

El proyecto político-pedagógico del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos “2 de Diciembre”: Plan de estudio y actividades de intervención más allá del aula

María Luz Aguilar, Paula Burela, Ariel Carpio, Dana Hirsch, Mariana Ladowski, Lorena Inzillo, Federico Maloberti, Mariana Matovich, Juliana Ortiz, Maura Rivero¹

Resumen

Este trabajo es una reflexión del equipo docente del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos “2 de Diciembre” acerca de las prácticas desarrolladas en el marco de nuestro proyecto político - pedagógico. Para ello desplegaremos la fundamentación general del proyecto, la caracterización de la población con la que se trabaja y los objetivos políticos que implican la construcción de una identidad de clase en la cual los estudiantes se asuman como parte de la clase trabajadora con capacidad transformadora. A partir de ello, se describirán los objetivos pedagógicos que estructuran nuestro plan de estudios, explicitando el proceso de cambio de una estructura curricular tradicional (dividida en materias disciplinares) por otra dividida en 5 áreas de conocimiento, como así también la especificidad del enfoque de cada área en el marco del proyecto general. Por último, detallaremos algunas de las actividades que se implementan más allá del aula como aporte al debate acerca de cómo potenciar las intervenciones en los procesos de conocimiento de nuestra clase. En particular, se sistematizarán las actividades de integración al proyecto y de diagnóstico de los estudiantes, las actividades de conocimiento para la intervención política y las actividades de evaluación, tanto de los estudiantes como del mismo proyecto. Éstas son el resultado de la experiencia y la reflexión sobre la práctica así como también de las necesidades surgidas a partir del diálogo e intercambio mantenido con los y las estudiantes como parte de un proceso que implica conocimiento y acción, dimensiones necesarias en la construcción de la educación popular.

1. Introducción

La clase trabajadora, en general, ha incluido dentro de sus reivindicaciones históricas, la lucha por más y mejor educación. Estas reivindicaciones fueron asumiendo formas diferentes de acuerdo al momento histórico concreto, es decir a las necesidades del proceso de acumulación del capital, que se tradujeron en la necesidad de que la clase trabajadora desarrolle determinados atributos productivos para la producción de la vida social. Es decir, qué debe saber un trabajador para poder vender su fuerza de trabajo.

Siguiendo este planteo vemos que en Argentina surgen y se multiplican, en la última década, las experiencias educativas de los Bachilleratos Populares. Estas se caracterizan por ser escuelas públicas para adultos con reconocimiento estatal que fueron creadas como proyectos políticos educativos por sus trabajadores y que son enteramente gestionadas por los mismos. Entendemos que es esta particularidad la que nos permite desarrollar una propuesta político - pedagógica cuyo objetivo sea el aprendizaje y desarrollo de los atributos productivos que la clase trabajadora necesita para vender su fuerza de trabajo en mejores condiciones; y al mismo tiempo participar en el desarrollo de una conciencia crítica que aporte a que, quienes formamos parte de estos proyectos, podamos comprender mejor las relaciones sociales en las que estamos inmersos en vistas de la superación del modo de producción capitalista.

A partir de lo dicho anteriormente nos proponemos desarrollar en particular la experiencia del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos “2 de diciembre”, presentando nuestro plan de estudio y los diferentes espacios que construimos más allá del aula.

2. Presentación proyecto del Bachillerato y población

El Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos “2 de diciembre”, ubicado en el barrio de Barracas, en las inmediaciones de la Villa 21/24, se crea en el 20062 con el objetivo de dar un tipo de respuesta al problema de la educación secundaria para adultos del barrio. Esta experiencia surge de la necesidad concreta que había en el territorio frente a la escasez de opciones educativas para jóvenes y adultos y, en especial, la escasez de ofertas que no estén ligadas a la formación para el trabajo o programas de terminalidad a distancia. A su vez, este proyecto se presenta como una alternativa para dar respuesta a los problemas de permanencia, repitencia, terminalidad, escasez de matrícula y calidad educativa. Si bien hacemos mención a estas problemáticas en el marco del análisis de la educación para adultos, podemos decir que estas son propias de las ofertas educativas de todos los niveles que se orientan a este tipo de población en particular.

Es frente a esa necesidad educativa que algunas organizaciones e individuos de larga trayectoria militante en el territorio decidimos llevar adelante la construcción del Bachillerato Popular, cuyo objetivo es brindar una respuesta positiva a dicha demanda, distinta a las que brindaba y aún brinda el Estado (CENS, Adultos 2000, Plan FinEs).

Nos referimos a respuesta positiva porque entendemos que las propuestas que se fueron dando desde el Estado no apuntan a solucionar el problema de la formación defectuosa e incompleta que tienen las ofertas educativas que esta población en particular recibe. El objetivo de las mismas es garantizar la terminalidad, es decir sólo buscan otorgar acreditación para paliar una situación estadística, pero acentúan los problemas de degradación educativa al otorgar una acreditación que en los hechos no permite a los sujetos transitar y permanecer en los niveles más altos del sistema educativo ni los forma con los atributos necesarios para el trabajo.

Partiendo de reconocernos como parte de la clase trabajadora con la especificidad de ser, además, trabajadores de la educación, es que hacemos nuestra la reivindicación histórica de la clase por más y mejor educación. Es a partir de ahí, de la caracterización del territorio y de la ne-

cesidad concreta que allí se expresa, que nuestra propuesta educativa tiene dos propósitos fundamentales. En primer lugar, intentar resolver esas deficiencias en la educación que fueron anteriormente nombradas, proponiendo formar a los trabajadores adultos con más y mejores atributos productivos, de manera que les permita vender en mejores condiciones su fuerza de trabajo. En coherencia con el primer objetivo, este proyecto educativo buscó el reconocimiento y oficialización por parte del Estado como forma de emitir títulos oficiales y así garantizar la acreditación necesaria.

En segundo lugar, como entendemos que el problema educativo al que hicimos referencia es resultado de las relaciones sociales capitalistas que mantiene a la población de la villa como ejército de reserva -a fin de que sea capaz de reproducir sus condiciones de existencia al menor costo posible para el capital- es que nuestro proyecto no es simplemente educativo sino que también es político. Por eso nos proponemos intervenir en el desarrollo de la conciencia de los estudiantes para que se asuman como parte de la clase trabajadora y se apropien de sus potencias transformadoras. Al mismo tiempo, en este proceso de intervención sobre la conciencia de los estudiantes, estamos interviniendo sobre nuestra propia conciencia. Esta explotación, que sufrimos en carne propia nosotros también como trabajadores de la educación y que se manifiesta de otra forma en nuestras vidas cotidianas, es lo que impulsa a este proyecto político, que pretende aportar a la construcción de uno más amplio, de clase, emancipatorio. Este objetivo se plasma en distintos aspectos de la práctica, por un lado, a través de contenidos específicos dictados por cada área, charlas y/o talleres, conmemoración de ciertas efemérides, entre otras. Por otro lado, espacios de participación como asambleas estudiantiles, cuerpo de delegados, etc. como práctica política que fortalezca las capacidades militantes a través de instancias de decisión y discusión acerca de la propia organización y en relación a otras organizaciones sociales.

3. Plan de Estudios

El plan de estudios de nuestro Bachillerato es el que corresponde a la orientación “Perito Auxiliar

en Profesional” de CENS que se organiza a partir de materias. Como resultado de nuestra experiencia en 2011 hemos decidido reorganizarlas en áreas temáticas, a saber: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática, Comunicación y Profesional³. Esta reorganización tiene como objetivo que las materias estén mejor integradas en lo que hace a sus contenidos y propuestas de trabajo, permitiéndonos sostener un diálogo más fluido entre las disciplinas, articular discursos y debates así como también resignificar los contenidos en la totalidad. Además, facilita la cursada de los jóvenes y adultos en tanto focalizan su atención en menos espacios curriculares, se puede lograr más articulación interáreas y los estudiantes la valoran cada vez más positivamente, dos años de encuestas nos indican esto. En términos pedagógicos permite desarrollar en mayor profundidad cada uno de los ejes temáticos y desplegar distintas estrategias en un mismo encuentro.

A continuación presentamos un resumen de la fundamentación y el recorte de contenidos de cada una de las áreas.

Ciencias Sociales

El área de Ciencias Sociales⁴ busca comprender al sistema capitalista como resultado de un proceso histórico; problematizando la idea de naturalización e inmutabilidad de las relaciones sociales y, con ello, las posibilidades de su transformación. Comprender su funcionamiento como modo de organización social del trabajo, su reproducción y su tendencia a superarse; conocer el rol histórico que tiene la clase obrera como sujeto revolucionario y reconocerse críticamente como parte de esa clase; en este sentido, resulta fundamental aprender y conocer la experiencia histórica de la clase por su emancipación como herramientas que permiten analizar la vinculación entre los procesos históricos y el presente y constituyen los objetivos generales del área.

El primer año está dedicado a analizar formas de organización pre-capitalistas (primeras formas de organización social, sistema esclavista, sociedades andinas e inca, sistema feudal) hasta el momento de la transición del sistema feudal al sistema capitalista. El punto de partida implica pensar a los seres humanos y sus necesidades cuya satisfacción está mediada por el trabajo ¿Qué

necesitamos para vivir? ¿Cómo lo conseguimos? Son las preguntas guía a partir de las cuales se organiza el contenido curricular para este año. Sobre esas preguntas básicas es que se analizan las distintas formas de organización que se dieron los grupos humanos para satisfacerlas, siguiendo un esquema que analiza la producción, la distribución y la circulación de bienes y su relación con los esquemas de organización política. A partir de allí se reflexiona sobre el proceso de apropiación y transformación de la naturaleza, el desarrollo de las fuerzas productivas y las distintas formas de organización que se dieron los hombres en sociedad a través del tiempo y en distintos contextos.

El segundo año está dedicado a analizar las determinaciones generales del capitalismo como forma de metabolismo social, y las formas concretas que asume a partir de hechos históricos concretos. ¿Qué es el sistema capitalista? ¿Cómo funciona? ¿Cómo se desarrolla? Serían las preguntas fundamentales para este tramo de la formación. Se analizan las características de la producción de mercancías (mercancías como valor de uso y valor de cambio, plusvalor, ganancia, acumulación de capital, las lógicas de producción y reproducción, la división en clases sociales antagónicas y en lucha, la construcción del Estado y la política burguesa). Luego, se analiza el orden colonial y su crisis en el marco del desarrollo del capitalismo para poder analizar sus condiciones de desarrollo en América y Argentina en particular⁵. Por último, se aborda la reproducción y expansión del sistema, analizando la organización en la Argentina, la consolidación del Estado, la apropiación de tierras y la proletarianización de su población. El surgimiento de la clase trabajadora y sus formas de lucha es otro de los elementos de análisis que componen el programa para este año.

El tercer año se dedica a analizar las formas concretas en que se desarrolla la acumulación del capital a nivel mundial, y en Argentina en particular entre 1914 y 2001 y las formas políticas mediante las cuáles esta acumulación se realiza. En lo específico lo que buscamos es que los estudiantes reconozcan: las crisis económicas del período como crisis de sobreproducción general inherentes al funcionamiento del modo de producción capitalista; las diferentes estrategias (Ej.: guerras y represión) como forma del desarrollo técnico, la destrucción de capitales y su concentración y la

eliminación de población sobrante; el papel que juegan los estados nacionales como garantes del proceso de acumulación de capital, analizando las distintas formas que asumen para ello (Estado liberal, Estado keynesiano, Estado desarrollista, Estado neoliberal, Estado neo-desarrollista); la acción política de la clase obrera y las posibilidades de superación del capitalismo, analizando los principales debates y experiencias históricas de lucha político-sindical y lucha político-general.

Ciencias Naturales

El área de Ciencias Naturales involucra contenidos de física, química, geología y biología, pero además implica una mirada de ese conjunto de ciencias naturales desde la filosofía de la ciencia, buscando poder llevar adelante una verdadera alfabetización científica. Este abordaje nos permite trabajar durante los tres años alrededor de interrogantes como: ¿Qué ciencia enseñamos? ¿De qué manera legítima mandatos sociales? ¿Cómo se llegó al conocimiento al que hoy accedemos? ¿Cuál es la relación entre los procesos de construcción de teorías científicas y el contexto social? (Kohen, 2012). Estos interrogantes funcionan como ejes transversales, pero lejos de pensarlos como ideas abstractas que están en todos lados y, por lo tanto, no aparecen nunca de manera concreta reflejados en las actividades y propuestas para el aula, estos ejes tienen su impacto en cada unidad didáctica planificada y en su puesta en práctica. Por lo cual estos ejes fueron los que orientaron la selección de temas propios de las Ciencias Naturales.

Durante el primer año se trabaja Sistema Sol - Tierra - Luna, lo que permite abordar no sólo los temas específicos de sucesión de día/noche, fases de la luna y estaciones sino también las nociones de sistema y de modelo que son centrales en la construcción de conocimiento científico. Otro de los contenidos incluidos en primer año, es Educación ambiental, lo que permite trabajar nociones de ambiente, recursos, condiciones y al mismo tiempo la relación de la ciencia con el contexto social y la noción de intervención. En el segundo año se trabaja sobre los sistemas del cuerpo humano, pasando por diferentes niveles de organización (desde sistemas hasta células, y se vuelve a sistemas) utilizando alternativamente enfoques holísticos y analíticos. Este enfoque, además de favorecer una comprensión más profunda de los

temas permite pensar en el alcance y las limitaciones de los diferentes modelos científicos. También en el segundo año se enseña genética y evolución, desde una perspectiva histórica y contextualizada. Por último, en tercer año se trabajan en mayor profundidad temáticas de física y química: nociones básicas de mecánica (leyes de Newton, etc.) y de química (modelos atómicos, moléculas, tabla periódica, reacciones). Dichas temáticas, además de ser centrales en ciencias naturales nos permiten trabajar la experimentación, el análisis de variables, la construcción de clasificaciones, el análisis de gráficos y funciones (relaciones de las ciencias con matemática), etc. y profundizar en diferentes formas de construcción de conocimiento científico. Este enfoque hace que el área de Ciencias Naturales aporte al proyecto político pedagógico, desde la formación de estudiantes que puedan mirar la realidad, en este caso natural, desde una mirada más crítica; comprendiendo a las Ciencias Naturales como una construcción humana, y como tal influenciada por el contexto y los valores, que intenta explicar la realidad con modelos provisionarios y perfectibles, pero que aportan al conocimiento de la misma.

Matemática

Entendemos que la matemática es, por excelencia, una disciplina “de desafío”, la materia en la que el espíritu humano se enfrenta a problemas propuestos por el propio espíritu humano y se supera a sí mismo”. Como explica Bernard Charlot esta concepción conlleva a una pedagogía del desafío: no enseñar cosas demasiado difíciles, porque los alumnos van a fracasar; y no enseñar cosas demasiado fáciles, porque no valen la pena ser superadas”. Nos proponemos entonces un desafío que dé lugar a la inclusión de todas y todos en una comunidad de producción.

Concebimos a la matemática como producto de la cultura. Como explica Charlot “la actividad matemática no es mirar y descubrir, sino es crear, producir, fabricar. Los conceptos matemáticos no son un bien cultural transmitido hereditariamente como un don o socialmente como un capital, sino el resultado de un trabajo del pensamiento, el trabajo de los matemáticos a través de la historia, el del niño a través de su aprendizaje”.

Proponemos un espacio de aprendizaje y producción de a partir de los conocimientos ma-

temáticos de los que los estudiantes ya disponen, entendiendo que todos son portadores de saberes. En este sentido, buscamos recuperar los saberes que tienen del área, escolares y no escolares, y ponerlos en juego en la resolución de problemas donde el conocimiento adquiera sentido (problemas en contextos tanto intra como extra matemáticos), cuestionándolos, reformulándolos y profundizándolos en un ámbito de reflexión colectiva.

Sostenemos que hacer matemática va más allá de conocer y utilizar técnicas y definiciones y de “resolver ejercicios”. Hacer implica, fundamentalmente, construir sentidos de los conocimientos matemáticos a partir de diversas formas de resolver problemas y reflexionar sobre ellos, a la vez que involucra comunicar lo realizado y argumentar acerca de su validez. Nos interesa también generar conciencia sobre el carácter histórico, cultural y social del conocimiento matemático, aproximándonos a los contextos de producción de dichos saberes.

A lo largo de los tres años planteamos desarrollar tareas propias del trabajo matemático que van adquiriendo progresiva dificultad, en el marco de la resolución de situaciones de manera individual y colectiva y de la discusión en grupos. Trabajamos en la producción de afirmaciones y conclusiones a partir de los procedimientos propuestos por los estudiantes para la resolución de problemas; utilizamos el cálculo mental para estudiar las operaciones en los distintos campos numéricos y sus propiedades; proponemos el trabajo con distintos tipos de registro como tablas, gráficos, enunciados y fórmulas; abordamos la geometría con tareas de construcción que nos permitan profundizar en las propiedades de las figuras; y trabajamos transversalmente en el pasaje del campo aritmético al algebraico.

Para primer año nos proponemos un trabajo que recupere los saberes de los estudiantes y profundice sobre el sistema de numeración. Además abordamos situaciones problemáticas dentro del campo multiplicativo y de la división, a la vez que sobre divisibilidad, múltiplos y divisores. Trabajamos también con problemas en el contexto de la proporcionalidad, a partir de situaciones de proporcionalidad directa e inversa, construyendo y analizando tablas de datos. Por último, incluimos una unidad de geometría centrada en el trabajo con triángulos a partir de la construcción y la

exploración de los diferentes tipos de triángulos, abordaje que se irá complejizando a lo largo de los años siguientes.

En segundo año retomamos y complejizamos el trabajo con divisibilidad, múltiplos y divisores, analizando sus propiedades. Luego, centramos la tarea del área en el campo de los números racionales, tanto como escrituras fraccionarias como decimales, trabajando con problemas en diferentes contextos, analizando diferentes formas de escribir los números y representarlos, abordando la propiedad de densidad de dicho campo. Finalmente recuperamos lo realizado en geometría, profundizando el trabajo con congruencia de triángulos, altura y área.

En tercer año nos ocupamos de la lectura, interpretación y producción de gráficos; abordamos el concepto de función, deteniéndonos particularmente en funciones lineales, a la vez que la producción de fórmulas en contextos tanto intra como extra matemáticos, su validación y equivalencia poniendo en juego propiedades de las operaciones. Recuperamos lo realizado en geometría en los años anteriores para complejizarlo e incorporamos el trabajo con cuadriláteros. Por último abordamos una unidad de probabilidad y estadística.

Ahora bien, el proyecto del Bachillerato Popular nos enfrenta a ciertos interrogantes que atraviesan el diseño de nuestra propuesta: ¿es la misma matemática la de la escuela secundaria de adolescentes, la de la escuela secundaria de adultos y la de los Bachilleratos Populares? ¿Cómo se enseña matemática en un espacio de educación de adultos?

En este contexto nos encontramos frente al desafío de diseñar un recorrido curricular que nos permita abordar y problematizar sobre dos cuestiones. En primer lugar, la enseñanza de la matemática para jóvenes y adultos implica atender una diversidad de trayectorias y miradas, historias personales y escolares que se combinan en un espacio donde el rango etario es mucho más amplio que en cualquier otro espacio educativo. Muchos de los estudiantes tienen conocimientos matemáticos que no se encuentran afianzados, ya sea por la forma en la que se construyeron, por la lejanía en la que fueron aprendidos, o bien porque ciertos conocimientos nunca fueron tenidos en cuenta. También, muchas veces dichos

conocimientos fueron trabajados desde una concepción de la matemática que implica resolver situaciones de manera mecánica, sin poder tener una mirada reflexiva sobre los mismos. En función de esto, se presentan dos riesgos: o bien se primariza el trabajo del área, es decir, se prioriza la recuperación de contenidos del nivel primario, o bien se trabaja con contenidos propios del nivel secundario sin contemplar esta realidad. Esta tensión entre la recuperación de conocimientos aritméticos y numéricos no consolidados del nivel primario y proponer discusiones propias del nivel secundario, nos interpela y orienta al momento de diseñar el programa a lo largo de los tres años del bachillerato y las secuencias didácticas propias de cada año.

El segundo gran desafío con el que nos encontramos es cómo diseñar un recorrido curricular sólido y materiales de trabajo sin caer en una mera adaptación de la currícula y recursos propios de la enseñanza para niños y adolescentes, considerando la diversidad de jóvenes y adultos que asisten al bachillerato. Pensar qué problemas son significativos para la enseñanza de jóvenes y adultos, cómo articular los diversos contenidos, qué recorte y secuenciación se debe realizar para los tres años del Bachillerato, son preguntas sobre las cuales trabajamos de manera permanente para reformular materiales, elaborar los propios y desarrollar una práctica docente que proponga situaciones de enseñanza que den respuesta a estos interrogantes de manera cada vez más ajustada y produzca mejores y significativos aprendizajes en los estudiantes.

Comunicación

El ser humano tiene la capacidad de transformar su entorno en un medio para sí a través del trabajo. De manera consiente y voluntaria gasta fuerza humana para hacer que un objeto exterior se transforme en valor de uso y así satisfacer sus necesidades. Con la transformación del trabajo, la conciencia puede avanzar en su propio desarrollo.

La comunicación y, específicamente, el lenguaje expresan ese proceso a través del cual la conciencia se va apropiando de manera creciente del medio. Entendemos entonces la comunicación (y el lenguaje) como una forma de conocimiento que, en tanto tal, es una forma de acción sobre el medio. No es un momento para la acción sino que

es parte constitutiva de la acción. Con esta base es que abordamos la comunicación como una práctica social que conjuga escritura, lectura, oralidad y escucha de todo tipo de materialidades mediáticas y literarias.

El área de Comunicación tiene como objeto la enseñanza de prácticas del lenguaje. Es decir, enfrentamos a los estudiantes a acciones comunicativas concretas que implican un hacer con y sobre el lenguaje. En el marco de estas acciones es que los aportes de la lingüística y la gramática adquieren importancia en tanto herramientas para la reflexión, sistematización y complejización de las producciones. En la escuela media se pretendió y se sigue pretendiendo exportar conocimientos producidos en las lingüísticas o gramáticas escindidos de las prácticas propias de la comunicación humana. Esto, en general, termina haciendo del conocimiento aportado por dichas ciencias un “como sí” que los docentes deben enseñar y los estudiantes deben aprender porque “es lo que se enseña”, por ejemplo, esto es visible en la enseñanza del análisis sintáctico.

Acordamos con los lineamientos generales actuales de la escuela media en que lenguaje y lengua son inseparables. El lenguaje no se reduce al sistema de la lengua; es inescindible de las necesidades de la vida social: participar de la vida cotidiana, satisfacer necesidades materiales, regular el comportamiento propio y el de los demás, comunicar saberes, crear un mundo propio y mundos imaginarios, organizar y anticipar las acciones. Abordamos el conocimiento de la comunicación y el lenguaje de manera integral, es decir, sin fragmentar el uso en unidades menores (ya sean oracionales, léxicas, etc.) y también, en discusión con “enfoques comunicativos” que evitan toda enseñanza, reflexión y sistematización de dichas unidades. Para nosotros estas “herramientas del lenguaje” favorecen y complejizan las producciones de los estudiantes.

Nuestro objetivo es que los estudiantes puedan usar el lenguaje, reflexionar sobre su uso y construir conocimiento sobre el mismo. Es así que tanto en las producciones escritas y orales como en los procesos de comprensión lectora, buscamos organizar, sistematizar, analizar errores, enseñar contenidos lingüísticos y gramaticales (tomando aportes de las gramáticas oracionales y textuales, de la sintaxis, semántica y pragmática).

A lo largo de los 3 años buscamos habituar a los estudiantes a una lectura y escritura constante y cotidiana permitiendo que los estudiantes se familiaricen con textos periodísticos, literarios y académicos. A su vez, trabajamos con los contenidos de manera progresiva y espiralada. En pocas palabras, cuestiones como cohesión y coherencia, trabajo con tipos de texto, etc. son enseñadas y practicadas a lo largo de los tres años. De todas maneras cada año hace foco en algunos contenidos que fuimos considerando prioritarios a partir de la experiencia con los grupos que ya tuvimos.

En primer año trabajamos, principalmente, desde los tipos de textos tradicionales (descriptivo, expositivo, narrativo y argumentativo), a partir de los cuales analizamos tópicos y problemáticas actuales para conocer diversas maneras de pensar la realidad y las experiencias, con la intención de que los estudiantes reconozcan estrategias discursivas y lingüísticas y puedan aplicarlas en las situaciones de su vida cotidiana.

En segundo año, el eje central pasa por el análisis de los medios masivos de comunicación en diversos géneros periodísticos como, por ejemplo, noticia, nota de opinión o entrevista. Se busca abordar y desenredar la relación entre los medios masivos de comunicación, las relaciones de poder en las que se encuentran inmersos, el vínculo entre medios, tecnología y sociedad, el lenguaje y la producción mediática, como así también su impacto social.

En tercer año se hace foco en la relación entre literatura y política. Se pretende que los estudiantes-lectores puedan comprender mejor las condiciones sociohistóricas y culturales de producción de los textos literarios, relacionar estas condiciones con los postulados políticos y las estéticas de los distintos movimientos literarios y advertir cómo la literatura puede reflejar, representar, evadir, transgredir la realidad de su época o anticipar el futuro. Se los acerca a textos literarios de distintos géneros, explorando las formas realistas y antirrealistas. A su vez, hacemos que lean y escriban distintos textos sobre literatura: análisis, crítica, ensayo, comparación.

Profesional

El área sintetiza los contenidos de las materias que componen la orientación profesional del Plan de Estudios que los Bachilleratos Populares

elegimos tomar de los CENS. Dichas asignaturas están orientadas al diagnóstico y análisis de las problemáticas de las comunidades para la intervención.⁶

En primer lugar, se ha decidido seleccionar tres problemáticas específicas que afectan directamente a la población con la que trabajamos. En primer año trabajamos en torno a la precarización laboral, en segundo año abordamos el problema de la fragmentación educativa y en tercero la propiedad privada del suelo y el acceso diferencial al mismo.

La focalización en un problema específico nos permite desplegar con el tiempo y la profundidad necesaria la forma de conocimiento del método dialéctico. El primer paso que propone el programa en cada año es el de presentar la problemática, que los estudiantes puedan contextualizar y comprender su sentido social y establecer preguntas y hasta primeros intentos de respuestas acerca de por qué ese problema persiste.

El segundo paso es el de la caracterización de esa problemática, esto es, observar en la realidad cómo se manifiesta ese problema a partir de diferentes medios: hacer encuestas, entrevistas, leer notas periodísticas, analizar datos estadísticos, etc. La información expuesta o recolectada permite que los estudiantes continúen elaborando explicaciones preliminares para las problemáticas e incluso pongan en crisis algunos sentidos comunes que habían construido al respecto.

El tercer paso consiste en comprender las determinaciones sociales de dicha problemática, es decir, entender por qué pasa lo que pasa alejándose de explicaciones místicas o morales y buscando explicaciones verdaderamente materialistas. Este es uno de los desafíos más grandes del área, intentar que los estudiantes hagan un proceso de reconocimiento de las determinaciones más generales del problema al que se enfrentan. La unidad que aborda esta parte del programa es denominada "historización" porque se remonta a la constitución del capitalismo en el mundo y en Argentina en particular, pero lo cierto es que el objetivo no es simplemente historizar sino que es una herramienta para que los estudiantes reconozcan el vínculo entre ese problema y la forma en que nos organizamos como sociedad, es decir, la forma de organización capitalista. Para ello armamos nuestros propios materiales de lectura.

La última parte del programa consiste en que los estudiantes puedan conocer experiencias exitosas de la clase trabajadora para enfrentar la problemática estudiada, así como elaborar un producto para socializar lo aprendido, que puede ser una revista, un video, la preparación de una conferencia o charla-debate. Proponemos que la difusión empiece dentro del Bachillerato y continúe ampliando su campo hacia el barrio e incluso fuera de él a lo largo de los 3 años. También se espera que puedan ir incrementando su grado de autonomía en la elaboración e implementación de proyectos.⁷

4. Estrategias pedagógicas más allá del aula

A. Semana de integración y diagnóstico

Integración

La primera semana la dedicamos exclusivamente a trabajar con los estudiantes que se suman al Bachillerato. Se trata de un trabajo conjunto con los que ingresan tanto a primero, segundo y tercer año. En lugar de comenzar directamente con las clases de cada área, consideramos esencial que los estudiantes puedan incorporarse paulatinamente, generando instancias que les permita conocer al Bachillerato, a sus profesores y también entre ellos.

A lo largo de esta semana nos proponemos los siguientes objetivos:

- hacer una presentación del Bachillerato Popular 2 de diciembre: proyecto político-pedagógico, historia, organización, reivindicaciones, funcionamiento general, espacios de participación (asambleas, actividades culturales, viernes de apoyo, etc.);
- historizar las luchas de los Bachilleratos Populares en sus demandas al Estado;
- que los estudiantes socialicen las expectativas con las que retoman sus estudios;
- que los estudiantes reflexionen sobre sus trayectorias escolares y vean que muchos obstáculos y dificultades educativas que perciben como individuales son problemas sociales;

- que los estudiantes reconozcan otros saberes que aprendieron en espacios más o menos sistematizados;
- que los estudiantes puedan anticipar la cursada, agendando los días y horarios de las áreas;
- que los estudiantes comiencen a familiarizarse con las distintas áreas y con los contenidos que se desarrollarán a lo largo de los tres años.

Diagnóstico

A lo largo de los años, nos topamos con casos de estudiantes que no estaban apropiados de los contenidos básicos para ingresar a la escuela media, pero lo más problemático es que demorábamos muchos meses en identificar estos casos. Por eso surgió la necesidad de desarrollar un espacio para poder caracterizar la heterogeneidad en los cursos y poder identificar, lo más pronto posible, los casos más complejos de alfabetización inicial no consolidada.

Por el momento, esta instancia se centra en dos aspectos puntuales: la lectocomprensión y el conocimiento matemático de los estudiantes. Tiene como finalidad conocer las distintas producciones (escritas, lectoras, matemáticas) de los estudiantes para prever y establecer algunas intervenciones didácticas que faciliten la participación y la apropiación de contenidos en todas las áreas.

Conocer las distintas situaciones en que se encuentran los estudiantes nos permite iniciar una indagación más profunda acerca de los obstáculos que pueden afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es a partir de este diagnóstico que comenzamos a pensar intervenciones concretas. A su vez, nos permite encarar un trabajo personalizado con algunos estudiantes con el objetivo de potenciar su aprendizaje.

El diagnóstico incluye un conjunto de actividades que preparamos desde dos áreas específicas: Comunicación y Matemática. También serán los docentes de estas áreas quienes analicen y releven al resto de los docentes la información que se desprende de la experiencia. Si elegimos estas dos áreas como encargadas es en función de que son centrales en el aprendizaje del resto de los contenidos y nos brindan información que podrá ser usada por el resto del equipo docente.

B. Espacios de Evaluación

En primer lugar es importante destacar que para el colectivo de docentes del Bachillerato la evaluación es un proceso que se compone de varias aristas⁸. La evaluación del proceso de aprendizaje de los estudiantes y la decisión sobre su promoción es central, pero también nos referimos a los procesos de evaluación que hacen los estudiantes y los docentes sobre sí mismos y sobre el funcionamiento del proyecto del Bachillerato. En este apartado compartiremos las reflexiones y las decisiones en torno a la evaluación del proceso de aprendizaje de los estudiantes, dejando para otra ocasión el resto de los aspectos.

Las decisiones que se toman sobre la evaluación del proceso de aprendizaje de los estudiantes implican no sólo una concepción sobre el rol que debe ocupar el docente y el estudiante, sino también la concepción metodológica de la propia práctica educativa y, sobre todo, reconocer la tensión que generan los requisitos formales de aprobación y promoción a partir de la gradualidad con la que está organizado el sistema educativo, así como con los límites de toda práctica educativa ante las condiciones materiales de la vida de los estudiantes que están inmersos en ese proceso de aprendizaje. A continuación reseñaremos algunas de las discusiones sobre los criterios de evaluación y promoción que atravesamos como equipo docente, así como las definiciones a las que fuimos arribando.

Un primer punto de conflicto fue si en esta escuela debíamos calificar a los estudiantes con una nota numérica. Algunos docentes eran proclives a poner nota, otros a calificar a todo el grupo con la misma nota y, en otros casos, a poner aprobado-desaprobado estableciendo una única nota en términos formales. En general, se presentaba una tensión entre los docentes que argumentaban que la nota numérica jerarquizaba meritocráticamente a los estudiantes sin ser una verdadera evaluación del proceso de aprendizaje y los estudiantes que la reclamaban en tanto la nota les daba una información muy clara de su situación en torno a la aprobación o desaprobación de una materia para ellos y para sus familias. Expresaban, incluso, que muchas veces las devoluciones cualitativas destacaban los esfuerzos y los logros pero no reflejaban las dificultades con que se encontraban tornándo-

se devoluciones confusas y sentían que era injusto no tener nota en términos de valorar los distintos procesos de aprendizaje individuales.

En segundo lugar, fue complejo definir quién tenía potestad para decidir sobre la aprobación y promoción de los estudiantes: ¿el docente, el estudiante, los dos o todo el grupo de estudiantes? La experiencia nos ha demostrado que abrir la decisión sobre la aprobación a los estudiantes resulta conflictivo por dos razones disímiles. Por un lado, muchos estudiantes suelen sobreexigirse y se califican por debajo de lo que evalúa el docente y, por otro lado, el momento de definición de la nota de los propios compañeros no resulta sencillo, en tanto se generan fuertes discusiones en las que prima, muchas veces, la cuestión meritocrática del esfuerzo y no se contemplan la multiplicidad de condiciones que hicieron que un determinado estudiante llegara a esa situación.

En tercer lugar, podemos destacar la discusión acerca de si los requisitos para la aprobación y la promoción deben ser estándar o flexibles. Esto implica considerar, por un lado, si el límite de asistencia debe ser el mismo para todos los estudiantes, más allá de las situaciones particulares por las que atraviesen y, por el otro, si en términos de la apropiación del contenido debe establecerse un mínimo a alcanzar o si la aprobación se establece en función del progreso de cada estudiante en relación a su punto de inicio. Este debate se recrudece cuando las razones por las cuales un estudiante no alcanzó algunas de estas dos condiciones se debe a su dedicación en tareas de militancia.

Los tres puntos de la discusión comparten el mismo trasfondo: el miedo del docente a la arbitrariedad, es decir, el miedo a ejercer un poder arbitrario sobre el estudiante. Por nuestra parte, sostenemos que el problema no radica tanto en la definición de una nota numérica para evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes sino en la forma de comunicarles esta decisión para que tenga sentido, es decir, que les dé información clara y argumentada, no sólo a ellos sobre su proceso de aprendizaje, sino también a nosotros como docentes para orientar el mejoramiento de nuestras estrategias de enseñanza (Camilioni, 1995). A lo largo de estos años, hemos llegado a la conclusión de que, muchas veces, se resuelve el miedo a la arbitrariedad socializando el poder de decisión pero sin criterios claros sobre qué implica que un

trabajo esté o no aprobado, qué implica que un estudiante esté o no en condiciones de promocionar el año. Sin claridad sobre estos criterios, la decisión, aunque colectiva, seguirá siendo arbitraria. Esta debiera ser una alerta permanente a la que hay que atender en los procesos educativos. Hacer participar al otro de ciertas decisiones desconociendo la diferencia que existe entre los distintos roles no es democratizador, sino ocultador de dichas diferencias.

Proponemos no negar la existencia de las determinaciones sociales que subyacen a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la sociedad capitalista, sino más bien reconocerlos para poder operar de forma consciente sobre ellos. Eso es, en definitiva, un avance en la libertad de los sujetos (Iñigo Carrera, 2007 y 2008).

En este marco, nos dimos una serie de discusiones al interior del colectivo docente para establecer los criterios de evaluación de los estudiantes. En base a ellos diseñamos un “Cuaderno de Evaluación” que tiene tres partes. Por un lado, cada área define una nota numérica acompañada por una devolución escrita de tipo cualitativa sobre los avances y los desafíos pendientes de cada estudiante en base a tres ejes: el porcentaje de “asistencia a clase”, su “compromiso con la tarea” y la “apropiación de los contenidos” trabajados. Así también se incorpora al cuaderno una devolución sobre el proceso de cada estudiante en torno a su “cooperación en el trabajo grupal y fortalecimiento del grupo” y su “participación en las actividades propuestas y los debates generados”⁹. En este caso, la devolución es cualitativa y se consensúa al interior del equipo de docente, como así también el comentario que se le hace al grupo total de estudiantes. En tercer lugar, el cuaderno incluye una autoevaluación de los estudiantes en lo que respecta a su propio proceso de aprendizaje en las cinco áreas. La autoevaluación es producto de una actividad planificada por el equipo docente para que los estudiantes puedan reflexionar sobre los mismos ejes que lo hacemos los docentes. Es un proceso metacognitivo que no resulta sencillo, pero que es un aprendizaje más a realizar. Así, cuando el estudiante recibe su cuaderno de evaluación, se encuentra con que la nota numérica de cada área está justificada y, además, puede comparar qué similitudes y diferencias encuentra entre su propia evaluación y la

que realizan cada una de las parejas pedagógicas así como también el equipo docente completo.

Un dato a destacar es que las devoluciones, tanto integrales como de cada área se terminan de definir en una reunión del colectivo docente, donde se expone la percepción que cada área tiene del proceso de cada estudiante, se intercambian opiniones y se toman decisiones sobre la aprobación y promoción de forma conjunta.

Desde la semana de integración y, luego, en varias instancias en el transcurso del año, reflexionamos sobre los criterios de evaluación para que los estudiantes estén atentos a estos puntos durante la cursada, esta explicitación responde a que consideramos necesario que los estudiantes sepan qué esperamos de ellos, que se involucren con el proyecto y con su propio recorrido.

C. Espacios de conocimiento para la intervención política

Como se mencionó anteriormente, este proyecto se propone fortalecer las capacidades militantes a través de instancias de decisión y discusión acerca de la propia organización y en relación con otras organizaciones sociales. Por eso, parte de la intervención pedagógica implica pensar cuáles son estos espacios y qué conocimientos y habilidades se requieren para la formación de sujetos críticos que se propongan intervenir en la realidad.

Antes de comenzar con la descripción de los espacios, queremos puntualizar algunas cuestiones que hacen a la realidad de la población con la que trabajamos (aunque no es exclusiva de ella) que influyen en la forma de pensar y construir estos espacios de participación.

Por un lado, debemos considerar qué ideas, representaciones y vivencias tienen los estudiantes respecto de la política y de la acción política. Los estudiantes que acuden al Bachillerato provienen de la fracción más empobrecida de la clase trabajadora que actúa como ejército de reserva para el capital: trabajos temporales, salarios bajos e insuficientes llevan a que las familias necesiten de la asistencia social por la vía de planes y programas (de alimentación, monetarios, de vivienda, etc.) para garantizar su supervivencia. A esto se agrega que su población es muy numerosa¹⁰ y,

como tal, es objeto de disputa entre los distintos partidos políticos en épocas de elecciones. Como expresa nuestro documento político (2012) circula la idea de que:

“en el barrio ‘acá todo el mundo tiene dueño’, en referencia a los sistemas clientelares de dependencia. Siempre hay alguien a quien se responde porque provee de bienes materiales, lo cual construye una lógica de subordinación pero también de supervivencia. El sistema de clientelas toma fuerza a partir del desmantelamiento del movimiento villero con la dictadura militar, los continuos desalojos y la cooptación de dirigentes a principio de los ‘90. El Estado se conforma en este proceso en un facilitador y dinamizador. Esta estructura garantiza la reproducción del lugar que el sistema capitalista le otorga a estos sectores: mano de obra barata y disciplinada”.

La dificultad para cubrir las necesidades básicas de reproducción dio pie a la generación de iniciativas y organizaciones barriales destinadas a dar respuesta a estos problemas. Mayoritariamente esas organizaciones se dedican a satisfacer el problema de la alimentación (comedores) o algunos aspectos de la problemática educativa (apoyo escolar, recreación, etc.) sobre todo para la población de los niños y adolescentes. No obstante, dichos espacios difícilmente cuestionan el origen de tal problemática sino que más bien centran sus esfuerzos en dar respuesta a sus efectos (como, por ejemplo, alimentación insuficiente). Asimismo algunos estudiantes tuvieron participación en movimientos piqueteros o de desocupados aunque en distintos espacios expresaron una visión negativa de los mismos.

Esta caracterización muestra el punto a partir del cual asumimos que la participación debe ser construida y que por ello es objeto de reflexión y acción en la práctica pedagógica y política.

A continuación describiremos los espacios que generamos en esta experiencia, puntualizando sintéticamente algunas reflexiones y aprendizajes. En principio debemos destacar que la mayor parte de ellos se realizan en el Bachillerato y en horas de clase e implican la participación de todos los estudiantes de todos los años y de parte del colectivo docente.

Asambleas

Es una cuestión común a los Bachilleratos Populares el que las asambleas se constituyan como el espacio de participación que involucra docentes y estudiantes y en el que se toman decisiones vinculadas a su organización y funcionamiento. Sin embargo, la puesta en práctica en nuestro Bachillerato implicó una serie de reflexiones a partir de las cuales se fue resignificando su valor y contenido. ¿Para qué convocarlas? ¿Qué temas se debaten en ellas? ¿Es un espacio de participación genuina y colectiva? ¿Qué motivaciones tienen los estudiantes para participar? ¿Es el único espacio en el cual se puede debatir y tomar decisiones sobre el Bachillerato?

Por un lado, nos enfrentamos a la situación de que la asamblea, al menos en un principio, no es entendida ni valorada por los estudiantes como un espacio necesario ni positivo, llegando - inclusive - a ser considerada por algunos como una “pérdida de tiempo”, ya que se realiza en horas de clase compitiendo con los espacios “reales” de aprendizaje.

Como colectivo docente consideramos que la asamblea es en sí misma una forma de organización que implica aprendizajes relevantes en la formación de sujetos críticos: ejercer la palabra, debatir argumentos, pensar y resolver cuestiones de manera colectiva. Para incrementar la participación de los estudiantes, entendimos que era necesario planificarlo y brindar algunas herramientas que permitan conocer mejor cual es la potencialidad de cada forma de organización para apropiarse de ellas y participar de una manera más activa.

En octubre de 2011 en el marco de la semana de evaluación¹¹ se realizó una actividad sobre formas de organización. Se debatieron tres en particular (asamblea, comisiones y plenarios) en base a unos textos que planteaban qué es cada forma, para qué sirve y cómo se lleva adelante. Sobre la lectura de esos textos se debían identificar experiencias vividas, analizar las ventajas y desventajas y qué aplicación concreta podrían tener en la gestión del Bachillerato.

En los años anteriores habíamos generado instancias de debate por años para construir el temario que discutiríamos en la asamblea; en 2012 pusimos en práctica la elección de delegados por curso que tuvieron como principal tarea seguir el sostenimiento de la cursada de sus compañeros.

En el marco de este proyecto, entonces, la asamblea se constituye como una forma más de participación y no como “el” espacio para la toma de decisiones. Hasta el momento las asambleas más participativas y genuinas se dieron frente a la necesidad de resolver conflictos específicos como la organización de un plan de lucha en reclamo por la asignación de becas escolares y la obtención de fondos para poder responder a necesidades concretas como comprar materiales didácticos o realizar la fiesta de fin de año de los egresados.

Charlas y talleres

En 2012 instituímos un espacio de charlas y talleres que brinden herramientas concretas para conocer los derechos básicos que reconoce el Estado y las vías de reclamo existentes. Una de las charlas se refirió a los derechos laborales en la que hicimos una lectura de los recibos de sueldo y conversamos sobre algunas cuestiones que hacen a las condiciones de trabajo. La situación laboral de los estudiantes no es homogénea ya que algunos trabajan bajo relación de dependencia, otros tienen trabajos permanentes pero informales y otros se encuentran desocupados.

Otra de ellas fue realizada por ACIJ (Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia) sobre derecho a la educación, en ella reflexionamos sobre las diferentes estrategias jurídicas para hacer frente a las distintas problemáticas educativas y se relataron casos concretos y conflictos en curso.

La tercera charla consistió en la presentación de los programas de las diferentes listas que se presentaron a elecciones para Junta Vecinal en la villa en la que se invitó a los candidatos o representantes de cada una de ellas.

Por último, se desarrolló un taller con perspectiva de género que apuntó a identificar los estereotipos de género existentes en la población con la que trabajamos.

Efemérides

Como parte de la constitución de una propia identidad como Bachillerato Popular decidimos que era necesario armar nuestro propio calendario de efemérides que apunte a conmemorar y reivindicar las fechas y los reclamos que nos representan como colectivo en lucha. Entre ellos contamos con el 24 de marzo (Día de la Memoria, Verdad y Justicia), el 26 de junio (Aniversario de la

muerte de Darío Santillán y Maximiliano Kosteki) o el 20 de octubre (Aniversario de la muerte de Mariano Ferreyra), entre otros.

El objetivo de crear un calendario propio de hechos significativos responde a la necesidad que tenemos como colectivo de conmemorar las fechas patrias oficiales -fechas que, muchas veces, reproducen una historia tergiversada y con fines nacionalistas-. Además, no adherimos a la dinámica del acto expositivo sino que procuramos, siempre, reflexionar sobre la ocasión con diferentes recursos, a saber, películas, artículos antiguos y/o nuevos de diarios y revistas, fotografías, etc.; luego, llevamos a cabo dinámicas grupales de discusión que incluyen a los tres años. En este sentido, nuestro propio calendario de efemérides responde a varias necesidades a superar: construcción de una identidad propia como trabajadores, como estudiantes y como colectivo en permanente lucha; integración de los tres años entre sí y el rechazo a conmemoraciones que no nos representan.

Movilizaciones

Como Bachillerato Popular adherimos a muchas movilizaciones y causas que requieren reflexión y análisis como sujetos sociales insertos en esas problemáticas que convocan (en algunas ocasiones se trata de reclamos propios de los Bachilleratos Populares y, en otras, cuestiones más generales de la clase trabajadora). Por eso, ante esos sucesos, buscamos que los estudiantes se sientan identificados e interpelados por los reclamos apoyando así activamente las causas de las diversas luchas. Sabemos que muchas veces los horarios y/o lugares de las convocatorias no son compatibles con los horarios laborales, pero nos aseguramos que la totalidad de los estudiantes conozcan el motivo de la marcha en cuestión a través de trabajos en el aula.

5. Reflexiones finales

Este trabajo nos permitió sistematizar la experiencia del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos “2 de diciembre”. En el primer apartado presentamos los objetivos del proyecto político-pedagógico y las características de la población con la que trabajamos, mientras que en el segundo y tercer apartado describimos las estrategias pe-



Bachillerato 2 de diciembre.

pedagógicas que ponemos en juego para el logro de nuestros objetivos que pueden distinguirse en dos grupos: las estrategias relacionadas con el plan de estudio y el trabajo específico en cada área y las estrategias que trascienden las áreas e involucran a la totalidad del colectivo docente.

Respecto al plan de estudios explicitamos la discusión con el enfoque tradicional de la escuela media y, también, la construcción de una currícula propia para jóvenes y adultos que se plasma en la organización por áreas en lugar de por materias. En ese sentido, cada área (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática, Comunicación y Profesional) elaboró una fundamentación de su abordaje así como de su selección y secuenciación de los contenidos específicos en función de los objetivos políticos de nuestro proyecto.

En relación a las estrategias que trascienden el trabajo específico de las áreas, sistematizamos algunas de las actividades que hacemos con los estudiantes y que desarrollamos como respuestas a problemáticas concretas que se nos presentaban repetidamente en nuestra práctica. La semana de integración y diagnóstico, así como las actividades de evaluación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes son iniciativas que apuntan a que, efectivamente, se pueda llevar adelante el plan de estudio descrito, en tanto pretenden potenciar y viabilizar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

Así también describimos las propuestas pedagógicas que fuimos desarrollando para fortale-

cer las capacidades militantes de los estudiantes. Las asambleas, las charlas y talleres, las efemérides y las movilizaciones son iniciativas que, en sintonía con nuestro objetivo político, se proponen aportar herramientas para la intervención política de los estudiantes, tanto en el Bachillerato como en sus trabajos, sus espacios de militancia y su vida cotidiana.

Todo lo anterior es posible porque existe un colectivo docente que funciona en tanto tal. Es decir, los docentes no somos individualidades que dictamos asignaturas aisladas, sino que formamos parte de un proyecto con objetivos político-pedagógicos consensuados: por un lado, intentamos resolver las deficiencias en la educación que se imparte para esta porción de la clase trabajadora, ofreciendo una formación que les permita vender en mejores condiciones su fuerza de trabajo; por el otro, intervenimos en el desarrollo de la conciencia de los estudiantes para que se asuman como parte de la clase trabajadora y se apropien de sus potencias transformadoras, al mismo tiempo que intervenimos en el desarrollo de nuestra propia conciencia como trabajadores.

Entendemos que la experiencia relatada es un avance en el control por parte de la clase trabajadora del espacio escolar y, es ahí mismo, donde radica la potencia transformadora de este proyecto. Potencia que, para realizarse plenamente, debemos expandir al resto del sistema educativo •

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. Criterios de evaluación y condiciones de promoción del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos "2 de Diciembre". Mimeo. Buenos Aires, 2012.
- AA. VV. Documento político-pedagógico del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos "2 de Diciembre". Mimeo. Buenos Aires, 2012.
- BURELA, Paula et al. "Reflexiones sobre la experiencia del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos Villa 21: un aporte al debate sobre la acción política de la clase trabajadora en el terreno educativo". III Jornadas Internacionales de Discusión y Debate Político. Centro de Estudios e Investigación en Ciencias Sociales. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, 2011.
- CAMILIONI, Alicia. Evaluación: ¿qué, cómo y cuándo evaluar en la escuela?: la evaluación como una operación de construcción y de comunicación de un juicio de valor. En Educación General Básica: los contenidos de la enseñanza: aportes para el debate metodológico y el análisis institucional. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, 1995.
- CHARLOT, Bernard. "La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas". Conferencia dictada en Cannes. Marzo de 1986.
- IÑIGO CARRERA, Juan. Conocer el capital hoy. Usar críticamente El Capital, vol. 1: La mercancía o la conciencia libre como forma de la conciencia enajenada. Imago Mundi. Buenos Aires, 2007.
- IÑIGO CARRERA, Juan. El capital: razón histórica, sujeto revolucionario y conciencia. Imago Mundi. Buenos Aires, 2008.
- KOHEN, Micaela et al. Una propuesta didáctica para enseñar sistema circulatorio en el marco del proyecto político-pedagógico del Bachillerato Popular "2 de Diciembre". X Jornadas Nacionales y V Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología, 11, 12 y 13 de octubre. Córdoba, 2012.
- MARX, Karl. El Capital, Crítica de la Economía Política (Tomo I). Fondo de Cultura-Económica. México, 2000 [1867].
- 3 Un análisis realizado por el equipo docente acerca de los contenidos mínimos curriculares para estas disciplinas en CENS y nivel medio permitieron corroborar que la mayor parte de los contenidos se encuentran incluidos en el programa, aunque varía el enfoque y el sentido de los mismos.
- 4 En el Plan de Estudios adoptado el área de Ciencias Sociales está conformada por las disciplinas de historia, geografía (1º, 2º y 3º), educación cívica (1º) y relaciones laborales (3º).
- 5 Esto permite discutir con las visiones dependentistas o americanistas sobre la dominación imperial o visiones "humanistas" acerca del desarrollo capitalista.
- 6 Conocimiento de la realidad social, fundamentos de la educación, educación para la salud, políticas sociales, problemáticas contemporáneas, metodología de la investigación, Profesional, entre otras.
- 7 A modo de ejemplo se describe la propuesta curricular para 2do año. La unidad 1 presenta el problema del fracaso escolar a partir de los relatos recolectados de las historias educativas de los estudiantes y expone las explicaciones más comunes que se otorgan al respecto: falta de inteligencia y falta de voluntad. En la unidad 2 se muestra a partir de datos cuantitativos las diferencias de acceso, permanencia y egreso de la escuela para la población en Argentina según zona geográfica e ingreso salarial, así como también relatos sobre las diferencias de la calidad educativa hasta llegar a la conceptualización de que la educación está fragmentada vertical y horizontalmente. Hasta acá los estudiantes reconocen que tener que trabajar impide estudiar, aminorando el peso de la voluntad individual presente al inicio del año, sin embargo aún sigue sin cuestionarse la idea de que algunos tengan que trabajar y otros no, o en todo caso está ligada a la sensación de injusticia y no a la comprensión de la estructura social. Por eso la unidad 3 se mete de lleno con la consolidación del capitalismo en Argentina y el papel que juega el sistema educativo para formar los atributos productivos que se necesitan de los trabajadores. La educación obligatoria básica cobra sentido en tanto hay atributos universales que se requieren de toda la clase obrera (Ej.: disciplinamiento, sentimiento de nacionalidad, saberes básicos como lectura escritura y cálculo, etc.), pero a su vez, la fragmentación escolar también aparece como necesaria para formar trabajadores preparados para distintos roles en el mercado de trabajo. Aquí se trabaja el reconocimiento del Estado como el garante de la continuidad del sistema capitalista. La unidad 4 acerca a los estudiantes a experiencias de lucha recientes de la clase trabajadora por más y mejor educación. Se proponen casos que implementen estrategias diferentes: reclamo jurídico, medida de fuerza y construcción de escuelas.

NOTAS

- 1 En representación del equipo docente del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos "2 de Diciembre".
- 2 Desde el 2006 hasta el 2011 el nombre del Bachillerato era Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos Villa 21.

- 8 Entre ellas, contamos con dos semanas de evaluación del proyecto político-pedagógico y de los contenidos de las áreas antes de cerrar cada cuatrimestre, donde se hacen actividades como entrevistas individuales, análisis de las carpetas, autoevaluación de los estudiantes, encuestas sobre algunos aspectos del proyecto, etc. También, implementamos observaciones entre compañeros docentes para empezar a revisar nuestras prácticas pedagógicas; realizamos periódicamente reuniones de docentes por cada uno de los cursos para discutir sobre las estrategias pedagógicas. Asimismo, realizamos balances de mitad y fin de año con el fin de revisar nuestros objetivos y mejorar nuestro proyecto.
- 9 Asistencia a clase: decidimos poner un mínimo de asistencia para aprobar la materia y otro para poder rendirla en instancias de recuperatorios en tanto el tipo de proceso que se propone en las clases es imposible de reponer con cursada a distancia.

Compromiso con la tarea: se refiere a la responsabilidad con el trabajo y la presentación de tareas asignadas (en tiempo y forma) ya que dichas tareas permite el seguimiento de la cursada y la apropiación del contenido.

Apropiación de los contenidos: apostamos a que la construcción de conocimiento se dé a partir de una interacción entre el conocimiento previo que tienen los estudiantes y la nueva información aportada. Por lo tanto, la apropiación de contenidos se refiere a la comprensión de los conceptos principales trabajados en cada una de las áreas pero también a la capacidad para poder expresarlos con sus propias palabras y utilizarlos en contextos o situaciones diferentes de apren-

dizaje. Asimismo se valora la capacidad para elaborar reflexiones sobre los temas trabajados y para argumentar las ideas tanto de forma oral como escrita.

Participación en las actividades propuestas y los debates generados: Si bien la participación en actividades y debates es condición necesaria para la apropiación de contenidos que es evaluada área por área, se realiza una devolución integral a cada estudiante sobre sus avances en este aspecto porque asistir a la clase no es igual a participar y la participación es una habilidad y un aprendizaje muy importante para el Bachillerato porque implica compartir con los demás los puntos de vista, discutir ideas e intercambiar experiencias de su proceso de aprendizaje y a nosotros ver qué ajustar en nuestro proceso de enseñanza.

Cooperación en el trabajo grupal y fortalecimiento del grupo: Consideramos que este eje es fundamental para el desarrollo de este proyecto porque implica el aprendizaje del trabajo colectivo, un valor que debemos aprender y que se diferencia de las prácticas individuales. Decidimos que estos últimos dos aspectos no sean condición de promoción. De hecho, los evaluamos de forma colectiva para darle una sola devolución.

- 10 Se calcula que la población de la villa 21/24 ronda los 45 mil personas, según las estimaciones realizadas en el diagnóstico institucional de la Unidad de Gestión de Intervención Social (UGIS) del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- 11 Las semanas de evaluación se realizan dos veces en el año (junio y octubre) y son un momento de análisis tanto de los contenidos y el desempeño de las áreas como del proyecto político - pedagógico en general.



Bachillerato 2 de diciembre.