

# **Bachillerato Popular Parque Patricios: Hacia la construcción de una currícula emancipadora.**

Julián Larrea y María Fabbro.

Cita:

Julián Larrea y María Fabbro (2019). *Bachillerato Popular Parque Patricios: Hacia la construcción de una currícula emancipadora. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-023/369>

**Título:** Bachillerato Popular Parque Patricios: hacia la construcción de una currícula emancipadora

**Autores:** Julián Larrea y María Fabbro

**Eje temático:** 4. Conflicto y cambio social

**Nombre de mesa:** Mesa 62. Las disputas por el derecho a la educación y la construcción de pedagogías populares: experiencias de los movimientos sociales y otros actores del campo educativo actual en América Latina

**Institución:** Bachillerato popular Parque Patricios

**Mail:** bachilleratopopularpatricios@gmail.com

## **Resumen:**

Luego de más de 10 años de existencia de los bachilleratos populares, continuamos no solo con el objetivo de abarcar la necesidad de muchos sectores de la clase trabajadora de finalizar sus estudios secundarios, sino dando y profundizando la disputa acerca de qué educación queremos construir, a partir de la cual enmarcamos nuestra praxis dentro de la concepción de la educación popular, entendida como educación para la emancipación y la libertad, desde la lucha y la organización de lxs trabajadorxs.

En este texto queremos recuperar un proceso importante en esa disputa, que es la construcción de la currícula en nuestro bachillerato popular, sus objetivos, fundamentos políticos y pedagógicos, puesta en práctica y problemáticas.

En los 5 años de construcción del Bachillerato Popular Parque Patricios fuimos discutiendo colectivamente y llevando al aula y a las calles una propuesta de educación popular que intenta pensarse desde el anticapitalismo, el feminismo, el territorio, la autonomía y la autogestión. Entendemos estos ejes o principios de construcción como esenciales para todas nuestras prácticas y consideramos que la manera en que se piense y lleve a cabo la currícula tiene que partir desde ese lugar si realmente queremos pensar la educación de manera liberadora.

**Palabras Claves:** Educación Popular, Currícula, Emancipación, Poder Popular, Territorio

Desde hace 15 años los movimientos sociales, cooperativas, fábricas recuperadas y sindicatos construimos bachilleratos populares en distintos territorios del país, con el objetivo de atender por un lado a una problemática puntual- la exclusión y expulsión de miles de jóvenes y adultxs del sistema educativo tradicional-, y por otro lado, con el propósito de abrir espacios de construcción colectiva del conocimiento que aporten al debate sobre el rol de la educación, desde una perspectiva de educación popular para la transformación social. En este camino, los bachilleratos populares nos fuimos dando discusiones acerca de nuestra relación con el Estado y la educación pública tradicional, el rol de lxs educadorxs y lxs estudiantxs, la gestión y organización de las experiencias, el vínculo con los territorios y la relación con los sindicatos. Aportaremos sobre los fundamentos a partir de los que intentamos construir una currícula emancipadora y cuáles son las maneras en que se visualiza en las prácticas.

### 1. Historia y debates político-pedagógicos desde el surgimiento

A fines de 2014 nos conformamos como Colectivo Subversiones para apostar a la construcción de espacios de poder popular autoorganizados, gérmenes de lucha y resistencia. Definimos desarrollar un proyecto político pedagógico de educación popular en el sur de la Ciudad de Buenos Aires. Así nace en 2015 el Bachillerato Popular Parque Patricios. Actualmente estamos en Nueva Pompeya. Ambos barrios están en la comuna 4, la segunda con niveles más bajos de terminalidad secundaria -el 42 % de la población joven y adulta de la comuna tiene el nivel incompleto-<sup>1</sup>, y se suma la falta de escuelas para jóvenes y adultxs en el territorio (9 escuelas en la comuna).<sup>2</sup>

Nuestro bachillerato es un secundario para jóvenes y adultxs, que en general pasaron por experiencias de fracaso escolar, pensándolo como un “fenómeno educativo, es decir, efecto de desencuentro entre sujetos y escuela”<sup>3</sup>. Entendemos, siguiendo a Baquero, que la expulsión o exclusión que tuvieron lxs estudiantxs no puede pensarse a partir de “poner en duda la educabilidad de los sujetos, concebida como capacidad de los individuos, esto es de los alumnos, de ser educados exitosamente”<sup>4</sup>. Por ende, el fracaso escolar masivo lo relacionamos a la no adecuación de los determinantes duros del dispositivo escolar- entendidos como la es “la particular forma de organizar series de actividades en aras de cumplir esa función o alcanzar esos fines”<sup>5</sup>- a lxs sujetxs que asisten a ella en la actualidad. Ejemplos de este desencuentro podrían ser reglamentaciones generales no acordes al contexto de la escuela, como la imposibilidad de asistir con hijxs, la incompatibilidad con horarios de trabajo, etc.

---

<sup>1</sup> [https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2016/10/ir\\_2016\\_1060.pdf](https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2016/10/ir_2016_1060.pdf)

<sup>2</sup> [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/cens\\_mayo\\_2019.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/cens_mayo_2019.pdf)

<sup>3</sup> Baquero, Jaime, *El fracaso escolar en cuestión-concepciones, representaciones y creencias*, Buenos Aires, Centro de Publicaciones educativas y material didáctico, 2002, pág 5.

<sup>4</sup> Ibid anterior, pág 4.

<sup>5</sup> Baquero Jaime y Terigi Flavia, *En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar* en Apuntes pedagógicas de la Revista Apuntes, Buenos Aires, Ute/Ctera, 1996, Pág 4.

Creemos que un Bachillerato Popular no puede pensarse con las mismas características con las que se pensó históricamente la escuela porque los resultados serían los mismos. No queremos pensar la escuela desde una gestión como fatalidad, es decir “ajustar la realidad educativa a un deber ser”<sup>6</sup> como “una dirección ineludible de la que no podemos escapar”<sup>7</sup>, resignándonos a que la escuela no puede ser un lugar para todas las personas, sino solo para las que se puedan adaptar a sus formas. En cambio, intentamos posicionarnos desde una gestión como ética que “no elige la realidad que le toca actuar pero si elige la posición que decide tomar frente a ella”<sup>8</sup>. Es decir, en base a situaciones concretas- sea al contexto social y económico o a lxs sujetxs que vienen al bachillerato y quieren terminar sus estudios- es imprescindible implicarse en el proceso político y pedagógico para construir nuevas posibilidades y conocimientos colectivos. Significa repensar la organización jerárquica de la escuela enfatizando la importancia de la asamblea como espacio de toma de decisión, el conocimiento como una construcción y a lxs studentxs y profxs como sujetxs activxs con conocimientos previos válidos, que se retoman y se enriquecen en el encuentro con lxs otrxs. Abordaremos una especificidad de nuestro proyecto, que entra en disputa con determinantes duros del dispositivo escolar tradicional: la construcción de una currícula para la emancipación y la libertad. Creemos que allí se manifiestan las tensiones sociales que pueden repercutir en la escolaridad y también genera un desafío sobre los ejes, objetivos, prácticas pedagógicas y vínculos desde los que pensarnos como educadorxs y studentxs.

## **2. Una currícula para la libertad**

Explicaremos qué perspectivas teóricas tomamos acerca de la currícula para luego adentrarnos en las particularidades de la nuestra. Un primer acercamiento tiene que ver con pensarla como un entramado más complejo que la simple elección y disposición de cuáles son las materias, áreas o asignaturas a enseñar. Retomamos la conceptualización de currículum de De Alba, que lo entiende como:

“la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos y otros tiendan a oponerse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas.”<sup>9</sup> (Alicia de Alba, 1998, 3)

La institución escolar, con sus cambios en la historia y con la supervivencia de muchas características de origen, responde a estos procesos de imposiciones de sectores dominantes y resistencias de sectores populares, llevando en la práctica a una currícula que aún reproduce desigualdades sociales. Como

<sup>6</sup> Duschatzky Silvia y Birgin Alejandra, *Dónde está la escuela*, Buenos Aires, Ediciones Manantial, 2001, Pág. 141.

<sup>7</sup> Idem anterior, Pág. 142.

<sup>8</sup> Idem anterior, Pág. 143.

<sup>9</sup> De Alba Alicia, *Curriculum: Crisis, mitos y perspectivas*, Argentina, Miño y Dávila Editores, 1998, Pág 3.

afirma Giroux acerca del currículum dominante “los conceptos que caracterizan este modelo no sólo no alcanzan de hecho el nivel de conceptos críticos, sino que además aparecen como cheques en blanco en apoyo del status quo”<sup>10</sup>. Ello genera diferentes problemáticas, como la exclusión y expulsión de personas del sistema educativo. Esto más allá de que las resistencias, articuladas desde algunos sindicatos docentes, organizaciones estudiantiles u otras organizaciones populares, cuestionaron esas características tradicionales del dispositivo escolar, permitiendo algunas posibilidades para lxs sujetxs, por ejemplo el plan mejoras, las escuelas de reingreso, o los fines -con muchas limitaciones-.

Esta breve caracterización del currículum, nos permite ubicarnos entre quienes intentamos aportar a esas tensiones para construir una educación emancipadora, liberadora, prefigurando desde el hoy junto a muchxs otrxs un horizonte de transformación social revolucionaria. En nuestro caso, la currícula es pensada desde quienes combatimos una concepción de escuela hegemónica y dominante que reproduce desigualdades sociales. Además de las tensiones planteadas sobre la construcción de la currícula tradicional en la escuela, para pensar la nuestra tenemos en cuenta ejes político-pedagógicos que vemos esenciales para una práctica educativa liberadora. Estos ejes parten de una mirada y posición política sobre el mundo, como lo entienden Sanjurjo y Vera al hablar de supuestos básicos subyacentes sobre:

“qué es el hombre, el mundo, la relación entre ambos, qué función cumple la escuela, cuál la sociedad, cómo se relacionan escuela-sociedad, cómo se conoce, cómo aprende el hombre, qué es el conocimiento científico, qué es el niño, el adolescente y el adulto, qué entendemos por disciplina, por anormalidad, qué función cumplen los límites, la uniformidad, etc.”<sup>11</sup>

Plantearémos cuáles son y cómo entendemos estos ejes, que permiten que confluya la práctica de cada educadorx en nuestro bachillerato, a partir de los que generamos una identidad colectiva:

### **a) Educación Popular:**

Pensamos que es necesario repensar la institución escolar en muchos aspectos: su organización interna, las jerarquías, los roles y vínculos, la definición sobre qué es el conocimiento y cuál es la mejor manera de construirlo y en relación a esto, cuáles son los sentidos e intencionalidades de las propuestas pedagógicas. En consecuencia, recuperando las experiencias históricas de resistencia y rebeldía de lxs oprimidxs para combatir las opresiones, desde que empezamos a compartir la idea de iniciar un bachillerato popular lo hicimos pensando desde la educación popular.

Rechazamos la educación bancaria, que según Freire es aquella en la que “la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos”<sup>12</sup>. No acordamos con el rol que le

---

<sup>10</sup> Giroux, Henry, *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Editorial Paidós, 1997, Pág 56.

<sup>11</sup> Sanjurjo Liliana y Vera María, *El aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 1998, pág 17.

<sup>12</sup> -Freire Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, Buenos Aires, Editorial Siglo XXI, 2014, pág 52.

asigna a lxs sujetxs de la relación enseñanza-aprendizaje en tanto se entiende que “el educador siempre educa; el educando es educado”<sup>13</sup> o que “el educador es quien habla, los educandos quienes escuchan dócilmente”<sup>14</sup>. Vemos que en esta forma de pensar la educación el conocimiento no se construye en la relación entre lxs sujetxs sino que “el educador es quien sabe, los educandos quienes no saben”<sup>15</sup>, legitimando una relación de poder y dominación a partir de la posesión de un saber, una verdad, por parte del docente. Este tipo de educación suele presentarse con una apariencia de neutralidad, como el deber ser, naturalizando que es la manera “normal” en que se debe dar un proceso educativo y quien no lo acepte queda afuera de él. Además, se anula la creatividad, la posibilidad de construir y deconstruir el conocimiento y la oportunidad de cuestionar. Así lo entiende también Paulo Freire expresando que “la educación como práctica de la dominación que hemos venido criticando, al mantener la ingenuidad de los educandos, lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es inoctrinarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión.”<sup>16</sup> Entendemos que las definiciones de la educación bancaria se relacionan con una toma de posición política que responde a una estrategia de dominación del opresor. Por ello es fundamental desarrollar experiencias de educación popular en las que pensemos otra concepción del conocimiento y de la relación entre lxs sujetxs, entendiéndola en los términos que propone Korol como “pedagogía de los oprimidos y oprimidas, y no como pedagogía para los oprimidos y oprimidas”<sup>17</sup>. Pretendemos una educación con una búsqueda emancipadora que apunte a la toma de conciencia, a develarnos en sujetxs críticxs que avancemos a encontrarnos con otrxs que quieran transformar la realidad. La educación popular tiene componentes políticos, ideológicos, metodológicos y organizativos que no deben separarse. No nos resulta transformador un proceso que resalte uno de estos componentes, dejando fuera el resto. Pensamos que no puede existir un proceso de educación popular sin toma de posición política.

Vemos esencial la construcción de un vínculo muy diferente al que propone la educación bancaria entre docentes y estudiantes. Compartimos una de las ideas fundamentales que expone Freire mencionando que “el educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado, también educa”<sup>18</sup>. En ese fragmento se expresa mucho de lo que intentamos hacer, en tanto la educación popular implica sujetx activxs, tanto docentes como estudiantes, que construyen el conocimiento colectivamente y sin jerarquías. Todxs traemos múltiples experiencias de la vida cotidiana, de diversas trayectorias, saberes de distinta índole, por ejemplo de los trabajos, estudios, familias. Todo ello enriquece el encuentro colectivo, el

---

<sup>13</sup> Idem anterior, pág 53.

<sup>14</sup> Idem anterior

<sup>15</sup> Idem anterior

<sup>16</sup> Idem anterior, pág 59

<sup>17</sup> Korol Claudia, *La educación popular en clave de debate*, en <https://xanelaaberta.files.wordpress.com/2015/05/pac3b1uelos-en-rebelde3ada-claudia-korol-la-educac3b3n-popular-en-clave-de-debate.pdf>, 2015, pág 2.

<sup>18</sup> Freire Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, Buenos Aires, Editorial Siglo XXI, 2014, pág 61.

diálogo y la articulación en el conocimiento que construimos. Esos saberes no son negados, sino que son validados como voces que deben tener lugar en el proceso político-pedagógico.

Construir vínculos no jerárquicos no implica decir que en la educación popular no haya roles diferenciados, sino que por el contrario sabemos que como educadorxs populares tenemos la tarea de dinamizar e impulsar el proceso pedagógico, generar las actividades que fortalezcan el mismo y potencien la autonomía de lxs sujetxs, siempre desde un lugar autocrítico y con disposición para revisar y reflexionar sobre la práctica, escuchando y aprendiendo de los aportes de lxs estudiantes y formándonos continuamente. Retomamos a Freire, que en *Cartas a quien pretende enseñar* expresa:

“el hecho de que enseñar enseña al educador a transmitir un cierto contenido no debe significar en modo alguno que el educador se aventure a enseñar sin la competencia necesaria para hacerlo, ni lo autoriza a enseñar lo que no sabe.”<sup>19</sup>

Finalmente, cuando pensamos en una experiencia de educación popular como nuestro bachillerato nos referimos tanto a lo sucedido en el aula como a todo lo relacionado al espacio, desde la organización en asamblea hasta en la construcción de vínculos de solidaridad, que fortalecen el desarrollo de nuestra conciencia como oprimidxs que buscan construir espacios de organización para la emancipación y libertad, afirmando nuestro protagonismo como sujetxs populares.

### **b) Anticapitalismo y antiimperialismo**

Expresamos que nos sentimos parte de lxs oprimidxs que se organizan para la emancipación, luchando contra todo tipo de opresión. Nuestra educación tiene una intencionalidad política, no es neutral y definirnos anticapitalistas y antiimperialistas es esencial para pensar el proyecto político-pedagógico. El capitalismo y el patriarcado imponen sus lógicas en nuestras vidas en múltiples dimensiones como lo político, económico, cultural y género. Comprendemos que el sistema capitalista se expresa en la lucha de clases entre quienes dominan y quienes estando bajo dominación, resistimos. A esa resistencia pretendemos aportar desde la educación popular. Explicaremos algunas concepciones sobre el poder para enfatizar nuestro pensamiento desde el anticapitalismo. Entendemos al poder como un conjunto de relaciones de fuerza en una sociedad y no como algo que tiene una parte de la misma y que tomándolo podríamos solucionar el problema. Retomando a Foucault, en relación a la clase burguesa:

“Digamos que esa clase las aprovecha, las utiliza, las modifica, trata de intensificar algunas de esas relaciones de poder o, al contrario, de atenuar algunas otras. No hay, pues, un foco único del que todas ellas salgan como si fuera por emanación, sino un entrelazamiento de relaciones de poder que, en suma, hace posible la dominación de una clase social sobre otra, de un grupo sobre otro”<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> Freire Paulo, *Cartas a quien pretende enseñar*, Buenos Aires, Editorial Siglo XXI, 2002, pág 46.

<sup>20</sup> Foucault Michel, *El poder, una bestia magnífica*, Buenos Aires, Editorial Siglo XXI, 2012, pág 43

Por ende, entendemos que el poder es parte de todas las relaciones sociales en nuestras vidas cotidianas. Compartimos que “a partir del análisis del sistema capitalista como sistema de dominación planteamos una noción de lucha de clases que abarca la explotación pero no se reduce a la misma. Para esta definición tenemos en cuenta, en un mismo nivel de importancia, tanto la propiedad de los medios de producción como de los medios de coerción, los instrumentos que gobiernan la sociedad y la dominación a través de procesos culturales, la dominación de género, el racismo, etc.”<sup>21</sup>. Esta dominación en el marco del capitalismo y el imperialismo lógicamente tiene resistencias, y entre ellas, con mucha fuerza en los últimos años de historia argentina, se inscriben los movimientos sociales, antisistémicos o autónomos. Creemos que nuestra experiencia, y todo el movimiento de bachilleratos populares, es parte de esta resistencia, a la cual se denominó como construcción de poder popular, que “cuestiona centralmente la capacidad de las clases dominantes de desarrollar su hegemonía sobre el conjunto de la sociedad.”<sup>22</sup>. Adscribimos a la definición de Mazzeo y Stratta sobre poder popular, entendiéndolo como “el proceso a través del cual los lugares de vida (de trabajo, de estudio, de recreación, etc.) de las clases subalternas se transmutan en célula constituyente de un poder social alternativo y liberador que les permite ganar posiciones y modificar la disposición del poder y las relaciones de fuerza y, claro está, avanzar en la consolidación de un campo contrahegemónico”<sup>23</sup>. En relación a ello, nuestro aporte es intentar construir y prefigurar en el presente la educación popular que queremos para una sociedad en la que el capitalismo haya sido derrotado, intentando en el camino fortalecer nuestras luchas como clase trabajadora en esa relación de fuerzas contra quienes hegemonizan el poder, en pos de nuestra liberación y emancipación. En esta lucha contra el sistema capitalista y el imperialismo que dominan todas nuestras formas de relacionarnos, generando lógicas de consumo, individualismo y nuestra fragmentación como clase, intentamos recuperar la importancia de la solidaridad, la construcción colectiva, validar saberes ancestrales y originarios de nuestras culturas para decolonizar y romper con miradas unívocas del mundo que hegemonizan y muestran modelos de vida que no hacen más que reproducir desigualdades y legitimarlas.

### c) **Feminismo**

Construir desde los feminismos es fundamental para nuestro proyecto. El patriarcado nos atraviesa a todes en distintas medidas. Como espacio de construcción política nuestro desafío radica en reconocer y modificar esas prácticas y relaciones patriarcales que aún siguen estando muy presentes a la hora de vincularnos. Nos declaramos feministas, y nos sentimos parte de la gran marea verde que lucha por el aborto legal, seguro y gratuito en Argentina. Atravesadxs por el Ni Una Menos luchamos por detener la violencia machista que día a día lastima a cada une de nosotres, por nuestro derecho a decidir sobre

---

<sup>21</sup> -Díaz Natalia; *Anarquismo en el movimiento piquetero*, Buenos Aires, Editorial Kuruf, 2018, Pág 22.

<sup>22</sup> - Omar Acha y otros, *Reflexiones sobre el poder popular*, Caracas, Fundación Editorial El Perro y la Rana y Editorial El Colectivo, 2007, Pág 45.

<sup>23</sup> Ibid anterior, pág 16

nuestros propios cuerpos, por el derecho a decidir cómo y con quienes nos relacionamos. Rechazamos el binarismo, la heteronorma, el biologicismo y toda forma de opresión, y reivindicamos el movimiento LGBTIQ. Abrazamos también las gestas internacionales feministas, por ejemplo la revolución de las mujeres en Kurdistán.

Sabemos que capitalismo y patriarcado están estrechamente relacionados y queremos que caigan juntos. Entendemos que la clase y el género a la vez se entrecruzan junto a otras múltiples dimensiones tales como la etnia, la edad, la nacionalidad, la orientación sexual, entre otras, dando lugar a lo que Kimberlé Crenshaw denominó como Interseccionalidad. De este modo, afirmamos junto a Korol que:

“Asumimos que en el sistema capitalista patriarcal y colonial las distintas formas de dominación y disciplinamiento de los cuerpos, los territorios, las comunidades, la naturaleza de la que somos parte se refuerzan mutuamente, y que cada logro en una perspectiva emancipatoria erosiona los pilares del sistema, en la medida en que contribuye a la creación de subjetividades –individuales y sociales– autónomas, capaces de imaginar un mundo diferente, y de crearlo.”<sup>24</sup>

Sostenemos esta postura desde la construcción de las áreas con perspectiva feminista, los debates en las formaciones, la creación del espacio de géneros, la participación en el Encuentro Plurinacional de Mujeres, Lesbianas, Trans, Travestis, Bisexuales y No-Binaries. Apostamos a transformar nuestra trama vincular, a ser un espacio libre de violencia machista y sostenemos que nuestra lucha es tanto dentro del bachillerato como en las calles, al calor de los cantos feministas.

#### **d) Autogestión y autonomía**

Vemos importante definirnos desde la autogestión y la autonomía- como ejes relacionados- frente al Estado y a quienes ejercen su dominación como clase, sosteniendo el capitalismo y el patriarcado. Desarrollaremos cómo entendemos ambos conceptos y su implicancia en nuestro proyecto.

No entendemos a la autogestión como un concepto ligado solo a lo económico, sino al carácter democrático, participativo y horizontal que puede configurar a una organización en diferentes dimensiones de su vida diaria. Peixoto de Albuquerque la define como “el conjunto de prácticas sociales que se caracterizan por la naturaleza democrática de las tomas de decisión, que favorecen la autonomía de un colectivo”<sup>25</sup>. En consecuencia, se piensa relacionado a lo social, político, económico y técnico, reafirmando el significado de la autogestión como forma de gestión autónoma de un grupo social. La autogestión la podemos pensar unida a una mejora cualitativa de las condiciones de vida y en particular como un ejercicio de poder popular compartido que busca intencionalmente relaciones sociales más igualitarias y democráticas, aspirando a que las decisiones sean cada vez más colectivas.

---

<sup>24</sup> Korol, Claudia, *Feminismos populares: Las brujas necesarias en los tiempos de cólera* en Nueva Sociedad n° 265, Buenos Aires, 2016, pag 143

<sup>25</sup> De Albuquerque Paulo Peixoto, *Autogestión en La Otra Economía de Antonio Cattani, Argentina, Editorial Altamira, 2004, Pág 39.*

Desde su origen el concepto se vinculó a las luchas de la clase trabajadora a lo largo del mundo. En Argentina reaparece fuertemente en la experiencia de las fábricas recuperadas desde fines de los 90 y comienzos del siglo XXI, explicadas por Ruggeri como “el intento de los trabajadores de volver a la producción en empresas arruinadas, sin capital, inmersos en una economía en ruinas donde ningún capitalista invertiría un dólar”<sup>26</sup>. También los movimientos sociales surgidos en ese período levantaron las banderas de la autogestión, como respuesta para organizarse ante a la crisis y tomar el trabajo y la educación en sus manos. Creemos que la autogestión es la forma más clara para reflotar los espíritus libertarios del pueblo, al saber que la mayor parte del pueblo participó de algún elemento autónomo y autogestionado (por ejemplo, murgas organizadas, las sociedades de fomento, etc), aunque no en todas se configure un movimiento antisistémico. Pensar el bachillerato desde la autogestión nos fortalece en la relación de fuerzas con el Estado (plantearnos la autogestión no significa negar o no reconocer esa hegemonía) y también es un eje fundamental a partir del que nos conformamos y construimos en pos de la recuperación de lo público popular desde lo contrahegemónico y prefigurativo. Recuperando palabras de educadorxs del Bachillerato Impa “la autogestión implica una relación con el Estado, porque parte del reconocimiento de su existencia. Y parte también de reconocer que es al mismo al que hay que exigirle y arrancarle lo que corresponde a los sectores relegados y postergados de la sociedad”<sup>27</sup>. Se observa por ejemplo en el que lxs estudiantxs vienen al bachillerato por un título otorgado por el Estado, que les tenemos que garantizar. Así, la autogestión es una de las bases de nuestro bachillerato popular, tanto a nivel organizativo como en lo que sucede específicamente en las áreas en el aula y fundamentalmente en la construcción de nuestros vínculos de solidaridad.

La autonomía no puede pensarse por separado de la autogestión sino como dos fundamentos que articulados pueden ser esenciales para un movimiento que se piense como antisistémico. La entendemos como un camino de ruptura con la dependencia, la dominación, lo heterónimo. Recuperamos a Castoriadis, quien enfatiza que “no se puede querer la autonomía sin quererla para todos, y que su realización no puede concebirse plenamente más que como empresa colectiva”<sup>28</sup>. También retomamos su concepción de autonomía como “algo que establece su ley por sí mismo”<sup>29</sup>. La entendemos como autoorganización para instituir nuevos sentidos de solidaridad, aprendizaje y enseñanza colectivos frente a lo hegemónico instituido. Mazzeo la identifica con las prácticas de la izquierda independiente en los últimos años, que promueve en cada organización popular la idea de que su praxis cotidiana, a veces modesta e imperceptible, debe asumirse como anticipo y como encarnación misma de la racionalidad revolucionaria. Refiere a la autonomía como:

---

<sup>26</sup>Ruggeri Andrés, *Las empresas recuperadas: autogestión obrera en Argentina y América Latina*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 2009, Pág 27.

<sup>27</sup> Bachillerato Popular de jóvenes y adultos Impa (Ceip Histórica), *Praxis Política y educación popular*, Argentina, Naranja en flor Editorial rioplatense, 2016, pág 76.

<sup>28</sup> Castoriadis Cornelius, *La institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona, Tusquets Editores, 1975, pág 137.

<sup>29</sup> Ibid anterior, pág 182.

“forma de hacer política heterárquica, horizontal, basada en el cuestionamiento radical de toda forma de poder y dominación y en el protagonismo popular, como el poder de la *clase para sí*, y, también, como el despliegue de una ‘ciudadanía autónoma’ llamada a desbordar constantemente los contornos de la democracia formal, opuesta a la ‘ciudadanía heterónoma’ siempre funcional al clientelismo, al corporativismo y a la pasividad y a la alienación de las clases subalternas y oprimidas”<sup>30</sup>

Intentamos construir desde la autonomía nuestro proyecto político pedagógico en la toma de decisiones en todas las instancias. La consideramos una práctica contrahegemónica esencial para desarrollar conciencia colectiva. Implica alejarnos de visiones que consideran a la autonomía como “huida del poder” y por el contrario queremos aportar, nunca aislados y siempre en relación con otras organizaciones, a construir poder popular que tense y modifique las relaciones de fuerza actuales.

### e) Territorialidad

Mencionamos que el triunfo y desarrollo de la escuela como la forma educativa hegemónica desde fines del siglo XIX estuvo marcado por la aparición y consolidación de características que se han sostenido desde su origen hasta el día de hoy. Entre ellas, la ubicación de la escuela en un espacio específico claramente determinado. En palabras de Trilla, “La escuela concreta el aprendizaje en lugares que han de ser adecuados a tal función: se crea una arquitectura escolar”<sup>31</sup>. Implica que muchas veces se genera un muro que divide lo que sucede en la escuela y lo exterior que queda fuera de ella y no se toma en consideración. Con tensiones y excepciones “el espacio educativo se construye a partir de su cerrazón y separación tajante del espacio mundano, separación que se justifica en una función de conservación del saber validado de la época”<sup>32</sup>. Pensamos que es una tarea política y pedagógica romper el muro que ha dividido a la escuela de los territorios en los que se encuentra. Pretendemos no construir saberes descontextualizados, sino que el conocimiento tenga directa relación con el territorio y las experiencias de docentes y estudiantes en él. Así, la historia del barrio, su geografía, su arquitectura, su arte, sus condiciones socioeconómicas entran todos los días en el bachillerato. También es un objetivo que la escuela salga al territorio, se relacione con él, genere espacios de organización y se vincule desde el proceso de enseñanza-aprendizaje con la realidad de las personas del barrio.

Parque Patricios y Pompeya, los barrios en que estamos, son junto a otros del sur de la Ciudad de Buenos Aires (Comunas 4, 8, 9 y 10) los más olvidados en las variables más importantes para la vida de las personas, presentando, según el informe Ciudad en Deuda del Centro de Estudios de Ciudad (CEC) “menores ingresos per cápita familiar y elevado peso de hogares con ingresos menores a la canasta básica total; altos porcentajes de hogares con hacinamiento; menor cobertura de salud; elevada proporción de población adulta sin secundario completo; y tasas de escolarización del nivel

---

<sup>30</sup> Mazzeo Miguel, *La izquierda independiente frente al desafío electoral* en <https://www.herramienta.com.ar/articulo.php?id=1915>, 2013.

<sup>31</sup> Trilla, Jaime, *Ensayos sobre la escuela: el espacio social y material en la escuela*, Barcelona, Editorial Laertes, 1999, Pág 3.

<sup>32</sup> Pineau Pablo, Dussel Ines y Caruso Marcelo, *La Escuela como máquina de educar*, Buenos Aires, Paidós, 2001, pág 31.

secundario más bajas”<sup>33</sup>, generando elevada pobreza y desigualdad social. Sin embargo, es en estos territorios en los que en los últimos años se ha avanzado en un proceso de gentrificación que implica:

“la apropiación de barrios y áreas de la ciudad por parte de nuevos residentes de mayores ingresos que los residentes originales, la incorporación de nuevos perfiles de trabajadores, la renovación de sectores comerciales que se dirigen a públicos distintos del tradicional, la verticalización residencial que arrasa con el paisaje urbano histórico de los barrios, el cambio de los sujetos sociales que usan el territorio (no solo que residen en él) y distintas formas de desplazamientos (de residentes, de trabajadores, de comerciantes) que implican una apropiación selectiva de la ciudad”<sup>34</sup>

Habitamos un territorio que se encuentra en una fuerte disputa entre quienes luchamos desde la organización territorial por derechos no garantizados a la mayor parte de la población; y aquellos que pretenden imponer al barrio una visión comercial, que fragmente el tejido social histórico y promueva como valores fundamentales la individualidad, meritocracia, el consumo y la expulsión y marginación de los sectores populares. Sostenemos nuestra convicción de intervenir en esta disputa desde nuestro proyecto político-pedagógico, organizadxs desde la solidaridad, la lucha y la acción colectiva.

### **3. La currícula en la dimensión organizacional**

En este apartado explicaremos cómo los conceptos descritos sobre la currícula, los supuestos de los que partimos y nuestros ejes transversales se trasladan a nuestra forma de organizar el bachillerato.

Mencionamos la intencionalidad política de tensionar o romper algunas de las características tradicionales de la escuela. En ese camino la asamblea es el espacio principal en la toma de decisiones de todo lo relacionado al desarrollo del proyecto político-pedagógico, el momento en que las diferentes voces del bachillerato popular tienen que encontrarse para generar acuerdos, consensos que posibiliten continuar la vida del espacio. La asamblea enriquece nuestro proyecto en términos de autonomía, autogestión y democracia directa. No significa que la pensemos como un espacio perfecto, que con su sola existencia garantiza vínculos solidarios e igualitarios. Está permanentemente en construcción y siempre con tensiones, en tanto es muy difícil romper automáticamente con las formas en que se toman las decisiones en otros ámbitos de nuestras vidas, en las que no tenemos la posibilidad de expresar nuestra opinión y nos resignamos a una lógica dirigentista en la que unos pocos deciden y el resto acatamos con pocas oportunidades de discutir. Sabemos que la asamblea puede generar relaciones de poder en base a personas con mayor trayectoria en el espacio o mayor facilidad para tomar la palabra. Es importante tener conciencia de ello y generar mecanismos que ayuden a lograr una participación más igualitaria y libre. La asamblea funciona como dirección colectiva del proceso político-pedagógico, intentando socavar la idea tradicional de concesión de las decisiones a una persona o un grupo directivo sin someterlo a discusión con el resto de las personas de la institución.

---

<sup>33</sup> Albergucci Inés, Agustín Mario, *Informe de coyuntura: la ciudad en deuda* en <http://cec.sociales.uba.ar/?tag=ciudad-en-deuda>, 2019.

<sup>34</sup> Blanco Jorge, Lerena Natalia y Apaolaza Ricardo, *Gentrificación, movilidad y capital espacial: una exploración del barrio de Parque Patricios*, Buenos Aires, 2015, pág 2.

En la elección de las áreas del bachillerato se expresan los ejes fundamentales para nuestra experiencia. Una primera decisión fue superar la idea de materias con conocimientos fragmentados y proponer áreas integrales. Por ejemplo, pensamos que la geografía, historia o la llamada educación cívica no pueden pensarse como asignaturas completamente separadas y creemos en un área como sociales podemos integrar esos conocimientos desde una perspectiva de clase y género. También aparecen en nuestro plan de estudios áreas relacionadas a los ejes mencionados y las definiciones del bachillerato. Por ejemplo, el área de Trabajo, Autogestión, Economía social y solidaria (Taess) que plantea la posibilidad de otra forma de organización económica que combata el sistema capitalista y patriarcal. En salud planteamos una visión que proponga rupturas con la medicina hegemónica occidental, o en artes recuperar el valor de la expresividad y la creación colectiva, en matemática reivindicar el sentido político y no solo instrumental de la misma, en letras fortalecer herramientas para una mejor comprensión y argumentación y en Ciencias demostrarnos que la química o la física pueden hacerse desde lo popular. Implica no seguir el plan de estudios del Estado para jóvenes y adultos, lo cual fundamentamos desde la autogestión y autonomía para definir todo sobre nuestro proyecto y por otro lado, por las particularidades del territorio que habitamos y las necesidades de quienes están en él.

También en las relaciones con otros bachilleratos u organizaciones pretendemos fortalecer los ejes desarrollados, a nivel reivindicativo desde la Coordinadora de Bachilleratos Populares en lucha y en otros encuentros pedagógicos. La única manera de fortalecer nuestra autonomía y autogestión desde el feminismo y el anticapitalismo con base en el territorio es articulando entre quienes estamos resistimos y construimos contrahegemonía, y en el acercamiento a docentes y estudiantxs de la escuela pública tradicional para profundizar debates y generar consensos sobre la educación que queremos. Y que por el contrario el aislamiento solo generará que esa lucha quede cada vez más debilitada.

#### **4. La currícula en el aula**

Es momento de visualizar la currícula en el trabajo aúlico, en la relación de enseñanza-aprendizaje entre educadores y estudiantes. Señalaremos definiciones que creemos contribuyen a crear conocimiento colectivo y crítico que fortalezca la autonomía de cada estudiante y del grupo en general, y a su vez permiten vínculos más democráticos e igualitarios que nos den una identidad:

-Los ejes dinamizadores de las clases son las actividades, dinámicas propuestas en general por lxs docentes, y los saberes de diferentes experiencias y trayectorias de docentxs y estudiantxs que enriquezcan esas actividades. Pretendemos romper la idea de que el saber lo tiene un docente y lo transmite a lxs estudiantxs muchas veces a través de una exposición oral. Entendemos que la educación popular es mucho más que un método para dar las clases y que tiene que ver con una

intencionalidad política liberadora, pero consideramos importante que en la planificación de clases haya un pensamiento constante en cuanto a cuál es la mejor manera de poder recuperar los saberes previos, articularlos con otros saberes y llegar a un nuevo conocimiento que será colectivo.

-Parejas pedagógicas: Con la misma intención de romper las legitimidades y por ende el poder construido desde el saber académico es que desde el inicio del bachillerato definimos conformar parejas pedagógicas o tríos pedagógicos. Creemos que así se rompe la unidireccionalidad del saber, permite mejorar la propuesta pedagógica, articulando saberes de diferentes experiencias, que luego generan en el encuentro con lxs studentxs nuevas preguntas, conocimientos que contradicen la idea de un docente con la verdad absoluta”, recuperando la noción de educación popular que expusimos.

-Trabajo cooperativo: cada estudiante tiene un saber para aportar y puede haber algunxs más formadxs en ciertas cosas que en otras. Como dice Giroux, “el trabajo en grupo es una de las maneras más eficaces para superar los aspectos negativos del papel tradicionalmente manipulador del maestro; además, ofrece a los estudiantes contextos sociales que destacan la responsabilidad social y la solidaridad de grupo”<sup>35</sup>. Trabajar con otrxs studentxs permite compartir esos saberes y generar una solidaridad para las actividades, posibilitando que el grupo avance. Creemos que construir vínculos de confianza, solidaridad y alegría colectiva, que por un momento nos disperse de muchas adversidades cotidianas, configura lo que se denomina como currículum oculto, “las normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula”<sup>36</sup>

-La evaluación como un proceso: rechazamos pensar que la evaluación se identifica con un momento particular en el que se comprobaría, por ejemplo en un examen escrito, lo que un estudiante sabe sobre un tema y a partir de ello se lo califica con una nota. La evaluación es un proceso colectivo e individual desarrollado cada día que profesores y estudiantes estamos en el bachillerato, teniendo en cuenta lo que hacemos desde el primer día que llegamos. Las instancias de evaluación pueden ser múltiples en el día a día, por ejemplo a través de trabajos prácticos, dinámicas lúdicas grupales. Pero esta evaluación es una revisión constante de la práctica de lo realizado por estudiantes y docentes.

-La educación popular a través del cuerpo y las emociones: El capitalismo y el patriarcado nos enseñan que los cuerpos deben seguir ciertas reglas, estar quietos y estancados. Las emociones deben estar silenciadas para dar lugar a la razón instrumental. Tal como afirma Mariano Álgava:

“Desde la Educación Popular combatimos la fragmentación, la dualidad histórica que heredamos, la negación del cuerpo y la “normalización” a que nos somete el sistema. Consideramos a las personas en su integridad, con sus sentires, sus acciones, sus pensamientos y desde esta convicción el cuerpo se re-integra naturalmente, no como complemento a una educación y una cultura que lo ignora, sino como parte de un proceso concientemente integrado”<sup>37</sup>

---

<sup>35</sup> Giroux, Henry, *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Editorial Paidós, 1997, Pág 82.

<sup>36</sup> *Ibid*, Pág 65.

<sup>37</sup> -Álgava Mariano, *Jugar y Jugarse*, Ciudad de Buenos Aires, Ediciones América Libre, 2006, pág 2.

De esta manera es que intentamos no negar los sentires y liberar a los cuerpos de las opresiones.

## **5. Conclusiones: algunas problemáticas y desafíos**

Nos parece importante para cerrar mencionar por un lado, algunas problemáticas, tensiones o contradicciones; y también, algunos desafíos para que el proyecto de los bachilleratos populares continúe desarrollándose y aporte a la disputa sobre la educación que soñamos.

Tenemos una problemática muy importante en relación al Estado. Hace años venimos luchando desde la Coordinadora de Bachilleratos Populares para la oficialización de todos los bachilleratos populares, lo cual implicaría títulos y becas para estudiantes, salarios para docentes, financiamiento integral y reconocimiento de nuestra especificidad. Al aún no haber logrado estas reivindicaciones, tenemos dificultades materiales y condiciones precarias que terminan siendo lo primero a resolver, lo cual genera que muchos objetivos no los podamos desarrollar o profundizar, por ejemplo, tener una mayor cercanía y articulación con otros espacios educativos del barrio u otras organizaciones. Por otro lado, reconocemos contradicciones propias de haber sido formadxs en un sistema educativo tradicional no pensado desde la educación popular, lo cual también genera que en ocasiones reiteremos estrategias de clase que no condicen con los fundamentos desde los cuales nos pensamos. Algo similar nos sucede, algunas veces, en relación al vínculo con lxs estudiantes. Trabajamos con sujetxs jóvenes y adultxs y podemos caer en “infantilizarlxs”, lo cual generaría un proceso pedagógico jerárquico que no fomente la autonomía de lxs estudiantes. O ellxs pueden replicar comportamientos adquiridos en instituciones tradicionales o demandar que lxs docentes respondan a una idea de escuela normalizadora. Otra problemática es la constante renovación del plantel docente, más de allá de lo importante que es cada persona que se suma. La dificultad radica en que se genera cierta discontinuidad en el proceso y muchas veces, al no tener sistematizadas todas nuestras prácticas, lleva a volver a debates iniciales. Intentamos saldarlo con una formación continua, encuentros para discutir las dudas, revisar nuestra práctica y lograr consensos sobre ella. Finalmente, otra dificultad que afrontamos tienen que ver con las fuerzas represivas en el territorio que habitamos, especialmente contra lxs estudiantes.

El desafío es fortalecer los espacios de debate colectivo para que nuestra praxis sea cada vez más acorde al proyecto político pedagógico que queremos construir, para que podamos compartir y poner en diálogo las bases de nuestro bachillerato con otros espacios que estén reflexionando acerca de la educación popular y para que se multipliquen las prácticas educativas para la libertad en todos los ámbitos de la educación. Es necesario seguir abriendo bachilleratos populares y es imperioso ampliar el debate sobre la educación que queremos, emancipada y liberada, para seguir construyendo poder popular que resista ante una educación hegemónica que nos quiere sentadxs y resignadxs.

## Bibliografía

- Álgava Mariano, *Jugar y Jugarse*, Ciudad de Buenos Aires, Ediciones América Libre, 2006.
- Bachillerato Popular de jóvenes y adultos Impa (Ceip Histórica), *Práxis Política y educación popular*, Argentina, Naranjo en flor Editorial rioplatense, 2016.
- Baquero Jaime y Terigi Flavia, *En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar* en Apuntes pedagógicas de la Revista Apuntes, Buenos Aires, Ute/Ctera, 1996.
- Baquero, Jaime, *El fracaso escolar en cuestión-concepciones, representaciones y creencias*, Buenos Aires, Centro de Publicaciones educativas y material didáctico, 2002.
- Castoriadis Cornelius, *La institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona, Tusquets Editores, 1975.
- De Alba Alicia, *Curriculum: Crisis, mitos y perspectivas*, Argentina, Miño y Dávila Editores, 1998, Pág 3.
- De Albuquerque Paulo Peixoto, *Autogestión en La Otra Economía de Antonio Cattani*, Argentina, Editorial Altamira, 2004
- Díaz Natalia; *Anarquismo en el movimiento piquetero*, Buenos Aires, Editorial Kuruf, 2018.
- Duschatzky Silvia y Birgin Alejandra, *Dónde está la escuela*, Buenos Aires, Ediciones Manantial, 2001.
- Foucault Michel, *El poder, una bestia magnífica*, Buenos Aires, Editorial Siglo XXI 2012.
- Freire Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, Buenos Aires, Editorial Siglo XXI, 2014.
- Freire Paulo, *Cartas a quien pretende enseñar*, Buenos Aires, Editorial Siglo XXI, 2002.
- Giroux, Henry, *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Editorial Paidós, 1997.
- Korol, Claudia, *Feminismos populares: Las brujas necesarias en los tiempos de cólera en Nueva Sociedad* n° 265, Buenos Aires, 2016.
- Korol Claudia, *La educación popular en clave de debate*, en <https://xanelaaberta.files.wordpress.com/2015/05/pac3b1uelos-en-rebelde3ada-claudia-korol-la-educacic3b3n-popular-en-clave-de-debate.pdf>, 2015.
- Mazzeo Miguel, *La izquierda independiente frente al desafío electoral* en <https://www.herramienta.com.ar/articulo.php?id=1915>, 2013.
- Omar Acha, Daniel Campione, Aldo A. Casas, Guillermo M. Caviasca, Rubén Dri, Miguel Mazzeo Hernán Ouviaña, Mariano Pacheco, Federico Polleri, Esteban Rodríguez, Fernando Stratta, Estudiantes organizados en el FPDS, *Reflexiones sobre el poder popular*, Caracas, Fundación Editorial El Perro y la Rana y Editorial El Colectivo, 2007.
- Pineau Pablo, Dussel Ines y Caruso Marcelo, *La Escuela como máquina de educar*, Buenos Aires, Paidós, 2001, pág 31.
- Ruggeri Andrés, *Las empresas recuperadas: autogestión obrera en Argentina y América Latina*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 2009.
- Sanjurjo Liliana y Vera María, *El aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 1998.
- Trilla, Jaime, *Ensayos sobre la escuela: el espacio social y material en la escuela*, Barcelona, Editorial Laertes, 1999.