



Tipo de documento: Tesis de Doctorado

Título del documento: Educación popular, memoria y territorio : mujeres y praxis pedagógica en el Bachillerato Popular Germán Abdala

Autores (en el caso de tesis y directores):

Jessica Enith Fajardo Carrillo

María Pia López, dir.

Agustina Gradín, co-dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2023

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR





UBA Sociales
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Jessica Enith Fajardo Carrillo

Educación popular, memoria y territorio

Mujeres y praxis pedagógica en el Bachillerato Popular Germán Abdala

Tesis para optar por el título de Magíster en Teoría Política y Social

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Buenos Aires

Directora: Dra. María Pia López

Co Directora: Dra. Agustina Gradin

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

2023

Resumen

En este ejercicio de investigación decidimos realizar el análisis de una experiencia de Educación Popular vivida en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires por quien aquí escribe. Hicimos especial énfasis en la praxis pedagógica de las mujeres estudiantes y educadoras del Bachillerato Popular Germán Abdala en el barrio de La Boca durante el año 2018. Tomamos como fuente documentos formativos, entrevistas abiertas con enfoque dialógico dirigidas a educadoras, el registro fotográfico de las actividades territoriales de la escuela, la selección de algunos trabajos de aula y un recurso literario creado en el barrio y visto en clase. Con la definición de conceptos claves (como praxis pedagógica, territorio y sistematización) y la revisión de los antecedentes de investigación, este trabajo se integró a los estudios que revelan el carácter renovador y humanista de las experiencias de Educación Popular en Argentina. El diseño metodológico partió de las teorías críticas y el esquema conceptual tomó elementos de la filosofía política y los estudios no normativistas sobre los Bachilleratos Populares. Se trabajaron conceptos de autores como Flora Tristán, José Carlos Mariátegui, Jacques Rancière, Miguel Mazzeo, María Pia López, Juan Wahren, Victoria Aguiló, María Ampudia y Roberto Elisalde. Esto nos permitió reconstruir la trayectoria histórica y política del Bachillerato Popular Germán Abdala, su vínculo con el territorio y la dinámica pedagógica que se tejió en las aulas de clase. Observamos la participación de la escuela en la Marcha por les desaparecidas de La Boca y Barracas y las reconfiguraciones que se presentaron en el territorio y en las aulas de clase. La memoria y la justicia emergieron como temas relevantes y centrales al análisis ante las actividades anuales que conmemoran la Dictadura cívico-militar de 1976 y las situaciones de violencia institucional sufridas por las juventudes en el barrio.

El trabajo se divide en seis momentos. En la introducción se definen los conceptos centrales, la revisión de antecedentes de investigación, el problema y los objetivos de la investigación. El capítulo I presenta las decisiones metodológicas y el enfoque teórico, además del diseño de los instrumentos de investigación. El contexto histórico y político del caso lo trabajamos en el capítulo II. En el capítulo III analizamos el vínculo territorial de la escuela con el barrio, alrededor de las actividades por la memoria y la justicia frente a las situaciones de violencia institucional. Luego, en el capítulo IV se sistematiza una experiencia de aula con el fin de mostrar los efectos de los procesos de territorialización en la praxis pedagógica del Bachillerato Popular Germán Abdala. Las conclusiones y reflexiones finales sintetizan el trabajo

investigativo, reflexiona sobre los límites de la experiencia y abre otros caminos de investigación.

Gracias a estos seis momentos, logramos presentar la singular relación entre Educación Popular, mujeres, territorio, memoria y justicia y de esta manera contribuir a los estudios sobre los movimientos sociales en Argentina y Latinoamérica. Un aspecto central y transversal a la investigación es considerar que desde la militancia de la Educación Popular podemos producir teorías políticas objetivas, responsables y comprometidas con los proyectos de poder político y popular que constituyen las mujeres en los territorios.

Palabras clave: Educación Popular, praxis pedagógica, territorio, mujeres, memoria y justicia.

Abstract

In this research exercise we decided to carry out the analysis of a Popular Education experience lived in the *Ciudad Autónoma de Buenos Aires* by the person who writes here. We placed special emphasis on the pedagogical praxis of the female students and educators of the *Bachillerato Popular Germán Abdala* in the La Boca neighborhood during the year 2018. We took as a source formative documents, open interviews with a dialogic approach directed by educators, the photographic record of territorial activities from the school, the selection of some classroom work and a literary resource created in the neighborhood and seen in class. With the definition of key concepts (such as pedagogical praxis, territory and systematization) and the review of the research background, this work was integrated into the studies that reveal the renewing and humanist character of the experiences of Popular Education in Argentina. The methodological design was based on critical theories and the conceptual scheme took elements from political philosophy and non normative studies on *Bachilleratos Populares*. Concepts by authors such as Flora Tristán, José Carlos Mariátegui, Jacques Rancière, Miguel Mazzeo, María Pia López, Juan Wahren, Victoria Aguiló, María Ampudia and Roberto Elisalde were worked on. This allowed us to reconstruct the historical and political trajectory of the *Bachillerato Popular Germán Abdala*, its link with the territory and the pedagogical dynamics that were woven in the classrooms. We observed the participation of the school in the March for the disappeared from *La Boca* and *Barracas* and the reconfigurations that occurred in the territory and in the classrooms. Memory and justice emerged as relevant and central themes to the analysis in the face of the annual activities that commemorate the 1976 civic-military dictatorship and the situations of institutional violence suffered by youth in the neighborhood.

The work is divided into six moments. The introduction defines the central concepts, the review of the research background, the problem and the objectives of the research. Chapter I presents the methodological decisions and the theoretical approach, as well as the design of the research instruments. The historical and political context of the case was worked on in chapter II. In chapter III we analyze the territorial relationship of the school with the neighborhood, around the activities for memory and justice to situations of institutional violence. Then, in chapter IV, a classroom experience is systematized in order to show the effects of territorialization processes on the pedagogical praxis of the *Bachillerato Popular Germán Abdala*. The conclusions and final reflections synthesize the investigative work, reflect on the limits of the experience and open other research paths.

Thanks to these six moments, we were able to present the unique relationship between Popular Education, women, territory, memory and justice and thus contribute to studies on social movements in Argentina and *Latinoamerica*. A central and transversal aspect of the research is to consider that from the Popular Education militancy we can produce objective, responsible and committed political theories with the projects of political and popular power that constitute women in the territories.

Keywords: Popular Education, pedagogical praxis, territory, women, memory and justice.

Dedicado a la memoria de los jóvenes víctimas de violencia institucional y que sufrieron todas las crueldades silenciosas de este mundo. No los olvidamos, les imaginamos en nuestras escuelas y nos negamos a resignarnos vivir en injusticia e impunidad.

Agradecimientos

Este trabajo lo pensé en medio de una enfermedad y lo escribí en tiempos de pandemia. Mi madre Hilda y mi compañero Pablo, me dieron sus manos, mentes y corazones para que la enfermedad no me recluyera en casa. Sus cuidados y compañía me permitieron continuar en mis espacios académicos y de militancia. No me alcanzará esta vida para expresarles mi amor y gratitud. Gracias a mis queridos hermanos Oriana, Erich y Christian, mis sobrines Camila, Felipe y Emilio y cuñada Susana, que desde Colombia me dieron la alegría y fortaleza para despejarme y afrontar la incertidumbre. También a la memoria de mi padre Humberto quien me guio a continuar cultivando lecturas críticas y militantes. Un agradecimiento a las enfermeras Salomé y Verónica, a mi oncóloga Margarita, mi mastóloga Laura y mi psicóloga Graciela, a todes mis afectos que estuvieron presentes en este camino. Ellos se dedicaron a sanar el cuerpo y el espíritu que aquí piensa y escribe. Gracias a Liliana, sindicalista, amiga y compatriota que me abrió espacio en la Educación Popular argentina. Agradezco a mi amiga y pareja pedagógica Ana y a nuestres estudiantes. Con ellos aprendí a ser educadora popular y reconocer nuestro lugar en las luchas por la memoria y la verdad. A todes mis compañeres del Bachillerato Popular Germán Abdala agradezco prestarme la palabra y permitirme imaginar y construir colectivamente otros mundos posibles. Gracias a mi directora María Pia López y co directora Agustina Gradin que generosamente decidieron guiarme en este camino y construir para mí una reflexividad académica y responsable. Mi gratitud al personal docente y no docente de la Maestría en Teoría Política y Social de la Universidad de Buenos Aires. Rompiendo con las barreras burocráticas, me concedieron el tiempo y los medios necesarios para la producción académica. Gracias a todas mis amistades, familia y a todos los procesos académicos y políticos que dejé en Colombia. Esto permitió saber de dónde venía y para dónde ir. Un abrazo de agradecimiento a todes les militantes que se han entregado a los territorios y a las familias de aquellos cuya vida fue arrebatada violentamente. Con ellos aprendí que el dolor puede transformarse en lucha.

El comunismo como superación positiva de la propiedad privada, como autoalienación humana, y, por ello, como verdadera apropiación de la esencia humana por y para el hombre. Por ello, como retorno del hombre para sí en cuanto hombre social, es decir, humano; retorno pleno que, en cuanto tal, es consciente y tiene lugar en el marco de toda riqueza de la evolución precedente. Este comunismo es, en cuanto naturalismo pleno = humanismo; en cuanto humanismo pleno = naturalismo; es la verdadera solución que el hombre sostiene con la naturaleza y con el propio hombre; la verdadera solución de la pugna entre existencia y esencia, entre objetivación y autoconfirmación, entre libertad y necesidad, entre individuo y género. Es la solución del enigma de la historia, y se sabe a sí mismo como tal solución. (Marx, 2015, p. 141-142)

Si los hombres no tuvieran esta facultad, una facultad igual en todos, de conmoverse, de enternecerse recíprocamente, se convertirían muy rápido en extraños unos respecto de otros; se dispersarían al azar por el planeta y las sociedades se disolverían. [...] El ejercicio de esta potencia es a la vez el más dulce de todos nuestros placeres y la más imperiosa de todas nuestras necesidades. (Jacotot, 1836, como se citó en Rancière, 2018, p. 122)

Articular históricamente el pasado no significa conocerlo “como verdaderamente ha sido”. Significa adueñarse de un recuerdo tal como éste relampaguea en un instante de peligro. Para el materialismo histórico se trata de fijar la imagen del pasado tal como ésta se presenta de improviso al sujeto histórico en el momento del peligro. El peligro amenaza tanto al patrimonio de la tradición como a aquellos que reciben el patrimonio. Para ambos es uno y el mismo: el peligro de ser convertidos en instrumento de la clase dominante. En cada época es preciso esforzarse por arrancar la tradición al conformismo que está a punto de avasallarla. (Benjamin, 2007, p. 67-68)

Índice

Resumen	2
Abstract	4
Índice	9
Agradecimientos	12
Introducción: Educación Popular, territorio y sistematización	12
Praxis pedagógica en la Educación Popular	13
Territorio y procesos barriales de memoria y justicia	14
Territorialización de la memoria colectiva	16
Cotidianidad del aula de clase	16
Antecedentes y construcción del problema de investigación	17
Problema de investigación y objeto de estudio	19
Objetivos de investigación	20
Capítulo I. Notas metodológicas: propuesta de análisis crítico desde la militancia de la Educación Popular	21
Reflexividad crítica y compromiso	22
Objetivismo fuerte	23
Teorización crítica y metáfora	23
Praxis y realización teórica	24
Praxis y Educación Popular	24
Conexiones críticas desde el materialismo histórico	26
Instrumentos de investigación	27
Cuadros de conexión crítica y teórica	27
Cuadro 1. Capítulo II: educación popular y proletaria	27
Cuadro 2. Capítulo III: memoria y justicia	28
Cuadro 3. Capítulo IV: territorio y educación	28

Entrevistas abiertas con enfoque «dialógicos»	29
Diálogo con Antonia (educadora del área de Comunicación)	30
Diálogo con Martina (educadora del área de Biología y Exactas, militante del barrio y a cargo de la participación del Bachillerato en la Marcha)	30
Síntesis	30
Capítulo II. La educación y la «ciencia» del proletariado: revisión de las experiencias del Bachillerato Popular Germán Abdala en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires	31
Conflicto y el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires	32
Cuadro 1: medidas de fuerza tomadas por la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha durante el 2018 en CABA	34
Administración de la educación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires	35
La ciudad y las mayorías trabajadoras	36
Bachillerato Popular Germán Abdala y la ciencia del proletariado	37
Orígenes	39
Síntesis	41
Capítulo III. La «parrhesía» y un nuevo «reparto de lo sensible»: las experiencias de memoria y justicia en el barrio de La Boca y la praxis pedagógica del Bachillerato Popular Germán Abdala	42
Consideraciones iniciales sobre memoria, educación y territorio	43
La parrhesía y la Marcha por los desaparecidos de la Boca y Barracas	45
Cuadro 1: cuatro vértices de la parrhesía del 24 de marzo	47
Marcha de antorchas en la Boca y Barracas	48
Cuadro 2: cuatro vértices de la parrhesía y la reconfiguración territorial en La Boca y Barracas del 22 y 24 de marzo	49
El nuevo «reparto de lo sensible»: el 22 de marzo y la praxis pedagógica del Bachillerato Popular Germán Abdala	51
Análisis de registros fotográficos	52
Imagen 1: reparto de lo sensible de las estudiantes y educadoras del Bachillerato Popular Germán Abdala en la Marcha de antorchas	53

Imagen 2: el Bachillerato Popular Germán Abdala en la Marcha de antorchas	54
Imagen 3: redistribución de objetos e imágenes del 24 de marzo por estudiantes del Bachillerato Popular Germán Abdala	55
Análisis de fragmentos literarios	55
Fragmento 1. Crítica al sistema judicial argentino	56
Fragmento 2. Crítica a los medios hegemónicos de comunicación y al poder ejecutivo del gobierno de Mauricio Macri	56
Síntesis	57
Capítulo IV. Enseñanza «universal y única»: formas de «exploración» en el Bachillerato Popular Germán Abdala y su vínculo con las experiencias territoriales en el barrio de La Boca	59
Sobre la «enseñanza universal y única» y las historias familiares	60
Cuadro de sistematización pedagógica 1	62
Cuadro de sistematización pedagógica 2	63
La exploración en el territorio	65
Cuadro de sistematización pedagógica 3	65
Cuadro de sistematización pedagógica 4	66
Merenderos: memoria, justicia y cuidado	67
Síntesis	68
Conclusiones y reflexiones finales	70
Ampliación del debate	72
Nuestros límites	73
Perspectivas políticas	73
Referencias	75

Introducción: Educación Popular, territorio y sistematización

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA en adelante) se caracteriza por ser un escenario en donde conviven una heterogeneidad de mundos. Las barreras del sistema educativo, complejiza y profundiza las situaciones de inequidad y desigualdad que viven las mayorías trabajadoras dedicadas al trabajo productivo y reproductivo. Según datos de la Dirección General de Estadísticas y Censos¹, en el 2018 el 21.8% de la población mayor de 25 años en CABA no poseían estudios secundarios completos: el 21.6% eran varones y el 22% eran mujeres (DGEyC, 2022). Bajo este panorama y durante décadas las comunidades y los movimientos sociales y sindicales se han tomado los territorios para llevar adelante una suerte de prácticas que buscan transformar los efectos materiales del sistema capitalista. Nuestro interés es detenernos en las experiencias de Educación Popular porteñas, como las que se llevan adelante en el barrio de La Boca. Los Bachilleratos Populares (BP en adelante) en Argentina son proyectos político-pedagógicos que se diferencian de las formas de educación «informal» (desarrolladas en su gran mayoría por ONGs). Están fundamentadas en la Educación Popular y las pedagogías críticas de Paulo Freire y se vinculan con el movimiento social y sindical. Funcionan de forma colegiada y autogestiva y son un universo plural y heterogéneo. Algunos BP operan de forma autónoma e independiente bajo la gestión privada, otros demandan ser incluidos en la gestión estatal y unos se reconocen como escuelas de gestión social y cooperativa. Según Wahren (2020), para el 2015 se registraban 90 BP en toda Argentina, 34 ubicados en CABA y 53 en la Provincia de Buenos Aires. Los datos nos muestran el progresivo crecimiento de estos proyectos en el conglomerado urbano y revelan la necesidad de hacer estudios concretos. Entendemos que la singularidad de un caso puede revelar problemáticas estructurales y mostrar las dinámicas que se tejen al interior de la organización popular y en los territorios. Esto es un aporte para las teorías políticas y los estudios empíricos de los movimientos sociales en Argentina.

Los acontecimientos narrados y analizados en este ejercicio de investigación sucedieron durante el año 2018 en el Bachillerato Popular Germán Abdala (BPGA en adelante): representan el vínculo de la Educación Popular con las reivindicaciones territoriales y las reconfiguraciones que provocan las prácticas organizativas que mujeres estudiantes y educadoras llevan a las aulas de clase desde sus propias trayectorias. Las fuentes son experiencias vividas por quien investiga

¹ Del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

y aquí les escribe, desde mi rol como educadora popular del área de Ciencias Sociales. De allí se desprendieron las decisiones metodológicas de adoptar un trabajo crítico y comprometido con las causas de la Educación Popular, las luchas barriales por la justicia y la memoria ante las situaciones de violencia institucional y el lugar que ocupamos las mujeres en estos espacios de militancia. Para Alejandro Cantisani y Luciano Noretto (2021), la teoría crítica debate los enfoques tradicionales que supone la «realidad social» como algo «exterior o extranjero», y que debe ser estudiada de forma «compartimentada» para conquistar una «hostilidad» que le es inherente (p. 171). Por esta razón, procuramos debatir la «exterioridad tradicional entre sujeto y objeto» y tomar elementos de distintos campos de conocimiento para el análisis (Cantisani y Noretto, 2021, p. 171) —en el capítulo I profundizamos sobre este asunto—. El marco teórico es transversal a todo el ejercicio y toma nociones de la filosofía política y los análisis no normativistas sobre los BP en Argentina². Con esto, buscamos recuperar la dimensión política y humanista de este tipo de proyectos educativos desde las experiencias de las mujeres y su vínculo con las reivindicaciones sociales de los territorios. La memoria y la justicia son núcleos temáticos relevantes para el análisis, ya que atraviesan la vida en el barrio de La Boca y la praxis pedagógica del BPGA.

Praxis pedagógica en la Educación Popular

Nos animamos a llamarla praxis ya que la Educación Popular se caracteriza por servirse de sus historias y teorizaciones para generar procesos que irrumpen conflictivamente en la cotidianeidad con el fin de transformar estructuras sociales. De esta forma, recuperamos la dimensión dialéctica de este tipo de prácticas. Para Ampudia y Elisalde (2015) la historia de los movimientos populares en América Latina está íntimamente relacionada con «la dinámica y consecuencias sociales del propio sistema capitalista y las necesidades de reproducción de su fuerza de trabajo» (p. 158). Esta es una relación de disputa, que se materializa en las luchas por la educación popular, pública y comunitaria y amplían las formas de organización proletaria, como pueden verlo en el capítulo II. Los autores definen la «praxis pedagógica» cómo el «hacer político de las prácticas formativas» desde «el (auto) formarse» (Ampudia y Elisalde, 2015, p.

² Según Geoffrey Pleyers (2018), esta es una perspectiva que cuestiona los análisis que limita la acción de los movimientos sociales a los efectos institucionales que puedan provocar, como son procesos electorales o transformaciones en las políticas públicas. Es en los «espacios de experiencia», «en la hibridación entre la vida cotidiana y la política, entre los espacios virtuales y las plazas públicas, donde surgen nuevas subjetividades políticas y nuevas formas de ciudadanía, características de los movimientos sociales contemporáneos» (Pleyers, 2018, p. 94).

159). Frente a la exclusión del sistema educativo, las comunidades se movilizan y organizan de forma autónoma y autogestiva para llevar adelante procesos formativos que son políticos, en tanto buscan subvertir el orden social. Por esta razón la Educación Popular hace parte constitutiva de la historia política de América Latina, pues desde allí se construyen y reproducen proyectos comunitarios de base como son los procesos de alfabetización de jóvenes y adultos en Cuba y Bolivia, las escuelas de formación agrarias y campesinas en México y Brasil o los Bachilleratos Populares del Movimiento de Empresas Recuperadas en Argentina.

Después de la crisis del 2001 «cooperativas de educadores, movimientos de desocupados, sindicatos e incluso organizaciones pertenecientes a universidades públicas asumieron la creación de escuelas/bachilleratos populares» (Ampudia y Elisalde, 2015, p. 157). En nuestro caso el BPGA empieza como proyecto político-pedagógico en el 2009. Nos reconocemos como escuela de Gestión social y cooperativa (GSyC)³ y pertenecemos al movimiento sindical, específicamente a la Organización Germán Abdala de la Central de Trabajadores de la Argentina-Autónoma - CTA-A. También articulamos nuestro trabajo con la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha, una de las tantas formas de organización que tienen los BP en Argentina. En el capítulo II profundizamos sobre su contexto político y organizativo. Al igual que otros BP, tenemos un trabajo muy arraigado al barrio. Desde allí producimos un territorio desde el aula y a su vez los procesos sociales de espacialidad determinan nuestra praxis pedagógica.

Territorio y procesos barriales de memoria y justicia

Las experiencias políticas que se constituyen en los barrios populares deben ser analizadas a la luz de la materialidad simbólica que los sujetos producen y reproducen sobre la espacialidad. Es un fenómeno conflictivo, ya que convergen y entran en disputa distintas trayectorias y subjetividades. Por esta razón tomamos como eje la participación del BPGA en las actividades que llevan adelante las organizaciones del barrio alrededor de la memoria y la justicia.

Consideramos que la «interpretación materialista de la espacialidad» de Mabel Manzanal (2016) nos brinda conceptos para argumentar nuestra decisión temática. Bajo esta perspectiva, el territorio está atravesado por manifestaciones de espacialidad que expresan la desigualdad social y sus formas de transformación física y psicológica, como medio y resultado de

³ Reconocida por la Ley de Educación Nacional 26.206 (en el capítulo II se profundiza sobre este marco).

relaciones de clase «repletas de contradicciones y luchas» (Manzanal, 2016, p. 168). Es necesario cartografiar los «aspectos particulares y más concretos de las experiencias de vida y trabajo cotidiano, de los aparatos de saber local, que nos permitan identificar y describir las variadas formaciones y redes, materiales y simbólicas» (Manzanal 2016, págs. 169). Por esta razón decidimos hacer un análisis crítico de la imagen metafórica y los trabajos del aula, como se propone en el capítulo I y se desarrolla en los capítulos III y IV. La autora reconoce las «relaciones de poder entre los actores» que producen socialmente el territorio y la «posibilidad de conflicto entre ellos». También comprende la complejidad de este proceso, como el efecto de «varios tipos de organizaciones espacio-temporales, de redes de relaciones, [que] pueden surgir delante de nuestros ojos sin que haya una superposición tan absoluta entre el espacio concreto» (Manzanal, 2016, p. 171).

Durante los años 2017 y 2018 la violencia institucional se visibilizó en el barrio de La Boca y atravesó la cotidianeidad en las aulas de clase. Según el Centro de Estudios Legales y Sociales – CELS (2018) del año 1996 al año 2017 3221 varones y 170 mujeres fueron víctimas de violencia letal por parte de la policía: el 86% de los casos corresponden a personas menores de 35 años (p. 17). El uso letal de la fuerza en intentos de robo a policías fuera de servicio, es un patrón recurrente en las situaciones de violencia institucional (CELS, 2018, p. 24). También hay un elemento discriminatorio en los operativos policiales desplegados en los barrios populares: se presenta un uso diferenciado y más «laxo» de la fuerza en estos lugares (CELS, 2018, p. 29). Por otro lado, los índices de impunidad son altos. Existen deficiencias en las investigaciones judiciales y administrativas, por ejemplo: «de 38 policías involucrados en hechos de uso de la fuerza letal ocurridos en la ciudad de Buenos Aires, en los que resultaron muertas 33 personas durante 2014, 2015 y 2016, 27 fueron absueltos, sobreseídos o archivados, 7 se encuentran en trámite y sólo 4 fueron condenados» (CELS, 2018, p- 39).

Frente a esta problemática histórica y estructural, las familias de las víctimas han decidido organizarse y territorializar la búsqueda de justicia. Las actividades realizadas para conmemorar el Golpe cívico-militar del 24 de marzo 1976, han sido reconfiguradas y ampliadas por dichas organizaciones. Observamos un nuevo orden espacio-temporal del territorio de La Boca respecto a las actividades propuestas anualmente por las organizaciones de Derechos Humanos y que revisamos en detalle en el capítulo III. Acá se proyecta una producción social de la espacialidad alrededor de los procesos comunitarios de poder popular y un efecto concreto en las dinámicas del aula de clase del BPGA.

Territorialización de la memoria colectiva

Cuando en las escuelas se planta una bandera contra la violencia institucional junto al pañuelo blanco de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, vemos que existe una reconstrucción colectiva de la memoria que pasa por los territorios y por las aulas de clase. Para Macarena Manzanelli (2007) las memorias colectivas son «actividades y relatos» que conmemoran «hechos que dan cuenta de distintas formas de vincular el tiempo pasado, presente y futuro — éste último ya sea en expectativas como en acciones o proyectos a realizar—» (p. 222). La relación de las organizaciones del barrio de La Boca con el pasado, reconstruye la memoria colectiva y genera una forma de relacionarse con el presente ante las situaciones de violencia institucional. Además, permite construir proyectos a futuro desde la justicia y la dignidad humana. Esto ha determinado la praxis pedagógica del BPGA.

Frente a los efectos indecibles que provocan la violencia en manos del Estado, las actividades educativas en los territorios «cobran una significación especial en las experiencias de reconstrucción de comunidades y pueblos que fueron y buscaron ser fuertemente fracturados y fragmentados» (Manzanelli, 2018, p. 225). Al territorializar la construcción colectiva de la memoria «se (re) define y nombra lo que tuvo lugar durante dichos momentos, así como los intentos de honrar y recordar a las víctimas e identificar a los responsables. Asimismo, forman parte de un reclamo de justicia social» (Manzanelli, 2018, p. 225). Investigar sobre la participación de las estudiantes y educadoras del BPGA en la territorialización de la memoria colectiva, nos condujo a cruzar distintos marcos teóricos y conectarlos con las experiencias barriales de la Educación Popular, así como también seleccionar distintas fuentes de análisis que se vinculan con el trabajo cotidiano del BPGA (diálogos con educadoras, registros fotográficos, expresiones literarias y trabajos de aula).

Cotidianeidad del aula de clase

La Educación Popular no es producida y reproducida por marcos de acción que parten de la mera abstracción. La experiencia cotidiana y las teorizaciones que de allí devienen permiten resignificar nuestra praxis pedagógica. Para Marco Raúl Mejía (2011) la Educación Popular es una «concepción educativa» nativa de la «crítica latinoamericana»: implican «prácticas, metodologías, teorías, enfoques, pedagogías, y una opción ética de transformación» (p. 18). En el capítulo IV recuperamos la dimensión pedagógica y didáctica de las dinámicas que se tejen en las aulas de clase y con el territorio de La Boca. De esta forma no solo realizamos un estudio

político sobre las formas de territorialización de los movimientos sociales. También sistematizamos las experiencias vividas desde la Educación Popular.

Oscar Jara Holliday (2018) define el método de sistematización de experiencias como «el esfuerzo [latinoamericano] por construir marcos propios de interpretación teórica desde las condiciones particulares de nuestra realidad» (p. 27). Es un enfoque de la Educación Popular y nos permite entendernos como singulares, plurales y también comunes. Este ejercicio nos permitió conectar las dimensiones política y pedagógica de la experiencia estudiada. Consideramos que las actividades que llevamos adelante con los estudiantes son un elemento vital y sustancial para este análisis, ya que revelan las formas colectivas de construir saberes y prácticas sobre la realidad de nuestros propios territorios, así como también las distintas técnicas que lo hacen posible. Como lo podrán observar en el último capítulo, con la exploración y sistematización de estas actividades, descubrimos la relación de las luchas territoriales por la memoria y la justicia con las distintas formas de visibilización y revalorización que las mujeres hacen del trabajo reproductivo mediante comedores comunitarios y ollas populares, un análisis inacabado y que abre escenarios de investigación.

Antecedentes y construcción del problema de investigación

Las experiencias BP en Argentina han sido estudiadas desde enfoques críticos, decoloniales y de género y con métodos de sistematización desde la acción participante, la etnografía y análisis del discurso. También son abordadas desde las áreas de la ciencia política, la sociología, la antropología, el lenguaje y en procesos de sistematización en el campo de la Educación Popular. Estos estudios brindan elementos teóricos-prácticos que sirven al análisis crítico de estas experiencias. Las investigaciones revisadas encuentran un punto común, y es el vínculo complejo y conflictivo que poseen los BP con el Estado y con instituciones que preservan un orden productivo y patriarcal.

Shirly Laura Said y Miriam Kriger (2014) aportan elementos de la filosofía política al estudio de las experiencias de los BP en Argentina. Analizan la subjetivación política de los estudiantes tomando los conceptos de «educación dialógica» de Paulo Freire y de «litigio» de Jacques Rancière. Su aporte se da en el campo de las «pedagogías críticas» y se centra en no desvincular lo pedagógico de lo político. Mariana Ampudia y Roberto Elisalde (2015) parten de la noción de «praxis» para analizar la decisión política de los movimientos sociales ante la necesidad educativa de jóvenes y adultos. Trabajan en el marco de la Red de Investigadores y

Organizaciones Sociales y realizan una investigación deductiva que parte de la definición del proceso histórico de la Educación Popular en Argentina y su vínculo con el movimiento obrero. Luego definen la teoría y praxis en la Educación Popular, como experiencias de autogestión que interpelan al Estado. En un tercer apartado describen las etapas, logros y desafíos de los BP, la base democrática de su organización y las experiencias de cooperativismo. Como último punto, trabajan la construcción de su cartografía social con base a la nominación y estética que han asumido distintos BP.

El estudio de Verónica Soto Pimentel, Zahiry Martínez Araujo, Darío Di Zacomio y Agustina Gradin (2017) brinda aportes teórico-prácticos desde el ámbito de la Educación Popular Latinoamericana. Teniendo en cuenta el concepto de «fagocitación» de Rodolfo Kush, analizan el proceso socio-histórico de la relación y acción de los estados latinoamericanos y las experiencias de Educación Popular de los movimientos sociales, específicamente del Movimiento la Dignidad en Argentina y el Frente Nacional Campesino Ezequiel Zamora en Venezuela. Para analizar los casos realizan un estudio crítico del concepto de «clientelismo» y proponen complejizar el vínculo entre el Estado y las experiencias de Educación Popular desde el concepto de «fagocitación». Bajo este enfoque entienden la complejidad de la participación de los movimientos populares en el proyecto «civilizador» y «liberal» de los Estados Latinoamericanos, como una relación de «contradicción y coexistencia». Con este marco teórico estudian las experiencias del BP la Pulpería y el Instituto Universitario Latinoamericano de Agroecología Paulo Freire. Demuestran cómo los movimientos sociales en Argentina y Venezuela disputan los espacios estatales con el fin de implementar una política pública en los territorios con «su propia impronta».

Como aporte desde la «praxis» pedagógica de los BP, Alejandro Czernikier, Raúl Ithuralde y Macarena Panal (2018) realizaron un trabajo de sistematización. Este estudio se desarrolla en conjunto con el BP Barracas del Sur y el Instituto de Estudios para el Desarrollo Social. El objeto de la sistematización son las experiencias de los BP del Movimiento Popular La Dignidad como expresión política de interpelación al Estado. Se abordan las experiencias de cinco Bachilleratos, tomando como fuente resúmenes de reuniones con educadores y con la coordinación de la Red de Bachilleratos Populares, actividades sobre la Memoria y carpetas de estudiantes. Esto generó una evaluación crítica de sus propias prácticas mostrando las tensiones y contradicciones internas. Este estudio permite recoger criterios para la evaluación de las experiencias sistematizadas.

Sobre las prácticas feministas existen análisis del BP Trans «Mocha Celis». Jesica Croce (2013) desde un estudio «panorámico» con entrevistas abiertas, contextualiza el BP como una propuesta educativa, política e innovadora para las personas jóvenes y adultas travestis, transexuales y transgéneros. Esta experiencia responde al posicionamiento de las miradas contemporáneas, posestructuralistas y postcoloniales que cuestionan los discursos escolares hegemónicos y heteronormativos. Más adelante Juliana Martínez y Salvador Vidal-Ortiz (2018) compilarían una serie de relatos que narran en «primera persona» las experiencias educativas del mismo BP, con el fin de sostener saberes «paralelos» frente a los saberes «institucionalizados» que disciplinan los cuerpos. Este es un trabajo interinstitucional del BP Trans Mocha Celis, la Universidad Nacional de Avellaneda y la ONG OTRANS de la Universidad Nacional de la Plata.

La revisión de estos antecedentes deja aportes conceptuales sobre el vínculo entre la Educación Popular, las teorías políticas, procesos de sistematización, el feminismo y transfeminismo. También brindan marcos analíticos que dan cuenta del rol que cumplen los movimientos sociales en los proyectos de Educación Popular. Se puede observar que en algunas de estas investigaciones coinciden en considerar estas experiencias como procesos críticos de concientización política que los educadores populares construyen de forma dialógica en sus territorios.

Problema de investigación y objeto de estudio

En este ejercicio nos integramos a los estudios que revelan el carácter renovador de las experiencias de Educación Popular y de las experiencias de mujeres al interior de los movimientos sociales. Revelamos el vínculo del BPGA con otros proyectos territoriales, como es la Marcha por les desaparecidas de La Boca y Barracas. Si bien, las investigaciones que anteceden aportan elementos teórico-prácticos al análisis de las experiencias de los BP, nos interesa profundizar en su trabajo con las barriadas, acercándonos a la singular relación que se teje entre memoria, justicia, mujeres y violencia institucional. De esta forma contribuimos a los procesos de sistematización de los BP que se identifican como escuelas de Gestión social y cooperativa (pertenecientes a la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha y al Espacio de Gestión Social y Cooperativa). También a los estudios sobre los movimientos sociales en Argentina.

Teniendo en cuenta el estado de la cuestión, planteamos nuestra pregunta de investigación: ¿Cómo se construye la praxis pedagógica de memoria y justicia entre las mujeres estudiantes y educadoras del BPGA ante las situaciones de violencia institucional vividas en el barrio de La Boca durante los años 2017 y 2018?

Objetivos de investigación

Como lo mencionamos anteriormente, para responder esta pregunta tomamos elementos de la filosofía política y los trabajos no normativistas sobre los BP. Partimos del siguiente objetivo general: analizar la praxis pedagógica que mujeres educadoras y estudiantes del BPGA construyen alrededor de la memoria y la justicia ante las situaciones de violencia institucional vividas en el barrio de La Boca. Del mismo se desprenden tres objetivos específicos que nos permitieron desarrollar los capítulos II, III y IV y abordar las dimensiones de análisis histórico-organizativa, territorial y pedagógica:

- Revisar la trayectoria histórica y política del BPGA y su vínculo con la administración del GCBA.
- Analizar el vínculo territorial del BPGA con el barrio de La Boca, mediante su participación en la Marcha por les desaparecidas de La Boca y Barracas.
- Sistematizar la dinámica pedagógica del trabajo en el aula y cómo se vincula con el trabajo territorial contra la violencia institucional en el barrio de La Boca.

De esta manera analizamos el marco organizativo y contextual del BPGA, su vínculo con el barrio de La Boca y cómo se manifiesta el territorio en las dinámicas de las aulas de clase. Además, propondremos un marco metodológico para abordar estas tres dimensiones y que desarrollamos a continuación en el siguiente capítulo.

Capítulo I. Notas metodológicas: propuesta de análisis crítico desde la militancia de la Educación Popular

Para definir las formas de estudiar una experiencia es necesario revisar un método que sirva al ejercicio de investigación. La finalidad de este capítulo es exponer el diseño del marco conceptual y metodológico que permitió comprender las prácticas organizativas en Educación Popular que las mujeres llevamos adelante en los territorios. Para ello, reconocemos como objeto de estudio las experiencias territoriales y de aula alrededor de la memoria y justicia del Bachillerato Popular Germán Abdala (BPGA en adelante) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA en adelante) —ante las situaciones de violencia institucional vividas en los años 2017 y 2018—. Abordamos un enfoque que sitúa el trabajo académico como una actividad política. Nociones de los estudios críticos marxistas y algunos conceptos de las epistemologías feministas sirvieron como referencia para construir un marco investigativo y contribuir a los estudios de los movimientos sociales. Además, nos interesa observar la producción de un conocimiento que se entiende a su vez como una práctica vinculada a los afectos que, como educadora e investigadora existen con este caso en concreto.

A continuación, les mostramos la estructura conceptual de la propuesta investigativa:

- «Teoría», «praxis», «experiencia», «responsabilidad epistémica» y «objetividad fuerte», con el fin de definir el enfoque de la investigación. Para ello tomamos los aportes de dos ensayos de Theodor Adorno: «Sobre sujeto y objeto» y «Notas marginales sobre teoría y praxis» (2009). También abordamos el ensayo «Experiencia y pobreza» de Walter Benjamin (2019), el manuscrito «Propiedad privada y comunismo» de Karl Marx (2015) y el libro «Mujeres respetables: clase, género en los sectores populares» de Beverly Skeggs (2019).
- Conceptualizamos el «materialismo histórico» con el fin de formular cuadros de teorización sobre las experiencias de memoria y justicia de las mujeres en el BPGA frente a las situaciones de violencia institucional vividas en el barrio de La Boca. Para diseñar estos esquemas trabajamos el ensayo «Tesis sobre el concepto de historia» (2019) de Walter Benjamin, el texto «Introducción a Walter Benjamin» de Hannah Arendt (2007) y la herramienta metodológica entrevista con enfoque «dialógico» de Marisa Ruiz Trejo y Dau García Dauder, desarrollada en su artículo «Los talleres

“epistémico-corporales” como herramientas reflexivas sobre la práctica etnográfica» (2018).

- Los cuadros de teorización crítica los formulamos con base al esquema teórico propuesto en este capítulo a fin de servir de instrumentos de investigación y construir el vínculo entre «teoría» y «praxis». También se diseñaron dos entrevistas para garantizar un espacio de diálogo con educadoras populares que puedan valorar las reflexiones realizadas en el ejercicio investigativo.

Además, desarrollamos algunos conceptos sustantivos propuestos por Victoria Aguiló y Juan Wahren (2014) y por Ezequiel Alfieri y Fernando Lázaro (2019) acerca de los BP en Argentina. También se toman elementos de Mariana Ampudia y Roberto Elisalde (2015).

Reflexividad crítica y compromiso

En la producción de conocimiento es importante reconstruir el lugar político como investigadora y militante de la Educación Popular. Este estudio está mediado por los valores y compromisos que devienen de la experiencia y que es vivida como mujer, trabajadora y migrante. Tomando los estudios marxistas y recogiendo los aportes de Mazzeo, entendemos que este es un ejercicio teórico «de base» de autoras y autores «anónimos, militantes y activistas populares» que desde nuestra praxis y reflexión producimos «teorías concretas inspiradora de teoría abstracta» (2018, p. 36). Sin embargo, definir este lugar no solo nos lleva a entendernos como educadoras populares: implica construir lo que Skeggs (2019) denomina la «experiencia contextualizada». Desde las teorías feministas, las experiencias que vivimos las mujeres ocupan un lugar fundamental en la producción de conocimiento. A esto se le denomina las «epistemologías desde el punto de vista feminista».

(...) Se centra en la afirmación de que todo conocimiento se origina en la experiencia, que la experiencia de las mujeres conlleva un conocimiento especial y que ese conocimiento es necesario para combatir la opresión. Dado que las mujeres somos puestas en una posición de lucha contra las fuerzas y los poderes que las oprimen, esta experiencia les proporciona formas distintas de comprender y de conocimiento. (Skeggs, 2019, p. 59)

La «experiencia contextualizada» desde la militancia o el activismo político, se cruza con nuestro lugar académico y permite servirnos de los conceptos para reflexionar acerca de nuestras condiciones materiales. Este método propone encontrar en la razón objetiva una forma de conectar las experiencias locales de memoria y justicia con conceptos de las teorías políticas

y feministas. Cruzando algunos elementos de la propuesta de Adorno (2009), en este ejercicio nos situamos como sujetos «cognoscentes» afectadas histórica y estructuralmente por nuestros objetos de estudio (Sobre sujeto y objeto, 2009, p. 148). Nuestro interés es examinar cómo esta realidad material nos lleva a transitar el camino dialéctico de conflictividad y transformación social. De esta forma —y volviendo a los aportes de Mazzeo (2018)—, nos acercamos a fenómenos que rompen con la «ética de la impotencia y lo inevitable» y que construyen prácticas «creadoras» de poder político (2018, p. 69).

Objetivismo fuerte

Para vincular este análisis con los compromisos que devienen del trabajo militante, traemos el concepto «objetivismo fuerte» de Skeggs (2019, p. 70): dicha práctica está mediada por los valores que nos atraviesan y afectan la reflexión académica. De este modo el ejercicio investigativo es una praxis que se propone «hacer que lo posible o lo probable se tornen (o no) realidades» (Mazzeo, 2018, p. 70). Si la producción del conocimiento busca la mera «coherencia» racional y argumentativa, se desliga de la responsabilidad intelectual que trae consigo.

Teorización crítica y metáfora

El análisis crítico nos permite proponer un estudio comprometido que logre «hacer comunicables» ciertos acontecimientos. Según Benjamin (2019) la violencia hace a las personas «más pobres en experiencias comunicables» (Experiencia y pobreza, 2019, p. 96) y la crítica permite encontrar en las metáforas una forma de expresión. Ante las situaciones de violencia institucional vividas durante los años 2017 y 2018 en el barrio de La Boca, nos propusimos revisar y conectar algunas imágenes que dan cuenta de experiencias «concretas» del BPGA. Arendt (2007) examina el método de Benjamin y plantea que la «metáfora» es una experiencia «sensible» e «inmediata» que hace «comunicables» hechos indecibles.

Las metáforas son los medios por los que se efectúa poéticamente la unidad del mundo. (...) No tuvo ninguna dificultad para comprender la teoría de la superestructura como la doctrina final del pensamiento metafórico; cabalmente, porque sin aparato alguno y evitando todas las “mediaciones” relacionaba directamente la superestructura con la infraestructura denominada “material”, que para él significaba la totalidad de los datos sensualmente experimentados. (Arendt, 2007, p. 20-22)

El método crítico de Benjamin (Arendt, 2007) nos permitió acercarnos estructuralmente a la experiencia «concreta» por medio de la «metáfora» y revisar los acontecimientos afectados por

la «barbarie». Por esta razón, trabajamos sobre fotografías que registran la participación política del BPGA, un recurso literario creado en el barrio y actividades de aula. De este modo, demostramos las reconfiguraciones de las reivindicaciones sociales del barrio y que a su vez condicionan la praxis pedagógica de educadoras y estudiantes. Esto constituye la base conceptual y metodológica de la investigación.

Praxis y realización teórica

Para Adorno el «problema de la teoría» se relaciona con la pérdida de la experiencia por la «racionalidad de lo siempre igual», hiriendo a una praxis que es «añorada, caricaturizada, desesperadamente sobrevalorada» (Notas marginales sobre teoría y praxis, 2009, p. 165). Para evitar este problema y la falsa dicotomía entre «teoría y praxis», es necesario reconocer su relación. Los sujetos de conocimiento experimentamos la carencia de un objeto de estudio, que es mediado por el «conjunto del sistema social» y solo puede ser «críticamente determinable» por la teoría (Adorno, Notas marginales sobre teoría y praxis, 2009, p. 171). Como mujeres educadoras y estudiantes, somos «sujetos cognoscentes» de la Educación Popular y encontramos en la experiencia educativa del BPGA una «praxis» intelectual y colectiva sobre las formas de vincularnos territorialmente con la memoria y justicia. En esta investigación no sugerimos reemplazar conceptos por las experiencias, ni acercarnos a la realidad de forma inmediata. Tampoco queremos construir una «doctrina» teórica que «endurezca» nuestra praxis (Adorno, Notas marginales sobre teoría y praxis, 2009, p. 185): Nos interesa lograr la «realización teórica», analizar una «praxis oportuna» desde la militancia y conectar la «teoría» política con la «praxis» pedagógica del BPGA (Notas marginales sobre teoría y praxis, 2009, p. 174).

Praxis y Educación Popular

Ahora vamos con los principios que sustentan estas experiencias de Educación Popular y que se relaciona con la dimensión humanista de la teoría crítica. Para Ampudia y Elisalde (2015) la «autogestión» motiva las experiencias de los Bachilleratos Populares (BP en adelante) y constituye un ataque al «metabolismo social del capitalismo»: todas las acciones de los estudiantes y educadores están «vinculadas a la lucha de clases y debiera apuntar a la transición hacia una sociedad emancipada» (2015, p. 163). Por otro lado, Alfieri y Lázaro (2019) nos narran como algunos BP nacen de las experiencias del «movimiento de empresas recuperadas por sus trabajadores (ERT en adelante) que desafió, objetivamente, el corazón mismo del

sistema capitalista, a saber, la propiedad privada de los medios de producción, transformándose en la mayoría de los casos en cooperativas de trabajo autogestionadas por los trabajadores» (Alfieri & Lázaro, 2019, p. 5). Lo anterior constituye una parte fundamental del *ethos* político de los BP en Argentina. Recordemos que para Marx (2015) la emancipación implica que los «sentidos y las propiedades» sean «*humanos*, tanto subjetiva, como objetivamente» (2015, pág. 147). No es necesario esperar las condiciones históricas enunciadas por algunas interpretaciones sobre lucha de clases. Las comunidades en sus experiencias cotidianas pueden experimentar proyectos humanistas de emancipación, en el mismo corazón del capitalismo. Según Mazzeo (2018) en las teorías marxistas buscamos la clave para «comprender/transformar la realidad, el mundo de la vida» (p. 35). Encontramos en la «opción por la emancipación humana» la «unidad constitutiva de la obra de Marx» (Mazzeo, 2018, p. 64). Mazzeo toma esta idea de Flora Tristán, «que establece que la emancipación de los trabajadores y las trabajadoras es la autoemancipación», una «filosofía espontánea» que parte de «las experiencias y vivencias populares» (2018, p. 2018). En Nuestra América los «tiempos fracturados y discontinuos» nos han conducido a un «marxismo permanentemente construido» (Mazzeo, 2018, p. 65) y vinculado a la praxis cotidiana de las comunidades en los territorios.

Volviendo al caso, en el movimiento de ERT observamos como el «trabajo manual» trasciende al «espacio comunitario y social» y se establecen lazos entre «trabajadores y educadores populares» (Alfieri & Lázaro, 2019, p. 6). Algunos referentes de los BP consideran que los objetivos de sus prácticas «son explicitados en enunciados que van desde “la necesidad de transformar la realidad”, “crear un camino al socialismo” o como “la preparación para una sociedad emancipada”» (Ampudia & Elisalde, 2015, p. 164). «Emancipar» desde la «autogestión» y la Educación Popular comprende el principio movilizador de estos proyectos. Esta reflexión nos llevó a enfocar nuestros estudios a experiencias concretas y que hacen visibles los relatos barriales de memoria y justicia. Volviendo a las palabras de Marx (2015), los sentidos corporales y espirituales se manifiestan como algo humano: «pues no solo los cinco sentidos, sino también los así llamados sentidos espirituales, los sentidos prácticos (voluntad, amor, etc.); en una palabra, la sensibilidad *humana*, la humanidad de los sentidos» (2015, p. 149). En los BP encontramos y conceptualizamos la «humanidad» de sus prácticas educativas que adoptan con rigor y compromiso la «sensibilidad» política de los territorios.

Conexiones críticas desde el materialismo histórico

Siguiendo con la construcción teórica de nuestro marco analítico, para Benjamin el «materialista histórico» posee la tarea crítica de revisar los hechos que han sido ignorados por la «historia monumental» que oculta las causas históricas y estructurales de un presente desigual y violento. Existe «una cita secreta entre generaciones que ya fueron y la nuestra» y nos deja una «débil fuerza mesiánica» del pasado (Benjamin, Tesis sobre el concepto de historia, 2019, p. 308). Esto no implica conocer el pasado: «le incumbe fijar una imagen del pasado tal y como se le presenta de improviso al sujeto histórico en el instante de peligro» (Benjamin, Tesis sobre el concepto de historia, 2019, p. 309). Según Aguiló y Wahren (2014), durante la última Dictadura cívico-militar (1976-1983) se eliminó «física» y simbólicamente a una «generación de dirigentes y militantes populares», además de estimular la «apertura de los mercados financieros y el desmantelamiento de parte del andamiaje productivo» (2014, p. 98). Luego, durante la década de 1990 se «impusieron reformas estructurales de corte neoliberal» que deterioraron las condiciones materiales en Argentina. Los movimientos sociales contemporáneos se constituyeron bajo este contexto, «generando resistencias, propuestas y prácticas tendientes a la construcción de “poder popular”» (Aguiló & Wahren, 2014, p. 98). De allí emergen «respuestas alternativas [críticas y metafóricas], (...) irrumpiendo en la atmósfera social y política, en el 2001» (p. 98).

El 22 de marzo, las agrupaciones sociales nos reunimos para organizar la Marcha por les desaparecidos de La Boca y Barracas (dos días antes de conmemorar el golpe cívico-militar). En este evento hacemos comunes los pedidos de justicia en el barrio: es la «cita secreta» de un pasado cruel con un presente aún atravesado por «barbarie». En La Boca, los pañuelos blancos de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo son usados «metafóricamente» para recordar y también para exigir justicia ante las situaciones de violencia institucional sufridas por les jóvenes. Y es en este escenario donde el BPGA se encuentra con otras las experiencias territoriales (ver capítulo III) y se abren las posibilidades de trabajo en el aula (ver capítulo IV). Teniendo en cuenta este acontecimiento, nos pareció sustancial recoger elementos de la crítica de Benjamin (Arendt, 2007) que tiene por objeto hechos que parecen «insignificantes» y que revelan cuestiones comunes a la historia: «captar el aspecto de la historia en las representaciones más insignificantes de la realidad, como si dijéramos en sus desperdicios» (Benjamin, como se citó en Arendt, 2007, p. 18-19). Las mujeres del BPGA encontramos en las experiencias de

memoria y justicia una forma de sostener la lucha de las madres que perdieron a sus hijos por una violencia que no sólo es institucional, sino también estructural.

Instrumentos de investigación

Cuadros de conexión crítica y teórica

Después de esta revisión conceptual y metodológica, presentamos los cuadros de conexión crítica que sirvieron como técnica de investigación. Estos cuadros cumplen el objetivo guiar la tarea y toman como base las siguientes experiencias pedagógicas y territoriales:

1. Consolidación del proyecto político-pedagógico del BPGA.
2. Participación del BPGA en la Marcha de antorchas por les desaparecidos de La Boca y Barracas del año 2018.
3. Investigación escolar sobre las organizaciones del barrio, hecha desde el área de Ciencias Sociales en el 2018.

Cuadro 1. Capítulo II: educación popular y proletaria

Praxis pedagógica	Teoría política
<i>«No lugar» del poder político.</i>	
Trayectoria histórica y organizativa del BPGA.	Ciencia del proletariado (Jacques Rancière y Karl Marx).
Educación Popular y Proletaria.	

Elaboración propia

Cuadro 2. Capítulo III: memoria y justicia

Praxis pedagógica	Teoría política
<i>«Parrhesía» y «reparto de lo sensible».</i>	
Participación del BPGA en la Marcha por les desaparecidos de La Boca y Barracas.	Tensión constitutiva de lo político (Jacques Rancière, Michel Foucault y Antonio Gramsci).
Reconfiguración de los rituales por la memoria del Golpe cívico-militar de 1976.	

Elaboración propia

Cuadro 3. Capítulo IV: territorio y educación

Praxis pedagógica	Teoría política
<i>Enseñanza «universal y única» y «palacios de acogida».</i>	
Exploración de la historia familiar e investigación escolar del BPGA en el barrio de La Boca.	Educación y emancipación (Jacques Rancière, Flora Tristán y José Mariátegui).
Prácticas organizativas de Educación Popular.	

Elaboración propia

Estas fueron nuestras fuentes de análisis.

1. Texto «¿Se puede pensar la gestión social popular en la educación pública?» producido colectivamente por estudiantes y educadorxs en el Espacio de Educación Popular del BPGA (2012).
2. Registro fotográfico de la participación del BPGA en la Marcha de antorchas por les desaparecidas de La Boca y Barracas en el año 2018.
3. Fragmentos del libro «Juan Pablo por Ivonne: el contra relato de la doctrina Chocobar» (2018).
4. Selección de actividades realizadas por les estudiantes para el área de Ciencias Sociales en el 2018.

Entrevistas abiertas con enfoque «dialógicos»

Estas entrevistas son abiertas y se diseñaron con el fin de generar un espacio «dialógico» entre el ejercicio investigativo y las valoraciones de dos educadoras. El instrumento permite la reformulación y reconfiguración de la producción académica, ya que abre el proceso de investigación para que participen otras voces. Para ello, tomamos las «metodologías de reflexión sobre los procesos» —tratadas por la práctica etnográfica feminista de M. Ruiz Trejo y S. García Dauder (2018)—, que propone la «investigación activista» y construir prácticas de «reflexión colectiva» sobre la producción de conocimiento. Estas entrevistas buscan «romper con la distinción y distanciamiento entre entrevistador-entrevistado, sujeto-objeto (...). Frente a ello, la articulación implica formas de acompañamiento procesuales, conversaciones y preguntas bidireccionales, vulnerabilidades recíprocas y compartidas que, lejos de ser sesgos que amenazan la objetividad, abren la confianza para el conocimiento intersubjetivo y dialógico» (2018, p. 166). A continuación, presentamos las preguntas disparadoras que dieron inicio con el diálogo⁴.

⁴ Sus nombres fueron cambiados con el fin de resguardar su información personal.

Diálogo con Antonia (educadora del área de Comunicación)

Preguntas disparadoras:

1. ¿Qué relación tiene el proyecto político-pedagógico del BPGA con las injusticias y desigualdades que se viven en el barrio de La Boca?
2. ¿De qué forma las mujeres educadoras y estudiantes en el BPGA viven esas desigualdades e injusticias?

Diálogo con Martina (educadora del área de Biología y Exactas, militante del barrio y a cargo de la participación del Bachillerato en la Marcha)

Preguntas disparadoras:

1. ¿Por qué crees que el BPGA tiene la necesidad política de participar en la Marcha por les desaparecidos de La Boca y Barracas?
2. ¿De qué forma reaparece cada año las nociones de memoria y justicia en la Marcha por les desaparecidos de La Boca y Barracas?

Síntesis

En este capítulo se diseñó y presentó el enfoque conceptual y metodológico, así como también las técnicas e instrumentos para llevar adelante la investigación. Por esta razón, la propuesta metodológica propone un ejercicio que se enmarca dentro de los estudios críticos.

El enfoque teórico se centra en las nociones de «teoría y praxis» y encontrar en la sistematización de una experiencia concreta la forma de realizar la «teoría» crítica por medio de la «praxis» pedagógica del BPGA. Con este análisis propusimos una metodología desde la conexión, que nos permitió entender los proyectos de Educación Popular desde las «imágenes metafóricas» ante las situaciones violencia institucional vividas por las juventudes de los barrios populares de CABA. Bajo este marco, el estudio supone un vínculo crítico entre dos acontecimientos y que revelan problemáticas históricas en el barrio: la Marcha por les desaparecidos de La Boca y Barracas —como evento que conmemora el golpe cívico-militar de 1976— y las experiencias territoriales analizadas por estudiantes y educadoras del BPGA en proyectos de investigación escolar. De esta forma nos acercamos al carácter «humanista» de estos proyectos educativos y revelamos la «cita secreta» entre generaciones afectadas por un pasado «cruel» y un presente violento y desigual.

Capítulo II. La educación y la «ciencia» del proletariado: revisión de las experiencias del Bachillerato Popular Germán Abdala en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

La revisión de las experiencias educativas nos permitió explorar nociones que sirven a su comprensión. Los conceptos vinculados en esta investigación revelaron la necesidad de analizar las prácticas educativas bajo ciertos enfoques y retomar nociones que parecen acabadas. En tiempos de «neoliberalismo tardío»⁵ y de disputa política, las teorías del marxismo recobran vigencia —en especial el concepto de «clase proletaria»—. En este capítulo trabajamos el contexto histórico de una escuela de Gestión social y cooperativa (GSyC en adelante) y examinamos algunos elementos sobre la educación «proletaria». La revisión bibliográfica permitió una conexión entre la teoría y la praxis pedagógica del Bachillerato Popular Germán Abdala (BPGA en adelante) en el barrio de La Boca. De esta forma también analizaremos la relación que posee con las formas institucionales de administración del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA). Teniendo en cuenta lo anterior formulamos la siguiente tesis:

Las condiciones de desigualdad estructural que vive la clase trabajadora en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA en adelante), es reproducida por la administración del gobierno local. El GCBA mantiene un «orden» (Rancière, 2018) que llevan a las mayorías —en especial las mujeres y diversidades sexuales— a ocuparse de la producción y reproducción de la vida. Sin embargo, este fenómeno trae consigo una dialéctica que conduce al conflicto de clases, desde un «no lugar» (Rancière, 2018) que ocupan los trabajadores. Allí se vive la Educación Popular y se crea una «ciencia» alrededor de la conciencia «proletaria», una experiencia que es entendida como la «educación estética de la humanidad» (Rancière, 2018).

Para argumentar esta tesis abordamos los siguientes conceptos:

- La reproducción del «orden productivo» y reproductivo por medio de los gobiernos tecnocráticos a partir de los libros «El odio a la democracia» (2012) y «El filósofo y sus pobres» (2018) de Jacques Rancière. Con base a esta revisión teórica, realizamos un análisis sobre las formas de administrar la educación por el GCBA.

⁵ Basado «en la reactualización de la doctrina del libre mercado y la desregulación económica» (Gradin, 2017, pág. 215).

- El concepto del «no lugar» (Rancière, 2018) y la praxis pedagógica del BPGA, tomando los aportes del texto «¿Se puede pensar la gestión social popular en la educación pública?» —producido en el Espacio de Educación Popular del BPGA (2012)—. También referenciamos el lugar político del movimiento feminista en la Argentina y como afecta la praxis del BPGA, desde los aportes de María Pia López en su texto «Apuntes para las militancias, feminismos: promesas y combates» (2019).

Como conceptos sustantivos tomamos los aportes de Emilia Di Piero (2021) y María Feldfeber (2011) sobre política educativa en Argentina y los análisis de Marina Ampudia y Roberto Elisalde (2015) y Micaela Kohen y Elsa Meinardi (2011) acerca de las experiencias de los Bachilleratos Populares (BP en adelante).

Conflicto y el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

Para entender la base conflictiva con el GCBA, es preciso reseñar algunos hechos de la historia de la educación argentina y retomar la crítica a los principios liberales de gobierno. Según Emilia Di Piero (2021), a fines del siglo XIX el nivel secundario estaba pensado para «atender a una élite dentro de la población argentina» (2021, p. 118). Cuando fue establecida su obligatoriedad y reconocido como un derecho social, «significó una revisión completa de sus propósitos» (Di Piero, 2021, p. 118). Durante los años 2008 y 2009 la terminalidad educativa de jóvenes y adultos «ocupó un lugar de relevancia y adquirió el estatus de modalidad dentro del sistema» (2021, p. 118). Sin embargo, las políticas de ajuste aplicadas durante el gobierno de Cambiemos —y sobre las que profundizaremos más adelante—, implicó la reproducción de viejas concepciones elitistas. Esto afectó los programas de terminalidad educativa para jóvenes y adultos. También profundizó los problemas de reconocimiento de los procesos Educación Popular, que históricamente llevamos adelante los movimientos sociales y que conlleva la disputa por otras formas de aprender y enseñar.

La mención anterior se vincula a la crítica filosófica a los principios liberales y republicanos de poder. Rancière retoma a Marx y trabaja los fundamentos teóricos e históricos que justifican el gobierno de «unos pocos». Desde allí podemos observar como la administración tecnocrática y liberal ha sido empleada como una forma racional de ordenar la sociedad. En el libro «El odio a la democracia» (2012), Rancière reseña los principios teóricos que justifican el poder de una «ilustre» minoría, que supone una «superioridad» como «efecto» del orden natural de las cosas

(2012, p. 76): «la historia conoció dos grandes títulos para gobernar a los hombres: uno que estriba en la filiación humana o divina, o sea, superioridad por nacimiento; otro estriba en la organización de las actividades productivas y reproductivas de la sociedad, o sea, el poder de la riqueza» (Rancière, 2012, p. 70). Esta clase social encontró en la institución de los Estados modernos la oportunidad de gobernar a las mayorías, invocando «títulos» de nacimiento y de riqueza que naturalizan la desigualdad e inequidad social. Frente a esta supremacía de clase, se constituyen procesos «proletarios» de base que abren la posibilidad de subvertir el «orden», de experimentar el «poder político»: «en última instancia, el de quienes no tienen razón natural para gobernar sobre los que no tienen la razón natural para ser gobernados» (Rancière, 2012, pág. 72). Las experiencias de Educación Popular en Argentina las entendemos bajo esta mirada.

Volviendo al análisis del GCBA, los funcionarios han adoptado prácticas gubernamentales que se limitan a administrar la vida educativa. Según los datos recogidos por Rodríguez y Vior (2020), durante el 2015 y el 2018 hubo un recorte del «gasto educativo»: en el 2015 se presentó una inversión del 6% del PBI, en el 2016 se redujo al 5,80%, «en 2017 a 5,65%, y en 2018 al 5,1%» (Rodríguez & Vior, 2020, p. 6). Para el 2019, la «inversión educativa» a nivel nacional cayó un 36% y a nivel provincial un 8%, afectando «programas relacionados con la educación digital, la infraestructura escolar, la cofinanciación de los salarios docentes provinciales y becas para estudiantes» (2020, p. 6). Esto llevó a las jurisdicciones a adoptar «la unificación de cursos y cierre de nuevas inscripciones en ofertas de formación docente inicial o de educación de adultos» (2020, p. 6). El ajuste reconfiguró el escenario de conflicto entre el Estado y los movimientos sociales por la Educación Popular. A continuación, recogemos las medidas de fuerza que tomó la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha⁶ ante las políticas de ajuste adoptadas por el gobierno de Cambiemos durante el año 2018.

⁶ Espacio orgánico que nuclea a varios BP, entre ellos el BPGA.

Cuadro 1: medidas de fuerza tomadas por la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha durante el 2018 en CABA

Fecha	Medida de fuerza	Demandas	Fuente
26/04/2018	Acto de visibilización en la 44° edición de la Feria del Libro	Contra las reformas de las políticas de educación para adultos en Provincia de Buenos Aires y en CABA, contra el cierre de los 29 profesorados en CABA y por reconocimiento integral de los BP.	https://acortar.link/1Anpxc
22/05/2018	Festival Frente al Congreso Nacional	Validez nacional de títulos y reconocimiento integral de BP.	https://acortar.link/q91rFk
07/06/2018	Movilización frente al Congreso de la Nación	Contra el cierre de BP en la Provincia de Buenos Aires, por el reconocimiento oficial de los títulos PB ante el GCBA y el reconocimiento integral.	https://acortar.link/wE1KHU
30/08/2018	Movilización frente al Congreso de la Nación	Por Universidades Públicas y Populares y mayor inversión a ciencia y tecnología, contra el ajuste a la educación y por el reconocimiento integral de los BP.	https://acortar.link/mCZPyx
20/09/2018	Movilización frente al Ministerio de Educación GCBA	Contra el ajuste a la educación y la represión, y por el reconocimiento integral de los BP.	https://acortar.link/995mmB

Elaboración propia

Esto demuestra el efecto político que provocaron las medidas de ajuste adoptadas por el gobierno nacional, provincial y de la ciudad durante el 2018. En la siguiente sección trataremos algunos antecedentes de esta problemática.

Administración de la educación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

El GCBA actualmente actúa sin un marco normativo que reglamente lo que dispone la Ley Nacional de Educación y para acercarnos a esta problemática, es necesario tomar algunos elementos de la política educativa argentina. Según María Feldfeber (2011), actualmente el sistema educativo representa una ruptura de la Ley Federal de Educación (1990). Bajo esta Ley, cada provincia se ocupaba de la educación según sus posibilidades financieras —unas disponían de los recursos suficientes para garantizar la educación y otras no—. También su asignación dependía de la voluntad de los gobiernos provinciales. La experiencia de la Carpa Blanca de 1999 —llevada adelante por el movimiento docente— cuestionó la descentralización educativa. Esta medida contribuyó a reformular el sistema educativo y proyectar la Ley de Educación Nacional del 2006. Si bien esta Ley marca una ruptura, «también una continuidad respecto a la orientación de las políticas reformistas de la década del 1990» (Feldfeber, 2011, p. 125). Las transformaciones propuestas por el marco normativo, no son contempladas en las políticas implementadas por las jurisdicciones: «en este sentido, se vuelve a poner en relieve los problemas vinculados con la necesidad de articular el trabajo de la Nación y las provincias para garantizar el cumplimiento de los principios establecidos por la Ley» (2011, p. 125). El GCBA al no reglamentar, supone un desconocimiento de la educación como derecho social y desconoce las demandas de los movimientos sociales.

Actualmente observamos a un porcentaje de la población de CABA fuera del sistema educación media y dedicadas a ocuparse de trabajos productivos y reproductivos —en su mayoría subvalorados e invisibilizados—. Según la Dirección General de Estadísticas y Censos del GCBA, en la zona sur de la ciudad (que comprende las comunas 4, 8, 9 y 10) para el 2017 el 9,3% de la población de 13 a 17 años no se encontraba escolarizada en el nivel secundario. En el 2018 se puede ver un incremento de esta tasa al 10.2% (DGEyC, 2019). Esta problemática implica una distribución arbitraria de los roles que ocupamos en la sociedad y que se justifica a partir del «mito o la mentira de los tres metales» (Rancièrè, 2018).

Todos ustedes que están en la ciudad son hermanos, les diremos en nuestra historia, pero el Dios que los plasmó mezcló oro en la composición de quienes son aptos para el mando y que son también los más preciosos. A la de los defensores, la mezcló con plata;

mientras que el hierro y el bronce son para labradores y artesanos. (Rancière, 2018, p. 36)

Cuando la educación no es un asunto mediado por el Estado, queda en manos del «orden productivo» y reproductivo, y deja a las minorías como poseedoras del «privilegio» de educarse y especializarse. Este es un orden que debe ser aceptado por la clase trabajadora, cuyo destino está marcado por el «hierro y el bronce». Yendo al caso del BPGA, como educadora he podido observar que en aulas de clase no disponemos de los recursos suficientes para su funcionamiento. Además, vemos como nuestros estudiantes deben ocuparse —desde muy jóvenes— de distintos oficios. Para Rancière (2018) esta es una «lógica tan absurda como rigurosa», pues parte del siguiente supuesto: «hay gente que no ha nacido para la filosofía porque el trabajo obrero, al cual ese defecto de nacimiento los condenó, marcó sus cuerpos y sus almas con una debilidad; y su deseo de abordar aquella para la cual no son dignos es la mejor prueba de ello» (Rancière, 2018, p. 51). Se piensa que existe una naturaleza que marca el destino de los trabajadores para ocuparse de las necesidades de la sociedad. De modo que, los estudiantes se encuentran con las barreras del sistema educativo, pues la demanda productiva y reproductiva requiere que su tiempo y esfuerzo esté dedicado exclusivamente al trabajo asalariado y/o no asalariado.

La ciudad y las mayorías trabajadoras

Si la educación es un asunto que concierne exclusivamente a la administración burocrática, se convierte en un servicio que puede ser gestionado por un conjunto de agentes que hacen del aprendizaje y la enseñanza un elemento más del juego económico. Durante el año 2018 Soledad Acuña (ministra de Educación de CABA) declaró su respaldo a la Resolución 4055 que proponía «cerrar escuelas secundarias nocturnas, alegando que tienen pocos alumnos o currículas desactualizadas» (UTE, 2018). Según Unión de Trabajadores de la Educación, en CABA habían «420 mil personas que no terminaron el nivel medio. De ellas sólo 32.000 asisten a alguna de las propuestas educativas existentes» (UTE, 2018). Para la dirigencia del GCBA, la deserción escolar es el efecto de un sistema que no da lugar a que un porcentaje de la juventud disponga del tiempo para ocuparse de su educación. Esta problemática es justificada por razones que se perciben como «realistas» y naturalizan un «orden productivo» y reproductivo estructuralmente desigual. Dicha perspectiva gubernamental responde a una administración encuadrada en una «nueva derecha» que comparte rasgos con una facción «conservadora y neoliberal» y donde se le agrega la «caracterización de “gerencial” y “empresaria”» con la

«incorporación de CEOs en la administración pública» (Suasnabar, 2013, como se citó en Di Piero, 2021, p. 121).

En palabras de Rancière (2018), bajo este orden las almas de «hierro y bronce» no les corresponde ocuparse de estos asuntos públicos y comunes, ya que su vida está entregada al trabajo manual y reproductivo: «aparentemente, no está previsto mandar a la escuela a los hijos de las clases laboriosas. El igualitarismo corre el riesgo de funcionar únicamente en el sentido del desclasamiento. Se trata sobre todo de impedir que el hierro y el bronce corrompan la élite de la ciudad» (Rancière, 2018, p. 37). En pleno siglo XXI se puede observar una ciudad que cerca los territorios populares y en las aulas de clase vemos como las juventudes, mujeres trabajadoras y migrantes entregan su vida en talleres textiles clandestinos. Algunas estudiantes oriundas del interior del país trabajan en servicio doméstico y viven en el hogar de sus patronas y patronos; muchos jóvenes desconocen sus derechos sexuales y reproductivos y les encontramos cuidando y limpiando los autos en el barrio. Todo esto en una ciudad en donde el poder de recaudación es el más alto de la Argentina.

Bachillerato Popular Germán Abdala y la ciencia del proletariado

El «orden productivo» y reproductivo se sirve de la ideología liberal para justificar el lugar de cada quien. En este entramado también encontramos la decisión institucional de reducir la educación a servicios privados y subsidiados por el Estado y desfinanciar las instituciones educativas de adultos —como lo desarrollamos en la sección anterior—.

La reproducción de ese orden genera una dialéctica histórica que conduce al conflicto. Retomemos nuestro caso: para Ampudia y Elisalde (2015) la crisis del 2001 generó las condiciones de emergencia de los BP: «fábricas recuperadas como IMPA, cooperativas de educadores, movimientos de desocupados, sindicatos e incluso organizaciones pertenecientes a universidades públicas asumieron la creación de escuelas/bachilleratos populares» (2015, pág. 157). Esto permitió la inclusión educativa para quienes habían sido expulsados del sistema educativo durante «los años del neoliberalismo». Desde este lugar «reivindicaban la formación de sujetos críticos y comprometidos con la realidad de sus comunidades» (2015, p. 157). Lo anterior nos muestra cómo las asociaciones de los trabajadores asalariados y no asalariados se consolidan como una experiencia histórica y que genera la base del «poder político» y democrático. En Argentina los movimientos sociales adoptaron la consigna «tomar la educación en nuestras manos» para visibilizar la praxis pedagógica de los BP, «luego de que la tormenta

neoliberal cubriera con exclusión y pobreza casi la totalidad del continente latinoamericano» (Ampudia & Elisalde, 2015, p. 157). Estas asociaciones aparecen con el fin de disputar los asuntos de la vida social y fundar otras formas de saber y de existencia. Volvamos con la teoría. Para Rancière (2018), las experiencias proletarias desean «hacer algo más que ropa o ventanas, de constituirse en sociedad de amigos de la sabiduría» (p. 96). Esto Marx lo percibió de las formas comunales de organización obrera: «la asamblea, la asociación, la conversación que tiene, a su vez la sociedad como meta es basta; la fraternidad humana no es para ellos una frase vacía, sino una verdad, y la nobleza de la humanidad brilla sobre esas figuras curtidas por el trabajo» (Marx, 1844, como se citó en Rancière, 2018, p. 96).

En CABA observamos la reciente institución de la Unión de Trabajadores de la Economía Popular (UTEP) y el fortalecimiento del movimiento feminista. Bajo este contexto se tejen redes de asociación bajo la base de la «fraternidad humana». En estos espacios aparece la educación como un bien recuperado y la construcción del «proletariado», la clase que renuncia a dedicarse exclusivamente a la producción y reproducción de la vida para asociarse y producir una «ciencia» desde la Educación Popular y que busca transformar estructuralmente sus condiciones materiales de existencia (Rancière, 2018, p. 89-90). La crisis neoliberal dejó a «millones» de personas fuera del sistema de educación media (Ampudia & Elisalde, 2015, p. 157): por esta razón el surgimiento de los BP constituyó una «nueva estrategia para terminar con la exclusión educativa a la vez de aportar a la organización de las clases populares» (2015, p. 157)

Actualmente podemos observar que estos proyectos, son disputados y reconfigurados por el movimiento feminista y de los trabajadores de la Economía Popular. De ese modo, se revelan las situaciones de inequidad que sufrimos las mujeres, diversidades sexuales y los trabajadores no asalariados. En palabras de María Pia López (2019), encontramos que el movimiento feminista en Argentina —durante los últimos años— se ha propuesto interseccionar la cuestión de género en las luchas populares con el fin de ampliar los marcos políticos y fortalecer las prácticas organizativas de las mujeres en los territorios.

Nuestro Basta se construye colectivamente y al hacerlo hace posible su expansión, advertir la multiplicidad de planos. ¿Cómo alguien que no puede comprender el grito de hartazgo ante la violentación de nuestros cuerpos, podría entender y hacerse cargo de los cuerpos excluidos del neoliberalismo? ¿No son, unas y otras violencias, partes de la misma crueldad neoliberal? ¿O asusta que el Basta sea contraseña para dejar de ser víctimas, de denunciar al tiempo que nos constituimos como sujeto político, que nos damos una voz pública y decidimos que no hablen por nosotras? (López, 2019, p. 13)

Orígenes

En el 2004 la Agrupación Territorial Germán Abdala era un brazo orgánico de la Central de Trabajadores de la Argentina - Autónoma y sus actividades se desarrollaban en el barrio de La Boca. En este espacio se vivieron experiencias de educación sindical y cuyo objetivo era llevar adelante «actividades socioculturales que les mejore la calidad de vida, y que sirva para fortalecer los vínculos barriales, y de esta manera recuperar la trama comunitaria sobre la base de la solidaridad, la cooperación y el respeto» (Bachillerato Popular Germán Abdala, 2012, p. 2). En el año 2009 la Agrupación se transformó en un proyecto «político-pedagógico» para dar origen el BPGA como escuela de GSyC.

Es preciso señalar que en el año 2006 algunos proyectos de Educación Popular son reconocidos como escuelas de GSyC. Esto responde a la institucionalización de un marco normativo que se fundamentó en «las ideas de inclusión educativa, responsabilidad estatal y derecho a la educación quedaron articuladas en el discurso pedagógico hilvanado por los gobiernos del kirchnerismo» (Di Piero, 2021, p. 117). Según Diego Rosemberg (2015), con el Artículo 13 de la Ley de Educación Nacional se «reconoce y autoriza a las escuelas de gestión social a la par de los establecimientos de gestión estatal y privada» (Rosemberg, 2015). Sin embargo, el Consejo Federal de Educación no reglamentó su funcionamiento⁷.

Bajo este marco se inscribe el BPGA y obtiene su titulación oficial: «Bachiller auxiliar en perito en Desarrollo de las Comunidades». Se trata de «nuevas configuraciones institucionales en el sistema educativo (que) surgieron en los últimos años, como respuesta política de sectores sociales afectados por la crisis, que generaron diferentes experiencias organizativas, ante las consiguientes restricciones a las que la acción del Estado se vio sometida» (Bachillerato Popular Germán Abdala, 2012, p. 3). Bajo estas condiciones, se instituye la noción gestión social popular como «una potencia dinámica de una organización social múltiple e instituyente» (Bachillerato Popular Germán Abdala, 2012, pág. 3). En términos de Rancière (2018), esta experiencia muestra cómo el saber y la «ciencia» proletaria se construye desde un «inverosímil lugar» que afecta el sistema educativo argentino desde el «poder de disolución» (Rancière,

⁷ Actualmente la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha y el Espacio de Gestión Social y Cooperativa (que nuclea varios Bachilleratos Populares en CABA, entre ellos el BPGA), exigen la implementación de la Ley y el reconocimiento integral de todas sus actividades.

2018, p. 90). A continuación, cito la reflexión que hace Antonia, educadora del área de Comunicación del BPGA:

Hay muchos que están de changa en changa, están bajo un techo que no saben si van a tener mañana, con jefes que, si falta a un día de laburo los dejan en la “lona” [en abandono], entonces pienso que, justamente ese es nuestro objetivo, el “Bachi” [BPGA] nace para dar respuesta a ese tipo de subordinación, porque justamente es la clase más marginada que necesita una escuela que acompañe en muchísimos sentidos y que justamente es en ese contacto con el estudiante, que vamos entendiendo qué es lo que necesitamos hacer para responder a esa demanda. Pienso que surgimos en un contexto en que el Estado no da respuesta, pienso como desde el tipo de actividades que proponemos o el tipo de escuela que proponemos para que sea lo más inclusiva posible, para que el pibe [estudiante], si tiene familia, si cae preso, si tienen un trabajo que no puede dejar, sienta que el “Bachi” va a estar ahí para recibirlo cuando pueda volver o para darle una mano mientras no pueda entrar. (Antonia, 28 de abril del 2021)

Esto permite desnaturalizar el «fracaso escolar como fracaso individual» y proponer formas de inclusión desde «saberes de la población» y construir un «espacio de pertenencia» (Kohen & Meinardi, 2011, p. 83). A continuación, me permito plantear algunas valoraciones sobre mi experiencia como educadora y dialogar con lo que plantea Antonia: esta es una escuela que parte de la realidad de los estudiantes, donde charlamos sobre las condiciones materiales de vida, los problemas cotidianos del mundo productivo y reproductivo. Gestamos y desarrollamos proyectos comunitarios. Estudiamos lengua, historia, matemáticas y biología, mientras cenamos y cuidamos las infancias de las estudiantes. En el aula de clase recibí contención en mis momentos de fragilidad y pude observar cómo las estudiantes alentaban a otras para terminar. Continuemos con nuestro diálogo:

A mí siempre me resultó muy valioso, muy importante y muy genial, cómo maleamos la norma para que se ajuste a la necesidad y eso me parece un nivel de libertad que podemos tener, que no la pueden tener muchos colegios en los papeles. Esto, un pibe que te faltó todo el año, pero se mostró en contacto de ciertas maneras y podemos darle una mano para que vuelva, el pibe que llega tarde porque le cambiaron el horario de laburo, la madre que le mandamos cuadernillos porque está embarazada, esas cosas me parecen que son fundamentales, súper valiosas y que son súper necesarias en este contexto, donde los pibes no tienen, quizás, ciertas facilidades desde el Estado. (...) esto de la Gestión social y cooperativa, bueno, armar nuestra propia normativa según las necesidades que surgen en ciertos contextos. (Antonia, 28 de abril del 2021)

En estos escenarios no solo se garantiza el acceso a la educación. Como educadoras observamos cómo se sintetiza y materializa el corpus ético, estético y político de los BP. Para finalizar volvamos a la reflexión de Antonia, que demuestra una experiencia común que más adelante nos condujo a pensar proyectos desde el Feminismo popular y por lo tanto a ampliar nuestra praxis pedagógica:

Porque cuando llegamos con las banderas de, “bueno apoyemos el aborto” nos “sacaron cagando” [nos rechazaron], nos dijeron “asesinas”. Eso era un feminismo discursivo y ahora, en todos estos años de Bachi, veo el cambio, como que el feminismo fue tomando de a poquito el espacio. Cuando se empieza a poner el cuerpo, porque pienso en todo lo que hizo géneros, digo, desde que se creó la comisión, hasta todas las intervenciones reales, desde el mate, las charlas y hasta el acompañamiento literal, es ir con la piba a la comisaría, ahí se empieza también a gestar otra cosa. (Antonia, 28 de abril del 2021)

La tarea crítica de la Educación Popular y proletaria permite reflexionar sobre nuestros encuentros y tensiones, y observar la reconfiguración que trae el vínculo entre el feminismo y la lucha de clases, pues es en este lugar donde se revela que la desigualdad de género y la explotación no son fenómenos antagónicos. Solo mediante el devenir dialéctico, se puede materializar la praxis de un feminismo que surge en los territorios y que no puede ser más que popular y proletario (ver el capítulo IV).

Síntesis

El BPGA es una escuela de Gestión social y cooperativa que se construye alrededor de las asociaciones entre los trabajadores asalariados y no asalariados en CABA. Durante el año 2018 el GCBA trató a la educación como objeto de gestión tecnocrática —desconociendo la Ley de Educación Nacional como un derecho social—. La experiencia del BPGA la entendemos como una expresión de «poder político» de las asociaciones educativas que llevan adelante proyectos de Educación Popular y que construyen una «ciencia proletaria» desde «el inverosímil no lugar de todos los lugares». Desde allí no solo se garantiza el acceso a la educación: también encontramos la construcción de una «educación estética de la humanidad» y que da lugar a las reconfiguraciones que traen consigo las reivindicaciones de mujeres y la lucha de clases, en una ciudad donde aún se conservan las formas más tradicionales de distinción y desigualdad.

Capítulo III. La «parrhesía» y un nuevo «reparto de lo sensible»: las experiencias de memoria y justicia en el barrio de La Boca y la praxis pedagógica del Bachillerato Popular Germán Abdala⁸

En este capítulo analizamos las experiencias de memoria y justicia vividas durante el año 2018 con la Marcha por les desaparecidos de la Boca y Barracas⁹ en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (GCBA en adelante). También examinamos las prácticas político-pedagógicas de las educadoras y estudiantes del Bachillerato Popular Germán Abdala (BPGA en adelante) frente a la construcción de la memoria colectiva en el barrio y las situaciones de violencia institucional.

Para ello planteamos la siguiente tesis: la conmemoración del Golpe cívico militar de 1976 en Argentina, es una experiencia democrática de «verdad» (Foucault, 2014) en tanto enuncia el genocidio cometido por el Estado y entra en conflicto con un sector social que niega y justifica la violencia institucional. Esto generó una reconfiguración en el barrio de La Boca a través de la Marcha por les desaparecidos de la Boca y Barracas, desde la construcción de la memoria colectiva. Allí se da un «conocimiento de sí mismo» (Gramsci, 1916) a partir de la justicia y la dignidad humana —como un asunto común al barrio—. Las educadoras y estudiantes del BPGA, al participar de esta reconfiguración, crean «un orden en sí» a partir de un nuevo «reparto de lo sensible» (Rancière, 2016), que conecta las violencias genocidas de la Dictadura cívico-militar con las situaciones de «gatillo fácil» vividas en el barrio.

Para argumentar esta tesis, nos servimos del siguiente marco conceptual:

- «Parrhesía», «isegoría» y «democracia» desarrollados por Michel Foucault en las clases del 2 y 9 de febrero del 1983 del «Gobierno de sí y de los otros» (2014) y en la clase del 1 de febrero de 1984 del «Coraje de la verdad» (2017).
- «Conocimiento de sí mismo» y «orden en sí» de Antonio Gramsci en sus escritos «Socialismo y cultura» (1916) y «Tres principios, tres órdenes» (1917).

⁸ La versión preliminar de este capítulo fue publicada en la revista académica QVADRATA. Fajardo Carrillo, J.E. (2022). La «parrhesía» y un nuevo «reparto de lo sensible»: las experiencias de memoria y justicia en el barrio de La Boca y la praxis político-pedagógica del Bachillerato Popular Germán Abdala. *QVADRATA*. 4(8), 119-124. Obtenido de: <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v4i8.967>

⁹ También llamada «Marcha de antorchas».

- «Política», «redistribución de objetos e imágenes» y «reparto de lo sensible» abordadas por Jacques Rancière en su texto «El malestar en la estética» (2016).

También tomamos como conceptos sustantivos los aportes de Martín Legarralde (2018) y Sandra Raggio (2004) acerca de la memoria y la educación, y el trabajo de Susana Mitre sobre la construcción política de la memoria en los barrios de La Boca y Barracas. Además, cruzamos las valoraciones arrojadas en las entrevistas realizadas a Martina (educadora del área de Biología y Exactas y militante del Encuentro por la Memoria La Boca-Barracas) y a Antonia (educadora del área de Comunicación). Revisamos tres fotografías que registran la participación de las estudiantes del BPGA en la Marcha por los desaparecidos de la Boca-Barracas en el 2018.

Consideraciones iniciales sobre memoria, educación y territorio

Antes de iniciar con el trabajo de análisis, es importante detenernos en el contexto de la experiencia a estudiar. Según Martín Legarralde (2018), durante la transición a la democracia las escuelas tuvieron el trabajo de transmitir los acontecimientos sufridos durante la Dictadura cívico-militar de 1976. Esta labor estuvo enmarcada «por políticas de memoria, narrativas públicas y experiencias personales de los docentes» (Legarralde, 2018, p. 68). Después de 1983 las escuelas «vivieron la experiencia social compartida del miedo o la negación» (p. 68), manifestándose distintas posiciones de abordar los acontecimientos vividos. Por esta razón, la enseñanza de la historia se ha convertido en una experiencia conflictiva que «pueden discrepar de las políticas oficiales de memoria» (p. 69). Sandra Raggio (2004) afirma que la «experiencia vital» de la comunidad «incide profundamente el tratamiento o no del tema de la Dictadura militar en la escuela» (2004, p. 96). En las aulas de clase profesores y educadores nos encontramos con «valores y criterios que juzgan los hechos del presente» y que afecta la forma de comprender la historia: en otras palabras, «la experiencia vivencial de cada uno, de su familia y su grupo de pertenencia supone también una forma de aproximarse al pasado» (p. 97). Por esta razón, los territorios y los lazos comunitarios ocupan un lugar central en la construcción de la memoria colectiva.

En el barrio de La Boca, la reconstrucción histórica de la Dictadura cívico-militar se ha caracterizado por su arraigo al territorio. Susana Mitre (2014) nos narra cómo la Agrupación Encuentro por la Memoria ha llevado adelante distintas «expresiones políticas» sobre el espacio público. El «Ex -Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio “Club Atlético” ubicado en la Av. Paseo Colón y Av. San Juan de la ciudad de Buenos Aires, fue escenario

desde 1996 al 2002 de actos políticos de denuncia desarrollados por militantes populares» (2014, p. 1). La recuperación de este espacio representa un hito en la construcción de la memoria colectiva en los barrios de San Telmo, La Boca y Barracas, y en la praxis de militantes de Derechos Humanos. Después de la Dictadura cívico militar y con el retorno de la Democracia se presentó una «simplificación descontextualizada» del relato oficial: por un lado, estaban «los terroristas de izquierda (bandas armadas provocadoras de un escenario de violencia)» y por el otro «el terrorismo de Estado (que en el cumplimiento de su deber de pacificar y lograr un disciplinamiento social, había cometido excesos)» (Mitre, 2014, p. 3). Como respuesta a este discurso emergen las «luchas por la memoria» con el fin de «construir un nuevo relato, denunciar y hacer visible lo que durante años había permanecido oculto» (Mitre, 2014, p. 5). El Encuentro por la Memoria es una «agrupación político-social con inserción territorial» en los barrios de San Telmo, La Boca y Barracas, que realiza «prácticas políticas» concretas que permiten «la construcción de un relato social desde nuestra identidad y pertenencia barrial» (p. 5). De esta forma los hechos sucedidos durante la última Dictadura cívico-militar dejan la mera abstracción para convertirse en una realidad que concierne al presente de toda la comunidad. Después de un trabajo de investigación centrado en identificar las personas detenidas y desaparecidas en los barrios, en 1997 se realiza la primera Marcha «recorriendo cada uno de los domicilios de los desaparecidos de nuestro barrio, rindiendo allí un pequeño homenaje» (Mitre, 2014, p. 6). Con los años distintas expresiones estéticas empezaron acompañar la marcha: baldosas, pañuelos, antorchas y siluetas. También podemos observar que, durante los últimos años, las escuelas de los barrios empezaron a involucrarse activamente en estas actividades.

En esta investigación nos parece sustancial recoger la territorialización de la memoria colectiva alrededor de la Dictadura y su conexión con la violencia institucional, desde el estudio de un caso en concreto y haciendo énfasis en la participación de estudiantes y educadoras. Volviendo a Legarralde, «las investigaciones indican que, cuando los jóvenes valoran los actos escolares [sobre la memoria], lo hacen en virtud de su propia participación, más que en relación con el sentido formalmente asignado al ritual» (2018, p. 76).

En este capítulo analizamos —desde las teorías políticas— la participación del BPGA en la construcción local de la memoria colectiva por medio de la Marcha por les desaparecidas de La Boca y Barracas. Este acontecimiento lo entendemos como parte de las prácticas político-pedagógicas que «enfatan el presente y lo contraponen a acontecimientos de un pasado a-

histórico». Además, representa las «luchas por distintos sentidos acerca del pasado» (Legarralde, p. 77) desde los valores de la dignidad humana.

La *parrhesía* y la Marcha por les desaparecidas de la Boca y Barracas

En este apartado explicamos la experiencia territorial de la Marcha por les desaparecidas de la Boca y Barracas mediante el concepto de *parrhesía* trabajado por Michel Foucault (2014) (2017). Nos permitimos tomar esta referencia conceptual para acercarnos a la práctica política del 24 de marzo (cuando se conmemora el Golpe cívico-militar de 1976). Para ello traemos la propuesta de los cuatro vértices que hacen del «decir veraz» un acto de *parrhesía*: este concepto es recuperado de la filosofía antigua por Foucault como el acto ético y político de decir la verdad, un elemento constitutivo y paradójico de la democracia, ya que lleva al enfrentamiento y conflicto. Hace parte de los ejercicios de pensamiento alrededor de la memoria y es el fundamento último de la democracia en la antigüedad. La construcción de la memoria parte de la necesidad histórica de recordar el genocidio en manos del Estado, de encontrar la verdad sobre la violencia institucional y de exigir justicia y no repetición. Para ampliar este punto, es preciso traer la valoración que hace la educadora Martina —como militante del «Encuentro por la Memoria La Boca-Barracas»—:

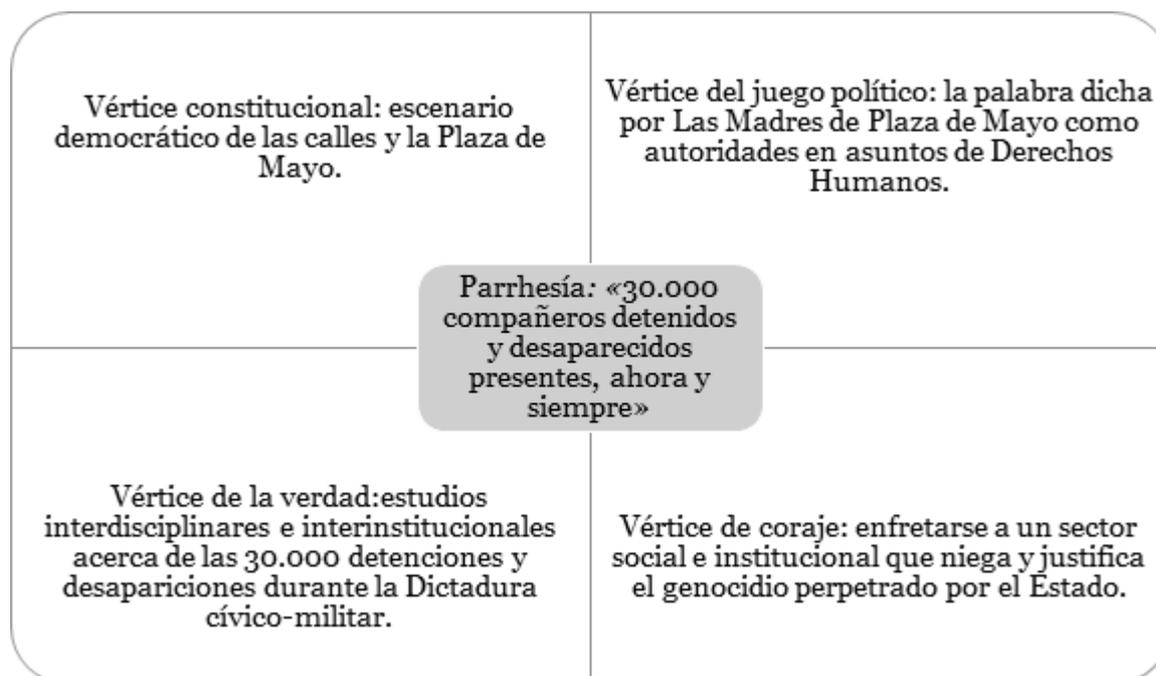
Recuerdo que las madres decían “bueno, si vamos mujeres, los militares no nos van a atacar tanto, no nos van a hacer daño, nos van a dejar ir de acá para allá”. Esto se los decían a sus maridos. Desde ahí, madres y después abuelas, fue siempre compuesto por mujeres y con una fortaleza, una valentía y un empuje, que no sé si los varones lo hubiesen llevado de la misma manera, porque estar buscando las mamás a un hijo o a una hija, es mucho más fuerte (lo digo como mamá). Además, valorizar el trabajo de estas Madres y Abuelas en esta búsqueda, pues ya cumplieron 45 años de rondas. Si yo te hablo de 50 años atrás, tal vez yo todavía estaba militando y estas mujeres ya se estaban reuniendo en búsqueda de algunos hijos o hijas desaparecidas. Siempre fue esta cosa del coraje femenino, del trabajo social, del cuidado, de la búsqueda. (Martina, 29 de abril del 2021)

En este escenario encontramos que las militantes barriales como Martina, apropian la trayectoria histórica y política de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo y construyen una identidad política como mujeres. Desde este lugar se enuncia una verdad histórica y colectiva: «¡30.000 compañeros detenidos y desaparecidos presentes, ahora y siempre!». Como acto de *parrhesía*, enuncia un «discurso verdadero» a un sector social que han negado y justificado el genocidio y los hechos de violencia institucional. Volviendo al análisis del 24 de marzo y con el fin sostener este argumento, tomamos como esquema de análisis los cuatro vértices que forman las condiciones de la *parrhesía*. Para Foucault (2014) la verdad tiene cuatro vértices:

«condición formal: la democracia. Condición de hecho: el ascendiente y la superioridad de algunos. Condición de verdad: la necesidad de un logos racional. Y, para terminar la condición moral: el coraje, el valor en la lucha» (Foucault, 2014, p. 184).

Teniendo en cuenta este rectángulo, nos vamos a correr por un momento del caso con el fin de reconstruir los efectos políticos del acto que conmemora el Golpe cívico-militar de 1976 y las reconfiguraciones que suceden en los territorios. En primer lugar, la condición formal son las calles y la Plaza de Mayo, escenarios democráticos que hacen posible llevar a la arena pública la verdad sobre lo sucedido durante la última Dictadura. En segundo lugar, la condición de hecho es la palabra de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo que representa el «ascendiente», ya que son reconocidas como autoridades en el ámbito de la justicia y los Derechos Humanos. En tercer lugar, la condición de verdad la traen los estudios interdisciplinarios e interinstitucionales acerca de las 30.000 detenciones, torturas y desapariciones efectuadas por el Estado argentino: por ejemplo, los trabajos que ha llevado adelante el Equipo Argentino de Antropología Forense y los genetistas que se dedican a buscar los hijos de las personas desaparecidas, nacidos en centros clandestinos de detención y apropiados por los militares. Por último, la condición moral que trae el coraje de enfrentarse al Estado y un sector de la sociedad para pedir justicia ante las violencias genocidas. A continuación, se presenta el cuadro de vértices de la *parrhesía* del 24 de marzo que sintetiza este análisis.

Cuadro 1: cuatro vértices de la *parrhesía* del 24 de marzo



Elaboración propia

Este discurso de verdad entra en conflicto con las expresiones que niegan la construcción de la memoria colectiva. De modo que la *parrhesía* constituye un conflicto paradójico que solo es posible en el mundo democrático, donde existe libertad en la palabra: «en efecto, por un lado, no puede haber discurso verdadero, no puede haber libre juego de discurso verdadero, más que en la medida en que haya democracia (...). [Sin embargo] qué todo el mundo pueda hablar no significa que todo el mundo puede decir la verdad» (Foucault, 2014, p. 194). Durante décadas existió un «discurso único que justificaba las claudicaciones de estos gobiernos ya en democracia, que tuvieron su máxima expresión con las leyes de impunidad (Obediencia Debida, Punto Final y los Indultos de Menem)» (Mitre, 2014, p. 5). La lucha de las Madres de la Plaza aglutina a una pluralidad de organismos de Derechos Humanos, desde la «consigna de Memoria, Verdad y Justicia». (Mitre, 2014, p. 5). Durante el 2018 se instaló un relato que reprodujo este «discurso único», desde la negación del genocidio de Estado y la justificación de la violencia institucional. Acá se «toma la palabra» que no constituye una «verdad» y está encuadrada en lo que Foucault denomina *isegoría*: «derecho constitucional, institucional, el derecho jurídico otorgado a todo ciudadano de hablar, tomar la palabra, en todas las formas que ésta puede asumir en una democracia» (Foucault, 2014, p. 198). Bajo este esquema analítico, podemos afirmar que la «verdad» que se enuncia el 24 de marzo es una práctica democrática

que se enfrenta a quienes «pueden» decir cualquier cosa. Volvamos a las valoraciones de la educadora Martina.

Una cosa es tener fortaleza y otra es generar violencia. Las Madres siempre han planteado que no buscan revancha, ni castigo por mano propia, ni piensan en la venganza respecto de la desaparición de sus hijos o nietos. Ellas buscan la justicia, que no es lo mismo. Cuando era más jovencita pensaba en la rabia que a uno le da, de saber que ese hombre ha sido el responsable de tantas muertes. Uno se va transformando, pensar que en realidad lo que uno tiene que buscar es hacer justicia, enjuiciarlos y ponerlos presos de acuerdo a lo que hayan hecho. Si bien, la cantidad de gente que ha estado presa es una mínima parte de la que ha intervenido. Las Madres siguen peleando desde ese lugar, de fortaleza y de justicia. (Martina 29 de abril del 2021)

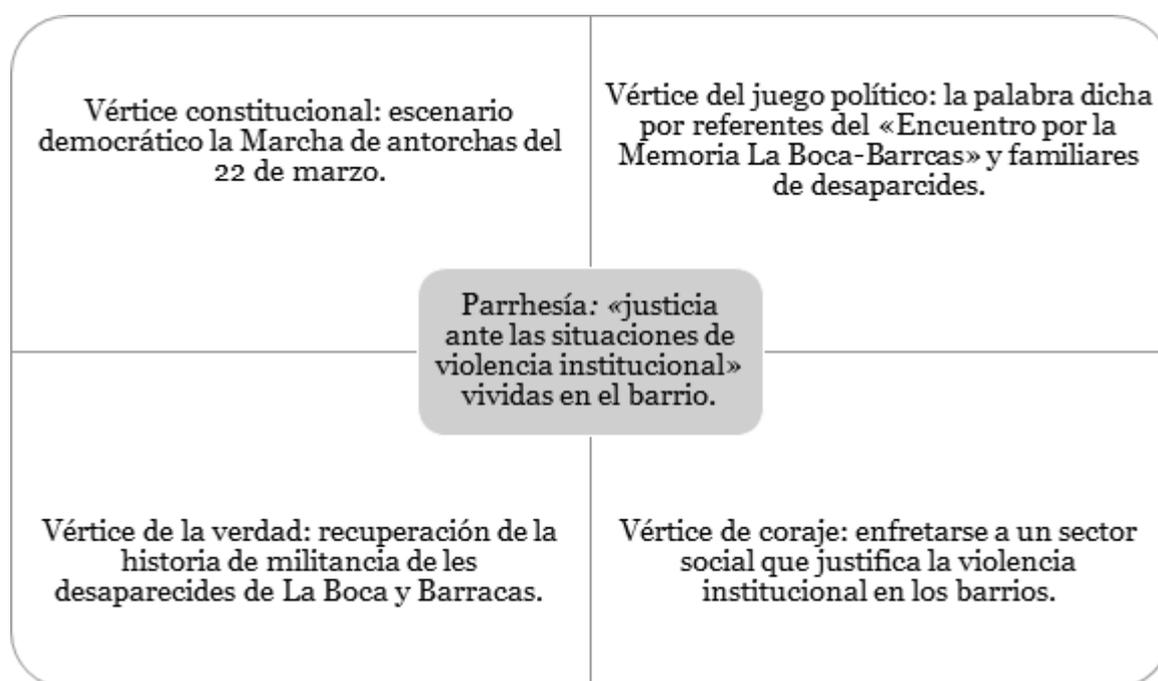
Detengámonos un momento sobre el punto que plantea Martina. La fortaleza de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo constituye el fundamento de la lucha por la justicia y no repetición. Este ejercicio es apropiado por la sociedad mediante la construcción de la memoria colectiva. Como práctica de *parrhesía*, cada año se advierte la necesidad política de impedir que la violencia institucional reaparezca como una totalidad. De este modo, se garantiza la existencia de la democracia, escenario que permite la coexistencia conflictiva y paradójica entre la *parrhesía* y la *isegoría*. Foucault (2014) advierte que la paradoja democrática es la posibilidad de «muerte y reducción» (2014, p. 195) al que está sometido el discurso verdadero. Según Susana Mitre (2014) en el 2003 el Estado argentino derogó las leyes de impunidad, recuperó algunos centros de detención, desaparición y tortura, inició los juicios a los genocidas y declaró el 24 de marzo como el día de la Memoria, por la Verdad y Justicia. Esto constituye una bisagra histórica en el sistema democrático (2014, p. 9). Sin embargo, a pesar de institucionalizarse las «luchas por la memoria» los movimientos sociales y los organismos de Derechos Humanos mantuvieron la tradición de tomarse las calles con el fin de conmemorar el Golpe cívico-militar y proteger el «discurso de verdad». Ahora es importante profundizar sobre un elemento. La gran marcha del 24 de marzo trae consigo «la formulación y aceptación de un interés general» (Foucault, 2014, p. 188). Aquí podemos observar el vínculo democrático entre «politeia y parrhesía», pues la memoria —cultivada por las Madres y Abuelas— se convierte en un asunto que concierne a las mayorías: trasciende de la Plaza de Mayo para territorializarse en otros lugares. Profundicemos este asunto con el análisis de la reconfiguración de la memoria colectiva en los barrios de La Boca y Barracas.

Marcha de antorchas en la Boca y Barracas

Dos días antes de conmemorarse el Golpe cívico-militar se organiza la Marcha de antorchas por les desaparecidos de La Boca y Barracas. Organizaciones barriales se articulan en torno al

«Encuentro por la Memoria» con el fin de recuperar las historias vividas durante la última Dictadura. Para Mitre (2014) la construcción de la memoria desde los territorios «se tradujo en la posibilidad que tiene la sociedad de elaborar el pasado, de construir nuevos significados para comenzar a reparar las redes sociales que fueron destruidas» (2014, pág. 10). Volviendo al análisis teórico, si analizamos esta experiencia desde los «cuatro vértices» de la *parrhesía*, el discurso de verdad es «territorializado» y reconfigurado en los barrios como un asunto público y de «interés general». De modo que, la «politeia» se vive en las calles a través de la Marcha de antorchas y los preparativos del 24 de marzo. En el siguiente gráfico se conceptualiza la reconfiguración territorial del discurso de verdad.

Cuadro 2: cuatro vértices de la parrhesía y la reconfiguración territorial en La Boca y Barracas del 22 y 24 de marzo



Elaboración propia

El vértice constitucional pasa de la Plaza de Mayo a la Marcha de antorchas. El vértice de juego político trasciende de la palabra de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo a la palabra de familiares de los desaparecidos y referentes del «Encuentro por la Memoria La Boca-Barracas». El vértice de verdad se reconfigura alrededor de la recuperación histórica de la militancia de los desaparecidos de La Boca y Barracas. Por último, el vértice del coraje es el enfrentamiento a quienes justifican la violencia institucional en los barrios. De modo que, la *parrhesía* se

territorializa a través de las experiencias de justicia ante las situaciones de violencia institucional.

Antonio Gramsci (1916) nos brinda elementos conceptuales para acercarnos a la dimensión ética de la reconfiguración barrial de las experiencias de «verdad» del 22 y 24 de marzo. Antes de examinar estas nociones, recordemos que para Foucault el «decir veraz» era también un acto «sobre uno mismo» y con «otros» (2017, p. 22). Aquí encontramos relación con la noción «Conócete a ti mismo» recuperada por Gramsci. Este ejercicio implica «exhortar a los plebeyos –que se creían de origen animal y pensaban que los nobles eran de *origen divino*- a que reflexionaran sobre sí mismos para reconocerse de *igual naturaleza humana que los nobles*» (1916, p. 15). De modo que la construcción colectiva de la memoria conduce a la comunidad a reconocerse como «*igualada en civil derecho*» y promueve las luchas populares por la justicia y no repetición.

La reconstrucción de la memoria barrial es la comprensión del «valor histórico que uno tiene, su función en la vida, sus derechos y sus deberes» (Gramsci, 1916, p. 16). El «conocimiento de sí mismo» es una disciplina que viene por una voluntad colectiva, es «espíritu» y «creación histórica». Me permito realizar una reflexión sobre mi propia experiencia. Unas semanas antes de celebrarse la Marcha de antorchas, familiares y referentes de los movimientos sociales nos reunimos para organizar actividades y promover la participación en las marchas. Las actividades giran en torno a la memoria: durante este tiempo las plazas y las escuelas son el escenario de su reconstrucción pedagógica y esto lleva al reconocimiento de nuestros «derechos y deberes». Con mi pareja pedagógica nos comprometimos a garantizar la participación de los estudiantes del BPGA en estos escenarios. Esto nos llevó a fortalecer el principio militante desde los Derechos Humanos. También permitió generar encuentros político-pedagógicos con profesoras y profesores de las escuelas públicas del barrio. De todo este proceso emergió la lucha colectiva por la justicia ante los hechos de violencia institucional y encontramos que la «función en la vida» de familiares y referentes políticos se extiende a otras causas. Observamos las reconfiguraciones barriales de las actividades de la memoria que nos revelan problemáticas contemporáneas, como son los hechos de violencia institucional que actualmente padecen las juventudes en nuestros barrios. Retomemos las apreciaciones de Martina:

Otras agrupaciones de Madres, cómo las mamás de chicas secuestradas para la trata, por ejemplo (fíjate que siempre son mujeres), lo han trabajado desde el lugar de la justicia. Mamás acá en el barrio. Tenemos un montón de chicos que han sido asesinados por ser pobres, “morochitos”, por usar capucha, víctimas del “gatillo fácil”. Y las que

han salido en defensa han sido las mamás. Siempre somos las madres las que estamos ahí luchando para que se haga justicia. (Martina, 29 de abril del 2021)

La búsqueda de justicia enunciada por las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo y por la Marcha se convierte en experiencia política adoptada por la praxis de las mujeres que se asocian ante las situaciones de violencia. Las valoraciones de Martina nos muestran como educadoras y estudiantes han llevado adelante en un ejercicio crítico desde la construcción de una «conciencia unitaria» acerca de las condiciones que rodean el abuso policial en los territorios.

En el 2018 las agrupaciones barriales participamos de las reuniones semanales en el Centro de Investigación y Comunicación Popular en Salud (Casa Tasso) para organizar la Marcha de Antorchas del 22 de marzo (desde ese año el BPGA participa de estas reuniones). Además de juntarnos a pensar la forma de abordar la Marcha, en la Casa Tasso se construyó un escenario alrededor del «interés general» y de la «dignidad humana». En este espacio estudiantes y educadoras de BPGA pudieron entrelazar las experiencias vividas en el barrio con la «creación histórica» de la militancia y las huellas que dejaron las violencias genocidas durante la última Dictadura cívico-militar. Y es allí donde aparece la justicia como un elemento «del propio orden» del barrio y que sostiene los lazos sociales bajo el «ideal» de la dignidad humana.

Bajo estas condiciones nos encontramos en las aulas de clase del BPGA para reconfigurar la memoria histórica y colectiva y comprender lo que implica estructuralmente los crímenes cometidos por la policía de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante los últimos años.

El nuevo «reparto de lo sensible»: el 22 de marzo y la praxis pedagógica del Bachillerato Popular Germán Abdala

En esta sección, adoptamos las nociones de estética y política tratadas por Jacques Rancière (2016) para revisar la praxis pedagógica del BPGA y los análisis realizados en la primera parte del texto.

La territorialización de la experiencia de verdad del 24 de marzo instituyó una praxis pedagógica que llevó al BPGA a pensar una forma de construir memoria desde la «dignidad humana». Es una experiencia estética, pues no expresa una «singularidad absoluta de la forma, sino [que implica] la redistribución de los objetos y de las imágenes que forman el mundo común ya dado». (Rancière, 2016, p. 30). Para ampliar este punto, retomemos las historias de aula compartidas por la educadora Martina.

En el cuadernillo que se entregaba a principio de año lo tomábamos para hablar de la política del Bachi [BPGA]. Se trabajaba por un lado la vida de Germán Abdala y por otro lado el 24 de marzo. Se hizo un cuadernillo en conjunto con la gente del Karakachoff [Bachillerato Popular perteneciente también a la Organización Germán Abdala]. Intervine en la parte de biología respecto del ADN dónde se hizo un buen trabajo de cómo las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo habían llegado a definir el grado de abuelazgo de los niños que iban recuperando. Desde el área de biología me dediqué mucho al tema de las abuelas y los nietos y recuerdo que cada curso y cada materia armaba su trabajo. Yo invité a una nieta, una de las primeras recuperadas. Traía en mi casa unos CDs y busqué un tema que tenía relación. Armé mi hora de clase con mucho cuidado y cariño, con la venida de esta compañera, con una música previa. Había trabajado una clase teórico-práctica respecto del ADN y de debate con los compañeros. A los 15 minutos de estar dando la clase, el resto de las aulas se vaciaron y todos se vinieron, se quedaron parados. Todos vinieron a escuchar la clase, no volaba una mosca, era un silencio absoluto, porque había una emoción, un contenido. Todos vinieron a escuchar la exposición, esa presencia y esa música. La emoción que había en ese lugar, el silencio, las preguntas que hacían los estudiantes, eran increíbles, lloraban. Fue una cosa muy emotiva. Ahora, ¿por qué sucedió eso? Porque Martina [refiriéndose a ella misma] tiene una experiencia particular y se ocupó de que la clase tuviera un golpe (en el buen sentido de la palabra), para que los estudiantes entendieran lo que significaba, los desaparecidos, el golpe de estado, los nietos recuperados, el trabajo que hicieron las Madres y la Abuelas. Será porque el 24 me pega a mí tan fuerte, yo le pongo algo muy especial. (Martina, 29 de abril del 2021)

Como militante del «Encuentro por la Memoria La Boca-Barracas» y educadora del BPGA, Martina genera las condiciones para construir memoria desde la reconfiguración en las aulas de clase del BPGA y se da una «redisposición de los objetos y de las imágenes» evocadas durante la conmemoración del Golpe cívico militar de 1976. Esto llevó a «crear» una propia forma de recordar.

Análisis de registros fotográficos

Analicemos otra actividad: a continuación, mostramos dos imágenes de la Marcha de antorchas del 2018. En la primera fotografía pueden observar estudiantes que participaron activamente en la organización. De izquierda a derecha encontrarán a una educadora y las cuatro siguientes son estudiantes de tercer año.

Imagen 1: reparto de lo sensible de las estudiantes y educadoras del Bachillerato Popular Germán Abdala en la Marcha de antorchas



Fuente: Bachillerato Popular Germán Abdala (26 de marzo de 2018). *Semana de la Memoria, Verdad y Justicia*. [Álbum de fotos]. Recuperado de: <https://acortar.link/x8JVcl>

Mujeres estudiantes y educadoras participaron de espacios colectivos para construir la experiencia de *parrhesía* del 22 de marzo y hacer parte de la reconfiguración territorial del acto de verdad. Esa noche, trajeron consigo una bandera con un nuevo «reparto de lo sensible» como acto político que busca la justicia ante los hechos de violencia institucional padecidos por las juventudes en el barrio de La Boca. Esto genera un «orden en sí» de las cosas que pone en el centro de la disputa política la defensa de la vida y la dignidad humana. A continuación, otra fotografía que representa la reconfiguración territorial de la memoria histórica y colectiva.

Imagen 2: el Bachillerato Popular Germán Abdala en la Marcha de antorchas



Fuente: Bachillerato Popular Germán Abdala (26 de marzo de 2018). *Semana de la Memoria, Verdad y Justicia*. [Álbum de fotos]. Recuperado de: <https://acortar.link/x8JVcl>

Antes de realizarse la Marcha de antorchas del 2018, el área de Comunicación planificó una actividad que consistía en la elaboración de banderas y pañuelos. Como tarea conjunta de los tres años, se propuso a les estudiantes una lluvia de palabras: entre todes hicieron una selección y las escribieron en la bandera. En las imágenes se puede observar el resultado del trabajo de aula. Presentamos una tercera fotografía de su preparación.

Imagen 3: redistribución de objetos e imágenes del 24 de marzo por estudiantes del Bachillerato Popular Germán Abdala



Fuente: Bachillerato Popular Germán Abdala (26 de marzo de 2018). *Semana de la Memoria, Verdad y Justicia*. [Álbum de fotos]. Recuperado de: <https://acortar.link/x8JVcl>

Las actividades barriales sobre la memoria se basan en el «mundo común ya dado», en la reconfiguración colectiva del acto de verdad acerca de la violencia institucional del Golpe cívico-militar. En el BPGA se piensa «el orden de las cosas» desde un espacio «heterogéneo [que] pone en conflicto dos regímenes de sensibilidad. (...), la construcción de una situación indecisa y efímera reclama un desplazamiento de la percepción, la reconfiguración de lugares» (Rancière, 2016, p. 33).

Análisis de fragmentos literarios

En las aulas de clase se encuentran las situaciones de «gatillo fácil» con las violencias de la última Dictadura cívico-militar. Cuando los estudiantes escriben «Basta de gatillo fácil» junto a la frase de «Nunca más», revelan que la violencia institucional se reproduce de alguna forma. Para argumentar este punto tomaremos una experiencia de aula narrada por la educadora Antonia.

Todo lo que fue el tema de Pablo Kukoc, me acuerdo que lo trabajamos [más adelante] en el aula con textos, ya sean periodísticos, poéticos, porque en ese tiempo también había salido una crónica/poema de la madre de Pablo Kukoc. Llevamos algunos fragmentos a la escuela. Recuerdo que estuvo la presentación del libro, ahí estuvo Lia [educadora también del área de Comunicación]. No pudimos darlo entero, algún

fragmento y trabajamos mucho con la cuestión de la crónica, nuestra manera de trabajar con el género, que nos parece interesante porque es la manera que cada uno de ellos puede encontrar en la escritura y en la literatura y en este híbrido que es la crónica, una manera de contar su propia vivencia, tercer año tiene un poco eso, ¿no? Cómo que es el momento de generar escrituras y lecturas un poquito más complejas y justamente el trabajo con el territorio es sumamente importante. (Antonia, 28 de abril del 2021)

Recordemos que el 8 de diciembre del 2017 en el barrio de La Boca, Juan Pablo Kukoc fue asesinado por un policía de civil: Luis Chocobar. Este hecho justificó la administración arbitraria de la seguridad en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en la Nación. El 1 de febrero del 2018 el entonces presidente Mauricio Macri y la ministra de seguridad Patricia Bullrich, invitaron a Luis Chocobar a la Casa Rosada. El encuentro constituyó un respaldo institucional al uso de la fuerza contra la humanidad de Juan Pablo Kukoc. Este acontecimiento justificó el uso de la fuerza y creó el imaginario de impunidad frente a las situaciones de «gatillo fácil». Les estudiantes en el barrio de La Boca —en un acto de previsión—, conectaron los hechos sucedidos con las experiencias históricas de genocidio y advertir el riesgo de reproducirse la violencia institucional como totalidad. Con la visita de efectivo policial a la Casa Rosada, el poder ejecutivo daba lugar a una acción que atenta contra la vida y la dignidad humana.

A continuación, presentamos algunos fragmentos del libro trabajado por Antonia en clase titulado «Juan Pablo por Ivonne: el contra relato de la doctrina Chocobar» (2018), escrito por su madre Ivonne Kukoc y editado por agrupación «Juguetes perdidos»:

Fragmento 1. Crítica al sistema judicial argentino

Yo esta guerra la perdí desde antes de empezar / lo más valioso para nosotros era tener a Pablo / que si hizo algo mal tenga un juicio / una condena clara / lo que sea / pero que haya tenido la posibilidad de vivir / la posibilidad de que se haga justicia / yo hubiera ido a verlo a la cárcel 20, 30, 40 años / no tengo problema / pero no ir al cementerio. (Kukoc, Juan Pablo, 2018, p. 34-35)

Fragmento 2. Crítica a los medios hegemónicos de comunicación y al poder ejecutivo del gobierno de Mauricio Macri

(..) y ver todo lo que sale en los medios / y ver esto del presidente Macri / de Bullrich y todo esto, / saludando a Chocobar / apoyándolo / nosotros no existimos / todo el mundo se olvidó de nosotros / no nos escucha la justicia / no nos escuchan los medios / no nos escucha el gobierno / no nos escuchan los vecinos, / nosotros fuimos los más perjudicados de todos / y nos siguen haciendo daño sin parar. / Yo al presidente / o a esta señora / lo único que les pediría / es que escuchen / que me escuchen / yo también tengo una verdad / yo también tengo una historia / sólo repiten mentiras que hacen muy mal / mentiras que hacen muy muy mal / sólo van a hacer que haya cada vez más chicos

mueritos / como Pablo / que haya cada vez más asesinos como Chocobar. (Kukoc, Juan Pablo, 2018, p. 36)

Desde la crítica y la base material de Ivonne Kukoc, se crean imágenes metafóricas y se renueva la necesidad vital de justicia y reparación. La bandera de les estudiantes, la narración del trabajo de aula y los fragmentos del libro trabajado por Antonia, nos muestran la redistribución de objetos e imágenes y nos recuerda que vivimos en democracia y no bajo la doctrina del «estado natural» —que supone la violencia como un instrumento excepcional y de control—. Bajo esta crítica ocurre lo que Rancière define como «política»:

(...) cuando aquellos que “no tienen” el tiempo se toman ese tiempo necesario para plantearse como habitantes de un espacio común y para demostrar que su boca emite también una palabra que enuncia lo común y no solamente una voz que denota dolor. Esta distribución y redistribución de los lugares y las identidades, de lo visible y lo invisible, del ruido y de la palabra constituyen lo que yo denomino el reparto de lo sensible. (Rancière, 2016, p. 34)

Este reparto de lo sensible se basa en el ejercicio político de reconocerse a «sí mismos» como sujetos de derecho, enunciando asuntos que son comunes en el territorio. Les estudiantes y educadoras se encuentran en BPGA para pensar críticamente la violencia institucional sufrida en su territorio, que les lleva a tomar un lugar desde la memoria y la justicia.

Síntesis

La praxis pedagógica del BPGA se da en el marco de la reconfiguración de la conmemoración del Golpe cívico militar del 1976, que hace el barrio de La Boca a través de la Marcha de antorchas del año 2018. En este entramado sitúa la vida y la dignidad humana como un asunto común a la comunidad. Como experiencia democrática de *parrhesía* se enfrenta a un sector social que niega y justifica la crueldad del Estado. En las aulas de clase se genera el espacio donde estudiantes y educadoras construyen la memoria colectiva, conectan las situaciones «gatillo fácil» con las violencias genocidas de la Dictadura cívico militar y advierten el riesgo que corre la democracia al respaldar institucionalmente los actos de fuerza de la policía de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La bandera del BPGA, las narraciones del aula y los fragmentos poético-literarios, representan el momento «político» cuando se da un «reparto de lo sensible» y denuncia al Gobierno Nacional de respaldar y justificar la violencia ejercida por Luis Chocobar sobre la vida de Pablo Kukoc. La bandera llevada por las mujeres estudiantes y educadoras es una experiencia democrática que confronta un discurso que niega y justifica la violencia institucional y el

genocidio, y que pretende reproducir un escenario de excepción que suspende el derecho y donde la fuerza se convierte en un instrumento de control. Además de ser un acto de confrontación, es una práctica política que se encuentra con lo ético. La vida y la dignidad humana son principios que movilizan las acciones de memoria y justicia de las mujeres del BPGA, construyendo así un mundo de sentires y sensaciones: «si el “juego” y la “apariencia” estéticos fundan una comunidad nueva, es debido a que constituyen una refutación sensible de esta posición de la forma inteligente y de la materia sensible que es la realidad de la diferencia entre dos humanidades» (Rancière, 2016, p. 42). De esta forma, las mujeres asociadas se presentan ante el territorio como la autoridad «ascendiente», desafiando las formas «inteligentes» de control para traer la memoria y la justicia como realidad última de la vida en comunidad.

Capítulo IV. Enseñanza «universal y única»: formas de «exploración» en el Bachillerato Popular Germán Abdala y su vínculo con las experiencias territoriales en el barrio de La Boca¹⁰

Este capítulo tiene como objetivo sistematizar una experiencia pedagógica vivida durante el año 2018 en el Bachillerato Popular Germán Abdala (BPGA en adelante) y mostrar cómo las actividades territoriales sobre la memoria y la justicia llevadas adelante en el barrio de La Boca¹¹ generaron efectos en nuestra praxis pedagógica. Se revisarán los trabajos de aula que llevamos adelante las educadoras y les estudiantes de tercer año del área de Ciencias Sociales. Esta sistematización se sirve de un ejercicio teórico sobre el lugar político de nuestras prácticas educativas y algunos elementos de la entrevista realizada a Antonia (educadora del área de Comunicación).

Teniendo en cuenta este esquema, planteamos la siguiente tesis: en el BPGA se construyen espacios «críticos» para repensar nuestras propias experiencias desde la «enseñanza universal y única» y revisar las formas tradicionales de educación que históricamente ha llevado a la jerarquización y «división de inteligencias» (Rancière, 2018). Bajo este marco nos acercamos a las «reivindicaciones sociales» (Mariátegui, 2014) de la comunidad en el barrio de La Boca. Este proceso generó un vínculo con las experiencias territoriales de memoria y justicia, y sirvieron de escenario para llevar adelante prácticas asociativas entre mujeres estudiantes y educadoras —cuyo trabajo históricamente ha sido «invisibilizado» (Federici, 2018) y subvalorado—. De modo que se generan proyectos comunitarios en el barrio y se recupera la dignidad del «trabajo manual» (Tristán, 2019), como una experiencia de poder político.

Para argumentar las tesis analizamos las experiencias educativas a partir de las siguientes categorías:

- La «división de inteligencias», la «exploración sensible» y la «enseñanza universal y única», trabajadas por Jacques Rancière en su libro «El maestro ignorante» (2018)

¹⁰ Una segunda versión de este capítulo fue publicada en la revista académica *Textos y Contextos Desde El Sur*. Fajardo Carrillo, J.E. (2022). Enseñanza universal y única: formas de exploración en el Bachillerato Popular Germán Abdala y su vínculo con las experiencias territoriales en el barrio de La Boca. *Textos Y Contextos Desde El Sur*, (11), 75-89. Obtenido de: <http://www.revistas.unp.edu.ar/index.php/textosycontextos/article/view/856>

¹¹ Como fue la Marcha por les desaparecidas La Boca y Barracas (también conocida como la «Marcha de antorchas» trabajadas en el capítulo anterior).

y por José Carlos Mariátegui en la selección de ensayos de «Escritos sobre educación y política» (2014).

- El «trabajo invisibilizado», la «clase obrera», el «trabajo manual» y los «palacios de acogida» abordadas por Silvia Federici en su libro «El patriarcado del salario» (2018) y por Flora Tristán en su texto «La unión obrera» (2019).

También trabajamos el concepto de «campos de experimentación social» propuesto por Victoria Aguiló y Juan Wahren (2014) como elemento sustantivo y transversal al análisis y los aportes de Gabriel Sarfati (2008) sobre las situaciones de «gatillo fácil» en los barrios populares. Nuestras fuentes consisten en la selección de cuatro trabajos prácticos de exploración personal e investigación escolar realizados por los estudiantes de tercer año en el área de Ciencias Sociales (durante el segundo cuatrimestre del año 2018)¹².

Sobre la «enseñanza universal y única» y las historias familiares

Es preciso recordar algunas reflexiones del capítulo I acerca del lugar que ocupan los estudiantes del BPGA en garantizar la producción y reproducción de su vida en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA en adelante). Las actividades realizadas en clase revelan un ejercicio crítico sobre este asunto y que nos llevó a emprender una exploración personal y territorial sobre el barrio de La Boca. Según Aguiló y Wahren (2014), los Bachilleratos Populares (BP en adelante) en Argentina «emergen como propuestas y prácticas prefigurativas del cambio social que promueven estos mismos movimientos sociales» (p. 100) y que implican «campos de experimentación social». Desde allí se «promueven formas educativas alternativas y en disputa con las lógicas hegemónicas de lo escolar» y se «fortalecen proyectos emancipatorios» en los barrios populares, entendidos estos últimos como «territorios insurgentes» (Aguiló & Wahren, 2014, p. 100). Bajo dicho marco los estudiantes y educadores producen contenidos en el aula desde los territorios, como un «movimiento socioterritorial» que genera «espacios de construcción social y de dotación de sentido» y dónde se revelan las «problemáticas del territorio» (Aguiló & Wahren, 2014, p. 101). Nuestro interés en este capítulo es acercarnos a estos «campos de experimentación social» —materializados en los trabajos de aula— y realizar un ejercicio de sistematización y análisis.

¹² Los nombres y lugares fueron modificados, con el fin de respetar su información personal.

Según Rancière el «mito de la pedagogía» divide el mundo entre «espíritus sabios y espíritus ignorantes» (2018, p. 27). Este precepto justificó las valoraciones occidentales que clasifican arbitrariamente las inteligencias como «inferiores» o «superiores» y que se ha reproducido en los sistemas educativos de Latinoamérica. La «inteligencia inferior» comprende «las percepciones, retiene, interpreta y repite empíricamente, dentro del estrecho círculo de hábitos y necesidades» y la «inteligencia superior (...) conoce las cosas mediante las razones, procede metódicamente, de lo simple a lo complejo, de la parte al todo» (Rancière, 2018, p. 27). La Educación Popular procura hacer una crítica a este principio y entender la educación como una práctica de justicia social. Volviendo a Aguiló y Wahren (2014), los BP enfrentan esta hegemonía de saberes y conocimientos y «construyen “laboratorios clandestinos para el antagonismo y la innovación” de los que habla Melucci» (2014, p. 101). En el BPGA existen los Espacios de Formación Continua para los educadores, donde reflexionamos sobre nuestras prácticas y en las asambleas generales los estudiantes se ocupan de las formas de gestionar la escuela.

Además de garantizar la terminalidad educativa, los contenidos y actividades planificadas buscaban generar espacios de crítica y reflexión. En el área de Ciencias Sociales y durante el segundo cuatrimestre del 2018, con mi compañera y pareja pedagógica decidimos realizar una indagación sobre la historia familiar de los estudiantes. Pudimos observar en los trabajos una dialéctica en el aula que cuestiona las condiciones materiales de existencia y que nos lleva a replantear elementos estructurales del sistema educativo, como lo son la jerarquización y división de las inteligencias y las dinámicas de trabajo en las aulas de clase.

La metodología que propusimos se asemeja a lo que Rancière (2018) denomina un ejercicio de exploración «a ciegas» que observa, retiene, repite y verifica, «relacionando aquello que buscaban conocer con lo ya conocido, haciendo y reflexionando acerca de lo que habían hecho» (Rancière, 2018, p. 32). Desde la experiencia del filósofo y pedagogo Joseph Jacotot, Rancière (2018) nos muestra como esta sencilla y elemental práctica «invierte los valores intelectuales» (pág. 32). Volviendo al ejercicio, la exploración permitió hacer una revisión colectiva de las historias familiares y barriales. Los estudiantes llegaron a sus hogares a preguntar sobre sus trayectorias de vida y se encontraron con distintas formas de trabajo y territorialización. Durante el primer cuatrimestre pudimos acercarnos a una diversidad de procesos narrativos que se entrelazaron entre sí: representaban la historia de generaciones a cargo de oficios reproductivos y productivos.

A continuación, se presentan dos cuadros de sistematización pedagógica que registran la exploración que hicieron dos estudiantes sobre su historia familiar.

Cuadro de sistematización pedagógica 1

Exploración de la historia familiar	
Año:	2018
Grado:	Tercero
Área:	Ciencias Sociales
Cuatrimestre:	I
<p>Mi nombre es Dina una mujer de 40 años que trabajó de manera independiente, madre de Felipe, hija de Luis y Carla ambos jujeños. Emigré a Ciudad desde la Provincia de Jujuy por trabajo. Vivo desde los 17 años en la Ciudad, trabajo desde los dieciocho años, tuve distintos tipos de trabajo, a los 25 fui madre soltera y me hice cargo. Lucho por darle una mejor calidad de vida a mi hijo, herramientas como el estudio para que él pueda tener un mejor trabajo en el futuro. Que tenga un título el día de mañana para progresar. Hoy termino mi estudio secundario porque no pude hacerlo en tiempo y forma por falta de recursos en su momento. Quiero un mejor futuro.</p>	

Elaboración propia

Cuadro de sistematización pedagógica 2

Exploración de la historia familiar	
Año:	2018
Grado:	Tercero
Área:	Ciencias Sociales
Cuatrimestre:	I
Mi nombre es Nancy. Nací el 21 de octubre del 1999, en Junín Provincia de Buenos Aires. Me crié con mis padres y hermanos. Mi madre nació en la Pampa y mi padre en Paso del Rey (Buenos Aires). A lo largo de mi vida viví en (Buenos Aires) Provincia y la ciudad. Empecé a trabajar a los 17 años porque necesitaba y quería tener mis cosas propias. Trabajé de niñera, camarera, limpieza, volantera y en McDonald. Estudié en varios lugares, primaria, secundaria, colegios en La Boca y Constitución, Tomas Espora, Quinquela, Juan Antonio Bucich, La Armada, El Campito... dejé el estudio porque me puse “rebelde” y no iba. Cuando me quise dar cuenta que era necesario para la vida ya no me aceptaron por la “edad”, que era grande para entrar en un colegio normal.	

Elaboración propia

Estos cuadros muestran la exploración de la historia familiar de dos mujeres y podemos observar dos elementos en la narración. Primero, se exponen los límites de las formas convencionales de educación: las narraciones nos muestran los problemas de la escuela formal, al no responder a las necesidades materiales y existenciales de las estudiantes.

El segundo elemento revela una vida entregada a las labores reproductivas. Al quedar fuera del sistema educativo —ya sea por falta de tiempo o «exceso» de edad—, su fuerza de trabajo fue subvalorada e «invisibilizada». Profundicemos este punto con algunos elementos conceptuales propuestos por Federici (2018): la jornada laboral de las mujeres en el sistema capitalista «no se traduce necesariamente en un cheque» ni «empieza y termina en las puertas de la fábrica» (p. 26). Vivimos la «extensión del trabajo doméstico» y «aunque no se traduce en salario para nosotras, producimos ni más ni menos que el producto más precioso que puede aparecer en el mercado capitalista: la fuerza de trabajo» (Federici, 2018, p. 26). Cuando las estudiantes revelan esta realidad estructural, nos invadió la necesidad política de ampliar y «reinventar la emancipación» recuperando «viejas acciones colectivas y experiencias organizativas (mutualismo, cooperativismo, comunidades autónomas, etcétera) abriendo campos de

experimentación social en torno a la gestación de nuevos modos de organización de la vida individual y colectiva» (Alfieri & Lázaro, 2019, p. 104).

Ante las narraciones de la exploración familiar y como productoras y reproductoras de la «fuerza de trabajo», con mi pareja pedagógica nos propusimos renovar nuestros repertorios pedagógicos. El trabajo de exploración de la vida familiar se encuadró en una materia denominada «Historia del Movimiento Obrero» y nos llevó a debatir con los estudiantes su nombre. Al socializar sus historias, nos preguntamos por el concepto de trabajo. Algunas estudiantes reconocieron en las labores domésticas de sus abuelas y madres (y muchas veces de ellas mismas) un trabajo, ya que se empleaba energía y tiempo para llevarlo a cabo. Otras estudiantes hablaron del trabajo «informal» y cómo desde allí se van cultivando valiosos conocimientos y lazos de solidaridad. Desde ese lugar se propuso la noción de «sujetas y sujetos de oficios». Este ejercicio constituyó una revisión a las formas convencionales de educación y de entender el trabajo. De este modo y tomando palabras de Mariátegui, construimos nuestro propio mito pedagógico: «la revolución da ahí a la escuela su mito, su emoción, su misticismo, su religiosidad» (2014, p. 11).

Volviendo al debate teórico de Rancière (2018) sobre Jacotot, una experiencia educativa de «emancipación» es el «acto de una inteligencia (..) que no obedece más que a sí misma, aun cuando la voluntad no obedece a otra voluntad» (Rancière, 2018, p. 36). Entre estudiantes y educadoras procuramos que nuestro trabajo de aula no se rigiera por una autoridad conceptual que defina el trabajo y los oficios. Esto generó un cambio en los «usos de la inteligencia y dos concepciones del orden intelectual»: la «libertad» y la «confianza» de «la capacidad intelectual de todo ser humano» (2018, p. 37). A esto se le llama la «enseñanza universal», la capacidad de aprender algo «por sí mismo y sin maestro explicador» y «existe desde el comienzo del mundo» (Rancière, 2018, p. 40-41). La exploración permitió a los estudiantes encontrar su valía intelectual al reconstruir sus historias —más allá de los contenidos escolares—. Aquí observamos una relación con la propuesta de Mariátegui sobre la «enseñanza única».

La idea de la escuela única no es, como la idea de la escuela laica, de inspiración esencialmente política. Sus raíces, sus orígenes, son absolutamente sociales. Es una idea que ha germinado en el suelo de la democracia; pero que se ha nutrido de la energía y el pensamiento de las capas pobres y de sus reivindicaciones. (Mariátegui, 2014, p. 29)

Los dos trabajos citados representan la construcción de una pedagogía desde la «enseñanza universal» y de un proyecto democrático de «enseñanza única» que se alimenta de «la energía y el pensamiento» de las mujeres a cargo de los oficios productivos y reproductivos en CABA.

La exploración en el territorio

Después de la exploración personal y familiar, los estudiantes continuaron con un trabajo de investigación escolar sobre las experiencias barriales de organización comunitaria. A continuación, se muestra un cuadro de sistematización pedagógica en donde se transcribe uno de los trabajos grupales de exploración territorial.

Cuadro de sistematización pedagógica 3

Exploración territorial del barrio de La Boca	
Año:	2018
Grado:	Tercero
Área:	Ciencias Sociales
Cuatrimestre:	II
<p>El comedor de “Los pibes” está ubicado en el barrio de La Boca, en las calles de Suárez y Almirante Brown. Allí se desarrollan las actividades de apoyo escolar, merendero infantil. Funciona en el barrio hace más de 30 años.</p> <p>Tiene la personería jurídica por lo que recibe alimentos por parte del Estado. Ahora funciona como cooperativa teniendo muchos cursos como de costura y manejo de máquinas. También funciona como radio (FM Riachuelo 100.9).</p> <p>La mayoría de las personas que asisten al comedor de “Los pibes” pertenecen a la economía popular: perciben ingresos bajos y, conceptualmente, tienen una escasa capacidad de consumo y acumulación de capital. El comedor “Los pibes” se constituye como cooperativa por lo que se clasifica como economía social: hay una primacía de las personas y del trabajo sobre el capital de los excedentes. Lo importante es tener trabajo autogestionable y no lucrar a mansalva.</p> <p>El comedor de “Los pibes” surgió gracias a la organización comunitaria de los vecinos/as del barrio, organización con fines de ayudar. El comedor ayuda a los chicos/as con salida laboral con cursos de costura, con la información que aporta la radio y ayudando a los chicos del barrio con comedor y apoyo en sus escuelas.</p>	

Elaboración propia

En el método de exploración se pueden observar los principios de la «enseñanza universal y única», ya que se confía en la inteligencia y sensibilidad de los estudiantes y se entrelaza con las reivindicaciones sociales del territorio. En la sistematización expuesta los estudiantes

vincularon los contenidos trabajados en otras materias sobre la Economía popular y Economía social y solidaria. Esto fue un ejercicio de conceptualización espontánea que llevó a complejizar las relaciones productivas y reproductivas en el barrio. De esta forma se logró «medir su capacidad intelectual y decidir sobre su uso» (Rancière, 2018, p. 43). A continuación, presentamos la transcripción de otro trabajo.

Cuadro de sistematización pedagógica 4

Exploración territorial del barrio de La Boca	
Año:	2018
Grado:	Tercero
Área:	Ciencias Sociales
Cuatrimestre:	II
<p>El comedor comunitario de la agrupación “Madres en lucha” se creó para cubrir la primera de las necesidades básicas en los sectores más vulnerables. Problemática creada por las políticas gubernamentales de los años 90 que adoptaron el modelo neoliberal.</p> <p>Argumentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las políticas de ajuste generaron precarización laboral, más la caída del salario y el desempleo. 2. Ausencia del Estado no asistiendo en forma directa a esas necesidades. 3. La Organización Comunitaria es la alternativa para cubrir esa necesidad. Grupos de vecinos se organizaron solidariamente y crearon los comedores comunitarios. <p>Conclusión:</p> <p>Vemos que, por las malas administraciones, con políticas de empobrecimiento, generan desigualdad.</p> <p>Si el Estado administrara y distribuyera equitativamente los recursos, la población tendría salarios que les permitiría comer en su casa y en familia.</p> <p>Por lo tanto, en lugar de comedores comunitarios, se abrirían talleres para desarrollar oficios y aprender a ser sociales y solidarios.</p>	

Elaboración propia

Observamos un análisis de las condiciones estructurales de desigualdad —como un ejercicio también espontáneo—. Es importante aclarar que la consigna de la actividad se reducía a explorar las «Organizaciones sociales» del barrio y escribir un texto descriptivo sobre una de ellas. En este caso, les estudiantes proponen una forma de argumentar su exploración y análisis.

Respecto a la evaluación, carecíamos de un criterio previo, ya que no conocíamos la dinámica del territorio. Por esta razón, los trabajos de investigación escolar nos instruyeron a las educadoras sobre las prácticas políticas del barrio de La Boca.

Merenderos: memoria, justicia y cuidado

Es importante agregar que les estudiantes mostraron especial interés en los merenderos o comedores comunitarios. Ahora nos gustaría detenernos en uno de los casos investigados por tercer año, El Merendero: madres en lucha. En el 2018, tres madres del barrio de La Boca se organizaron para llevar adelante este trabajo territorial:

Ivonne Kukoc es la mamá de Juan Pablo, asesinado por la espalda por el policía Luis Chocobar. Carolina Vila es la mamá de Lucas Cabello, cuadripléjico por el gatillo fácil del oficial metropolitano Ricardo Ayala. Y Roxana Cainzos es la mamá de Nehuén Rodríguez, atropellado fatalmente por el agente Daniel Castagnasso, también de la Policía Metropolitana. Con sus reclamos de Justicia a cuestas, las tres se organizaron para dar una mano en el barrio. (Rosende, 2018)

Su objetivo consistía en contener el hambre en el barrio de La Boca y denunciar las situaciones de violencia institucional vividas por sus hijos. En esta práctica encontramos un vínculo con las actividades territoriales por la memoria y la justicia trabajadas en el capítulo III. Según Gabriel Sarfati (Sarfati, 2008), durante la dictadura cívico-militar el partido militar jugó un papel central en el despliegue de las violencias genocidas (2008, p. 7). Con la llegada de la democracia, «los militares pasaron a segundo plano y en la práctica abandonaron el escenario político represivo, dejando este rol a la policía y otras unidades de seguridad» (Sarfati, 2008, p. 7). Actualmente las fuerzas coercitivas de seguridad reproducen los «mecanismos represivos públicos, “legales”, y otros clandestinos e ilegales» de la última dictadura (Sarfati, 2008, p. 7). El «gatillo fácil» es un término que ha sido utilizado por los organismos de Derechos Humanos (DDHH en adelante) y comprende «toda muerte o daño grave provocado por un uniformado en forma ilegal, se utilice en el mismo armas de fuego o no» (Sarfati, 2008, p. 8). Está dirigido a los sectores que sufren distintas formas de discriminación e inequidad y su objetivo es el «control social más que al castigo de faltas o infracciones a la ley» (2008, pág. 8).

El Merendero: madres en lucha es una experiencia territorial que enfrenta esta problemática desde reconocimiento de la «dignidad humana» y reconfigura la agenda política de las agrupaciones del barrio. Durante el 2018 y 2019, el BPGA participó de «El festival para pedir justicia por Pablo Kukoc», del lanzamiento del libro «Juan Pablo» de Ivonne Kukoc (2018) y de la Marcha de la gorra contra el gatillo fácil. En este caso, nos acercamos a las

«reivindicaciones sociales» frente al hambre y las situaciones de violencia institucional, y encontramos un vínculo con la memoria, la justicia y el cuidado.

Haciendo foco sobre el cuidado, les estudiantes representan los merenderos y comedores comunitarios del barrio como el efecto de problemáticas estructurales de inequidad y desigualdad y como proyectos «autogestivos» de la Economía popular y de Economía social y solidaria. Por esta razón nos parece necesario traer algunos elementos de la propuesta teórica de Flora Tristán (2019). Ante las situaciones de inequidad y abandono vividas en el capitalismo industrial, la autora propone la construcción de la «clase obrera» desde la «acogida» y cuidado mutuo sin distinción de género y «oficios». Este es un proyecto que se ocupa no solo de los trabajadores fabriles, sino también de las mujeres y del cuidado de la niñez, la vejez y de personas con discapacidad. Como «productores despreciados» es necesario emplear la «fuerza de trabajo» para llevar adelante formas de cuidado mutuo (Tristán, 2019, pág. 69). Nos parece necesario recuperar estos elementos, ya que consideramos que los merenderos y comedores comunitarios en el barrio de La Boca son una representación contemporánea de esos «palacios de acogida». Si el cuidado educativo y alimentario permite atender las necesidades vitales y garantizar derechos desde los principios de la «dignidad humana», es fundamental descubrir el valor del «trabajo manual, despreciado en todos los tiempos» (Tristán, 2019, pág. 108). Aquí encontramos un vínculo con la crítica hecha por Rancière (2018) a la «división de inteligencias». Esta jerarquización reafirma el «desprecio y rechazo» al «trabajo manual» y la «invisibilización» y subvaloración del trabajo reproductivo. Con Tristán (2019), los «palacios de acogida» y cuidado mutuo permiten recrear una narrativa sobre la dignidad del «trabajo manual» al honrarlo y valorarlo. La experiencia organizativa vivida en el BPGA y en el barrio de La Boca nos demuestra que nuestra praxis pedagógica no se limita a transformar el sistema productivo. Con el capitalismo industrial vienen las luchas por la reproducción de la vida, al exponer la fragilidad del tejido social, las violencias sufridas y dignificar las prácticas organizativas de cuidado que reconfiguran los proyectos humanistas de Educación Popular.

Síntesis

El BPGA construye espacios que revisan los límites de las formas convencionales de educación que jerarquizan y dividen las «inteligencias». Los trabajos de aula permitieron repensar las prácticas pedagógicas desde la «educación universal y única» y complejizar las labores productivas y reproductivas. Las educadoras y les estudiantes desarrollaron trabajos de exploración de su historia familiar y de las organizaciones sociales del territorio. Gracias a esto

se hizo una conceptualización espontánea sobre la propia realidad y la del barrio, creando las condiciones para vincular las actividades del BPGA con las experiencias de merenderos o comedores comunitarios. Observamos que en el territorio las mujeres agenciaron prácticas organizativas de cuidado y que se vinculan a las reivindicaciones ante las situaciones de violencia institucional vividas por las juventudes en La Boca. Por esta razón entendemos que los proyectos territoriales de contención alimentaria —como lo es el Merendero: madres en lucha—, permiten reconfigurar la agenda político-pedagógica del BPGA, desde la dignificación del «trabajo manual» de mujeres y desde un ejercicio crítico que no solo se limita a los trabajadores fabriles, sino también las y los trabajadores no asalariados de la Economía popular y de la Economía social y solidaria.

Conclusiones y reflexiones finales

La Educación Popular es una experiencia constitutiva de la historia política Latinoamericana y Argentina. Desde este lugar, vemos que las comunidades se apropian de otras prácticas educativas y construyen formas de poder político y popular. El análisis del vínculo territorial del Bachillerato Popular Germán Abdala (BPGA en adelante) con el barrio de La Boca, nos permitió acercarnos a un hecho concreto y representar las dinámicas que se tejen al interior de los movimientos sociales y sindicales. No obstante, su particularidad nos llevó a explorar el lugar político de mujeres estudiantes y educadoras, y las reivindicaciones sociales por la memoria y la justicia ante las situaciones de violencia institucional. Este proceso indagó en la territorialización de la praxis pedagógica del BPGA y cómo determinó las dinámicas en las aulas de clase. En la revisión de antecedentes, reseñamos valiosas investigaciones sobre los Bachilleratos Populares (BP en adelante) en Argentina, donde se encuadró este estudio y a su vez permitió encontrar en la singularidad del caso la relevancia del problema de investigación, delimitando así nuestro universo, tiempo y espacio.

Luego propusimos un marco teórico y metodológico que permitió enunciar mi lugar como mujer, investigadora y militante de la Educación Popular, y declarar el rol que ocupó como educadora popular del área de Ciencias Sociales. Las teorías críticas sirvieron de referencia para adoptar un trabajo objetivo y responsable, comprometido con las reivindicaciones sociales de los territorios. También nos brindaron elementos metodológicos para conectar las teorías políticas con la praxis pedagógica del BPGA, desde prácticas cotidianas y expresiones metafóricas vividas en las aulas y en el barrio de La Boca ante las situaciones de violencia institucional. De esta forma logramos reconocer el BPGA como sujeto de investigación, mediante el diseño de entrevistas abiertas con enfoque dialógico con educadoras y militantes. Con dicho instrumento entablamos un diálogo que aportó elementos sustanciales para el ejercicio de investigación.

Para entender la dimensión política de esta experiencia, revisamos el contexto histórico y organizativo del BPGA. Recuperamos la relación dialéctica y conflictiva con el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, haciendo una descripción de la situación del sistema educativo y de las medidas de fuerza tomadas por los PB. Situamos este tipo de proyectos político-pedagógicos en los márgenes del mundo productivo. Desde allí se ha construido una ciencia proletaria que busca transformar las condiciones materiales de los trabajadores asalariados y no asalariados, que dedican su vida a producir y reproducir las necesidades de la Ciudad Autónoma de Buenos

Aires (CABA en adelante). De dicho lugar emergieron proyectos educativos humanistas y que se han conectado profundamente con los principios de Educación Popular y con el feminismo popular.

El análisis de la dimensión territorial del BPGA nos permitió caracterizar su relación con el barrio de La Boca. Las reivindicaciones de los organismos de Derechos Humanos (DDHH en adelante) por la memoria y la justicia, aportó a la construcción de una memoria colectiva territorializada y a la reconfiguración de los actos de verdad sobre la última Dictadura cívico-militar. Esto lo vimos representado con la Marcha por les desaparecidas de La Boca y Barracas. Se observó una redistribución de lo sensible, de objetos reivindicativos como son los pañuelos de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo. Ante las situaciones de violencia institucional vividas en La Boca durante los años 2017 y 2018, les vecines reconfiguraron metafóricamente las reivindicaciones por la memoria y la justicia, para denunciar las causas estructurales del «gatillo fácil» desde los principios de la dignidad humana. Lo anterior afectó la praxis pedagógica y la agenda política del BPGA, así como también su forma de relacionarse con el pasado y el territorio.

En el último capítulo hicimos un análisis de la dimensión pedagógica de este proceso de territorialización. Para ello sistematizamos una experiencia vivida durante el año 2018 por quien aquí investiga. Desde el área de Ciencias Sociales realizamos actividades de exploración de la historia familiar y un proyecto de investigación escolar sobre las agrupaciones del barrio. Allí se formularon pedagogías y didácticas desde la educación única y universal, en donde la percepción y la intuición generó un vínculo político con las reivindicaciones sociales de La Boca. Además, representó una crítica a la jerarquía de inteligencias que sitúa en un lugar de subordinación ciertas formas de saber y entendimiento. La palabra de les estudiantes y sus producciones escolares revelaron una forma de entender sus propias vidas y el territorio desde la economía popular y feminista. Aquí encontramos que se abre otra dimensión de análisis y es la relación de las acciones de cuidado con las reivindicaciones por la memoria y la justicia, como es el Merendero: madres en lucha. El trabajo manual recupera su dignidad desde el humanismo y crea otras formas de valorar y jerarquizar el trabajo reproductivo que llevan adelante los movimientos sociales y sindicales por la Educación Popular.

Ampliación del debate

Al reconocer el lugar de las mujeres estudiantes y educadoras en las experiencias de Educación Popular, visibilizamos la construcción de un sujeto político de base y que amplía las teorías sobre la lucha de clases en Latinoamérica. Los proyectos emancipadores no se gestan exclusivamente en escenarios productivos y fabriles. La clase proletaria también se constituye en las esferas reproductivas de la vida. De esta forma, entendemos el valor del trabajo manual y su lugar en la praxis pedagógica de la Educación Popular. Lo anterior implica confrontar un orden productivo y reproductivo que se justifica de forma ideológica y que somete a las mayorías trabajadoras a un lugar de subordinación y precariedad. Bajo dicho orden las vidas son más frágiles y vulnerables a sufrir las violencias de este mundo. Ante este escenario, las comunidades encuentran en la educación y el cuidado un camino a la emancipación y a la dignidad humana.

Ahora, su carácter emancipador no puede llevarnos a negar las limitaciones estructurales a las que están sometidos los proyectos de Educación Popular en Latinoamérica. Son escuelas que se sostienen con los escasos recursos que disponen las comunidades y los movimientos sociales y sindicales. Es fundamental seguir pesando su vínculo con las políticas públicas educativas sin caer en análisis que presuponen la cooptación de las agendas de la Educación Popular. El trabajo de los BP en los territorios es un anclaje fundamental a las realidades de las comunidades e implica un profundo compromiso con su transformación y difícil de encasillar institucionalmente.

En el caso del BPGA la construcción colectiva de la memoria y la verdad implica uno de los fundamentos de su praxis pedagógica. Aquí la democracia y la lucha por los DDHH se constituyen desde las formas de organización popular y proletaria en el barrio de La Boca. Contra los modos de abstracción y cosificación del capital, en el BPGA se humanizan los sentidos y se experimenta la construcción comunitaria de máximas sobre la dignidad humana, que más allá de estar normalizadas institucionalmente, son territorializadas. Esto se traduce en la participación del BPGA en la Marcha por les desaparecidas de La Boca y Barracas y los análisis que les estudiantes realizan sobre sus propias trayectorias y las organizaciones del barrio. Bajo este escenario se encuentran las mujeres y diversidades sexuales, les jóvenes en los barrios populares y les trabajadores no asalariados. De modo que emergen otras subjetividades políticas.

Nuestros límites

Las reivindicaciones humanistas de la Educación Popular se enfrentan a unos discursos de odio que están diluidos en los territorios. Como educadora vi cómo se vandalizaron pañuelos blancos en el barrio y acalorados debates entre estudiantes sobre la violencia institucional. Ante la crisis socioeconómica y la falta de previsibilidad de las instituciones estatales, estos discursos han encontrado eco. Además, hay una retórica hegemónica que se alimenta de la incertidumbre y el sufrimiento de las poblaciones para introducir el clasismo, la misoginia, el punitivismo, el racismo y la xenofobia. Ahora, como ejercicio de reflexividad académica, es necesario reconocer nuestra responsabilidad en este problema. En ocasiones les militantes nos hemos cerrado a estas espinosas discusiones invalidando ciertos argumentos: en los espacios organizativos persisten tendencias vanguardistas que nos llevan a tomar valoraciones esencialistas y paternalistas sobre la vida en los territorios. Muchas veces terminamos romantizando desde la singularidad de algunos procesos y no vemos sus complejidades y contradicciones. Esto nos lleva a construir una suerte de termómetro político que jerarquiza el debate y que puede percibirse con un dejo de condescendencia. Debemos abrir nuestros espacios de diálogo, que reconozca a todos los estudiantes y vecinos como pares de debate y donde demos lugar a conflictos y dilemas. De esta forma, nos conectamos con quienes se sienten al margen de las organizaciones sociales y sindicales y además reconocemos otras experiencias barriales que son espontáneas y que perdemos de vista. Esto tensiona nuestras propias posturas y obliga a ampliar las formas de vincularnos con el territorio. Sin embargo, ello no debe implicar perder de vista las máximas humanistas que median nuestra actividad académica y militante. Reconocer dichos principios evita relativizar el análisis y permite confrontar de forma comprometida y responsable cualquier tipo de expresión que anule nuestra humanidad.

Perspectivas políticas

Gracias a las aperturas territoriales hemos logrado hablar sobre el trabajo reproductivo y no asalariado. El movimiento feminista en Argentina durante los últimos años logró transversalizar los asuntos concernientes al género con las inequidades que provoca el neoliberalismo. Problemáticas que han sido tratadas como asuntos individuales, en las barriadas las hacen comunes y «lo saben las mujeres que cuando las papas queman porque ni papas hay, arman ollas populares en los barrios o en las puertas de las escuelas y vuelven común la angustia individual» (López, 2019, p. 27). Para María Pia López (2019) esto no pasa por la «responsabilidad» o la «culpa personal», se trata de «condiciones sociales» y en los territorios

sabemos que necesitamos un estado que se dedique a la reproducción de la vida con «casas y salitas y aulas y centros comunitarios y piletas» (p. 28). El territorio también nos llevó a conectar con otras causas y abrazar los principios de la dignidad humana que proponen las familias de las víctimas de crímenes de estado y de violencia institucional. Lo anterior constituye la «raíz social» de «la reproducción y la defensa de la vida», pues solo pueden ser resueltas en el ámbito colectivo:

Nosotras, que sabemos que ninguna de esas situaciones se resuelve con más fuerzas de seguridad, penas más altas o leyes más duras. Nosotras, que no reclamamos nada de eso y sin embargo reclamamos el derecho a vivir íntegras, libres y sin violencias. Decimos que toda vida vale, que ningún cuerpo es desechable: tramitamos el miedo de una forma no securista ni punitivista. (López, 2019, p. 34)

La territorialidad de la Educación Popular nos conecta con las experiencias de vida de las comunidades y rompe con las barreras de las retóricas de odio. De este modo resignificamos los feminismos desde lo popular y reconstruimos los análisis de clase desde la economía feminista y popular. Al integrarnos a las luchas por la memoria y la justicia, nos permite descubrir su dinámica política con el cuidado, un asunto que abre horizontes políticos y académicos. Porque en la cotidianidad y en la reproducción de la lucha se construye el poder político y popular, es necesario seguir explorando y profundizar sobre la praxis pedagógica y territorial de los BP en Argentina.

Referencias

- Adorno, T. (2009). Notas marginales sobre teoría y praxis. En T. Adorno, *Consignas* (p. 164-186). Buenos Aires: Amorrortu.
- Adorno, T. (2009). Sobre sujeto y objeto. En T. Adorno, *Consignas* (págs. 147-162). Buenos Aires: Amorrortu.
- Aguiló, V., & Wahren, J. (2014). Los bachilleratos populares de Argentina como "campos de experimentación social". *Argumentos* (74), 97-114. Obtenido de <http://gergensal sociales.uba.ar/los-bachilleratos-populares-de-argentina-como-campos-de-experimentacion-social/>
- Alfieri, E., & Lázaro, F. (2019). Lo político pedagógico: los Bachilleratos Populares en Argentina. *Revista Cocar*, 13 (27), 4-9. Obtenido de https://redib.org/Record/oai_articulo2450904-lo-pol%C3%ADtico-pedag%C3%B3gico-los-bachilleratos-populares-en-argentina
- Ampudia, M., & Elisalde, R. (2015). Bachillerato Popular en Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular. *Polifonías Revista de Educación*, 7, 154-177.
- Arendt, H. (2007). Introducción a Walter Benjamin (1892-1940). En W. Benjamin, *Conceptos de filosofía de la historia* (p. 7-63). Buenos Aires: Terramar.
- Bachillerato Popular Germán Abdala. (2012). ¿Se puede pensar en la gestión social popular en la educación pública? Buenos Aires: Espacio de Educación Popular.
- Benjamin, W. (2019). Experiencia y pobreza. En W. Benjamin, *Iluminaciones* (p. 95-100). Buenos Aires: Taurus.
- Benjamin, W. (2019). Tesis sobre el concepto de historia. En W. Benjamin, *Iluminaciones* (p. 307-318). Buenos Aires: Taurus.
- Cantisani, A., & Nosetto, L. (2021). Teoría crítica. En L. Nosetto, & T. Wiczeorek, *Métodos de teoría política: un manual* (p. 165-179). Buenos Aires: IIGG/CLACSO

- CELS. (2018). *Muertes naturalizadas. Letalidad policial sin control y sin justicia. 1ª ed.* Buenos Aires. Obtenido de: https://www.cels.org.ar/web/wp-content/uploads/2018/05/Muertes_Naturalizadas.pdf
- Croce, J. (2013). Trans-formando la Educación: una propuesta con perspectiva de género para un bachillerato más inclusivo. *Zona Franca. Revista del Centro de Estudios Interdisciplinario sobre Mujeres*, 21-30.
- Czernikier, A., Ithuralde, R., & Panal, M. (2018). Los bachilleratos populares del Movimiento Popular La Dignidad: espacios de construcción de poder territorial. *Universidad y Sociedad* (4), 162-172.
- DGEyC. (2022). Distribución porcentual de la población de 25 años y más por nivel de enseñanza alcanzado según sexo y grupo de edad. Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires: GCBA. Obtenido de <https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/?p=103347>
- DGEyC. (2019). *Tasa neta de escolarización de la población de 4 a 24 años por nivel de enseñanza y zona. Ciudad de Buenos Aires. Años 2006/2019.* Buenos Aires: GCBA. Obtenido de <https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/?p=77127>
- DGEyC. (2022). *Porcentaje de gasto en educación en el presupuesto total del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.* Buenos Aires: GCBA. Obtenido de https://www.estadisticaciudad.gob.ar/si/dnnya/principal-indicador?indicador=e_e1100_gastedu2
- Di Piero, E. (2021). Políticas educativas, desigualdades y nivel secundario en la Argentina del siglo XXI: de la ampliación de derechos al ajuste y la meritocracia (2003-2019). *Foro de Educación*, 19 (2), 115-139.
- Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario.* Buenos Aires: Tinta limón.
- Feldfeber, M. (2011). ¿Quién garantiza el derecho de la educación en un país federal? Algunas reflexiones del caso argentino. En J. Vieira De Sousa, & M. Abadia Silva, *Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios* (p. 113-133). Campinas: Autores Associados.

- Foucault, M. (2014). Clase del 2 de febrero de 1983. En M. Foucault, *El gobierno de sí y de los otros* (págs. 161-196). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2017). Clase del 1 de febrero de 1984. En M. Foucault, *El coraje de la verdad* (p. 17-48). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gradin, A. (2017). Los movimientos sociales en el Neoliberalismo tardío: Entre la potencialidad política y la resistencia. En D. Delgado, & A. Gradin, *Documento de trabajo N° 5: el neoliberalismo tardío: teoría y praxis* (p. 215-216). Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- Gramsci, A. (1916). Socialismo y cultura. En A. Gramsci, *Il Grido del Popolo (Páginas escogidas en: Oprimidos y opresores)* (p. 15-25). Buenos Aires: Dunken.
- Gramsci, A. (1917). Tres principios, tres órdenes. En A. Gramsci, *Il Grido del Popolo (Páginas escogidas en: Oprimidos y opresores)* (p. 19-25). Buenos Aires: Dunken.
- Jara Holliday, O. (2018). Sistematización de experiencias: una propuesta enraizada en la historia latinoamericana y caribeña. En O. Jara Holliday, *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos* (p. 27-50). Bogotá: CINDE.
- Kohen, M., & Meinardi, E. (2011). Bachillerato Populares en Argentina: aportes de un proyecto político pedagógico innovador a la formación docente. *Revista EDUCyT*, 3, 78-85.
- Kukoc, I. (2018). *Juan Pablo*. Buenos Aires: Colectivo Juguetes Perdidos.
- Legarralde, M. (2018). Combates por la memoria en la escuela: La transmisión de la última dictadura militar en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires (2008-2013). *Tesis de posgrado*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias. Obtenido de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1547/te.1547.pdf>
- López, M. P. (2019). *Apuntes para las militancias. Feminismos: promesas y combates*. La Plata: Plan de operaciones
- Manzanal, M. (2016). El desarrollo desde el poder y el territorio. En A. Rofman (comp), *Participación, políticas públicas y territorio* (p. 157-186). Buenos Aires: Ediciones UNGS.

- Manzanelli, M. (2018). Memorias territorializadas y de reivindicación identitaria-territorial. *Revista cultura y representaciones sociales* (25), 214-234. Obtenido de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102018000200214
- Mariátegui, J. C. (2014). *Escritos sobre educación y política*. Buenos Aires: Godot.
- Martínez, J., & Vidal-Ortiz, S. (2018). *Travar el saber: Educación de personas trans y travestis en Argentina: relatos en primera persona*. La Plata: Edulp.
- Marx, K. (2009). *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*. Buenos Aires: Prometeo.
- Marx, K. (2015). Tercer Manuscrito: propiedad privada y comunismo. En K. Marx, *Manuscritos económico-filosóficos* (p. 138-155). Buenos Aires: Colihue.
- Mazzeo, M. (2018). *Marx Populi: collage para pensar el marxismo*. Buenos Aires: El colectivo.
- Mejía, M. R. (2011). Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la Educación Popular. Ministerio de Educación. La Paz: Viceministerio de Educación alternativa y especial.
- Mitre, S. (2014). El Tótem y otras marcas de memoria. *XI Congreso Argentino de Antropología Social*, (p. 1-12). Rosario. Obtenido de <https://cdsa.academica.org/000-081/453>
- Noailles, M. (12 de agosto de 2019). Memorias del sur. *Sur capitalino*. Obtenido de http://surcapitalino.com.ar/detalle_noticias.php?Id=4514
- Pimentel, S., Martínez Araujo, Z., Di Zacom, D., & Gradin, A. (2 al 5 de agosto de 2017). XIII Congreso Nacional de Ciencia Política “La política en entredicho. Volatilidad global, desigualdades persistentes y gobernabilidad democrática. *Estado y movimientos sociales: La fagocitación como dialéctica de lo imponderable*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Análisis Político y la Universidad Torcuato Di Tella.
- Pleyers, G. (2018). Capítulo 5. Los movimientos sociales como productores de la sociedad. En *Movimientos sociales en el siglo XXI* (p. 91-111). Buenos Aires: CLACSO. Obtenido de

http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181101011041/Movimientos_sociales_siglo_XXI.pdf

Raggio, S. (2004). La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. *La Historia Enseñada*, 95-111.

Rancière, J. (2012). *El odio a la democracia*. Buenos Aires: Amorrortu.

Rancière, J. (2016). *El malestar en la estética*. Buenos Aires: Capital intelectual.

Rancière, J. (2018). *El filósofo y sus pobres*. Buenos Aires: Universidad Nacional General Sarmiento.

Rancière, J. (2018). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Edhasa.

Rodríguez, L. R., & Vior, S. E. (2020). Lo público y lo privado en la educación argentina en el marco del proyecto político de la alianza cambiamos (2015-2019): notas críticas sobre una agenda de investigación. *Educación en Revista*, 36, 1-19.

Rosemberg, D. (2015). Ni estatales, ni privadas: escuelas de gestión social. *En Le Monde diplomatique* (39).

Rosende, L. (18 de 09 de 2018). Madres en lucha: sus hijos fueron víctimas de violencia policial y ellas pusieron en marcha un merendero. *Nueva ciudad*. Obtenido de <https://www.nueva-ciudad.com.ar/notas/201809/38571-madres-en-lucha-sus-hijos-fueron-victimas-de-violencia-policial-y-ellas-pusieron-en-marcha-un-merendero.html>

Ruiz Trejo, M., & García Dauder, D. (2018). Los talleres “epistémico-corporales” como herramientas reflexivas sobre la práctica etnográfica. *Universitas humanística* (87), 56-82.

Said, S. L., & Kriger, M. (2014). Subjetivación política y educación popular: la noción del diálogo entre Rancière y Freire como aporte a la reflexión teórico-metodológica sobre los Bachilleratos Populares. *Revista especializada en Periodismo y Comunicación* (42), 405-420.

Sarfati, G. (2008). *Un discurso para el gatillo fácil*. Buenos Aires: Ediciones de CCC.

Skeggs, B. (2019). *Mujeres respetables: clase y género en los sectores populares*. Buenos Aires: Ediciones UNGS.

Tristán, F. (2019). *La Unión Obrera*. Barcelona: DeBarris.

UTE. (20 de 12 de 2018). Repudio de UTE a las declaraciones de la ministra Soledad Acuña. *UTE*. Obtenido de <https://ute.org.ar/repudio-de-ute-a-las-declaraciones-de-la-ministra-soledad-acuna/>