

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

*Universal and unique teaching: Forms of exploration
in the Bachillerato Popular Germán Abdala Popular
and its link with territorial experiences in
the La Boca neighborhood*

Jessica Enith Fajardo Carrillo

jfajardo@flacso.org.ar

*Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Consejo Nacional de
Investigaciones Científicas y Técnicas*

Fecha de recepción: 14 de diciembre de 2022

Fecha de aprobación: 31 de marzo de 2023

Fecha de publicación: 31 de julio de 2023

Para citar este artículo: Fajardo Carrillo, Jessica Enith (2023). 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*, N.º 11, 75-89.

Resumen

Este artículo sistematiza una experiencia de Educación Popular vivida por quien aquí escribe e investiga, durante el año 2018 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Para ello se toman como marco conceptual nociones de la filosofía política y estudios empíricos sobre los Bachilleratos Populares en Argentina. Desde el Bachillerato Popular Germán Abdala se propusieron 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 “enseñanza única y universal”, en donde la percepción y la intuición generaron 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 las y los estudiantes y sus producciones escolares revelaron una forma de entender sus propias vidas y el territorio desde la economía popular y feminista. Aquí se abre una dimensión de análisis alrededor de la relación de las acciones de cuidado con las reivindicaciones por la memoria y la justicia ante las situaciones de violencia institucional. El trabajo manual recupera su dignidad y representa otras formas de valorar y jerarquizar el trabajo reproductivo que llevan adelante los movimientos sociales y sindicales por la Educación Popular.

Abstract

This article systematizes an experience of Popular Education lived by the person who writes and researches here, during the year 2018 in the Ciudad Autónoma de Buenos Aires. For this, notions of political philosophy and empirical studies on Bachilleratos Populares in Argentina are taken as a conceptual framework. From the Bachillerato Popular Germán Abdala, family history exploration activities and a school research project on neighborhood groups were proposed. There pedagogies and didactics were formulated from the "sole and universal teaching", where perception and intuition generated a political link with the social demands of *La Boca*. In addition, it represented a critique of the "hierarchy of intelligences" that places certain forms of knowledge and understanding in a place of subordination. The word of the students and their written productions revealed a way of understanding their own lives and the territory from the popular and feminist economy. Here a dimension of analysis opens up around the relationship of care actions with claims for memory and justice in situations of institutional violence. Manual work recovers its dignity and represents other ways of valuing and prioritizing reproductive work carried out by social and union movements for Popular Education.

Palabras clave

Historias familiares, Investigación escolar, Enseñanza única y universal, Trabajo reproductivo y cuidado, Memoria y justicia

Key words

Family histories, School research, Unique, sole and universal teaching, Reproductive work and care, Memory and justice

Introducción

En América Latina y el Caribe los sistemas nacionales de educación atraviesan problemas estructurales, producto de la crisis socioeconómica de los gobiernos neoliberales. En Argentina los Bachilleratos Populares (BP en adelante) se materializaron como experiencias político-pedagógicas para dar respuesta a las necesidades de los territorios. Estas experiencias están fundamentadas en la Educación Popular (EP en adelante) y son llevadas adelante por los movimientos sociales y sindicales: buscan producir “nuevas relaciones sociales, valores, conocimientos, saberes, ideas y acciones que tiendan a la transformación social, que sea anticapitalista, anticolonialista, antiimperialista, antipatriarcal y feminista” (Movimientos sociales x la educación popular de gestión social y cooperativa, 2021). La mayoría están ubicados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA en adelante), funcionan de forma colegiada y autogestiva, además de que son un universo plural y heterogéneo..

Este trabajo centra su análisis en las experiencias de aula del Bachillerato Popular Germán Abdala (BPGA en adelante). De esta forma se representan las dinámicas que se dan al interior de los movimientos sociales y sindicales por la EP.

Metodología

La EP 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 su praxis pedagógica. Para Marco Raúl Mejía (2011) la EP es una “concepción educativa” nativa de la “crítica latinoamericana”: implican “prácticas, metodologías, teorías, enfoques, pedagogías, y una opción ética de transformación” (p. 18). Por esta razón es fundamental recuperar la dimensión pedagógica y didáctica de las relaciones que se tejen entre el aula de clase y los territorios.

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 EP y permite entenderse como singulares, plurales y también comunes. Por su parte, Alfonso Torres (1999) lo define como una forma de “producir conocimientos” más allá del mero “empirismo” y que tomó fuerza en la década de 1980. Durante los últimos años la sistematización de experiencias ha sido incorporada por “otras prácticas sociales de intervención, animación y desarrollo comunitario”

(Torres, 1999, p. 5). Por esta razón es una tarea relevante para el análisis de los movimientos sociales en Latinoamérica. Desde los aportes epistemológicos de las pedagogías críticas, Fernando Lázaro (2019) plantea que la “verdadera” educación hoy se encuentra en disputa. La EP confronta la escuela “basada en el positivismo”, en la “idea de progreso a través de la razón” y donde existe una “desmesurada valoración de los aspectos cognitivos de las/os estudiantes dejando de lado los constructos sociales, políticos, afectivos, entre otros” (Lázaro, 2019, p. 20). Experiencias históricas como la de Simón Rodríguez en el siglo XIX, los proyectos educativos anarquistas y socialistas de 1920, las escuelas comunitarias de Ayllu de Warisata en Bolivia y de la revolución cubana han llevado a cuestionar la “educación hegemónica” y a pensar la EP y las pedagogías críticas en “clave filosófica, pero no encorsetada en planteos academicistas, sino enarbolando los sentidos de las luchas sociales” (Lázaro, 2019, p. 20).

Este artículo tiene como objetivo conectar nociones de la filosofía política con una experiencia pedagógica situada. Las actividades de aula son un elemento vital y sustancial para el análisis, ya que revelan otras formas de construir saberes y prácticas sobre la realidad de los territorios, así como también las distintas técnicas que lo hacen posible. Se busca sistematizar la experiencia vivida en el aula de clase durante el año 2018 en el BPGA y mostrar cómo las actividades territoriales por la memoria y la justicia llevadas adelante en el barrio de La Boca¹ generaron efectos en su praxis pedagógica. Se revisarán los trabajos de aula que llevamos adelante las educadoras y estudiantes de tercer año del área de Ciencias Sociales. Esta sistematización se sirve de un ejercicio teórico sobre el lugar político de las prácticas educativas.

Teniendo en cuenta este esquema, se plantea la siguiente tesis: en el BPGA se construyen espacios “críticos” para repensar las propias experiencias desde la “enseñanza universal y única” y se revisan las formas tradicionales de educación que históricamente ha llevado a la jerarquización y “división de inteligencias” (Rancière, 2018). Bajo este marco se acercan 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, que 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 se analizan estas 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), por José Carlos Mariátegui en la selección de ensayos de *Escritos sobre educación y política* (2014) y por Kristin Ross en su libro *Lujo comunal. El imaginario político de la Comuna de París* (2016).

- 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 *Unión obrera* (2019).

También se trabaja 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. Se trabaja sobre la selección de cuatro trabajos prácticos de exploración personal e investigación escolar realizados por estudiantes de tercer año en el área de Ciencias Sociales (durante el segundo cuatrimestre del año 2018)²

Sobre la “enseñanza universal y única” y las historias familiares

Las actividades realizadas en clase revelan un ejercicio crítico sobre el lugar que ocupan las mayorías trabajadoras en la producción y reproducción de CABA y llevó a emprender una exploración personal y territorial sobre el barrio de La Boca. Según Aguiló y Wahren (2014), los BP 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 y Wahren, 2014, p. 100). Bajo dicho marco 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 y Wahren, 2014, p. 101). Este artículo busca acercarse a estos “campos de experimentación social” —materializados en los trabajos de aula— y realizar un ejercicio de sistematización y análisis.

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 EP 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 educadores, donde se reflexiona sobre las prácticas y en las asambleas generales las y 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 cada estudiante. Se observó en los trabajos una dialéctica en el aula que cuestiona las condiciones materiales de existencia y que llevó 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 propuesta 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) muestra cómo 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. Las y los estudiantes llegaron a sus hogares a preguntar sobre las trayectorias de vida atravesadas trayectorias de vida y se encontraron con distintas formas de trabajo y territorialización. Durante el primer cuatrimestre se evidenciaron 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>	

Fuente: Elaboración propia

Cuadro de sistematización pedagógica 2

Exploración de la historia familiar	
Año:	2018
Grado:	Tercero
Área:	Ciencias Sociales
Cuatrimestre:	I
<p>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.</p>	

Fuente: Elaboración propia

Estos cuadros muestran la exploración de la historia familiar de dos mujeres y se observan dos elementos en la narración. Primero, se exponen los límites de las formas convencionales de educación: las narraciones 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”. Según 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). Es 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, se presentó 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 compañera 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 llevó a debatir con las y los estudiantes sobre su nombre. Al socializar sus historias, surgieron preguntas sobre 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 y otros 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. Tomando palabras de Mariátegui, se construyó un mito pedagógico propio: “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 se procuró que el 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). Para Ross (2016) esta forma de educar fue constitutiva

para la vida comunal en la París de 1871 y en la “cuestión de la educación popular”. En la “enseñanza universal” el pensamiento no está regido por dominios o especializaciones, “es similar en todos sus ejercicios y puede ser compartido por todos. El *algo* que se aprende y que uno puede relacionar con todo lo demás puede muy bien ser una cosa concreta” (Ross, 2016, p. 61). Lo anterior caló en las mentes de las y los trabajadores comuneros, ya que “cualquier cosa que se pueda aprender puede convertirse en el punto de partida de la emancipación” (Ross, 2016, p. 61). Volviendo al caso, la exploración permitió a las y 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, las y 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>	

Fuente: 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 las y los estudiantes y se entrelaza con las reivindicaciones sociales del territorio. En la sistematización expuesta 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>	

Fuente: Elaboración propia

Se observa 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, las y los estudiantes proponen una forma de argumentar su exploración y análisis.

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

Merenderos: memoria, justicia y cuidado

Es importante agregar que las y los estudiantes mostraron especial interés en los merenderos o comedores comunitarios. Es importante detenerse 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, cuádruplémico 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 hijas e hijos. En esta práctica se encuentra un vínculo con las actividades territoriales por la memoria y la justicia. Según Gabriel Sarfati (2008), durante la dictadura cívico-militar el partido militar jugó un papel central en el despliegue de las violencias genocidas (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” (p. 7). Actualmente las fuerzas coercitivas de seguridad reproducen los “mecanismos represivos públicos, «legales», y otros clandestinos e ilegales” de la última dictadura (p. 7). El “gatillo fácil” es un término que ha sido utilizado por los organismos de Derechos Humanos y comprende “toda muerte o daño grave provocado por un uniformado en forma ilegal, se utilice en el mismo armas de fuego o no” (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” (p. 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 en un festival que se realizó 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, se acercaron a las “reivindicaciones sociales” frente al hambre y las situaciones de violencia institucional, y se encontró un vínculo con la memoria, la justicia y el cuidado.

Haciendo foco sobre el cuidado, las y los 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 es preciso 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. Es necesario recuperar estos elementos, ya 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 existe 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 la 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 EP.

Conclusiones

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 estudiantes desarrollamos trabajos de exploración de su historia familiar y de las organizaciones sociales del territorio. Gracias a esto se hizo una conceptualización espontánea sobre la realidad propia y la del barrio, creando las condiciones para vincular las actividades del BPGA con las experiencias de merenderos o comedores comunitarios. Se observa que en el territorio las mujeres agenciaron prácticas organizativas de cuidado y que se vincularon a las reivindicaciones ante las situaciones de violencia institucional vividas por las juventudes en La Boca. Por esta razón 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 quienes trabajan en fábricas, sino también las y los trabajadores no asalariados de la economía popular y de la economía social y solidaria.

Al reconocer el lugar de las experiencias de EP, se visibiliza la construcción de un sujeto político de base y que amplía las teorías sobre la lucha de clases en La-

tinoamérica. 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 EP: implica confrontar un orden productivo y reproductivo donde las vidas de las mayorías son más frágiles y vulnerables a sufrir las violencias de este mundo. Por esta razón las comunidades encuentran en la educación y el cuidado un camino a la emancipación y a la dignidad humana.

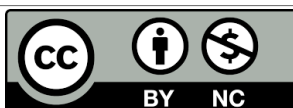
Notas

- 1 Como fue la Marcha por las y los desaparecidos La Boca y Barracas (también conocida como la «Marcha de antorchas»). Se realiza todos los años en el territorio y busca conmemorar el último golpe cívico militar del 24 marzo de 1976 en Argentina. Desde el año 2017 el BPGA participa activamente de esta marcha.
- 2 Los nombres y lugares fueron modificados, con el fin de respetar su información personal.

Referencias

- Aguiló, V., y Wahren, J. (2014). Los bachilleratos populares de Argentina como "campos de experimentación social". *Argumentos* (74), 97-114. Obtenido de <http://gergamsal.sociales.uba.ar/los-bachilleratos-populares-de-argentina-como-campos-de-experimentacion-social/>
- Alfieri, E., y 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., y Elizalde, R. (2015). Bachillerato Popular en Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular. *Polifonías Revista de Educación*, 7, 154-177.
- Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario*. Buenos Aires: Tinta limón.
- 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* (págs. 27-50). Bogotá: CINDE.
- Lázaro, F. (2019). Desde esas otras Educaciones Populares y Pedagogías Críticas: por los caminos del sur. En F. Lázaro, E. Alfieri, F. Santana, *Educaciones Populares y Pedagogías Críticas. Relatos del Sur* (págs. 19-30). Buenos Aires: Editorial el Colectivo.
- Mariátegui, J. C. (2014). *Escritos sobre educación y política*. Buenos Aires: Godot.
- 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.
- Movimientos sociales x la educación popular de gestión social y cooperativa. (08 de 06 de 2021). Obtenido de <https://www.facebook.com/Movimientos-Sociales-x-Educaci%C3%B3n-Popular-de-Gesti%C3%B3n-Social-y-Cooperativa-102209818735619/photos/pcb.113452020944732/113448930945041>
- Rancière, J. (2018). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Edhasa.
- Rosende, L. (2018, septiembre 18). 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>

- Ross, K. (2016). *Lujo comunal. El imaginario político de la Comuna de París*. España: Akal.
- Sarfati, G. (2008). *Un discurso para el gatillo fácil*. Buenos Aires: Ediciones de CCC.
- Torres, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y saberes*, 13, 5-15. Obtenido de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/5983/5535>
- Tristán, F. (2019). *Unión Obrera*. Barcelona: DeBarris.



Esta obra está bajo licencia internacional [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).