

Año 1
Número 1
Verano 2015

Revista de Políticas Sociales

Reflexiones acerca de la praxis política en contextos de educación popular

Una mirada a partir del Bachillerato Popular “Casa Abierta”

Daniela Klapproth
Docente
de la Licenciatura
en Comunicación Social
UNM
danielavkl@gmail.com

Daiana Páez
Docente de la Universidad
de Buenos Aires
daipaez@hotmail.com

Mariela Giacomponello
Docente de la Universidad
de Buenos Aires
giacomponello.mariela@gmail.com

El presente artículo busca indagar en la potencialidad de la educación popular para la generación de praxis política. Para ello se describe la experiencia del Bachillerato Popular “Casa Abierta” y se analizan los diferentes espacios que configuran su praxis tanto en el espacio áulico como en aquellos que lo exceden. En función de dicho análisis se ensayan algunos conceptos orientadores: el de *pedagogía crítica*, para analizar el espacio del aula como aquel que promueve relaciones críticas y potencialmente autónomas; *pedagogía de la praxis*, como criterio ordenador de las acciones que se establecen en el mismo dispositivo educativo más allá de la instancia áulica; y por último, *praxis política*, como prácticas posibilitadoras de organización territorial desde un dispositivo educativo popular.

La pedagogía crítica

Emplazado en el barrio ferroviario de la Villa 31 Bis, el Bachillerato Popular “Casa Abierta” funciona desde el año 2009 por iniciativa estratégica de un grupo de militantes sociales que buscaban establecer un vínculo territorial en el barrio. La perspectiva de la pedagogía crítica de Paulo Freire cimienta el funcionamiento del bachillerato en tanto alternativa de educación popular y en cuanto a su potencialidad política. Por lo tanto, la horizontalidad fue su característica fundante, dado que se lo presentó como una opción educativa popular que buscaba reforzar la organización territorial ya existente en el barrio. A su vez, la pedagogía crítica se cimienta en una serie de imperativos éticos y *políticos* que se traducen en técnicas áulicas que permiten fomentar la criticidad y la autonomía de los estudiantes. Para favorecer su logro, se presentan obje-

tivos político-pedagógicos por áreas (comunicación, sociales, exactas y naturales) que promueven una visión procesual e integral del conocimiento y que confluyen con los objetivos por año que responden a la propuesta política del Bachillerato.

Los objetivos político-pedagógicos de cada año promueven un desarrollo progresivo en el nivel curricular, donde en primer año se hace énfasis en la criticidad a nivel subjetivo; en segundo año, a nivel grupal y colectivo; y en tercer año se apunta a reforzar el empoderamiento trabajando los aspectos organizativos del bachillerato y sus relaciones a nivel comunitario.

El hincapié en el factor subjetivo durante el primer año pretende que los objetivos se orienten a romper con la subalternidad inconsciente por medio de la desmitificación de la realidad y la co-construcción de los contenidos. Para lograrlo, los mismos son concebidos como herramientas que, desde las áreas, permiten hacer vivencial el cuestionamiento. Esto demuestra que, si bien se busca garantizar la correspondencia de contenidos con los que propone la currícula formal, también se los concibe desde una instancia *significativa* (Giroux, 1992), reconociendo los saberes previos y potenciándolos.

En segundo año, el objetivo político-pedagógico se concentra en el fomento de lo colectivo por medio de la consolidación a nivel grupal. Se trata de buscar explicaciones y respuestas colectivas a problemáticas que, en principio, se muestran como individuales. Luego del trabajo desarrollado durante el primer año, donde se promueve la desnaturalización de la condición de oprimidos, se trata de trabajar para que

esa subalternidad consciente no se vea reforzada por la lógica hegemónica que, entre otras cosas, fomenta tanto la aceptación resignada como la culpabilización: “El nuevo momento en la comprensión de la vida social no es exclusivo de una persona. La experiencia que posibilita el discurso nuevo es social” (Freire, 1997: 80). De esta manera, se busca trabajar la idea de que hay un presente y un futuro que puede ser diferente, como una nueva lectura de la experiencia que muestre que la situación no es *irrevocable* (Freire, 1997). Para materializar este objetivo, cada área debe llevar a cabo un proyecto grupal.

En el caso de tercer año, se busca potenciar la identificación con el bachillerato como organización política y como herramienta de transformación. Se trata de reforzar el momento real, concreto y posible de acción, en donde el proceso pedagógico se da en el aula a la par que la trasciende. Si bien se sostiene la lógica del trabajo por áreas, cada una de ellas dota su “hacer” en función de las necesidades del bachillerato para garantizar que la co-construcción del saber trascienda los niveles subjetivos o grupales y se convierta en un “saber hacer”. Así, por ejemplo, en el área de sociales se trabajan los conceptos de partidos políticos o de izquierdas y derechas por medio del reconocimiento de los actores políticos del barrio y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. También en exactas se trabajan los contenidos de economía y contabilidad aplicados a las finanzas del bachillerato.

Por medio de un trabajo en el aula fundamentalmente *dialógico* estos objetivos se vuelven experienciales, ya que favorecen que los estudiantes reconozcan su condición de *subalternidad inconsciente* (es decir, adquirir *crítica*) para hacerla *consciente y trascenderla* (es decir, lograr el *empoderamiento*). En otras palabras, se trata de fomentar el logro del autoreconocimiento en tanto sujetos oprimidos pero potencialmente autónomos. Tal como plantea Freire, se busca promover “sujetos de la búsqueda, de la decisión, de la ruptura, de la opción, como sujetos históricos, transformadores” (Freire, 1997: 19). Para lograrlo, las técnicas procedimentales de educación popular son fundamentales. Se trata de garantizar y favorecer la *formación* de conocimientos reflexivos que rompan con la lógica tradicional (bancaria) de *transmisión* de saberes memorísticos. En este sentido, para que haya una verdadera co-construcción del saber, la relación profesor-estudiante debe concebirse de modo dialó-

gico y horizontal. Tal como se plantea en el documento fundacional del bachillerato: “Solo a través de la construcción contrahegemónica, de la toma de la palabra, de la actitud crítica y de la construcción de poder popular se pueden crear condiciones para una nueva subjetividad”.

Esta propuesta permite que aflore progresivamente la “curiosidad epistemológica” (Freire, 1997) en todos los integrantes del bachillerato para la búsqueda de propuestas y alternativas nuevas. De este modo, se busca evitar el “moralismo hipócrita” que, en pos de la ansiedad por plan-tear idearios antihegemónicos, transgrede los imperativos éticos de la pedagogía crítica y recae en una inculcación antibancaria y verticalista: “En este sentido, la transgresión de los principios éticos es una posibilidad pero no una virtud. No podemos aceptarla” (Freire, 1997: 19).

Pedagogía de la praxis: rebasando el espacio áulico

La pedagogía de la praxis es entendida aquí como aquella que trabaja por una educación transformadora. Considera al hombre como un ser creador, sujeto de la historia, que se transforma en la medida en que transforma el mundo (Gadotti, 1996). En este sentido, el bachillerato trabaja lo pedagógico más allá de lo curricular, porque todos los espacios de participación y toma de decisiones son *dispositivos*¹ (Fanlo, 2011) en los que se continúa la formación por medio de la praxis. Praxis que, como tal, conjuga la teoría en la práctica, en que la acción política es pulsión de transformación pero también un proceso pedagógico. De esta manera puede rescatarse el rol protagónico de lo educativo en la construcción de organización, en el sentido de que la construcción colectiva de conocimiento permite consolidar el proceso organizativo (Rigal, 2011). Los espacios extraáulicos que conforman el bachillerato

1. Al hablar del dispositivo organizacional lo hacemos en el sentido que Michel Foucault le da al término: “Un dispositivo sería, entonces, una relación entre distintos componentes o elementos institucionales que también incluiría los discursos, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados filosóficos, morales y/o filantrópicos, que circulan dentro de esta relación” (citado en Fanlo, 2011: 2).

como dispositivo organizacional son los grupos de trabajo de tercer año, las comisiones y la asamblea. Los grupos funcionan de modo análogo a las áreas durante la cursada semanal. Por ejemplo, el día del área comunicación funciona el Grupo Comunicación y el día de sociales funciona el Grupo de Formación Política, respondiendo al rol que se les asigna a los estudiantes de tercero como protagonistas de las discusiones referidas a la administración, reflexión y ejecución de diversas decisiones. El trabajo en comisiones y la asamblea tienen una periodicidad quincenal (alternándose viernes por medio). Las comisiones son espacios de trabajo integrados por estudiantes de los tres años y profesores que profundizan las discusiones y sugieren pasos a seguir sobre diversos temas que hacen a la comunicación, formación política, finanzas, construcción y proyectos del bachillerato. La asamblea tiene una finalidad resolutoria, donde se exponen las cuestiones trabajadas en las comisiones y se decide su aprobación o redefinición.

En relación con el trabajo en tercer año, se pretende que los aspectos cotidianos que hacen al sostenimiento del Bachillerato y las cuestiones coyunturales que marcan la línea política, sean debatidos de modo que en el hacer se vayan dando los aprendizajes significativos que se pretenden en una currícula de la escuela media. Este tipo de formación busca que los estudiantes –habiéndose constituido como parte de un proyecto colectivo– se conformen en una especie de intelectuales orgánicos populares que doten de coherencia y organicidad a los procesos, a fin de terminar con el binomio dirigidos-dirigentes, y se generen las condiciones para superar esa separación. Esta forma de organización responde al espíritu horizontal de la propuesta, cuyo sentido político y pedagógico podemos entenderlo a partir del concepto de *práctica prefigurativa* (Ouviña, 2012). Este concepto plantea que por medio de acciones concretas se pueden ir anticipando –desde el presente y lo cotidiano– nuevas formas de accionar conjunto, nuevos vínculos y saberes desde una perspectiva crítica y problematizadora que permitan superar la condición subalterna y alcanzar la “autonomía integral” (Ouviña, 2012).

Lo expuesto permite reafirmar que el dispositivo organizacional es el que garantiza la construcción de la legitimidad colectiva, volviendo “natural” el modo de trabajo colectivo por medio de desnaturalizar lo individual. Estos momentos o espacios constituyen instancias en que los aprendizajes refieren a vivir lo colectivo como reconfiguración de los

lazos sociales, y pueden resolverse los conflictos de forma consensuada y cooperativa. Se trata de crear poder desde el reconocimiento del otro como uno mismo, crear poder popular desde relaciones humanas nuevas y de modo procesual (Dri, 2006). De este modo, la autonomía comienza a ser vivida –tal vez de forma intuitiva– en las mismas experiencias que la prefiguran, dotando a la construcción política de un papel transformador a la vez que pedagógico. En este sentido, se trata de conquistar espacios de poder y de autogobierno que no estén disociados del fortalecimiento educativo de sus miembros pero que, a la vez, rompan las lógicas verticalistas e individualistas que propone la lógica capitalista (Oviña, 2012).

Praxis política como herramienta de transformación concreta de la realidad

Puede considerarse a “Casa Abierta” en su potencialidad política y de organización a través de dos facilitadores: la pedagogía crítica y la pedagogía de la praxis, dispositivos anteriormente comentados. Como ya se ha planteado, “Casa Abierta” se pensó como plataforma para la conformación de una organización territorial en la que los sujetos participantes puedan emprender acciones concretas destinadas a la modificación de sus condiciones de existencia. Tal como expresa el documento fundacional del bachillerato: “Desde una opción por las clases populares, para que con ellas, a través de una acción organizada, se logre romper con las relaciones sociales de dominación con el objetivo de construir una sociedad igualitaria, libre y justa, y que la Educación Popular debe ser concebida como un instrumento para la construcción de Poder Popular en el proceso de las luchas sociales de liberación”.

Como ya ha sido analizado en apartados anteriores, se pone en juego por un lado una pedagogía que permite el cuestionamiento, la desmitificación de la realidad y la actitud crítica y, por el otro, una praxis educativa liberadora, prefigurativa, participativa y de construcción colectiva. Ambas instancias son posibles solo si se entiende la educación popular en su dimensión transformadora. Esta dimensión tiene su desarrollo en un dispositivo que, de la mano de decisiones políticas posibilitadas por el mismo dispositivo, abre el juego a la construcción territorial.



Pasados cinco años desde su creación, “Casa Abierta” se encuentra reconfigurando su forma de trabajo mediante una serie de decisiones que fueron fundamentadas por todos los participantes que conforman el bachillerato en función de los procesos que se fueron dando. Estas decisiones posibilitan nuevos proyectos que amplían el alcance territorial y político del bachillerato a partir de diferentes acciones, como por ejemplo la generación de un área de formación en proyectos y una comisión afin; la incorporación de otros actores; la búsqueda de nuevos financiamientos; y la creación de una comisión de formación política y comunicación estratégica. Con nuevas prácticas, “Casa Abierta” prefigura una forma de ampliar sus horizontes en tanto dispositivo educativo, y de profundizar la autonomía por medio de la generación de nuevas experiencias. Busca nuevos proyectos que se enfoquen en otras luchas, ampliando la participación y la confluencia de intereses en pos de un mismo objetivo. Resulta importante destacar que esta perspectiva no ignora los macropoderes y la asimetría del poder (Dri, 2006). Justamente por ello, comprende necesaria su expansión en una red de poder popular como estrategia de lucha ampliada.

Reflexiones finales

Este artículo ha planteado una relación dialéctica entre pedagogía y praxis política con la intención de reflexionar sobre las prácticas prefigurativas pedagógico-políticas que utiliza “Casa Abierta”. En este sentido,

consideramos que los imperativos que propone permiten ir configurando sujetos y colectivos que construyen relaciones análogas a una propuesta crítica y emancipatoria. No obstante, si bien la educación popular posibilita el cambio social, la lógica que propone corre el peligro de quedar reducida a meras técnicas si no se construye en un dispositivo posibilitante. De este modo, el Bachillerato Popular puede entenderse como el espacio de *anuncia* colectiva y potencialmente transformadora que supera el momento de *denuncia* y desarrollo de una conciencia crítica subjetiva. Es decir, puede afirmarse que dicha experiencia da cuenta de la potencialidad de la educación popular para generar praxis política, organización y transformación. El proceso de cargar de contenido teórico a la experiencia del Bachillerato Popular “Casa Abierta” buscó aproximarse en la construcción de una matriz de análisis que pueda ser aplicable a otras experiencias de educación popular, para problematizar y potenciar las posibilidades de la educación popular más allá del espacio áulico.

En el presente trabajo se realizó un recorrido por tres instancias: la pedagogía crítica, la pedagogía de la praxis y la praxis política. Las ideas que se fueron desprendiendo de este análisis, lejos de pretender conformarse como un conjunto de axiomas, intentan abrir el debate y estimular, al decir de Paulo Freire, nuestra curiosidad epistemológica para continuar aportando a la lucha por otra educación, que no es más (ni menos) que la lucha por otro mundo.

Bibliografía

Documento fundacional del Bachillerato Popular Casa Abierta (2009).

Documento interno del Bachillerato Popular Casa Abierta (2012).

Dri, R. (2006): *La Revolución de las Asambleas*. Buenos Aires: Diaporías.

García Fanlo, L. (2011): “¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben”. En *Revista de filosofía A Parte Rei* (74).

Freire, P. (2004): *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1997): *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

Gadotti, M. (comp.) (2008): *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: CLACSO.

Gadotti, M. (1996): *Pedagogía de la praxis*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Giroux, H. (1992): *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. España: Siglo XXI.

González Monteagudo, J. (2007): “La Pedagogía Crítica de Paulo Freire: Contexto Histórico y Biográfico”. En *Anuario Pedagógico*, número 11, pp. 53-64.

Masi, A. (2008): “El concepto de praxis en Paulo Freire”. En M. Gadotti (comp.): *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: CLACSO.

McLaren, P. (2012): *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Buenos Aires: Herramienta.

Ouviña, H. (2012): “Educación popular y disputa hegemónica. Los aportes de Antonio Gramsci para el análisis de los proyectos pedagógico-políticos de los movimientos sociales”. En *Revista OSERA* (6).

Ouviña, H. (2011): “La pedagogía prefigurativa en el joven Gramsci. Teoría y práctica de la educación futura”. En F. Hillert (y otros): *Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Rigal, L. (2011): “Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales”. En F. Hillert (y otros): *Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Novedades Educativas.