la propia práctica y el funcionamiento de un grupo de docentes que provienen de diferentes disciplinas, permiten la construcción

de un “colectivo de educadores”, que funciona como comunidad de aprendizaje que, de manera dialógica, aprende cómo educar en esta escuela. El trabajo en parejas pedagógicas contribuye a generar instancias de reflexión y evaluación sobre las prácticas docentes; la mirada de un compañero, que a la vez persigue objetivos similares, propicia un intercambio de críticas constructivas. Además, la interacción con un colega fomenta estrategias de trabajo colaborativo que podrían impactar fuertemente sobre la formación de los profesores. “Se trata de producir una revaloración de la escuela como ámbito donde se aprende, de allí que bajo esta perspectiva se ha generado un énfasis en las investigaciones sobre el estudio local y en contexto, sobre la experiencia vivida; la experiencia se convierte, así, en fuente de apropiación de saberes.” (Meinardi, op. cit).

El proyecto político del bachillerato, orientado al “desarrollo de las comunidades”, pretende exceder el aula, articulando con organizaciones sociales y otros actores del barrio para generar proyectos de intervención comunitaria. Estos procesos de construcción de redes con otras organizaciones sociales e instituciones permiten potenciar el proyecto colectivo. Los saberes se nutren y retroalimentan con las acciones de la comunidad, dejando entrever a la institución escolar como un espacio de pertenencia y de escucha de los estudiantes, posibilitando superar una lógica limitada a la escolarización. Esta escuela no necesita incluir a la comunidad que concurre ya que está, de por sí, pensada por y para los sujetos que atiende. En esta línea compartimos lo expuesto por García (op. cit): “El conocimiento tiene un carácter situado, se ha venido avanzando en entender que el conocimiento en general y el pedagógico en particular no puede comprenderse al margen del contexto en el que surge y al que se aplica. No cabe, por tanto, diferenciar de manera radical el conocimiento que se adquiere y el contexto en el que ese conocimiento se utiliza.”

Para finalizar, consideramos que una escuela que fomenta las intervenciones en el barrio, que se involucra con los estudiantes y con la realidad que viven, propicia el “desetiquetamiento” y desnaturaliza el fracaso escolar como fracaso individual, propone la inclusión en una escuela que valora los saberes de la población con la que trabaja, brindándoles un espacio de pertenencia. Cambiar las formas de enseñar implica repensar qué escuela se necesita para motivar a los estudiantes, cómo ofrecer un espacio placentero, un lugar de reflexión, donde se reconoce la importancia de luchar por los derechos de todos y todas las personas. Así, el término “inclusión” resulta insuficiente; no se trata de incluir sino de cambiar. Se trata de transformar la escuela para que no sea solamente prescriptiva, sino que genere espacios de escucha, de reflexión y de lucha sobre las problemáticas de la población.

Se trata, en resumen, de pensar qué experiencias permiten generar estrategias de intervención adecuadas para los alumnos, cómo las prácticas escolares también se vuelven instancias de aprendizaje para los docentes, y finalmente, cómo podemos contribuir desde proyectos educativos a la transformación social.

Bibliografía

Alliaud, A. (2004) La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible online en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF>

Borzese, D.; García, D.; Bruzzone M.; y Scafati, M. (2003) *La relación entre la escuela secundaria y las organizaciones sociales Experiencias en Argentina y Uruguay*. IIPE- UNESCO.

Duhalde, M. A. (2008) *Pedagogía crítica y formación docente*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponible on line en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/20Duhal.pdf>

García, C. M. (2002) Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar* 30: 27-56.

Gentili, P. (2002) La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. En: Gentili, P. (coord.) *Códigos para la Ciudadanía. La Formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Santillana.

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades de la educación secundaria? Aportes a la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Krichesky, M. (2006). *Escuela y comunidad. Desafíos para la inclusión educativa*. 1a ed. – Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación,

Meinardi, E. (coord.) (2010) *Educar en Ciencias*. Buenos Aires: Paidós

Perrenoud, P. (2001) La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa* XIV (3): 503-523.

PICaSo. Programa de Investigaciones sobre el Cambio Social. (2001) *Diagnóstico Social de la Villa 21/24*. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Shulman, L. S. (2001) Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Estudios públicos* 83: 163-196.

Duhalde, M. A. (2008) *Pedagogía crítica y formación docente*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponible on line en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/20Duhai.pdf>

Torres, R. (2001) *Comunidad de aprendizaje: repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona (5 y 6 de octubre).