



ITESO

## PREFIGURANDO UNA NUEVA EDUCACIÓN: LAS FORMAS DE LO PEDAGÓGICO EN MOVIMIENTOS POPULARES EN LA ARGENTINA\*

### PREFIGURING A NEW EDUCATION: THE FORMATS OF THE PEDAGOGICAL IN POPULAR MOVEMENTS IN ARGENTINA

María Mercedes Palumbo  
mer.palumbo@gmail.com

**Currículo:** doctoranda en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), 2013-2018. Profesora de Teoría política contemporánea y del Seminario de Investigación sobre la Práctica Docente, Universidad de Buenos Aires, CONICET, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Buenos Aires, Argentina. Sus líneas de investigación abordan movimientos sociales y educación, formación política, y formación y trabajo autogestivo.

**Recibido:** 28 de diciembre de 2015. Aceptado para su publicación: 21 de junio de 2016.

**Recuperado de:** <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/articulo/view/634>

#### Resumen

En las últimas dos décadas, los movimientos populares se caracterizaron por la realización de un conjunto de acciones autoafirmativas, entre las cuales se destaca la creación de una multiplicidad de espacios-momentos formativos que pretenden prefigurar la educación futura. Este artículo tiene como objetivo indagar la dimensión pedagógica de los movimientos populares en Argentina en el contexto posneoliberal y, en particular, caracterizar las formas que asume lo pedagógico en estos escenarios que plantean relaciones pedagógico-políticas de nuevo tipo y vínculos complejos con la escuela y el Estado. Con este propósito, presentamos las tres formas principales de estas pedagogías prefigurativas: la forma-escuela *otra*, en la creación de escuelas propias de los movimientos con semejanzas y diferencias con la escuela formal; la forma-taller, utilizada con fines formativos en relación con distintas temáticas asociadas a la construcción política en los territorios; y la forma-movimiento, que erige al movimiento como sujeto y principio formativo. Todas ellas cuestionan, en distinto grado, la exclusividad de la escuela como lugar pedagógico, así como la centralidad del niño y el joven como sujetos pedagógicos. Al mismo tiempo, estas formas “educan a la escuela” y aportan enseñanzas de consideración en vistas de repensar el sistema educativo formal.

**Palabras clave:** movimiento popular, pedagogía, formas pedagógicas, Argentina.

#### Abstract

In the last two decades, popular movements have performed a set of affirmative actions, including the creation of various pedagogical space-moments which prefigure future education. This article is aimed at inquiring the pedagogical

---

\*Este artículo se nutre de la revisión bibliográfica y el trabajo de campo realizado como parte de la tesis doctoral en curso denominada “Dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos de formación política. Un estudio en movimientos populares multisectoriales del Área Metropolitana de Buenos Aires (2011-2015)”, Programa de Doctorado en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Agradezco a Marisol Troya por las atentas lecturas del manuscrito y sus lúcidas sugerencias.

dimension of popular movements in Argentina within the posneoliberal context; and, specifically, it intends to characterize the pedagogical formats adopted in these scenarios that pose renewed political-pedagogical relationships and complex linkages with the school system and the State. For this purpose, these prefigurative pedagogies are organized into three main formats: *the other* school format expressed in the creation of schools belonging to popular movements that resemble to, as well as differ from, traditional school; the workshop-format which is used for pedagogical intentions regarding contents related to the political construction in the territories; and the movement-format that presents popular movements as pedagogical subjects and principles. All these formats question, to a greater or lesser extent, the exclusiveness of school as the pedagogical place and the centrality of children and young people as pedagogical subjects. At the same time, these formats “educate the school system” by making crucial contributions that allow rethinking such institution.

**Keywords:** Popular movements, pedagogy, pedagogical format, Argentina.

## INTRODUCCIÓN

La modernidad ilustrada europea del siglo XVIII encontró en la escuela una aliada fundamental para la consolidación de su proyecto político-pedagógico, exportado a América Latina y reproducido por las élites criollas, a punto tal que la escuela fue presentada como sinónimo de educación, al circunscribir lo educativo a lo escolar en detrimento de otras prácticas pedagógicas. Por lo tanto, la escuela moderna se constituyó en la institución hegemónica de la reproducción del saber en cuyo marco se delimitaron unilateralmente los contenidos a enseñar, los tipos de saberes legítimos para circular, las formas deseables para encauzar los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como las relaciones entre los sujetos participantes y la consecuente división de roles, tareas y funciones. De allí que la escuela como forma pedagógica paradigmática y “lugar clásico” de materialización del acto educativo revista el carácter de un dispositivo pedagógico que consagra vínculos asimétricos entre docentes y alumnos, exalta la razón y el saber científico reproducido vía el ejercicio de la transposición didáctica, y contribuye a la reafirmación —con mayor o menor intensidad— de las relaciones de saber-poder propias del sistema moderno-colonial y capitalista.

Este confinamiento de la educación a lo escolar implicó históricamente una desatención de otros contextos y prácticas pedagógicas que convivieron con el sistema educativo formal, al presentar una existencia subalternada en sus márgenes o directamente fuera de éste. Esta praxis pedagógica desbordante del lugar clásico y “natural” de la educación se reactualizó y potenció en las últimas dos décadas en América Latina con la emergencia de movimientos populares que “tomaron la educación en sus manos” (Ampudia y Elisalde, 2015). La novedad de estas prácticas pedagógicas es relativa, dado que asumieron y resignificaron proyectos político-pedagógicos dimitonónicos, como el del maestro Simón Rodríguez, así como antecedentes más próximos vinculados al proyecto de educación popular impulsado por Paulo Freire, con una clara intencionalidad pedagógica desde y para las clases populares.

La tarea de ensayar nuevas prácticas político-pedagógicas por parte de los movimientos populares persiguió un doble objetivo. Por un lado, garantizar el derecho a la educación de niños, jóvenes y adultos que habitaban el campo y la periferia de las grandes ciudades frente a una estatalidad neoliberal que había relegado su

responsabilidad pedagógica y un sistema educativo tradicionalmente excluyente de estos sujetos. Por otro, y en consecuencia de lo anterior, cuestionar los cánones de la escuela como lugar educativo exclusivo, y al niño y al joven como su sujeto pedagógico central (Michi, Di Matteo y Vila, 2012). En este sentido, la praxis pedagógica de los movimientos populares es interpretada en clave de pedagogías prefigurativas que anticipan la educación futura en el aquí y en el ahora de las barriadas populares y de las comunidades rurales donde se emplaza su construcción política.

En el caso específico de la Argentina, estas propuestas pedagógicas adquirieron una variedad de formas novedosas que pueden ser sistematizadas, siguiendo y reelaborando la tipología de espacios-momentos formativos postulada por Michi, Di Matteo y Vila (2012), en la forma-escuela *otra*, la forma-taller y la forma-movimiento. La primera –con aires de familia y alternativa a su vez a la escuela moderna– responde a las experiencias construidas por fuera o en los márgenes del sistema educativo formal que adoptan mayores grados de sistematicidad, regularidad y planificación en la tarea pedagógica, como jardines comunitarios, primarias populares de adultos y bachilleratos populares para jóvenes y adultos en movimientos populares urbanos, y escuelas y universidad campesinas para jóvenes y adultos en movimientos populares indígena-campesinos.

Asimismo, se destaca otro extenso conjunto de instancias pedagógicas que se desarrollan con la forma-taller que versan sobre distintas temáticas vinculadas a la construcción política de los movimientos en los territorios, tales como formaciones en torno a la salud, emprendimientos productivos de tipo cooperativo, medios alternativos de comunicación, género, actividades artístico-culturales y formación política. Finalmente, la forma-movimiento contiene tanto la forma-escuela *otra* como la forma-taller en tanto que no remite a un espacio ni a un sujeto pedagógico específico, sino que plantea la naturaleza pedagógica de la práctica militante y la lucha social en el cotidiano. Estas tres formas conviven a diario al interior de los movimientos y no deben ser pensadas como mutuamente excluyentes.

En este artículo nos proponemos, entonces, indagar la praxis pedagógica prefigurativa de los movimientos populares en la Argentina en el contexto posneoliberal y, en particular, caracterizar las formas que asume lo pedagógico en estos escenarios que plantean relaciones político-pedagógicas de nuevo tipo y vínculos complejos con el Estado y la escuela. Con esta finalidad, el artículo se organiza en un derrotero que parte de la descripción de la tarea pedagógica emprendida por los movimientos populares en el afuera y en los márgenes del sistema educativo formal para, hacia el final, volver a colocar la mirada en este último desde el supuesto de que los movimientos populares se educan a sí mismos y también educan a la escuela. En este sentido, estas formas de lo pedagógico aportan una serie de enseñanzas relevantes para repensar y resignificar el dispositivo pedagógico moderno.

### **MOVIMIENTOS POPULARES Y PEDAGOGÍAS PREFIGURATIVAS EN ARGENTINA**

Los movimientos populares constituyen un denso entramado de organizaciones originadas a consecuencia del neoliberalismo, tanto en el ámbito rural como urbano, hacia finales de la década de los noventa y, en especial, comienzos del nuevo siglo. A los movimientos de los ochenta, que postularon una reapropiación del espacio público y formas organizativas más democráticas en la transición posterior a la dictadura militar, tales como organizaciones de derechos humanos, comunidades eclesiales de base, movimientos indígenas e indígena-campesinos y movimientos de mujeres,

se sumaron en los noventa nuevos referentes empíricos locales encarnados en puebladas en los grandes centros urbanos, movimientos territoriales y de trabajadores desocupados (también denominados piqueteros), que dan cuenta de los reordenamientos ocurridos en la ruralidad y la urbanidad, en ese orden.

A pesar de su énfasis en la negatividad frente a un conjunto de políticas estatales excluyentes en su periodo de emergencia, su disputa no constituyó una mera negación de lo existente y un mero ejercicio de resistencia, sino la afirmación de un proyecto al que se aspiraba y que se comenzaba a construir en los territorios (Zibechi, 2008). Ya desde sus inicios, estos movimientos crearon de manera incipiente emprendimientos productivos, sostuvieron merenderos, comedores y roperos comunitarios para paliar las necesidades más urgentes; realizaron pequeños talleres de formación política y se nuclearon en el aprendizaje de la práctica asamblearia para la toma de decisiones.

Por lo tanto, una de las características destacadas de estos movimientos populares consiste en la prefiguración —o anticipación— de la sociedad futura en la actualidad de su praxis, por medio de acciones autoafirmativas y la construcción de una institucionalidad de nuevo tipo. El concepto de prefiguración lo retomamos del corpus gramsciano y de las relecturas para el campo educativo (Ouviña, 2011, 2015). Según esta perspectiva, la disputa por forjar relaciones sociales e instituciones de nuevo tipo comienza en el seno del sistema capitalista aún vigente, que anticipa la sociedad futura en el aquí y el ahora de la construcción territorial.

La educación asumió un papel preponderante no sólo como una de estas nuevas instituciones, sino también como espacio nodal para la construcción de subjetividades críticas que nutrieran la prefiguración en todos los ámbitos del movimiento. Siguiendo la perspectiva gramsciana presentada por Ouviña, los movimientos populares pueden ser definidos como “... sujetos socio-políticos que, en sus procesos de resistencia y sus prácticas de autoafirmación militante, involucran el despliegue y permanencia en el tiempo de acciones, relaciones y formas de organización popular que aspiran a prefigurarse en el presente el proyecto de vida por el cual luchan” (2015, p. 105).

Esta aproximación general a los movimientos en términos de prefiguración también cabe extrapolarla como clave de lectura de las experiencias pedagógicas gestadas y conducidas por los movimientos populares desde y para los sectores populares. Por lo tanto, a estos ensayos se les puede nombrar como pedagogías prefigurativas (Ouviña, 2011, 2015) en tanto que conforman una praxis crítico-transformadora que anticipa los gérmenes de la educación futura en el seno mismo del capitalismo y de la persistencia de la escuela moderna como lugar pedagógico por antonomasia.

La génesis de estos ensayos pedagógicos se encuentra en la identificación, en el devenir del trabajo político territorial, de la falta de acceso a la educación formal de jóvenes y adultos de sectores populares. La implementación de las políticas de inspiración neoliberal había tenido efectos en el plano educativo, ya que se relegó al Estado en su faz pedagógica, presupuestaria y simbólica con base en el postulado de la educación como derecho individual, sumado a un sistema educativo tradicionalmente refractario a la presencia de estos sujetos de la educación.

De acuerdo con este diagnóstico, y a medida que el imperativo del hambre se diluía con la recomposición económica posterior a la crisis argentina de 2001 y habilitaba el surgimiento de nuevas demandas, los movimientos populares “tomaron la educación en sus manos”. En este nuevo escenario se enfocaron a la creación de propuestas escolares que resolvieran la terminalidad de los estudios secun-

darios y, a su vez, gestaran formas escolares alternativas a la educación formal y acordes con el proyecto político que las impulsaban. En este sentido, propusieron una educación desde –y no para– los sectores populares (Gluz, 2013b). Asimismo, se alentó la creación de todo un conjunto de formas intencionalmente formativas de carácter no escolar denominadas “talleres” para que acompañaran la construcción territorial en sus distintos aspectos. Desde esta perspectiva, el saber se postulaba como una herramienta valiosa para potenciar procesos de organización social y política en las barriadas y comunidades.

Cabe mencionar que, si bien existen experiencias pedagógicas particulares orientadas a niñas y niños de tipo escolar, como jardines comunitarios, y no escolares, como espacios de juego, estas pedagogías prefigurativas interpellaron principalmente a jóvenes y adultos militantes, o bien, pertenecientes a los territorios de militancia. Estos sujetos presentan en general trayectorias escolares interrumpidas en distintos niveles de un sistema educativo caracterizado por su tradición selectiva y excluyente (en particular en el nivel secundario). Tal como señala Rodríguez (2008), los sujetos destinatarios de la educación de jóvenes y adultos se caracterizan por su heterogeneidad y por estar atravesados por una marginación pedagógica en la que se anudan causas relativas al género, la clase social y la nacionalidad u origen.

Por lo tanto, las pedagogías prefigurativas postulan un movimiento dual: un momento de impugnación de las prácticas educativas hegemónicas asociadas al orden social dominante nucleadas centralmente en la escuela como lugar pedagógico y, al mismo tiempo, un momento positivo de gestación de nuevas prácticas, sujetos y formas pedagógicas que intentan anticipar los gérmenes de la educación futura en el aquí y ahora en una direccionalidad no exenta de tensiones y dificultades. Con base en este segundo aspecto, se ensayaron nuevos formatos bajo la inspiración de la educación popular latinoamericana: la forma-escuela otra, la forma-taller y la forma-movimiento.

### **UNA “FORMA-ESCUELA OTRA” EN LOS MOVIMIENTOS POPULARES: CONTINUIDADES Y RUPTURAS CON LA ESCUELA MODERNA**

La génesis de la forma-escuela otra en los movimientos populares argentinos responde, en el caso de los movimientos urbanos, a la búsqueda por contrarrestar la retirada del Estado de sus funciones educativas (y sociales) en el marco de la instalación e implementación de políticas neoliberales. Por su parte, en los movimientos indígena-campesinos, se relaciona con la exacerbación de la presencia selectiva del Estado en materia educativa, así como la discordancia entre la educación de raigambre urbana recibida en dichos territorios y las características de la cultura indígena-campesina propia de los sujetos y el contexto de emplazamiento de las escuelas.

Las principales referencias empíricas de la forma-escuela otra se encuentran constituidas por los jardines comunitarios, las primarias populares y los bachilleratos populares de jóvenes y adultos creados por distintas organizaciones sociales y movimientos populares urbanos y las escuelas campesinas del Movimiento Campesino de Santiago del Estero-Vía Campesina [MOCASE-VC], la Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Cuyo y del Movimiento Campesino de Córdoba; incluso, una universidad campesina propia de organizaciones unidas en torno al Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI).

En todos los casos, la necesidad de garantizar el derecho a la educación devino simultáneamente una lucha por la cultura y la hegemonía (Gluz, 2013a) que

condujo a la reflexión acerca de los modos y los formatos posibles para la construcción de estas escuelas. El uso de la noción de forma-escuela *otra* para referir a las propuestas de escolarización de estos movimientos pretende dar cuenta del diálogo crítico establecido con el dispositivo pedagógico escolar y la tensión entre lo alternativo y lo tradicional en estas experiencias.

En el caso de la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC, situada en la provincia de Santiago del Estero en la Argentina, la forma-escuela *otra* surgió en 2007 a partir de un relevamiento de las necesidades de formación de las comunidades indígena-campesinas pertenecientes a dicho movimiento. Se trata de una escuela de alternancia de tres años de duración en la cual se realiza una semana de trabajo presencial y tres semanas de trabajo en las comunidades de origen de los estudiantes de modo de compatibilizar los tiempos escolares con los de la producción campesina; esta particularidad es referida como alternancia porque los estudiantes “alternan” periodos intensivos de estudio en la escuela con periodos de trabajo manual con sus familias como unidad productiva principal. La Escuela de Agroecología le confiere un sentido adicional a esta alternancia dado que los momentos de trabajo en las comunidades de origen de los estudiantes conforman una continuidad “extramuros” de la formación a partir de la transmisión y el intercambio de los saberes aprendidos en la escuela.

Además, la escuela de alternancia prevé la posibilidad de terminalidad primaria con la extensión de un año de la cursada. Al natural objetivo de garantizar la formación en los términos más clásicos, esta experiencia escolar contribuye a la promoción de la defensa de los bienes naturales, la soberanía alimentaria y la producción familiar y comunitaria (MNCI, 2012), que constituyen los principales idearios político-ideológicos del movimiento. En este sentido, en la Escuela de Agroecología se funde la formación escolar más clásica junto con el acompañamiento a los procesos de formación política y productiva que operan dentro y fuera de la escuela.

Cabe destacar como sus características distintivas la apelación a una metodología basada en la educación popular; la organización de las clases con etapas de alternancia, que permite una continuidad “extramuros” de la formación a partir de la transmisión y el intercambio de los saberes aprendidos en la escuela; el hacer explícito el sentido político de la educación; la selección y el tratamiento de los saberes de la vida campesina; la formación en el trabajo dentro de la escuela; la imbricación entre trabajo manual e intelectual; y los vínculos estrechos con las comunidades de origen de los estudiantes (Burgos, 2010; Guelman, 2015; Michi, 2010a; MNCI, 2010).

Así, esta forma-escuela *otra* rompe algunos de los determinantes más duros del sistema educativo formal, como la descontextualización de los contenidos propios de las escuelas rurales estatales que transmiten la herencia de la cultura moderna, occidental, urbana y funcional al modelo económico extractivista; la centralidad del desarrollo cognitivo e intelectual frente a la desvalorización del trabajo manual; la condición intramuros de una institución vinculada de modo endeble con la comunidad de pertenencia; y la postulación de la neutralidad política que encubre la contribución de la escuela a internalizar y sedimentar ciertas relaciones de poder-saber propias del sistema moderno-colonial y capitalista.

Ahora bien, este alejamiento del dispositivo pedagógico escolar en la planificación y puesta en práctica de esta forma-escuela *otra* no debe pensarse en términos de territorios por completo escindidos desde lo material y lo simbólico. En lo material, la Escuela de Agroecología disputó su reconocimiento por parte del nivel de adultos del

Ministerio de Educación de la provincia de Santiago del Estero (autoridad provincial en el ámbito educativo). El posicionamiento del MOCASE-VC frente a esta cuestión exigía al Estado provincial que reconociera a las escuelas-otras surgidas frente a la vacancia estatal, respetando su especificidad y otorgándoles la acreditación necesaria, al tiempo que lo exhortaba a responsabilizarse por garantizar el derecho al acceso a la educación pública históricamente vulnerado para las comunidades rurales.

Por otro lado, y más interesante aún al interpelar el nivel simbólico, la forma-escuela otra convive con la valoración de la escuela moderna por parte de los campesinos (MNCI, 2010), una valoración explicable por su ausencia histórica en términos de disponibilidad y accesibilidad para esta población. Si partimos de la premisa que los campesinos “quieren ir a la escuela”, la Escuela de Agroecología cumple la promesa de la escuela y, en un mismo gesto, la reinventa desde una perspectiva que articula la herencia cultural ancestral y campesina junto al acceso a los saberes modernos, pero puestos al servicio de intereses económicos comunitarios y colectivos (Guelman, 2015).

Una segunda experiencia de relevancia que se consolidó en el tiempo y en el territorio urbano son los bachilleratos populares para jóvenes y adultos surgidos a partir de 2004; es decir, espacios de educación media de jóvenes y adultos anclados en el marco de empresas recuperadas, movimientos populares, sindicatos y otras organizaciones territoriales. Al igual que en el caso anterior, la creación de los estos bachilleratos estuvo signada por el contexto sociopolítico de resistencias al neoliberalismo y, en particular, por la coyuntura inmediatamente posterior a la crisis de 2001. En específico, se encuentran situados en los barrios periféricos de la ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense y en otras grandes ciudades de la Argentina en las provincias de Córdoba, Santa Fe, Jujuy y Mendoza. Luego de sucesivas movilizaciones, acampes y acciones directas, gran parte de estos bachilleratos lograron el reconocimiento estatal, lo cual les permitió el otorgamiento de títulos oficiales equivalentes a los expedidos por el sistema educativo formal, sin que ello implicara la pérdida de autonomía política y pedagógica.

Los bachilleratos populares buscan disputar las reglas de juego del campo escolar a partir de una serie de elementos que apuntan a una forma-escuela otra. Como sostienen Aguiló y Wahren (2014), estas escuelas no están acabadas, sino que “están siendo” al construirse en el cotidiano de la praxis y la discusión político-pedagógica. Algunos de sus aspectos novedosos residen en la autogestión; la toma de decisiones en asambleas en las que participan docentes y estudiantes; la intencionalidad de construcción de subjetividades críticas; las dinámicas participativas de trabajo áulico inspiradas en la educación popular; y la estrecha vinculación con el barrio de pertenencia (Aguiló y Wahren, 2014; Gluz, 2013a; Gluz, Burgos y Karolinski, 2008; Rubinsztain, 2009).

Asimismo, la disputa de las reglas de juego del campo escolar se traduce en una vinculación con el Estado asumida, en general, como problemática porque se encuentra atravesada por la tensión entre autonomía y heteronomía. Esto es, la demanda de reconocimiento estatal para la acreditación de los títulos y, en algunos casos, el financiamiento de los cargos docentes de estas escuelas otras es paralela a la demanda de conservación de amplios márgenes de autonomía y autogestión. En este sentido, la relación con el Estado tensiona el ámbito de libertad para las pedagogías prefigurativas de los bachilleratos populares. A modo de ejemplo ilustrador de esta tensión, la acreditación oficial por parte de un Estado

que se reserva el monopolio de la asignación de títulos y planes curriculares posee como contrapartida supervisiones de las autoridades competentes de los programas, las clases, las calificaciones y los establecimientos de estos bachilleratos. Esta situación exige a los educadores populares “hacer entrar” su práctica pedagógica prefigurativa en los casilleros de la educación formal, dispuestos por las supervisiones a fin de cumplimentar sus requerimientos.

Vale la pena señalar que la localización de los bachilleratos populares en la urbanidad les aporta un sesgo y una valoración diferencial respecto a las escuelas campesinas: mientras las propuestas campesinas se sitúan en un escenario histórico de una educación pública con escasa penetración, sus contrapartes urbanas se posicionan como una alternativa entre otras opciones dado el acceso más extendido a la escolarización y la mayor importancia del valor de cambio del título escolar en el mercado de bienes sociales (Gluz, 2013a). Por lo tanto, en estas experiencias no sólo se juega una titulación, sino, principalmente, la construcción de una escuela otra enmarcada en proyectos emancipatorios en los que los nuevos formatos escolares son pensados como parte de una potencia prefigurativa y una estrategia política de disputa territorial (Pacheco y Hernández, 2009).

En conjunto, las dos formas-escuela otras presentadas poseen características que tensionan el dispositivo pedagógico escolar en cuanto a la inclusión del sujeto educativo compuesto por jóvenes y adultos —específico, heterogéneo e históricamente marginado en el aspecto pedagógico— por medio de la recuperación de sus saberes populares como punto de partida, el armado de formatos más flexibles que prevén la *situacionalidad* de la vida cotidiana de estos sujetos; el establecimiento de vínculos de mayor cercanía entre docentes y estudiantes; la adopción de la educación popular y la selección de una estrategia de territorialización de la forma-escuela en un acercamiento de lo escolar a los barrios periféricos y las comunidades. Sin duda, estos factores intervienen en el sostenimiento en el tiempo de estas experiencias, que en el caso de los bachilleratos populares ya han superado su primera década de existencia, así como en la participación de jóvenes y adultos no militantes que eligen estas escuelas para retomar —o iniciar— sus estudios secundarios.

#### **LA “FORMA-TALLER” EN LOS MOVIMIENTOS POPULARES: LA CREACIÓN DE DISPOSITIVOS NO ESCOLARES INTENCIONALMENTE FORMATIVOS**

Una segunda vía en la que se materializa la intencionalidad pedagógica de los movimientos populares en la Argentina es la forma-taller. La utilización del término taller corresponde a una amplia variedad de instancias intencionalmente pedagógicas que comparten ciertas características: nuclean a la militancia en función de un tema específico; poseen un grado considerable de planificación de las actividades en cuanto a delimitación de objetivos, contenidos, producción y reproducción de materiales escritos (cuadernillos, cartillas, textos de autores); selección de dinámicas de trabajo e invitados; no buscan ni requieren vinculación estatal en clave de acreditación ni financiamiento; y presentan una regularidad en su frecuencia que varía desde un solo encuentro hasta una serie de encuentros durante un tiempo establecido con una frecuencia semanal, quincenal o mensual. Aun presentando algunos elementos que remiten a la forma-escuela, los talleres se erigen en ámbitos no escolares y postulan una concepción más amplia de lo pedagógico que desborda los lugares educativos clásicos como el sistema educativo y, en este caso, también la forma-escuela otra.

La completa autonomía de la forma-taller respecto al Estado permite ensayos pedagógicos en contextos de mayor libertad de acción en la imbricación entre procesos pedagógicos y procesos políticos, entre propuestas pedagógicas y requerimiento de conocimientos y saberes para la militancia política cotidiana. Retomando de nuevo a Michi, Di Matteo y Vila (2012), los talleres de formación se pueden ordenar a partir de los siguientes criterios: talleres específicos para los integrantes de los movimientos en relación con la formación política, actividades artístico-culturales y cuestiones relativas a género, producción u organizativas; talleres organizados entre dos o más movimientos y organizaciones populares; talleres desarrollados en el marco de acciones de lucha o de asambleas de deliberación y toma de decisión; y talleres de cara al territorio en los cuales el movimiento popular se inscribe con vistas a ampliar su base social. En este sentido, los talleres varían en los sujetos pedagógicos convocados, así como en los contenidos; la metodología de la educación popular es una invariante que atraviesa todas las instancias formativas.

La apelación a la educación popular no anula la existencia de roles que se conciben en términos de una coordinación que propone ciertos contenidos, metodología y dinámicas, enseña y también aprende, y el resto de los participantes –con sus distintos grados de involucramiento– que asisten, aprenden, enseñan y co-producen los talleres. De allí la recurrencia al empleo de la categoría nativa “entre todos” para dar cuenta de estos espacios-momentos formativos.

Respecto de los contenidos, se identifican tres tipos de propuestas: formaciones que tematizan y profundizan en torno a una problemática de la coyuntura política, social y económica a nivel nacional, provincial, local o barrial, como reformas de códigos a nivel nacional o la necesidad de sensibilización y concientización sobre la falta de acceso al agua potable y al sistema de cloacas; formaciones para cierto sector del movimiento relativas a una cuestión específica del espacio prefigurativo de pertenencia, como capacitaciones sobre economía social a integrantes de un emprendimiento productivo, entrenamiento en el uso de equipos audiovisuales para el colectivo de una televisión comunitaria o formaciones específicas para profesoras y profesoras de las escuelas otras; y formaciones orientadas a la problematización de temáticas ligadas a los idearios político-ideológicos del movimiento; por ejemplo, talleres sobre el capitalismo, el antiimperialismo, el extractivismo y el antipatriarcalismo.

Cabe ilustrar la operatoria de la forma-taller a partir del caso concreto de las denominadas “escuelas” o “escuelitas” de formación política, consideradas uno de los talleres más relevantes por parte de la militancia. Estos talleres poseen como objetivo principal la socialización de los idearios político-ideológicos de los movimientos en una búsqueda por otorgar una mayor organicidad, coherencia e integralidad a la militancia. Allí se deconstruyen ciertos universos políticos incorporados a la socialización política en el contexto de las familias y las escuelas –asociados a un ciudadano parcialmente desvinculado de la cosa pública con base en una matriz delegativa de la política– y se crean nuevos esquemas y contenidos que orientan las prácticas políticas de los movimientos.

Las formas adoptadas por estos talleres son diversas en su frecuencia (diaria, semanal, quincenal o mensual), y se observan ciertas propuestas que apelan a la forma-campamento de retiro de la cotidianidad. En todos los casos, se reconoce la metodología de la educación popular como la base epistemológica, teórica y política para la ideación, planificación e implementación de los talleres. En cuanto a los contenidos, por lo general se estructuran en torno a dos ejes temáticos. En

primer lugar, la presentación y profundización de los idearios político-ideológicos de los movimientos que incluye, en algunos casos, un análisis de coyuntura, y en segundo, la reconstrucción crítica de una historia plebeya en torno a la recuperación de los grandes procesos de luchas populares de modo de poner en perspectiva los idearios de los movimientos.

Resulta interesante notar que la escuela reaparece en estos espacios como “forma disponible”, aun cuando se contraponga –en parte– a la metodología de la educación popular y a la búsqueda de trascender material y simbólicamente la escuela moderna. Algunos de los aspectos que evidencian esta forma disponible radican en el establecimiento de niveles de formación política entre los militantes, que se traduce en el armado de trayectos que evocan la gradualidad escolar, la asistencia obligatoria como parte del compromiso militante, la idea del retiro de la rutina cotidiana –de los emprendimientos productivos y cuadrillas de trabajo y de las tareas de militancia– para dedicarse a la formación, el uso en ciertos talleres de cuadernillos con características similares a los manuales escolares e, incluso, la elección de la denominación escuela para nombrar estos talleres.

A los elementos mencionados se suman dos observaciones en relación con los saberes en circulación y los vínculos entre los sujetos participantes que, a diferencia de los anteriores, sí requieren una mirada crítica en tanto allí se juega la posibilidad de la reproducción del núcleo más duro del dispositivo pedagógico escolar. En este sentido, se torna necesario reparar en las formas asumidas por el diálogo entre saberes populares y conocimientos académico-disciplinares inscripto, a menudo, en la persistencia de una valoración epistémica desigual –reafirmada en la escuela formal– que jerarquiza el conocimiento teórico sobre los otros saberes.

Asimismo, la delegación de la responsabilidad activa de lo acontecido en los talleres en algunos militantes mientras que otros asumen una posición de mayor pasividad, aun cuando se reafirme con constancia que los talleres se construyen “entre todos”, también debe ser analizada de modo crítico como la posibilidad de una inercia de los roles escolares en la disposición de los cuerpos y la apropiación y toma de la palabra en la formación política.

De lo anterior surge la preocupación y los esfuerzos de la coordinación y otro conjunto de militantes participantes de estos talleres por acercar teoría y práctica (conocimiento científico y saberes populares); concientizar en el hecho de que todos los hombres y mujeres son sujetos de conocimiento y transformación social; tender las mediaciones entre la cultura oral de las bases y la cultura letrada convocada por los materiales de formación; y descentrar la concepción del aprendizaje vinculado a lo meramente cognitivo para convocar saberes *otros* asociados a la emocionalidad (Palumbo, 2014).

A modo de balance provisorio, las formas pedagógicas del tipo taller –y en especial las propuestas de formación política– son valoradas por los militantes como espacios de profundización en los idearios de los movimientos que les permiten comprender mejor “por qué y para qué luchan”, de apertura de nuevas lecturas sobre la historia distintas al registro histórico escolar, y de fortalecimiento del ejercicio del “saber hablar” en el debate participativo entre compañeros.

Empero, los resultados –sin ánimo de cuantificación– son variables en términos de los grados de continuidad, sistematicidad y mantenimiento de la asistencia. A las limitaciones presupuestarias de los movimientos que invierten dinero y esfuerzos en el sostenimiento de estos espacios, le son concomitantes limitaciones

temporales, dado que la urgencia de las prácticas políticas cotidianas atenta, en ciertos casos, contra la continuidad de estos talleres que demandan un alejamiento parcial de la militancia cotidiana. Otro factor a considerar remite a la ausencia de incentivos concretos —como la obtención de un título escolar—, que genera que los frutos del tiempo específico de reflexión y formación se evidencien de un modo más mediado y menos tangible en la potenciación de las prácticas políticas, el quehacer de los emprendimientos productivos de los movimientos y hasta la vida personal, según el tipo de taller en cuestión.

### **LA “FORMA-MOVIMIENTO” EN LOS MOVIMIENTOS POPULARES: EL MOVIMIENTO COMO PRINCIPIO Y SUJETO EDUCATIVO**

Una última forma asumida por lo pedagógico en los movimientos populares es la forma-movimiento. Ésta contiene —y desborda— tanto a las escuelas otras como a los talleres, y evidencia una concepción amplia de lo pedagógico. En este sentido, al interior de los movimientos populares urbanos y rurales se sostiene que la militancia cotidiana y la totalidad de las prácticas políticas y las relaciones sociales entre sujetos en el cotidiano —aun cuando no posean una intencionalidad pedagógica explícita— son formativas. Entre estas prácticas, cabe citar la participación en asambleas, reuniones y emprendimientos productivos cooperativos, el contacto con otras organizaciones y con la burocracia estatal, las instancias de deliberación o toma de decisión, las acciones de lucha, las fiestas y las celebraciones. Esta naturaleza pedagógica de los movimientos populares los convierte en sujetos político-pedagógicos, expresada en el ámbito académico a partir de distintas categorías que aluden a los movimientos como “sujetos y principios formativos” (Caldart, 2008; Michi, 2010a), “principios y matrices formadoras” (Arroyo, 2012) e, incluso, “lo pedagógico cotidiano” (Guelman, 2015).

En consecuencia, la forma-movimiento se diferencia de la forma-escuela otra y de la forma-taller por los grados de formalización, institucionalización y racionalización de la práctica pedagógica. Desde esta perspectiva, lo pedagógico no se restringe a los aprendizajes de contenidos específicos transmitidos a través de técnicas o instrumentos en espacios intencionalmente definidos ni a cargo de una persona que ocupe la figura del educador (Gohn, 2009). A contramano, las relaciones de enseñanza-aprendizaje de la forma-movimiento revisten un carácter poco sistemático y responden a una “pedagogía espontánea” (Gluz, 2013b) asentada en aprendizajes no provocados, sino adquiridos por familiarización con las prácticas sociopolíticas en las que los sujetos militantes se encuentran inmersos. No obstante, las fronteras entre formas pedagógicas son lábiles: si la educación popular se erige como la metodología deliberada de la forma-escuela otra y de la forma-taller que introduce la dimensión política en la práctica pedagógica, la educación popular es también dimensión pedagógica de la práctica política cotidiana de construcción de poder popular, y vuelve campo formativo a la totalidad de la experiencia y de la vida desarrollada en el marco del movimiento.

Este gesto implica una revalorización de la cotidianidad como espacio-momento pedagógico, así como una reafirmación del carácter colectivo de los aprendizajes en tanto la formación no es individual, sino que se aprende necesariamente con otros. Estos espacios que “también son formativos” (sin pretender serlos) aportan a la creación de una nueva cultura y a una concepción del mundo antagónica a la hegemónica en la cual la oralidad y el “poner el cuerpo” cumplen un rol

central, a punto tal que, como sostiene Arroyo (2012), los movimientos populares no sólo se educan a sí mismos: educan a la sociedad toda en términos de la visibilidad pública de sus acciones de lucha y del contacto con sujetos que habitan los mismos territorios de militancia. Más importante aún, educan a la propia educación formal, a sus educadores y a las políticas públicas educativas interpelándolos desde su praxis pedagógica prefigurativa.

Al interior de la forma-movimientos, las místicas constituyen un espacio-momento formativo singular en las cuales se entonan canciones populares (a menudo creadas de modo expreso), se elaboran pequeñas dramatizaciones, se repiten consignas y se enuncian gritos de guerra propios de cada movimiento.

Siguiendo a Vázquez, Vommaro y Bonvillani (2012), las místicas pueden ser espontáneas o planificadas con cuidado para acompañar acciones de lucha, momentos deliberativos y fiestas y celebraciones. Si bien en esta sección trabajamos las místicas como parte de la forma-movimiento, también son utilizadas por los movimientos en la forma-escuela otra y la forma-taller para reafirmar contenidos considerados clave desde lo simbólico.

En la Argentina, el recurso de la mística es retomado con fuerza por algunos movimientos a partir de sus contactos asiduos con el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil, que constituye una referencia fundamental para los movimientos populares campesinos –incluso comparten con éste entidades de coordinación, como la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo y la Vía Campesina a nivel internacional– y también para ciertos movimientos urbanos que envían a sus militantes a participar en instancias de formación en la Escuela Nacional Florestan Fernandes del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra.

En términos pedagógicos, las místicas refieren a los elementos rituales de los procesos pedagógicos que dan sentido a la lucha y a la organización, crean y reafirman vínculos entre sujetos y transmiten contenidos desde y hacia los integrantes del movimiento en función de los temas que son puestos “en escena”. A partir de ellas, se convocan los símbolos característicos de los movimientos, se presentan los objetivos de lucha y se contribuye a la valoración de las conquistas obtenidas en vistas a reforzar la dimensión simbólica de la producción y reproducción cultural del movimiento (Michi, 2010b).

Si bien no podemos obviar la fuerza presentada por los elementos rituales en el sistema educativo formal, de las místicas en los movimientos populares se derivan consideraciones relevantes sobre una praxis pedagógica prefigurativa. Por un lado, la mística posee la particularidad de *traccionar* aprendizajes por medio de la emocionalidad, al desafiar la centralidad de lo cognitivo propia de la matriz de pensamiento moderno-occidental y del sistema educativo. En este sentido, frente al imperativo de estrategias de aprendizaje racionalizadoras, también es dable rescatar la importancia de las estrategias sensibilizadoras y habilitar la confluencia entre el sentir, el reflexionar y el hacer (Michi, 2010b).

Por otro lado, la mística le otorga necesariamente un carácter situado a la formación en tanto se emplaza en un cierto movimiento, en sus acciones de lucha, en sus símbolos y banderas y, más aún, en los propios cuerpos de todos los implicados como hacedores y observadores. Por último, a diferencia de los aspectos rituales escolares, la mística en los movimientos populares no es impuesta; se construye de manera participativa, en especial en el caso de las místicas espontáneas, en las que cualquier militante puede tomar la palabra y enunciar un grito

de guerra o entonar una canción, lo que rompe con cualquier fijación de roles políticos (y escolares).

### **LAS FORMAS DE LO PEDAGÓGICO EN MOVIMIENTOS POPULARES COMO “EDUCADORAS” DE LA EDUCACIÓN**

Si retomamos la consideración de Arroyo (2012) respecto a que los movimientos populares no sólo se educan a sí mismos y a la sociedad; también se erigen en educadores de la educación formal, cabe interrogarse acerca de las enseñanzas de estas pedagogías prefigurativas para repensar el sistema educativo formal. De hecho, gran parte de las potencialidades identificadas en las formas pedagógicas de los movimientos populares fueron establecidas en oposición al dispositivo pedagógico escolar. No obstante, la polarización entre educación escolar y educación en movimientos populares requiere ser matizada a partir de las imbricaciones y solapamientos entre el afuera y el adentro de los pretendidos muros escolares en las prácticas concretas de los movimientos.

Como fue ya señalado, en la génesis de la praxis prefigurativa de los movimientos populares, el sistema educativo formal se presentó en especial como un *alter ego* definido como refractario y expulsor de ciertos sujetos educativos, lo que generó la construcción de experiencias y formas pedagógicas concebidas de manera “radicalmente” distinta a la tradicional. En consecuencia, la relación con la escuela —en términos pedagógicos, sindicales y territoriales— no fue un objetivo fundante de esta praxis prefigurativa, priorizando la gestación y consolidación interna de los proyectos alternativos. Sin embargo, el Estado sí se presentó de manera pronta como un territorio de disputa en términos de lograr el reconocimiento, la acreditación y, en ciertos casos, la financiación, en especial en lo relativo a la forma-escuela otra.

Ahora bien, el posicionamiento de los movimientos populares respecto al sistema educativo fue más tarde repensado en cuanto a una escuela pública donde también se debía intervenir, entendiendo que la garantía del derecho a la educación combinaba la democratización de las modalidades hegemónicas junto con el armado de formas impulsadas desde abajo y situadas afuera o en los márgenes. Este gesto posee relevancia en tanto se aleja de lecturas dicotómicas que le niegan a la escuela pública cualquier potencial transformador y sitúan el componente pedagógico prefigurativo sólo en ensayos a pequeña escala, encapsulados y fuera del sistema educativo (Ouviña, 2015). Por lo tanto, el giro en los modos de interpretación de los “lugares” de la educación alternativa inició un diálogo entre las experiencias pedagógicas territorializadas en los barrios y comunidades y la educación formal como lugar educativo clásico; un diálogo que convoca a autogestionar la educación popular y reinventar a la par la educación pública, y que puede entretener de manera virtuosa ambos procesos.

Del recorrido realizado en este artículo por distintas formas de lo pedagógico en movimientos populares, extraemos una serie de enseñanzas de los movimientos como “educadores” en vistas a reinventar y democratizar la educación pública. La primera lección de estas pedagogías prefigurativas remite a correrse de la mera “transmisión” de conocimientos por parte de un docente “sabelotodo” frente a estudiantes devenidos tabulas rasas o meros receptores (y reproductores) de conocimiento, con lo que se garantiza la internalización acrítica del orden dominante por parte de las clases subalternas.

A contrapelo, la transmisión debe inscribirse en un contexto de enseñanza-aprendizaje que considere la co-producción de saberes; esto es, la socialización

de conocimientos teóricos en un diálogo crítico y problematizador con el cúmulo de saberes populares (saberes cotidianos, saberes de la supervivencia, saberes de las prácticas sociales) portados por los sujetos destinatarios de la formación que requieren ser recuperados, socializados y revalorizados. Para ello, la oralidad se concibe una habilidad fundamental que permite la recuperación de estos saberes populares que, rara vez, adoptan el lenguaje escrito como canal de transmisión. Así se alienta el tránsito de sujetos-meros receptores de conocimiento a sujetos portadores y co-productores de saberes.

Una segunda enseñanza de los movimientos populares a la escuela pública radica en el imperativo de contextualizar las formas pedagógicas en todos sus aspectos: contextualizar los saberes y conocimientos convocados en los suelos donde gravitan los educandos frente a la descontextualización del dispositivo pedagógico escolar; enmarcar a los sujetos en una cierta coyuntura abordada desde contra-historias plebeyas que rescaten el protagonismo de los sectores subalternizados; territorializar la formación acercándola a los barrios y las comunidades y estableciendo vinculaciones estrechas con estos territorios. Esto implica enraizar las formas pedagógicas en una cierta situacionalidad, y evitar que “floten en el aire” de los no-tiempos y los no-lugares propios de las apuestas universalistas.

Derivada de la anterior, la tercera consideración postula la apuesta por una división de roles entre docentes-coordinadores y estudiantes-destinatarios de la formación definida en términos menos jerárquicos y de mayor cercanía afectiva. Frente a una escuela recordada por los militantes en torno a la imagen de un docente que marca el error a su alumno (a ellos mismos cuando eran estudiantes o a sus hijos) —y los sentimientos consecuentes de vergüenza, silencio y miedo—, las prácticas pedagógicas de los movimientos populares se interpretan como espacios donde se desanda el “miedo al error” en el marco de relaciones más democráticas.

De lo anterior no se desprende la inexistencia de roles, pero sí una reconfiguración de ellos que se condensa en la noción de una forma pedagógica que se construye “entre todos”. Esta expresión da cuenta de la creación de un colectivo de formación, donde se aprende con y junto a otros en relaciones de igualdad, entendiendo la igualdad no en sentido ingenuo y ciego frente a la heterogeneidad de trayectorias sociales, educativas, políticas y de género, sino una igualdad asociada a la equivalente capacidad de enunciación de saberes valiosos para ser compartidos.

La cuarta y última enseñanza responde al rescate de la dimensión de la afectividad en los procesos de aprendizaje. En el dispositivo pedagógico escolar convive una fuerte impronta en los aspectos rituales de la formación que podría abrir el acceso a la cuestión de las emocionalidades y los afectos —en el sentido de ser afectado— junto a una marcada racionalización de la experiencia humana y de los saberes y conocimientos puestos en común. Las pedagogías prefigurativas enseñan acerca del rescate de lo emocional, lo afectivo y el cuerpo, plantean un quiebre con la omnipresencia cognitiva del aprendizaje y fomentan otras estrategias de apropiación de los contenidos vinculadas a la sensibilización. En este sentido, la mística como espacio-momento formativo que atraviesa las tres formas de lo pedagógico en los movimientos populares aparece como un ejemplo de la importancia de “poner el cuerpo” en el terreno de la formación y todo lo que éste implica: saberes, recuerdos de luchas, anhelos de futuro, miedos, idearios vinculados a un proyecto.

## **CONCLUSIONES**

A lo largo de este artículo, presentamos las formas asumidas por lo pedagógico en los

movimientos populares en la Argentina en el contexto posneoliberal. Estas formas se conciben en su condición de ensayos y campos de experimentación a los fines de prefigurar una educación futura distinta al sistema educativo moderno, tradicionalmente expulsor de los sectores populares de los barrios periféricos y con una presencia acotada y reproductora de los valores urbanos en el caso de la ruralidad. En un esfuerzo por sistematizar esta potencia pedagógica prefigurativa, trabajamos sobre tres formas de lo pedagógico: la forma-escuela otra, la forma-taller y la forma-movimiento.

Por un lado, la forma-escuela otra apunta a las experiencias más sistemáticas de formación de los movimientos populares que, aun cuando no quiebren del todo los núcleos duros de la escuela moderna, en parte por la necesidad de acreditación y financiamiento estatal, se presentan como la concreción de un derecho negado a lo largo de la historia y como la resignificación de una institución tradicionalmente ausente o expulsora.

Por su parte, la forma-taller engloba un conjunto diverso de instancias pedagógicas no escolares que versan sobre una amplia variedad de contenidos y poseen una frecuencia de encuentros variable. Empero, el rasgo común que aúna a los talleres radica en la utilización de la metodología de la educación popular, sus altos grados de planificación y la búsqueda por construir sujetos críticos y transformadores de su historia.

La forma-movimiento, que rebasa la forma-escuela otra y la forma-taller para situarse en una concepción amplia de lo pedagógico, invita a pensar la imbricación entre pedagogía y política; es decir, lo político de la pedagogía y lo pedagógico de la política. Sin renunciar al aforismo que sentencia “la pedagogía es política”, el diálogo con los movimientos populares plantea la necesidad de completar dicho aforismo de modo que “la pedagogía es política y la política también es pedagógica”. La reversibilidad de dicha fórmula opera con base en el supuesto de que tanto la pedagogía como la política involucran aprendizajes de valores, proyectos y utopías que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder prevaletentes en una sociedad determinada. Ni la política le viene desde fuera a la pedagogía a la manera de la presencia de una “foránea” ideología (política) que se cuelga en el terreno pedagógico, ni la pedagogía le viene desde fuera a la política y se emplea a la primera como recurso para el adoctrinamiento (de la militancia, del pueblo).

Tomando en consideración el carácter de los movimientos populares como sujetos pedagógicos totales, sostuvimos que los movimientos educan a la educación formal y sus maestros. A partir de esta premisa, identificamos cuatro enseñanzas extraídas del análisis de las formas de lo pedagógico que podrían ser de utilidad para revisar el dispositivo pedagógico escolar: el desafío de la co-producción de saberes emplazada en el diálogo crítico y problematizador entre conocimientos teóricos y saberes populares; la necesidad de apelar a la contextualización en todos los aspectos de las formas pedagógicas como gesto contrario a las apuestas universalistas inscritas en no-tiempos y en no-lugares; la revisión de la asimetría de roles basada en relaciones jerárquicas desde las que se imponen saberes válidos y sujetos pasibles de enunciar esos saberes, y que confinan al error y la ignorancia a los sujetos portadores de otros saberes; y el rescate de las dimensiones de lo emocional, lo afectivo y el cuerpo en el proceso de aprendizaje que no anulan lo cognitivo, pero lo resignifican a partir de una concepción de los sujetos pedagógicos como mente y cuerpo, razón y emoción.

Para concluir, la apuesta actual de cara al futuro de estas pedagogías prefigurativas gestadas y ensayadas en el marco de los movimientos populares en la

Argentina se juega en la potenciación de las formas de lo pedagógico creadas por fuera del sistema educativo formal, lo que garantiza su continuidad en el tiempo, el flujo de recursos necesario para su sostenimiento y la capacidad autocrítica para no reproducir aspectos hegemónicos de la escuela moderna. Simultáneamente, en los últimos años se presenta cada vez con más fuerza la necesidad de intervenir y nutrir el diálogo con experiencias prefigurativas surgidas en el seno del sistema educativo formal para irradiar estos aspectos novedosos al sistema todo y animar a prefigurar la educación pública del futuro en el aquí y en el ahora del sistema educativo formal.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amputia, M. y Elisalde, R. (2015). Bachilleratos populares en la Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular. *Revista Polifonías*, 7, 154-177.
- Aguiló, V. y Wahren, J. (2014). Los bachilleratos populares de Argentina como “campos de experimentación social”. *Revista Argumentos*, 27 (74), 99-117.
- Arroyo, M. (2012). Os movimentos sociais reeducam a educação. En Soares de Alvarenga, M., Emerson Nascimento, R., Nobre, Domingos y Raposo Alentejano, P. (orgs.). *Educação popular, movimentos sociais e formação de professores. Outras questões, outros diálogos* (pp. 29-45). Río de Janeiro: UERJ.
- Burgos, A. (2010). *Luchas populares rurales contra la exclusión social y cultural: las experiencias educativas del MOCASE/VC*. Ponencia presentada en las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Caldart, R. (2008). *Pedagogia do movimento Sem Terra*. San Pablo: Expressão Popular.
- Gluz, N. (2013a). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- \_\_\_\_\_. (2013b). *Alternativas escolares en movimientos sociales y procesos de subjetivación política*. Ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Gluz, N., Burgos, A. y Karolinski, M. (2008). *Las experiencias educativas de los movimientos sociales: reflexiones en torno a la construcción de autonomía*. Ponencia presentada en las V Jornadas de Sociología, Universidad de La Plata, Argentina.
- Gohn, M. (2009). *Teorías dos Movimentos Sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos*. San Pablo: Loyola.
- Guelman, A. (2015). *Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales. El caso de la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC (2009-2012)*. Tesis de doctorado en Educación, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Michi, N. (2010a). *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC*. Buenos Aires: El Colectivo.
- \_\_\_\_\_. (2010b). *Lo que enamora, lo que contagia, lo que entusiasma. Un análisis sobre la producción y reproducción cultural en el MOCASE VC*. Ponencia presentada en las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Michi, N., Di Matteo, J. y Vila, D. (2012). Movimientos sociales y procesos formativos. *Revista Polifonías*, 1 (1), 22-41.
- MNCI (2010). *Síntesis de la concepción e instancias de formación política del Movimiento Nacional Campesino Indígena de Argentina*. Ponencia presentada en las II

- Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- \_\_\_\_\_. (2012). *Derecho a la educación campesina indígena*. Córdoba.
- Ouviña, H. (2011). La política prefigurativa en el joven Gramsci. Una aproximación a la teoría y práctica de la educación futura. En Hillert, F., Ouviña, H., Rigal, L. y Suárez, D. (comps.). *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina* (pp. 141-172). Buenos Aires: Noveduc.
- \_\_\_\_\_. (2015). Educación en movimiento y praxis prefigurativa. Una lectura gramsciana de los proyectos pedagógico-políticos impulsados por los movimientos populares latinoamericanos. En Hillert, F., Ouviña, H., Rigal, L. y Suárez, D. (comps.). *Pedagogías críticas en América Latina: experiencias alternativas de educación popular* (pp. 99-148). Buenos Aires: Noveduc.
- Pacheco, M. y Hernández, D. (2009). *El porvenir de una utopía. El Bachillerato Popular Roca Negra/Frente Popular Darío Santillán: un estudio de caso*. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional sobre Protesta Social, Acción Colectiva y Movimientos Sociales, Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina.
- Palumbo, M. (2014). Las propuestas de formación política de movimientos populares entre la pedagogía y lo pedagógico. *Revista Intersticios de la Política y la Cultura*, 6, 51-65.
- Rodríguez, L. (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina*. México, DF: CREFAL.
- Rubinsztain, P. (2009). *La apropiación de la palabra: mujeres, escuela y educación popular*. Ponencia presentada en el XXVII Congreso ALAS, Buenos Aires, Argentina.
- Vázquez, M., Vommaro, P. y Bonvillani, A. (2012). Semillero de jóvenes. Semillero de esperanza: la experiencia política de los jóvenes en el Campamento Latinoamericano de Jóvenes. En Alvarado, S., Borelli, S. y Vommaro, P. (eds.). *Jóvenes, políticas y culturas: experiencias, acercamientos y diversidades* (pp. 201-237). Rosario: Homo Sapiens-CLACSO.
- Zibechi, R. (2008). *Dibujando fuera de los márgenes: los movimientos sociales en la transformación sociopolítica en América Latina*. Buenos Aires: La Crujía.