

Los jóvenes como sujetos de los conflictos sociales de la norpatagonia : representaciones en la prensa gráfica [1969-1974]

Autor:

Kejner, Emilse Malke

Tutor:

Fanese, Marta Griselda

2009

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Universidad de Buenos Aires en Análisis del Discurso.

Posgrado



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras

**Maestría en Educación: Pedagogías críticas y problemáticas
socioeducativas**

TESIS:

**Las prácticas político-pedagógicas de los movimientos
populares urbanos. El caso del *Movimiento Popular La
Dignidad* en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2012-
2013).**

Maestranda: María Mercedes Palumbo.

Directora: María Fernanda Juarros.

2014

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....

INTRODUCCIÓN

PRIMERA PARTE. “CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO: PRINCIPALES COORDENADAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS”

I. PRESENTACIÓN DE LA PRIMERA PARTE

I.1. Los principales enfoques de la investigación sobre movimientos sociales en Norteamérica, Europa y América Latina

I.1.1. La cuestión de los movimientos sociales desde una perspectiva clásica

I.1.2. La cuestión de los movimientos sociales desde una perspectiva contemporánea: las principales investigaciones en Norteamérica y Europa

I.1.3. El derrotero de un concepto importado: los estudios sobre movimientos sociales en América Latina

I.2. Los estudios sobre la dimensión político-pedagógica de los movimientos sociales populares

I.2.1. La relación entre procesos formativos, educación popular y organizaciones populares en la producción académica de la segunda mitad del siglo XX

I.2.2. La conformación de la dimensión político-pedagógica de los movimientos populares como área de estudio en Latinoamérica

I.2.2.1. Las escuelas gestadas y conducidas por los movimientos populares....43

I.2.2.2. Los espacios-momentos “que también son formativos”: los movimientos populares como principio y sujeto educativo.....50

I.2.2.3. Los espacios-momentos formativos: las experiencias de Formación Política 80

I.3. Educación y poder: las intersecciones entre la política-lo político y la pedagogía-lo pedagógico

I.3.1. Primer binomio: la política-lo político

I.3.1.1. Jacques Rancière: la emancipación entre la lógica política y la lógica de la policía.....72

I.3.2. Segundo binomio: la pedagogía-lo pedagógico.....82

I.3.2.1. Una aproximación a *la pedagogía* en clave latinoamericana.....84

I.3.2.2. Una aproximación a *lo pedagógico* desde los aportes de Freire, Gramsci y Rancière.....90

I.3.3. Las intersecciones entre binomios: una matriz entre la política, lo político, la pedagogía y lo pedagógico

I.4. Consideraciones metodológicas

I.4.1. Construcción del problema de investigación

I.4.2. Planteo de la estrategia general de abordaje empírico-conceptual

I.4.3. Técnicas de recolección y análisis de la información empírica

SEGUNDA PARTE. “DE LAS COORDENADAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS A LAS PRÁCTICAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS COTIDIANAS DEL MOVIMIENTO POPULAR LA DIGNIDAD”

II. PRESENTACIÓN DE LA SEGUNDA PARTE

II.1. Los movimientos populares urbanos y las reconfiguraciones del contexto social, político y económico nacional: el derrotero histórico del Movimiento Popular La Dignidad

II.2. Una historización posible de los espacios de Formación Política en sentido amplio y restringido: entre la “escuela de la necesidad” y la formación de base

II.3. La experiencia de Formación Política en sentido estricto de militantes de base del Movimiento Popular La Dignidad: un espacio-momento formativo entre la pedagogía, lo pedagógico y lo político

II.3.1. La dimensión pedagógica del dispositivo de Formación Política en sentido estricto: el binomio la pedagogía- lo pedagógico

II.3.1.1. La caracterización del dispositivo pedagógico de Formación Política 148

II.3.1.2. La Formación Política y el dispositivo pedagógico escolar..... 161

II.3.2. La dimensión política del dispositivo de Formación Política en sentido estricto: el binomio la política-lo político

II.3.2.1. La Formación Política y nuestra política: formación y prácticas políticas territoriales..... 172

II.3.2.2. La Formación Política y las vinculaciones con la institucionalidad: entre una institucionalidad de lo estatal y una institucionalidad de lo popular 182

REFLEXIONES FINALES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

Anexo I: Listado de Entrevistas, Observaciones y Documentos

Anexo II: Instrumento de recolección de información

Anexo III: Siglas

Anexo IV: Cartografía de los espacios del Movimiento Popular La Dignidad en la Ciudad de Buenos Aires. Año 2013

AGRADECIMIENTOS

Esta Tesis es el resultado de un recorrido personal y académico en el cual – directa o indirectamente – colaboraron un conjunto importante de personas y de instituciones: algunas de ellas siendo un bastión de apoyo desde lo institucional-académico y otras acompañándome desde lo afectivo.

Agradezco a la Universidad Pública, por cobijarme en mi tránsito de estudiante y ahora docente. A Daniela Bruno, Enrique Del Percio y María Cristina Ruiz del Ferrier por mostrarme las posibilidades y fecundidad de “otra academia”. A María Fernanda Juarros y Silvia Llomovatte por contribuir a la concreción de mi deseo de dedicarme a la investigación. A Anahí Guelman por brindarme la posibilidad de inscribir esta Tesis en el proyecto Ubacyt que dirige donde compartimos categorías analíticas, formación en investigación y también largas jornadas de trabajo de campo que engrosan las páginas de nuestro anecdotario. A Celina Vacca por los intercambios de ideas de los últimos años y por la lectura atenta y desinteresada de los capítulos de esta Tesis.

Una mención especial para los compañeros del Movimiento Popular La Dignidad, por la generosidad con la que me abrieron las puertas de su espacio, por permitirme aprender de sus prácticas y por contribuir a mi formación teórico-política.

A mis abuelas, por mostrarme lo valioso de esos saberes de la experiencia que difícilmente se aprenden en la escuela y en la universidad. A mis padres, por su apoyo constante a una carrera y a una profesión “no tradicionales”. A mis hermanas, Marian y Cin por ayudarme a pintar los días con los colores más cálidos de mi paleta. Y a Pancho – mi incondicional compañero de ruta – por su comprensión, por su admirable capacidad de escucha, por sumergirse conmigo en el devenir incierto de la Tesis y, desde ese lugar, colocar siempre la pregunta problematizadora.

Por último, pero no por eso menos importante, agradezco a mis amigos, cómplices y fieles acompañantes de vida, cosechados en los distintos espacios por los que he participado: a las chicas del colegio, al entrañable “grupete” de la facultad, a los gelian@s y a los compañeros de la maestría.

A todos y cada uno, simplemente gracias.

INTRODUCCIÓN

La emergencia de un conjunto de movimientos populares en América Latina – y en particular en Argentina – a finales de la década del noventa se encuentra relacionada con las consecuencias económicas y sociales de la instalación del paradigma neoliberal por parte de los gobiernos de la región. El temprano interés académico por el estudio de estos movimientos radicó en el conjunto de características distintivas que los distanciaban tanto de los movimientos sociales europeos y estadounidenses de las décadas del sesenta y setenta como de la tradición movimentista latinoamericana previa. En el marco de esas características distintivas, se destacan sus formas de acción autoafirmativas que ponen en escena la preocupación de éstos por la formación de sus miembros. El Estado – como interlocutor y garante de derechos – fue inicialmente desplazado en pos de la creación de diversos espacios formativos con grados de institucionalización divergentes: la construcción de dispositivos pedagógicos alternativos al formato escolar, la formación de sus propios intelectuales a partir de la creación de espacios de Formación Política y la concepción de los propios movimientos sociales como procesos educativos integrales que involucran la totalidad de la experiencia militante.

En este escenario de prácticas político-pedagógicas alternativas y de producciones intelectuales que intentaron dar cuenta de las mismas se fue construyendo el objeto de investigación de esta Tesis combinado con mis preocupaciones teórico-prácticas y mis recorridos intelectuales particulares que abarcan el amplio abanico que va de la Ciencia Política a la Pedagogía Crítica y de la teoría a la práctica.

Mi tránsito por la carrera de Ciencia Política y, dentro de ella, la especialización en Filosofía Política es el inicio de una suerte de “insistencia” intelectual y práctica de la pregunta por la operatoria del poder no sólo en el Estado sino también en las distintas relaciones sociales que atraviesan a los sujetos en sus vidas cotidianas (en su familia, en sus parejas, en sus trabajos, etc.). No obstante, esta pregunta basal de gran parte de la producción de conocimiento politológico poseía un nivel de generalidad tal que exigía un primer esfuerzo de focalización y recorte. Y aquí empezaron los problemas para quien se caracteriza por una curiosidad innata que excede ampliamente lo académico. Los inicios de mi formación en investigación en un equipo de trabajo sobre las vinculaciones entre universidad y sociedad, las tareas docentes que empezaron en el nivel inicial y se fueron extendiendo y solapando hasta el nivel universitario, y las

resonancias poco sistematizadas pero profundas de ciertas lecturas de Antonio Gramsci durante la carrera me permitieron definir – de modo un poco impreciso – que mi preocupación se encontraba en el cruce de los campos de la política, la pedagogía y la cultura.

Recuperando algunas de mis notas del Taller de Tesis I de la Maestría, notas angustiosas que implicaban decisiones y recortes, encuentro que veía en la figura de los intelectuales críticos latinoamericanos en el área de ciencias sociales – en la intersección de los intelectuales, el poder y la política – un posible abordaje de este cruce complejo de campos. A continuación, transcribo algunas de esas preguntas que me hacía (y que me sigo haciendo afortunadamente): ¿Cuál es el rol de la ciencia moderna como dispositivo de saber-poder? ¿Cómo se vinculan la teoría y la práctica, el saber especializado del intelectual y el quehacer cotidiano de los actores sociales en tanto productores también de saber? ¿Cuál es la relación que se establece entre conocimiento legitimado y conocimiento popular? Sigo leyendo las notas y logro marcar un derrotero lógico: aquéllo que comenzó planteado de modo muy general como el cruce existente entre los campos de la política, la pedagogía y la cultura a partir de la figura de los intelectuales críticos en ciencias sociales, luego mutó en la inquietud por el componente pedagógico de los procesos políticos institucionalizados en la experiencia boliviana de llegada al poder del Movimiento al Socialismo (MAS) y el aprendizaje ciudadano ocurrido con el rescate de valores, saberes y sujetos sometidos; para finalmente arribar al componente político-pedagógico de prácticas no institucionalizadas en movimientos populares urbanos.

Sin duda, desde los tiempos de la elección de la carrera de grado persistía una inquietud por “lo educativo” que no había sido tomada con suficiente seriedad en aquel entonces y que emergió con fuerza al momento de elegir un área para continuar mis estudios de posgrado. Intuitivamente, las vinculaciones entre educación y política se presentaban como un terreno fértil para crear conocimientos y sortear algunos obstáculos de mi formación de grado: la mirada institucionalista colocada fuertemente en el Estado, el sesgo europeizante de la producción intelectual, la fascinación por las grandes teorías con escasa valoración de las prácticas políticas concretas y la inexistencia de una preocupación por el componente pedagógico de la política (aún de la política institucionalizada) para privilegiar la dimensión económica y social de la cuestión.

La Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socio-educativas me abrió todo un nuevo campo de estudio en torno a las prácticas pedagógicas latinoamericanas, entendiéndolas desde una perspectiva política. Desde ese lugar, me animé a la aventura intelectual de pensar a caballo entre dos disciplinas y desde la práctica concreta; aventura para la cual no tenía ningún antecedente personal en donde inscribirla ni demasiados referentes intelectuales que la hubieran transitado previamente. No obstante, en esta búsqueda personalísima encontré docentes tanto en la Ciencia Política como en las Ciencias de la Educación que, sin haber transitado este mismo recorrido, aportaron para la Tesis desde distintos lugares: ofreciéndome ser mis directores o co-directores, abriéndome las puertas a potenciales casos de estudio, leyendo los sucesivos avances en la escritura aún poco clara del plan de tesis y, posteriormente, las distintas versiones de los capítulos de la Tesis.

Analizando este recorrido teórico y práctico retrospectivamente, se desprende una preocupación general materializada en esta Tesis por analizar las vinculaciones existentes entre dos grandes categorías conceptuales: educación y poder. ¿Pero qué tienen en común? Posiblemente uno de esos lugares que las aúnan sea la constitución de subjetividades – sean individuales o colectivas – inscriptas tanto en el acto educativo como en el acto político. Posiblemente otro de esos lugares sea la disputa por la capacidad de enunciación y de creación de saberes de esas subjetividades expresada en los términos de quién posee una palabra legítima y quién sólo emite ruido. Conservando las preocupaciones teóricas de mi paso por la Ciencia Política – las preguntas por el saber y el poder – decidí partir de la inversión de uno de los postulados centrales en educación: ¿Será posible pensar que así como se sostiene el componente político de la educación también se pueda partir del componente pedagógico de la política? El problema de estudio en ciernes buscaba invertir los términos de las vinculaciones indagadas entre el campo de las Ciencias de la Educación y la Ciencia Política, ofreciendo un enfoque novedoso a las Ciencias Sociales y constituyéndose así en un problema interdisciplinario.

Pensar las vinculaciones entre educación y poder, entonces, me colocaba a caballo al menos entre dos disciplinas, o quizás muchas más porque quienes saben dicen que lo que hago es Sociología de la Educación. Si la respuesta a los curiosos por saber lo que estudiaban los politólogos era “no estudio para ser política sino para analizar la política”, la respuesta a los colegas curiosos por saber lo que estudia una politóloga que

se dedica a la pedagogía es “no estudio para ayudarte a mejorar el dictado de las clases, eso es la didáctica y no la pedagogía” (y con perdón de la didáctica). En conclusión, hoy como ayer sigo siendo la misma incomprendida. Y este pensar a caballo no sólo tiene repercusiones al momento de explicarle al Otro lo que uno hace, sino también un conjunto de consecuencias prácticas que deben sortearse para concluir con éxito una Tesis: ¿Dónde ir a buscar la dirección de la Tesis? ¿Qué autores tomar para el marco teórico de modo de generar un diálogo disciplinar fecundo? ¿Cómo resolver una formación académica europeizante con una apuesta de generar conocimiento situado? Claramente existe una distancia entre la declamación celebratoria de la interdisciplina y la puesta en práctica de la misma en uno mismo.

Y esta inversión de la relación entre pedagogía y política – este exploratorio componente pedagógico de la política – no podía tomar la forma de un compendio de voces de autores trabajando la temática, autores que por otra parte escasean. Si la dimensión pedagógica de la política implicaba revitalizar toda otra dimensión del poder olvidada – en el mejor de los casos – por las concepciones modernas hegemónicas que conciben al poder como dominación y a la política como representación institucional, pensar lo instituyente requería un acercamiento a las prácticas políticas concretas. Pero entonces, ¿Dónde ir a mirarlo? Se avizoraba un segundo gran esfuerzo de recorte y focalización.

Si el ojo ve donde el corazón quiere y donde los pies piensan – como dijo algún pensador latinoamericano – el topos de la investigación adquiere otro valor ya no como mero caso de estudio sino como parte de un compromiso político más amplio con la realidad social. La primera y definitiva respuesta fue mirarlo en América Latina, un laboratorio de experiencias alternativas que cuestionan a diario los pilares de la modernidad europea que nos enseñaron en la Facultad: el Estado, la razón, la distancia entre los que piensan y los que hacen, etc. Mi paso por distintos espacios académicos, las charlas con compañeros de la Facultad, las lecturas de textos descoloniales y poscoloniales y los viajes realizados por el continente reafirmaron la decisión de pensar desde, en y para América Latina. Mi segunda respuesta fue que no sería en la escuela, espacio donde ya trabajaba como docente y – por qué no admitirlo – frente al cual confieso cierto escepticismo en lo que a materia de prácticas político-pedagógicas alternativas concierne. Pero, ¿dónde entonces? Y un montón de preguntas que afloraban como un torbellino incontrolable: ¿Hay pedagogías intrínsecamente emancipatorias?

¿Hay pedagogías emancipatorias fuera de Nuestra América? ¿Hay pedagogías emancipatorias sin prácticas emancipatorias? La bibliografía especializada daba cuenta de la centralidad de los movimientos populares como espacios pedagógicos de indagación posibles, como agentes de relevancia tanto política como académica para la realidad latinoamericana, como dispositivos de proposición pedagógica y política de lo alternativo y como base para la construcción de un proyecto emancipador en y desde América Latina.

Si este recorrido intelectual personal hubiera concluido en este punto, seguramente perdería gran parte de su riqueza. Al movimiento descrito en términos del pensar, le corresponde un movimiento de acercamiento a la realidad, a las prácticas político-pedagógicas concretas sin el cual posiblemente el primero no hubiera sido posible. Y aquí el encuentro de una intelectual en formación con afección a lo abstracto con la realidad, expresado en el inicio del vínculo con el Movimiento Popular La Dignidad (MPLD).

A modo de breve presentación, el MPLD se define como una organización anticapitalista, antipatriarcal, antiimperialista y anticolonialista en el marco de una lucha por el socialismo. Su mayor peso cualitativo y cuantitativo se encuentra en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, aunque actualmente atraviesa un proceso de federalización con presencia en el Conurbano bonaerense y distintas provincias del país. En el MPLD, conviven la impronta piquetera de origen, la disputa política en el frente estudiantil y sindical y la apuesta por la construcción de poder popular en los barrios. En la elección de este caso se cruzaron decisiones metodológicas con otras de corte pragmático que abrían un campo fértil para la realización de un trabajo de campo intensivo con reiteradas estancias: accesibilidad garantizada por vínculos previos con referentes de la organización, relativa cercanía geográfica, escaso número de investigaciones previas y receptividad a la investigación, entre otras.

Posteriormente, encontré la necesidad de un segundo recorte empírico al interior del caso de estudio que hiciera aprehensible la interpretación de las vinculaciones entre educación y política en los límites esperables de una Tesis de Maestría. Recuerdo la insistencia de la profesora del Taller de Tesis en este punto para que me decidiera por un espacio concreto, aún partiendo del supuesto de concebir al movimiento popular en su totalidad como principio pedagógico-político. En el trabajo de revisión bibliográfica, advertí la predominancia de la elección de los Bachilleratos

Populares por parte de los investigadores dedicados a estudiar sobre la dimensión político-pedagógica de los movimientos populares urbanos. Acá también se jugaba la originalidad. Y ¡Eureka! ¿Cómo no lo había pensado antes? Los espacios de Formación Política en sentido estricto – es decir, los así denominados por los movimientos – aparecían finalmente como “el lugar” no sólo por mi trayectoria académica sino también por la escasez de trabajos referidos a los mismos, convirtiéndose en un área de vacancia. Más aún, la mayoría de los análisis basados en este recorte empírico remitían a las experiencias socialistas y anarquistas de las primeras décadas del siglo XX, al peronismo histórico y a las organizaciones sociales y políticas de las décadas del sesenta y setenta. Por lo tanto, circunscribir el recorte temporal a la denominada etapa posneoliberal, le sumaba a la Tesis la actualidad del conocimiento producido.

Ahora, el lector podría pensar, ¿Qué le puede aportar el caso de estudio a una politóloga que se encuentra pensando las prácticas pedagógicas? Los manuales de metodología consultados antes y después de ir al campo ponderan positivamente las bondades de la “bajada a terreno”. Pero la experiencia vivencial en primera persona desborda lo que estos manuales puedan decir. Poco a poco, fui acercándome al mundo “de carne y hueso” de los movimientos populares, comprendiendo sus lógicas de funcionamiento, desencantándome de alguna experiencia puntual que en cierto momento visualicé como caso de estudio, incluso entendiendo el recelo de los movimientos frente al intelectual universitario que viene desde “afuera”.

Fundamentalmente, el contacto con el MPLD fue una invitación radical a tensionar todo el constructo teórico adquirido en mis años de escolarización y de investigación, a tensionar los cánones de la academia, aún de la academia inscripta en la tradición crítica. Y en este tensionar las lógicas adquiridas, en este dejar indignarse por la realidad del otro que también es la mía; en este aprender los códigos del otro sin colonizar la mirada – occidental y moderna – a pesar de la vigilancia epistemológica constante sobre mis prácticas; en esta angustia de una sensación primera de desnudez conceptual total frente a lo experimentado; en este descentramiento de mi subjetividad como investigadora ante el Otro que pone en juego un conjunto de representaciones y estereotipos; aquí aparece la posibilidad y la potencialidad de un pensar situado barajando nuevamente teoría y práctica.

En este sentido, me propuse que la Tesis fuera un espiral entre teoría y práctica donde el caso – o mejor, las mujeres y los hombres protagonistas – no tuviera un status secundario en relación con el andamiaje teórico-conceptual sino que realmente la experiencia orientara la investigación, contribuyera a responder algunos de los interrogantes planteados en los inicios de la misma, me guiara en la problematización de otros, y me ayudara a restarle relevancia a ciertas preocupaciones que se erigen como tales en el campo académico y que no son elaboradas como tales en la práctica político-pedagógica cotidiana.

En esta intersección compleja de situaciones reales que atraviesan a sujetos sociales concretos y problemas de investigación construidos a partir de preocupaciones intelectuales y personales se encuentra la génesis de esta Tesis. En este sentido, el problema general de estudio remite particularmente a los espacios de Formación Política – entendidos como dispositivos político-pedagógicos alternativos – y su vinculación con las prácticas políticas cotidianas en movimientos populares urbanos en el Área Metropolitana de Buenos Aires en el contexto social, económico y político posneoliberal. Este problema general fue circunscripto espacialmente al análisis de la primera experiencia de construcción de un dispositivo político-pedagógico de Formación Política en sentido estricto por parte del Movimiento Popular La Dignidad durante los meses de noviembre y diciembre del año 2012 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La estrategia general cualitativa de abordaje del problema de estudio combinó un aspecto teórico de carácter hermenéutico-interpretativo con el estudio del MPLD en tanto caso único.

En pocas palabras, la Tesis es el producto de una aventura intelectual de pensar desde un lugar interdisciplinario, desde un problema de estudio poco frecuente en un área temática de creación reciente y desde un caso de estudio escasamente trabajado. Estos elementos iluminan el componente exploratorio de la Tesis al tiempo que exponen el desafío transitado.

Organización capitular

La Tesis se estructura en dos partes. En la primera parte de carácter interpretativo-hermenéutico, se recupera el proceso de construcción del objeto de investigación en su inscripción en un conjunto de coordenadas teórico-metodológicas. Por un lado, se presentan las investigaciones existentes sobre acción colectiva,

movimientos sociales y movimientos populares en un derrotero académico que comienza en el mundo anglosajón y europeo para luego enfatizar su recepción y resignificación en la tradición crítica latinoamericana a la luz de la gestación de experiencias alternativas al neoliberalismo. Dentro de esta vasta variedad de estudios, se realiza una aproximación y un ordenamiento de un área temática en ciernes de producción académica que coloca su mirada en la dimensión político-pedagógica de los movimientos populares. Partiendo de una triple clasificación, sus propuestas formativas responden a “escuelas” conducidas y gestionadas por los mismos, a espacios-momentos que “también son formativos” y a espacios-momentos formativos. Estos últimos incluyen a los dispositivos político-pedagógicos de Formación Política, objeto de estudio de esta Tesis.

Por otro lado, se trabaja sobre la propuesta de una matriz de intelección de estos espacios-momentos formativos, y especialmente de las propuestas de Formación Política, que comprende la puesta en tensión de dos binomios complejos y en intersección: la política-lo político y la pedagogía-lo pedagógico. Para finalizar esta primera parte, se aborda el encuadre metodológico a partir de tres dimensiones centrales: la construcción del problema y del objeto de investigación, la lógica metodológica planteada y, por último, las técnicas de recolección y análisis de la información que permitieron la producción de la base empírica.

En la segunda parte, la Tesis se centra en el análisis de las prácticas político-pedagógicas del Movimiento Popular La Dignidad en tanto caso de estudio único. Esta segunda parte representa un nudo central de la Tesis en la búsqueda por “espiralar” la empiria con las categorías analíticas. Para ello, en primer término se propone una genealogía del MPLD en el marco más amplio de la experiencia de los movimientos populares urbanos en el contexto nacional neoliberal y posneoliberal. Esta genealogía permite un acercamiento contextualizado tanto al espacio de Formación Política como a las prácticas políticas cotidianas en las que este se inscribe. Los próximos capítulos se sumergen en la interpretación del dispositivo político-pedagógico de Formación Política. En primer término, bajo la clave de lectura del binomio la pedagogía-lo pedagógico, se presenta una caracterización de dicho dispositivo – sus contenidos, roles y dinámicas – y se indaga en sus imbricaciones con el formato escolar. En igual gesto, pero en términos del binomio la política-lo político, se apunta a los aportes de la propuesta de Formación Política para las prácticas política territoriales de los militantes

de base y para la construcción de una institucionalidad “de lo popular” (en tensión con una institucionalidad “de lo estatal”).

Finalmente, en el apartado que contiene las Reflexiones Finales se realiza una recapitulación de los principales argumentos esgrimidos a lo largo de la Tesis para abrir a nuevos interrogantes que invitan a profundizar el esfuerzo analítico en este campo de estudio y a los que se espera poder responder en futuras indagaciones.

Cabe señalar que la estructura de los capítulos planteada aquí intenta seguir una presentación lógica de un recorrido que se inicia con la construcción del problema a nivel conceptual y la presentación de la producción teórica existente sobre la temática para llegar a la base empírica y a la inmersión en el trabajo de campo. No obstante, este recorrido no se corresponde con el proceso de investigación que dio como fruto la presente Tesis en el cual el conocimiento fue construido en la interacción entre teoría y empiria.

PRIMERA PARTE.

“CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO: PRINCIPALES COORDENADAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS”

“Uno de los obstáculos a nuestra práctica está ahí. Vamos a las áreas populares con nuestros esquemas “teóricos” montados y no nos preocupamos por lo que saben ya las personas, los individuos que están ahí, y cómo lo saben. No nos interesa saber lo que los hombres y las mujeres populares conocen del mundo, cómo lo conocen y cómo se reconocen en él, no nos interesa conocer su lenguaje acerca del mundo. No nos interesa saber si ya saben tumbar el palo. Nos interesa por el contrario, que “conozcan” lo que nosotros conocemos y del modo como lo conocemos. Y cuando nos comportamos así, práctica o teóricamente, somos autoritarios, elitistas y reaccionarios, por más que digamos de nosotros mismos que somos avanzados y pensamos en forma dialéctica” (Freire, [1996] 2011: 64-65).

I. PRESENTACIÓN DE LA PRIMERA PARTE

Esta primera parte de la Tesis se propone explicitar el encuadre conceptual y metodológico en el cual se inscribe el objeto de estudio, es decir, las propuestas de Formación Política en movimientos populares urbanos y su vinculación con las prácticas políticas cotidianas.

En un primer momento, se destaca el encuadre conceptual de la Tesis en el marco de las distintas vertientes de la teoría de la acción colectiva de origen anglo-europeo y de la recepción de la temática en el ámbito intelectual latinoamericano a partir de la década del noventa. En el marco de dicha recepción se enfoca en el concepto de movimientos populares en tanto tensiona la categoría de clase social, olvidada en ciertas perspectivas de abordaje de la acción colectiva. Luego, se analiza el estado de la investigación y el debate teórico vinculado a la relación entre movimientos sociales y educación en vistas a delimitar el objeto de estudio en el marco de un área de conocimiento reciente, de lenta constitución y con una impronta interdisciplinaria. Esta revisión bibliográfica concluye con la recuperación de la escasa literatura especializada referida a espacios de Formación Política de militantes de base, generalmente de corte fuertemente histórico – anarquismo, socialismo y peronismo – combinada con ciertos análisis de referentes empíricos actuales como el Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra (MST) de Brasil.

Un lugar destacado tiene la opción teórica por la construcción de una matriz de abordaje de las experiencias político-pedagógicas de la praxis latinoamericana a partir de los aportes posfundacionales de la Teoría Política Contemporánea en diálogo con autores inscriptos en las Pedagogías Críticas. Producto de esta apuesta, se demarcan dos polos conceptuales complejos y en interacción: la política-lo político y la pedagogía-lo pedagógico. Con este marco de intelección, se intenta pensar las prácticas político-pedagógicas de los movimientos populares y, particularmente, los espacios de Formación Política que se ubicarían en un “entre” la pedagogía, lo pedagógico y lo político.

Por último, se describen las consideraciones metodológicas que permitieron la construcción del problema de investigación y que orientaron las decisiones tomadas en el proceso de investigación, tanto aquéllas concernientes a la producción de la base empírica como al trabajo conceptual.

I.1. Los principales enfoques de la investigación sobre movimientos sociales en Norteamérica, Europa y América Latina

El encuadre conceptual de la Tesis responde a la producción intelectual existente acerca de los movimientos sociales como categoría inscrita en las teorías de la acción colectiva. Dicha producción demarca un derrotero que parte desde las academias estadounidense y europea en las décadas del sesenta y setenta para arribar con fuerza en Latinoamérica en las décadas del ochenta y noventa al calor de los procesos de emergencia de movimientos sociales en el marco de la transición a la democracia y de la instalación de las políticas neoliberales en la región.

En este sentido, un invariante que atraviesa a la literatura especializada en la temática radica en la referencia constante a la polisemia del concepto de movimientos sociales. Dicha polisemia responde a la diversidad de marcos interpretativos y categorías analíticas asociados a una disputa no sólo conceptual sino también política; a la contraposición de lo considerado “antiguo” y “nuevo” en términos de acción política; y a los diferentes contextos socio-históricos de generación conceptual con la consecuente mutación de las estructuras político-económicas y de las acciones colectivas en una sociedad determinada. De allí que la producción de conocimiento en el área de movimientos sociales posea estrechas vinculaciones con las experiencias concretas de acción colectiva. No obstante, a menudo, estas desbordan las categorías académicas exigiendo redefiniciones del campo académico que expliquen esa distancia; o bien, en ciertos casos, son los protagonistas de los movimientos sociales quienes retoman las categorías intelectuales, resignificándolas para auto-designarse.

I.1.1. La cuestión de los movimientos sociales desde una perspectiva clásica

El origen del término movimiento social puede ser rastreado en vinculación con un conjunto de experiencias de acción y participación colectiva de la burguesía en expansión que signaron el final del siglo XVIII y la primera mitad del siglo XIX: la revolución francesa, las revoluciones burguesas de 1820, 1830 y la revolución obrero-burguesa de 1848 (Seoane, Taddei y Algranati, 2010; Manzano, 2004).

Luego, desde finales del siglo XIX y hasta la década del sesenta, la utilización del concepto de movimiento social estuvo asociada casi exclusivamente a los estudios sobre el movimiento obrero en la fase del capitalismo industrial. Allí, el conflicto giraba en torno a los males sociales que se consolidaban como consecuencia de las formas

adoptadas por el desarrollo industrial en el marco del sistema capitalista y, además, a la presión de sectores sociales crecientes por la expansión de la ciudadanía y el acceso al Estado. Siguiendo a Melucci, en este período el movimiento social fue pensado como “el agente histórico que marcha hacia un destino de liberación o como la masa sugestionada y bajo el control de unos pocos agitadores” (1994:155). Estas dos concepciones – a primera vista antinómicas – responden a un conjunto de antecedentes teóricos poco sistemáticos acerca de los movimientos sociales recogidos principalmente de tres tradiciones: la tradición marxista, el paradigma funcionalista y las teorías psicológicas de masas.

Los primeros que se ocuparon de la cuestión que actualmente se identifica como asuntos teóricos vinculados a los movimientos sociales fueron Karl Marx y Friedrich Engels (Retamozo, 2010). En este marco, se consideraba al obrero como el sujeto histórico y político de la transformación social, a la relación capital-trabajo como contradicción fundamental y a la transformación integral de la sociedad como imperativo. Los continuadores de la obra de Marx y Engels adoptaron una variedad de posturas respecto a los procesos de conformación de los actores colectivos y a la toma de conciencia que permite a los actores definir la situación como susceptible de acción común: entre otros, los postulados mecanicistas, economicistas y catastrofistas presentes en la Segunda Internacional – y en el pensamiento de Karl Kautsky en particular – así como el debate entre el vanguardismo al estilo leninista donde una minoría arrastra a una masa de individuos en la dirección de sus intereses y el espontaneísmo luxemburguista que confiaba en la capacidad espontánea de los individuos para movilizarse colectivamente ante situaciones de injusticia¹ (Melucci, 1994).

Un segundo abordaje clásico de la acción colectiva – esta vez al interior de la tradición norteamericana – responde al paradigma funcionalista de Talcott Parsons y Robert Merton y al enfoque interaccionista del comportamiento colectivo de la Escuela de Chicago (representada por Robert Park, George Mead y Herbert Blumer, entre otros).

¹ No obstante, es importante señalar el desarrollo de un pensamiento heterodoxo al interior de la tradición marxista como es el caso de Antonio Gramsci quien comenzaba a pensar en las múltiples determinaciones que excedían al campo estructural para otorgarle centralidad a la superestructura. Esta complejización de las relaciones de explotación-opresión se puede encontrar planteada de modo germinal en el pensamiento gramsciano al superar la idea polar de clases antagónicas e incorporar conceptos como sector social o voluntad colectiva que daban cuenta de la complejidad de la realidad social (Hillert, Ouviaña, Rigal y Suárez, 2011).

Ambas perspectivas se orientaban a las tensiones estructurales como variable explicativa de la acción colectiva entendida como emergente en espacios no estructurados o frente a las fallas en las normas sociales encargadas de regular el comportamiento social en un contexto de modernización con el advenimiento de sociedades más complejas (Jiménez Solares, 2006; Retamozo, 2010). Aquí la acción colectiva aparecía como una acción-reacción individual con carácter excepcional llevada adelante por individuos anómicos, irracionales, poco integrados y frustrados donde se jugaba la búsqueda de la armonía y el orden y la supresión del conflicto entendido como anomia².

Finalmente, las teorías sobre la sociedad de masas tuvieron su auge en el período de entreguerras e intentaron explicar las características de los participantes en acciones colectivas a partir de los postulados de Gustave Le Bon, Gabriel Tarde, Sigmund Freud y Wilhelm Reich. Estas teorías se orientaron a explicaciones vinculadas con el plano psicológico – distanciándose de las aproximaciones estrictamente sociológicas – según las cuales los procesos racionales (y privados) del individuo se disipaban en el ámbito público de las multitudes y en la adhesión individual al movimiento social bajo el modelo de estímulo-respuesta. En este marco, la acción colectiva respondía a problemas de adaptación de los individuos a los cambios sociales que se expresaban en estados de insatisfacción o frustración, estadios primigenios, estadios regresivos o represivos y en efectos de irracionalidad, sugestión y contagio que producían una disposición a actuar fuera de las normas y reglas socialmente establecidas (Flórez-Flórez, 2007; Di Marco, 2003).

Siguiendo a Melucci (1994), estos análisis tradicionales de los fenómenos colectivos responden a dos orientaciones principales en torno a las imbricaciones agencia-estructura: una *acción sin actor* en tanto suma accidental de acontecimientos

² En el caso del interaccionismo, desde una mirada sociopsicológica de la conducta individual, resaltaban que los comportamientos colectivos eran parte constituyente del funcionamiento de la sociedad y factores de cambio, al ser comportamiento que no estaban totalmente controlados por las normas ni por las tradiciones que definían al orden social. Por ello, las acciones colectivas eran pensadas como un comportamiento desviado, anómico e irracional producto de efectos disfuncionales del sistema (Jimenez Solares, 2006). En cuanto al funcionalismo, desde una perspectiva macrosociológica – y sin abordar de manera específica a los movimientos sociales – las conductas desviadas constituían una disfunción en los procesos de institucionalización de la norma y producían desequilibrios en la integración social (Parsons, 1974).

individuales por imitación, irracionalidad, contagio o sugestión, al estilo de la psicología de masas, o como respuesta reactiva a la crisis del sistema social, al estilo del funcionalismo y el interaccionismo; y, en contraposición, un *actor sin acción* en tanto la acción colectiva observada se encontraba determinada por la estructura objetiva, tal como postulaba el marxismo mecanicista. De todos modos, ambas orientaciones comparten la falta de cuestionamiento a la supuesta unidad de origen del fenómeno colectivo – tal y como se le presenta al observador – y a la naturalización de la dimensión colectiva de la acción social.

I.1.2 La cuestión de los movimientos sociales desde una perspectiva contemporánea: las principales investigaciones en Norteamérica y Europa

A partir de la década del sesenta, surgieron dos nuevos paradigmas interpretativos de la acción colectiva nutridos de la irrupción de un conjunto diverso de movimientos sociales estudiantiles, feministas, pacifistas y ecologistas – tanto en las sociedades del capitalismo central como en los países periféricos³– que suscitaron la atención de las academias norteamericana y europea, revisando los marcos de intelección previos y adoptando una postura positiva respecto a estos procesos de movilización. Estos movimientos proponían nuevos actores, identidades y repertorios no asociados a un carácter estrictamente de clase ni tampoco a un carácter irracional como pregonaban las perspectivas clásicas. La encarnación del “nuevo” modelo paradigmático de movimiento social en la experiencia del Mayo Francés de 1968 rompía la asociación lineal existente entre movimiento social y movimiento obrero para incluir disputas que no respondían a los cánones de constitución clasistas ni pugnaban por la transformación integral de la sociedad, que no daban cuenta exclusivamente de la contradicción capital-trabajo ni de temas necesariamente vinculados con las condiciones materiales de producción y reproducción de la vida.

En adelante, la cuestión del estatuto de la novedad de estos nuevos movimientos sociales atravesará la totalidad de la bibliografía producida sobre movimientos sociales hasta la actualidad. Un conjunto de autores coinciden en que esta suerte de énfasis en las

³ Si en el caso de Europa, el modelo fue el Mayo Francés; en Estados Unidos, se asoció al movimiento de negativa a la Guerra de Vietnam; en América Latina, la victoria de la Revolución Cubana y un conjunto de irrupciones obrero-estudiantiles como el Cordobazo argentino y el Tlatelolco mexicano marcan la apertura de radicalización política, social e ideológica de amplios sectores sociales; y, finalmente, en Asia y África, se expresa en el conjunto de luchas de descolonización y liberación nacional.

rupturas invisibiliza las continuidades entre nuevos y viejos movimientos (Escobar, Álvarez y Dagnino, 2001; Parra, 2010; Seoane, Taddei y Algranati, 2010; Vilas, 1998). No obstante, en términos generales, la literatura especializada concibe a lo antiguo como un tipo de acción colectiva anclada en actores tradicionales que luchan por el control del Estado con una visión estructural de la sociedad definida en términos de clases sociales y por una idea del cambio social que enfatiza las grandes transformaciones; a contramano, lo nuevo es configurado en torno a nuevos actores sociales que piensan la transformación como una sucesión de pequeños cambios que pueden ir generándose aquí y ahora por medio de prácticas cotidianas y de construcción de identidades asociadas a elementos ideológicos y culturales de la acción social y al reconocimiento de la existencia de una multiplicidad de opresiones y conflictos (Parra, 2010).

En este nuevo clima, el estudio de los movimientos sociales experimentó un notable desarrollo en la investigación contemporánea – particularmente en Estados Unidos y Europa – generando abordajes disímiles en cada continentes en función de las diferencias en los escenarios del conflicto social⁴ y en las tradiciones analíticas previas (Laraña, 1999). Cabe destacar al menos tres enfoques, la teoría de la movilización de recursos, el enfoque de las oportunidades políticas y la teoría de los nuevos movimientos sociales.

En el contexto de la academia norteamericana, la teoría de la movilización de recursos – surgida en la década del setenta – se encontraba orientada por el concepto de racionalidad y de cálculo estratégico como factores explicativos de los movimientos sociales. El antecedente teórico-metodológico por antonomasia de esta teoría era el estudio clásico de Mancur Olson (1965) que, siguiendo los postulados de la economía neoclásica y de la teoría de la acción racional, concebía a la acción colectiva como el resultado de individuos auto-interesados que realizaban un cálculo de costo-beneficio en busca de incrementar sus posibilidades de éxito en la satisfacción de sus preferencias y

⁴ En este sentido, Laraña (1999) plantea la excepcionalidad norteamericana en lo concerniente al conflicto dada su menor visibilidad y trascendencia en relación al caso europeo. Las causas de dicha excepcionalidad radicarón en la posibilidad de expandir la frontera hacia el oeste, en la importancia de una estructura basada en pequeñas propiedades agrarias, en la ideología de la autoayuda y el individualismo, en la composición multitécnica de la clase trabajadora y en la ausencia de un partido socialista que defendiese los intereses de los trabajadores (Piven y Cloward, 1971 citado en Laraña, 1999:133-134).

en la optimización de sus beneficios (Di Marco, 2003; Jiménez Solares, 2006; Manzano, 2004)⁵. Este marco de intelección explicaba las conductas de los individuos en grupos de interés o asociaciones económicas y no aportaba al desentrañamiento de las complejidades de los movimientos sociales propiamente dichos en términos de su búsqueda de bienes colectivos, de objetivos universalistas y de marcos ideológicos (Retamozo, 2010).

Por su parte, y dentro de la teoría de la movilización de recursos, los trabajos de John Mc Carthy y Mayer Zald (1973, 1977) y Doug Mc Adam (1982) analizaban la dinámica organizacional de la acción colectiva como uno de los factores determinantes del surgimiento y desarrollo de los movimientos sociales⁶. Particularmente, se centraron en la eficacia con la que las organizaciones empleaban los recursos formales e informales disponibles – como redes de apoyo y líderes – y los incentivos selectivos para maximizar las oportunidades de la acción colectiva en un contexto de mercado con recursos limitados (Jiménez Solares, 2006; Laraña, 1999). Si bien comparten con Olson el énfasis en la racionalidad de los actores y la ausencia de referencia a marcos ideológicos y factores estructurales, sustituyen como unidad de análisis a las decisiones individuales por un examen de los factores organizacionales que facilitaban o impulsaban la acción colectiva (Di Marco, 2003). Aparece aquí una suerte de equiparación entre movimiento social y organización formal del cual el primero extrae su fuerza, como motor del cambio social (Mc Adam, Mc Carthy y Zald, 1999).

Una segunda perspectiva de análisis en la academia norteamericana es conocida como el enfoque de las oportunidades políticas, representado por los estudios de Charles Tilly (1978, 1995, 2000), Doug Mc Adam (1982) y Sidney Tarrow (1983, [1994] 1997).

5 De allí, la centralidad de la figura del free-rider en los estudios de Olson para denominar a aquellos individuos que procuran los beneficios de una acción sin asumir sus costos, es decir, cuya preferencia se orienta positivamente hacia el bien, pero negativamente hacia la participación cooperativa en la producción de ese bien en base a la presencia (o no) de incentivos selectivos y sanciones (Di Marco, 2003).

6 Según Jenkins, los teóricos de la movilización de recursos: “(...) consideran a los movimientos sociales como una prolongación de actuaciones institucionalizadas y han restringido su campo de análisis a los movimientos que postulan un cambio institucional que pretenda alterar ‘elementos de la estructura social y/o la estructura de distribución de recompensas en la sociedad’ (...), que aspiran a organizar grupos que actúan en contra de las elites institucionales y que estaban previamente desorganizados (...), o que dicen representar intereses de los grupos excluidos del ámbito de la comunidad política” (Jenkins, 1994 citado en Manzano, 2004: 8-9).

En este caso, los movimientos sociales fueron abordados conforme a las oportunidades y constricciones políticas del contexto nacional de surgimiento y su vínculo con el sistema político institucionalizado materializado en el Estado, los parlamentos y los partidos políticos. Así, se pretendía explicar el surgimiento de movimientos sociales concretos en base a los cambios en la estructura institucional o en las relaciones informales de poder de un sistema político nacional dado. A diferencia de la teoría de la movilización de recursos, se amplía la variable independiente para situarla en el contexto político de la acción, concibiendo a los recursos no sólo como variables internas a los grupos organizados sino también en relación al conjunto social y al sistema institucional como otra variable explicativa del cálculo costo-beneficio intrínseco a la acción colectiva (Manzano, 2004). Entre las categorías más relevantes, se pueden distinguir repertorio de acción colectiva⁷ (Tilly, 1995, 2000), ciclo de protestas (Tarrow, 1991), estructura de oportunidades políticas (Tarrow, [1994] 1997) y enmarcado cultural (Mc Adam, 1994). Los críticos de este enfoque señalan la persistencia de la racionalidad y del carácter instrumental como variables explicativas de los movimientos sociales y la escasa referencia a aspectos culturales y subjetivos en sus análisis (Di Marco, 2003).

La denominada teoría de los nuevos movimientos sociales se refiere especialmente a los estudios desarrollados principalmente por Alberto Melucci (1994, 1999), Alan Touraine (1981, 1987) y Ernesto Laclau ([1985] 2004, [1990] 2000), aunque también se destacan las investigaciones de Claus Offe (1985 y 1989) y Ronald Inglehart (1977, 1979). Estas producciones tuvieron como preocupación central el análisis de los procesos simbólicos y cognitivos inscriptos en los movimientos sociales que confieren sentido a la participación en los movimientos y explican, al menos en parte, su surgimiento, desarrollo y persistencia en el tiempo. De esta manera, se abandona el aspecto organizacional de corte instrumental de la academia

⁷ Cabe señalar que los aportes teóricos de Charles Tilly sobre la acción colectiva tuvieron un impacto importante en la academia argentina, particularmente en los estudios nucleados en torno al concepto de protesta social. Algunos de sus líneas argumentales principales son las siguientes: la acción colectiva ocurre en el marco de interacciones entre grupos y personas; opera dentro de límites impuestos por las instituciones y las prácticas existentes; los participantes aprenden, innovan y construyen historias en el propio curso de la acción colectiva; y, por último, cada forma de acción colectiva tiene una historia que transforma sus usos subsecuentes. En el marco de estos aportes, se destaca su noción de *repertorios* de acción colectiva caracterizada como performances colectivas flexibles y sujetas a negociación e innovación (Tilly 2000).

norteamericana para focalizar la gestación de marcos de significados, identidades colectivas⁸ y proyectos históricos para la sociedad. Aquí reside para Laraña (1999) el carácter antagonista, autónomo y utópico asignado a los movimientos sociales en tanto poseen la posibilidad de crear nuevos códigos de significados alternativos a los de las instituciones políticas imperantes.

Asimismo, dado que estos procesos simbólicos y cognitivos se construyen en el marco de las relaciones de conflicto en una sociedad determinada, esta teoría presta atención a la vinculación entre estructura, sujetos y acción. En este sentido, los cambios en los modos de regulación social de las sociedades posindustriales – al menos en los países centrales⁹ – eran factores explicativos de la “novedad” de la impronta de las movilizaciones sociales acontecidas en la década del sesenta (Touraine, 1981, 1987; Melucci, 1994). Las notas características de estos denominados nuevos movimientos sociales consistían en desplazar el centro de la conflictividad social fuera del sector industrial, el movimiento obrero y las clases sociales para centrarse en cuestiones simbólicas, culturales y posmateriales (Laraña, 1999).

No obstante, estos estudios de corte constructivista fueron objeto de reiteradas críticas. Particularmente, se impugnó su reduccionismo subjetivo asociados a la preeminencia de la mirada en el actor como respuesta al reduccionismo político y a la disolución de los factores culturales – denunciados por Melucci (1994) – del enfoque de las oportunidades políticas; y, en consecuencia, su escasa referencia a los sistemas económicos e institucionales donde los movimientos sociales se inscriben (Esteve, 2010).

⁸ Los componentes de la identidad colectiva para Alberto Melucci son los siguientes: “1) formulación de las estructuras cognoscitivas relativas a fines, medios y ámbitos de la acción; 2) activación de relaciones entre los actores quienes interactúan, se comunican, negocian y adoptan decisiones; 3) realización de inversiones emocionales que permiten a los individuos reconocerse” (1994: 173).

⁹ Aquí es posible abrir un debate – que excede los fines de este encuadre conceptual – respecto a las divergencias entre los movimientos sociales pertenecientes a países centrales y aquéllos de países periféricos y el estatus otorgado a cada uno de ellos. En esta clave, Juliana Flórez-Flórez (2007) denuncia el sesgo eurocéntrico de esta teoría y discute con la concepción de Alan Touraine sobre los movimientos sociales periféricos desplazados de la categoría de nuevos movimientos sociales por su carácter defensivo frente a cuestiones asociadas a la explotación y la opresión (en vez de modelos culturales), por la ausencia de sujetos “autorreflexivos” y por la carencia de autonomía frente al Estado.

Aunque inicialmente los enfoques norteamericanos y europeos se consideraron excluyentes entre sí, posteriormente merced a la proliferación de estudios empíricos inspirados en ambos enfoques, convergieron en una serie de temas de interés común¹⁰: 1) el análisis comparado de las infraestructuras organizativas que permitían comprender mejor los patrones históricos de la movilización y predecir en qué lugares existía una mayor posibilidad de que se generen movimientos sociales; 2) la determinación de la relación existente entre forma de organización y tipo de movimiento; y 3) la comprobación de la influencia que sobre los movimientos podían ejercer tanto las estructuras estatales como el tipo de cultura organizativa en un país dado (Mc Adam, Mc Carthy y Zald, 1999: 25-26). En esta línea, se sostiene la dificultad de continuar diferenciando entre una perspectiva europea y otra americana sobre movimientos sociales para rescatar la complejidad de la temática a partir de un enfoque sincrético y relacional que atienda la relación entre las oportunidades políticas y constricciones, las estructuras de movilización a disposición y los procesos culturales de interpretación, atribución y construcción social que median entre la oportunidad y la acción (Jelin, 2003)¹¹.

I.1.3. El derrotero de un concepto importado: los estudios sobre movimientos sociales en América Latina

Para la revisión de la literatura latinoamericana especializada sobre movimientos sociales es central partir de la premisa acerca del carácter importado de este concepto en

¹⁰ Una de las obras principales producto de esta convergencia es *Comparative perspectives on social movements: Political opportunities, mobilizing structures and cultural framings*, editada por Doug McAdam, John McCarthy y Mayer Zald en el año 1999. Para estos autores, el contacto continuado y la colaboración entre teóricos supuso un enriquecimiento del campo de estudio de los movimientos sociales y un cambio en dos cuestiones de naturaleza metodológica: por un lado, la confrontación de casos elaborados desde distintos contextos nacionales ha forzado a los teóricos a adoptar una visión más comparativa de los movimientos sociales; y, por otro lado, el alejamiento del “provincialismo” teórico para estudiar otras perspectivas y enfoques que contribuyeron a un lenguaje teórico más “eclectico” (Mc Adam, Mc Carthy y Zald, 1999).

¹¹ En este sentido, Jelin apunta a la relación dinámica y mutuamente dependiente entre oportunidad y acción, entre acciones estratégicas y procesos culturales simbólico-cognitivos: “Una oportunidad política no puede ser aprovechada si no se dispone de un encuadre que permita percibirla y de una forma organizativa que pueda usufructuarla. Pero el aprovechamiento de una oportunidad cambia el cuadro de ordenamiento de las mismas” (2003: 148).

las academias de la región y los riesgos de su aplicación acrítica en contextos particulares con experiencias colectivas singulares: movimientos nacional-populares, movimientos campesinos, movimientos indígenas y movimientos armados, entre otros. En el plano de las manifestaciones concretas de estas experiencias colectivas, si los nuevos movimientos sociales europeos y estadounidenses de la década del sesenta se vinculaban con regímenes democráticos, eran de raigambre urbana y se orientaban a obtener mayores niveles de ciudadanía, consumo, autonomía y libertad, las diferencias respecto a América Latina son evidentes. Retomando las apreciaciones de Sousa Santos en este punto:

“Entre los valores post-materialistas y las necesidades básicas; entre las críticas al consumo y las críticas a la falta de consumo, entre el hiperdesarrollo y el sub (o anarco) desarrollo, entre la alienación y el hambre, entre la nueva clase media y las crecientemente heterogéneas clases populares, entre el Estado benefactor de la época keynesiana y el Estado autoritario, hay diferencias sumamente importantes” (2008b:5).

En cuanto a la producción académica de la región, se puede rastrear en las décadas del cincuenta, sesenta y setenta la gestación de un corpus incipiente de estudios sobre movilizaciones colectivas populares¹² enmarcados tanto en la perspectiva teórica funcionalista – asociada al paradigma latinoamericano de la modernización – como en la marxista en vinculación con la teoría de la dependencia (Retamozo, 2010). Durante la década del ochenta, se recepcionó la producción norteamericana y, fundamentalmente, la europea a partir de las cuales se elaboraron un conjunto de análisis que intentaron dar cuenta de referentes empíricos contemporáneos que postulaban una reapropiación del espacio público y de formas organizativas más democráticas: organizaciones de derechos humanos¹³, comunidades eclesiales de base, movimientos indígenas e indígena-campesinos – como el MST, el Zapatismo y el Movimiento Campesino de

¹² Para una revisión de estos primeros estudios, se destaca la interpretación de Gino Germani acerca del peronismo de corte funcionalista; la producción enmarcada en la teoría de la dependencia de Enzo Faletto y Fernando Cardoso; y el marxismo heterodoxo de José Carlos Mariátegui. Siguiendo a Parra: “Mientras las teorías desarrollistas habían hecho hincapié en los procesos de modernización, industrialización y aculturación planteando que lo que se movía en la sociedad eran sectores sociales que paulatinamente iban cambiando su comportamiento de lo tradicional a lo moderno, la escuela de la dependencia había centrado sus análisis en la estructura y en el comportamiento de las clases sociales” (2010: 3).

Santiago del Estero (MOCASE) – puebladas en los grandes centros urbanos y movimientos de mujeres.

En esta línea, una primera generación de estudios latinoamericanos se enmarcó en el contexto de las transiciones de las dictaduras a las democracias en la región en la década del ochenta. Estos estudios sobre movimientos sociales recortaban como campos de preocupación la “gobernabilidad”, el “consenso”, la “participación/representación” y los “procesos de institucionalización política” (Manzano, 2004). Partiendo de una separación entre sociedad civil y Estado, los movimientos sociales eran ubicados en la primera y se distanciaban tanto del Estado como de los partidos políticos por su componente de autonomía y por la posesión de estructuras internas democráticas y participativas. Así, la dimensión política fue el eje de análisis – basada en la oposición democracia-dictadura – quedando en un segundo plano las transformaciones socioeconómicas de las sociedades latinoamericanas (Lechner, 1996). Entre las principales obras de esta primera generación, cabe destacar Calderón (1986), Calderón y Jelin (1987), Calderón y Dos Santos (1987), Camacho y Menjívar (1989), Delgado y Silva (1989), González Bombal y Palermo (1987) y Palermo (1988).

Una segunda generación de estudios latinoamericanos respondió a la experiencia de surgimiento e imposición del neoliberalismo y sus consecuencias económicas, sociales y políticas. Frente a la exclusión, la desregulación y la fragmentación de la ciudadanía acompañada por una fuerte dinámica descolectivizadora, aparecía el fenómeno plebeyo de resistencia desde los márgenes entendido como un movimiento “proclive a la acción directa, que apunta a la afirmación de lo popular en cuanto ser negado, excluido y sacrificado en aras del modelo neoliberal” (Svampa, 2008: 181). En esa dirección, se pueden citar los aportes de un conjunto heterogéneo de intelectuales de la región que se propusieron pensar las particularidades de los movimientos sociales latinoamericanos, cuestionando el eurocentrismo en la producción de conocimiento sobre la temática. Entre los autores principales se encuentran, Dussel (2005), Escobar, Álvarez y Dagnino (2001), García Linera (2008), Gohn (1992), Quijano (2005), Sousa Santos

13 Ya en democracia, se produjeron nuevas movilizaciones asociadas a los derechos humanos por actos de represión, tortura o muerte en manos de las fuerzas de seguridad. En este escenario, y asociado específicamente a las muertes por “gatillo fácil” se crea la Coordinadora contra la Corrupción Policial e Institucional (CORREPI).

(2008a, 2008b, 2009, 2010), Svampa (2005b, 2008, 2010), Tapia (2008), Zibechi (2003, 2005, 2007, 2008)¹⁴.

Estos autores invitan a pensar las particularidades de los “nuevos” movimientos sociales latinoamericanos para diferenciarles tanto de sus pares europeos como de los supuestamente viejos movimientos latinoamericanos. En un esfuerzo de sistematización, Zibechi (2003, 2005) sintetiza sus características distintivas: la apropiación material y simbólica del territorio a partir de la conquista de espacios físicos donde se asienta el movimiento o cierta actividad productiva del mismo; la búsqueda de la autonomía respecto a las instancias de representación colectiva clásicas como son los partidos políticos y el Estado; la revalorización de la cultura y la afirmación de la identidad de sus pueblos, revitalizando la defensa de identidades invisibilizadas; la capacidad para formar sus propios intelectuales entendida como la formación de sus dirigentes, la creación de instancias de educación formal a su cargo así como la concepción del movimiento social como formador; el rol activo de la mujer y de los niños, en línea con la recuperación de las identidades sojuzgadas, en este caso por un patrón de poder esencialmente masculino; la preocupación por la organización del trabajo y la relación con la naturaleza basada en nuevas relaciones técnicas y sociales de producción que no cosifiquen al ambiente y que no reproduzcan relaciones de sometimiento y subordinación entre hombres; y, por último, la elección de formas de acción autoafirmativas, tales como la recuperación de fábricas y la toma de tierras, alejándose de acciones meramente defensivas.

De la producción teórica de algunos de estos exponentes latinoamericanos se desprende la interesante noción de movimientos “populares” que es retomada como categoría de análisis en la presente Tesis para nominar a los movimientos sociales latinoamericanos (Baraldo, 2008, 2009 y 2010; Michi, 2010a; Stratta y Barrera, 2009; Svampa, 2005b; Vilas, 1998; *et.al.*). Siguiendo a Baraldo, los movimientos populares designan “las expresiones organizativas que las clases subalternas han ido construyendo en sus confrontaciones durante la fase capitalista neoliberal (...) en cuyo desenvolvimiento la lucha de clases sigue siendo un eje fundamental para su comprensión” (2010: 2). Por su parte, Michi, Di Matteo y Vila (2012) – ampliando a

¹⁴ Esta lista puede ser engrosada con los estudios de Dávalos (2002); Dacal Díaz, 2010; Di Marco y otros (2003); Palomino y otros (2004) y Parra (2005), entre otros.

Baraldo – definen a los movimientos populares a partir de tres elementos constitutivos¹⁵: la lucha contra formas de desposesión, opresión y explotación, el fuerte protagonismo de sujetos de las clases subalternas y la autonomía del capital, del Estado, los partidos políticos, la Iglesia y las centrales sindicales.

En última instancia, el desplazamiento semántico existente entre (nuevos) movimientos sociales y movimientos populares coloca en el centro de la escena la crítica a la incorporación acrítica de las teorías anglo-europeas y la consecuente escasa referencia en la literatura latinoamericana a las vinculaciones existentes entre la teoría de los movimientos sociales y la teoría de clase en el marco del capitalismo latinoamericano periférico. La inclusión de la alusión a lo “popular” – entendida como la articulación de la explotación económica, la opresión política y la pobreza – permite reincorporar a los análisis la perspectiva de clase y, al mismo tiempo, conjugarla con otro conjunto de subordinaciones y opresiones político-ideológicas y culturales¹⁶ que constituyen a los sujetos sociales. En una tensión no resuelta en la vuelta a una mirada objetivista ni en la celebración de la mirada subjetivista, estos autores proponen un análisis que comprende la ubicación estructural de los sujetos – y lo que dichos sujetos hacen a partir y con dicha ubicación – desde una lógica que no responde a la necesidad histórica sino a la determinación parcial (Parra, 2010).

15 Respecto a estos tres elementos de la definición de movimientos populares, los propios autores realizan ciertas apreciaciones particulares: la incorporación de la noción de desposesión abrevia del pensamiento del geógrafo David Harvey; y el uso de la categoría autonomía no implica necesariamente un aislamiento respecto a las instituciones estatales sino que intenta denotar que las iniciativas y decisiones se toman en espacios de deliberación de los propios movimientos (Michi, Di Matteo y Vila, 2012).

16 Para una comprensión más extensa de las múltiples opresiones (de género, clase, raza, etnia, sexuales y regionales) es interesante destacar algunos aportes de la teoría descolonial (Castro Gómez, 2007; Dussel, 2005; Lander, 1993; Lugones, 2008; Quijano, 2005). Un ejemplo concreto donde se vislumbra la operatoria conjunta de la tríada género, raza y clase en el sistema mundo moderno/colonial/patriarcal es descrito por Lugones (2008) retomando las reflexiones de Quijano: el trabajo asalariado ha sido reservado al hombre blanco, mientras que tanto las mujeres como los hombres de color estaban sujetos a formas de trabajo no capitalistas; por otro lado, también se producía una tensión entre los hombres blancos pobres y los hombres blancos de clases más altas dado que ambos accedían al trabajo asalariado aunque con una inserción diferencial; y, por último, las mujeres blancas debieron luchar asiduamente para conseguir su acceso a la esfera laboral (Forciniti y Palumbo, 2012).

En el contexto de nuestro país, a estos enfoques se adiciona la producción académica nucleada en torno al concepto de protesta social que retoma aportes del entramado categorial norteamericano (Auyero, 2002; Giarraca, 2001; Lodola y otros, 2005; Schuster y Scribano, 2001; Schuster, Nardacchione, Pereyra y Naishtat, 2005; *et. al.*). Para estos autores, la protesta social es presentada como una forma de acción colectiva de carácter contencioso e intencional que adquiere visibilidad pública y que se orienta al sostenimiento de demandas, centralmente frente al Estado (Schuster y Pereyra, 2001). Asimismo, adquiere centralidad la dimensión performativa de los procesos de movilización a partir de su inscripción en el espacio público entendido como campo polifónico (Naishtat, 2005; Giarraca, 2001). La pertinencia de este concepto respecto al de movimiento social radica en su posibilidad de abordar el carácter episódico, indeterminado y de novedad de la acción colectiva – sus actores, formatos y temáticas – frente al énfasis en la continuidad identitaria y temporal intrínseco a la noción de movimientos sociales, tal como lo concebía la teoría europea de los nuevos movimientos sociales¹⁷.

Dentro de la revisión bibliográfica de los aportes latinoamericanos y argentinos – ya citados – al encuadre conceptual de los movimientos sociales y populares, cabe destacar cuatro dimensiones resaltadas por estos estudios y que revisten importancia para esta Tesis: a) la concepción del territorio; b) las vinculaciones con la institucionalidad; c) las relaciones sociales cotidianas; y d) el carácter político-pedagógico de las prácticas.

Una primera dimensión apunta al fuerte anclaje territorial como un elemento constitutivo de los movimientos populares latinoamericanos tanto urbanos como campesinos a partir de la conquista de espacios físicos donde se asienta ya sea el movimiento, cierta experiencia de autogestión productiva y/o la resolución

¹⁷ Por cuestiones de extensión, no se desarrolla un conjunto de producciones de relevancia – gestadas en la academia local – referidas a las diversas acciones colectivas que surgieron durante la década del noventa y el período inmediatamente anterior y posterior a la crisis del 2001. Sintéticamente, cabe destacar – en el marco de movimientos populares urbanos – los trabajos sobre organizaciones de desocupados (Grimberg, Manzano y Fernández Álvarez, 2003; Flores, 2002; Massetti, 2009; Pacheco, 2010; Palomino 2004; Svampa y Pereyra, 2003, 2005a, *et. al.*); las investigaciones sobre asambleas barriales (Dri, 2006; Ouviaña, 2002, *et. al.*); los trabajos sobre fábricas recuperadas (Davolos y Perelman, 2004; Fajn, 2007; Fernández Álvarez, 2007; Guelman, 2010a, 2010b; Palomino, 2004; Rebón, 2004, *et. al.*). Por otro lado, también se destaca una extensa bibliografía referida a movimientos populares campesinos en nuestro país (Barbetta, 2005; Bidaseca, 2005; Domínguez, 2005; Giarraca y Teubal, 2005, *et. al.*).

autoafirmativa de necesidades sociales como la salud y la educación. Así, se genera una apropiación material y simbólica de dicho territorio que impacta sobre las relaciones sociales cotidianas. En esta línea, es interesante el contrapunto realizado por Svampa (2008) en relación a dos maneras disímiles de concebir “lo local” como instancia de acción e interacción: por un lado, el barrio como destinatario de políticas focalizadas y compensatorias – propias de la lógica neoliberal – en un sistema de distribución que articulaba la gestión política “profesional” con la militancia social barrial de carácter asistencial y clientelar asociada a las necesidades básicas; y, por otro lado, la potencialidad del barrio como espacio de creación de un nuevo ethos militante atravesado por la politización de lo social y la acción colectiva autónoma y de cariz asambleario.

Si la exclusión conllevó un pasaje del “mundo del trabajo” al “mundo del barrio” como nuevo anclaje de identidades y de vínculos cotidianos, los movimientos populares proponen un segundo pasaje del barrio al territorio, de las necesidades básicas al proyecto de transformación integral de las relaciones sociales, de lo social a lo político. Nuevamente citando a Svampa, “el territorio aparece como un espacio de resistencia y también, progresivamente, como un lugar de resignificación y creación de nuevas relaciones sociales” (2008:3)¹⁸. En este sentido, los movimientos populares disputan una nueva territorialidad más allá de los límites impuestos por el Estado. En relación a la centralidad del territorio en movimientos populares urbanos – expresado en el “barrio” como espacio de acción e interacción, de contención y de reconstrucción identitaria – se destacan los trabajos de Merklen (2004), Svampa y Pereyra (2003, 2005) y Delamata y Armesto (2005). En cuanto a los movimientos campesinos, los estudios de Svampa (2010) y Michi (2008) argumentan la centralidad que cobra la defensa de la tierra y el territorio en estos casos.

Una segunda dimensión concierne a las relaciones que se establecen entre los movimientos populares latinoamericanos y la institucionalidad presentada usualmente en términos de la reivindicación de la autonomía respecto a los canales clásicos de representación de las democracias liberales, es decir, los partidos políticos, sindicatos y el propio Estado. En vistas a asumir una categoría de autonomía compleja – y no

¹⁸ En este punto, los aportes de la geografía crítica latinoamericana (Fernandes, 2005; Porto Gonçalves, 2001) son referencias de interés al postular la idea del espacio como resultado de relaciones de poder y conflicto entre sujetos y con su entorno material.

entendida como aislamiento total – son pertinentes los trabajos de Gluz, Burgos y Karolinsky (2008a, 2008b) que establecen una tipología de movimientos populares en relación al posicionamiento que asumen respecto al Estado: movimientos radicalmente autónomos; movimientos que reciben recursos del Estado y los autogestionan; movimientos que se incorporan a las estructuras del Estado¹⁹; y por último, movimientos que se posicionan como autónomos del Estado y despliegan estrategias de articulación con otros actores para llevar adelante sus emprendimientos.

En sentido inverso, y siguiendo a Karolinsky (2013), la literatura especializada adopta posturas diferenciales en cuanto al accionar del gobierno en la etapa posneoliberal respecto a los movimientos sociales. En este sentido, es posible distinguir entre quienes consideran que el gobierno busca desmovilizar y cooptar a los sectores más dialoguistas mientras que intenta fragmentar y disciplinar a los grupos más combativos; quienes cuestionan la hipótesis de la cooptación y valoran, en cambio, las decisiones políticas de las organizaciones basadas en afinidades ideológicas y/o programáticas con el nuevo gobierno; y, finalmente, quienes caracterizan el accionar del gobierno como una política de “movilización selectiva” y de “cooptación del conflicto social” a partir de la recuperación de los reclamos populares que venían expresándose desde el 2001.

Es dable señalar que gran parte de la bibliografía abocada a indagar en las relaciones de los movimientos populares y la institucionalidad centra la cuestión en el Estado como institución por antonomasia, quedando subordinados los partidos políticos y los sindicatos como interlocutores de los movimientos. Asimismo, resulta llamativa la escasez de producción académica referida a la institucionalidad interna – construida por los movimientos populares en su formalización o entre distintos movimientos populares conformando redes – en tanto se asocia unilinealmente la noción de institución a los actores políticos cristalizados. En última instancia, aquí se origina el debate – poco explorado pero central para esta Tesis – respecto a la consideración (o no) a los movimientos sociales como instituciones; y, de aceptar esa posibilidad, asumir la exigencia de diferenciarlas de las estatales. La perspectiva de Gohn en este punto es la siguiente: “Uma das características básicas de todo movimento social, quer popular ou

¹⁹ Si bien estos movimientos podrían considerarse como “no autónomos” por sus vinculaciones estrechas con el Estado, se prefiere no excluirlos ya que estas organizaciones a menudo forman parte de una articulación de movimientos como el Movimiento de Desocupados o el Movimiento de Fábricas Recuperadas.

não, é seu fluxo e refluxo. Eles não são instituições. Podem até materializar em alguma organização, mas isso é uma provisoriedade”²⁰ ([1992] 2009: 100).

Una tercera dimensión – estrechamente vinculada con las anteriores – reside en la revalorización de la vida cotidiana “aquí y ahora” al interior de los movimientos populares (Dacal Díaz, 2010; Zibechi, 2008), transformando las relaciones y generando vínculos de cooperación, solidaridad, autonomía, autogestión y toma de decisiones asamblearias. De allí se sigue que la disputa por la totalidad social no es concebida como una mera negación de lo existente sino también como afirmación de un proyecto al que se aspira y que se comienza a construir en los territorios conquistados. Si para el marxismo clásico, la revolución era el momento de inicio del cambio en las relaciones sociales, una de las características destacadas de los movimientos populares consiste en la prefiguración de la sociedad futura (Mazzeo, 2007; Ouviaña, 2010, 2011, 2012, Zibechi, 2007). En este sentido, disputan y amplían la concepción liberal de política – de raigambre estadocéntrica – para incorporar una dimensión política constitutiva del cotidiano. En consecuencia, la noción de prefiguración está estrechamente cercana al concepto de factualización de alternativas como “un arma de lucha dirigida a convencer al Estado y a la sociedad civil de la posibilidad de hacer, organizar, dirigir y vivir las cosas de otro modo, la capacidad ya desarrollada por el movimiento para pasar de la crítica a la reorganización de las cosas” (Tapia, 2008:60).

Finalmente, una cuarta dimensión que reviste suma importancia a los fines de la presente Tesis reside en la preocupación y la capacidad de los movimientos populares latinoamericanos para formar a sus propios intelectuales. De este modo, se plantea la relación entre movimientos sociales y educación; o, en otros términos, la dimensión político-pedagógica de los movimientos populares. Los espacios formativos gestados son múltiples: por un lado, los movimientos crean instituciones “escolares” en sus territorios bajo su gestión, con distintos grados de involucramiento y participación del Estado; por otro lado, construyen dispositivos intencionalmente pedagógicos con la modalidad de “talleres” sobre cuestiones específicas relacionadas con la construcción territorial; y, finalmente, lo formativo desborda estas instancias – más o menos formales – para incluir otros ámbitos de formación de sujetos ligados a lo “pedagógico

20 “Una de las características básicas de todo movimientos social, ya sea popular o no, es su flujo y reflujo. Ellos no son instituciones. Pueden incluso materializarse en alguna organización, pero eso es una provisoriedad” ([1992] 2009: 100).

cotidiano”, es decir, a los espacios cotidianos y a la experiencia de lucha social. En esta segunda acepción, se puede citar la participación de los integrantes de los movimientos en asambleas y reuniones, en emprendimientos productivos cooperativos, en la redacción de documentos, en la toma de tierras, etc.

Así, se abre una nueva línea teórica en las academias latinoamericanas que, dentro del marco general de los movimientos sociales, circunscribe su objeto de análisis a las vinculaciones con la formación pedagógica (Baraldo, 2008, 2009, 2010; Caldart, 2000a, 2000b, 2003a, 2003b, 2007, [2004] 2008; Michi, 2010a; Michi, Di Matteo y Vila, 2012; Gluz, 2008; Zibechi, 2003, 2005, 2008; Korol, 2007). Una mirada político-pedagógica de los movimientos populares permite caracterizar los distintos momentos-espacios de la militancia cotidiana donde tienen lugar procesos formativos, iluminar los efectos de dichos procesos sobre la construcción de subjetividades y la circulación de saberes así como destacar que los propios movimientos – a menudo – se piensan a sí mismos a partir de una reflexión pedagógica produciendo y potenciando espacios intencionalmente formativos, o bien entendiendo que la totalidad de sus instancias reviste ese carácter. Finalmente, el estudio del carácter político-pedagógico de los movimientos populares se encuentra profundamente atravesado por las tres dimensiones antes descritas dado que los espacios-momentos formativos se erigen en el territorio conquistado, interpelan de manera diversa a la institucionalidad estatal e implican en sí mismos prácticas prefigurativas de la educación futura.

I.2. Los estudios sobre la dimensión político-pedagógica de los movimientos sociales populares

En los recortes seleccionados por la producción intelectual especializada en movimientos sociales en general y movimientos populares latinoamericanos en particular, la dimensión político-pedagógica constituye un aspecto poco analizado, pero en ascenso (Baraldo, 2008, 2009, 2010). En vistas a delimitar el objeto de estudio de la presente Tesis e inscribir a su referente empírico en el marco de un área de conocimiento reciente, de lenta constitución y con una impronta interdisciplinaria, se vuelve necesario el análisis del estado de la investigación y el debate teórico vinculado a los procesos formativos tanto en movimientos populares urbanos como campesinos. La inclusión de estos últimos responde al carácter pionero de la producción académica sobre movimientos campesinos en el análisis de la dimensión político-pedagógica, al importante caudal de estudios así como por ser una cita ineludible de las investigaciones sobre movimientos populares urbanos en los términos de una comparación que permite problematizar y tensionar las prácticas urbanas²¹.

De los estudios sobre la cuestión existentes en América Latina, en el caso de los movimientos populares urbanos se focalizará en el corpus de investigaciones realizadas en la academia argentina con referentes empíricos también locales; y, en el caso de los movimientos populares campesinos, el recorte de investigaciones se ampliará para referirse no sólo a la producción local – mayormente concentrada en el MOCASE – sino también a la profusa producción de intelectuales brasileños vinculados al MST, uno de los movimientos latinoamericanos que trabajó de manera más intensa y prolongada la dimensión pedagógica de sus prácticas.

Una primera aproximación general a esta área temática en ciernes permite describir algunas de sus características distintivas. Por un lado, el carácter fragmentario de la producción se evidencia en su dispersión en artículos de revistas o en mesas de Congresos y Jornadas relativas a movimientos sociales, o – ya desde los últimos años – en mesas referidas exclusivamente a movimientos sociales y educación²². Por otro lado, el carácter fronterizo de los estudios del área radica en la diversidad de disciplinas de

²¹ Cabe señalar que el rastreo de los antecedentes de las investigaciones sobre movimientos populares campesinos resulta de un particular interés en vistas a la Tesis Doctoral que se propone realizar una investigación comparativa de espacios de Formación Política en movimientos populares urbanos y rurales.

origen y de trayectorias académicas de los investigadores, principalmente de Sociología y Educación (Baraldo, 2009) y, en menor medida, de Antropología, Historia y Ciencia Política. A la fragmentación de las investigaciones y la multiplicidad de disciplinas se suma la multipertenencia de algunos de los investigadores que combinan su tarea académica con su militancia en los movimientos populares. De allí la existencia de algunos investigadores que se proponen – a menudo explícitamente – “teorizar sobre la propia práctica”, de otros investigadores que, sin ser militantes, cumplen la función de intelectuales orgánicos de investigando “con, en y desde” los movimientos; y, finalmente, la mayoría de los investigadores que trabajan “sobre” movimientos sociales, reflejando un conocimiento de la experiencia a partir del trabajo de campo realizado²³. En este sentido, la imbricación teoría-práctica es otro de los rasgos singulares de este campo de estudio en tanto el anclaje empírico es requerido para la teorización; y, en sentido contrario, esta aparece como retroalimentación a la implicancia directa en la experiencia.

I.2.1. La relación entre procesos formativos, educación popular y organizaciones populares en la producción académica de la segunda mitad del siglo XX²⁴

La preocupación teórica por la educación en el contexto de los movimientos populares no es nueva en el campo académico. No obstante – tal como sostiene Zibechi (2008) – lo nuevo es la fuerza que está cobrando esta cuestión como área de estudio y

22 El carácter fragmentario de la producción no implica la inexistencia de libros sobre la temática, aunque su número es limitado. En nuestro país, se destaca el libro *Movimientos Sociales y Educación* compilado por Roberto Elisalde y Marina Ampudia que constituye un compendio de voces plurales sobre la cuestión; y el libro *Movimientos campesinos y educación* basado en la Tesis Doctoral de Norma Michi. En cuanto a la producción brasileña, cabe citar el libro *Movimentos Sociais e educação* de María da Glória Gohn y *Pedagogia do Movimento Sem Terra* de Roselí Salete Caldart.

23 Las categorías de producciones “sobre” y “en y desde” es retomada del artículo “Investigación y movimientos sociales. Problemas y perspectivas” escrito por Florencia Fajardo, Francisco Longa y Fernando Stratta (2012). Siguiendo a estos autores, las producciones sobre movimientos sociales se caracterizan por colocar a las organizaciones en una situación pasiva en tanto no son parte de la reflexión productora de conocimiento; a diferencia de las investigaciones “en y desde” que habilitan un conjunto de formas innovadoras de producción de conocimiento como coproducción o producción compartida, investigación-acción participativa, investigación colaborativa y de investigación militante. En última instancia, esta categorización permite problematizar el rol del intelectual en ciencias sociales y los saberes y sujetos que se encuentran detrás (o no) de la producción del conocimiento académico.

como preocupación genuina de los actores sociales. En este sentido, se torna relevante realizar un breve repaso por algunos de los principales antecedentes en el estudio de las organizaciones populares y sus procesos formativos dado que, algunos de los debates medulares sobre esta cuestión en décadas pasadas, perviven con nuevas especificidades en los planteos y discusiones recientes.

Asumiendo como universo teórico de análisis los estudios que se encuadran dentro de la teoría social y de las pedagogías críticas que asumen una opción política a favor de las clases populares – sean de base marxista o no – Michi (2010a) reconoce dos momentos históricos en los debates sobre la cuestión en las últimas cuatro décadas. Específicamente, realiza un rastreo de las posiciones existentes en torno a la relación escuela, Estado y organizaciones populares de las cuales se desprendía la viabilidad (o no) de experiencias alternativas de educación en organizaciones populares así como se ponía en discusión los “lugares naturales” para el desarrollo de una educación alternativa.

El primer momento comprende las décadas del sesenta, setenta y ochenta. En el plano de las producciones académicas de los países centrales, estuvo signado por la oposición entre el reproductivismo en educación – representado por Louis Althusser, Samuel Bowles, Herbert Gintis, Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron – y las teorías de la resistencia que se erigieron como revisión crítica y superadora de la primera. Los principales exponentes de esta última perspectiva – Henry Giroux, Michel Apple y Paul Willis – consideraban que la concepción de reproducción como proceso inquebrantable se debía a la carencia de análisis por parte de los primeros de la operatoria concreta de la reproducción en la experiencia escolar cotidiana, a la desconsideración del papel de los implicados, a la falta de problematización del concepto de clase de la tradición

24 Este apartado sigue la línea de trabajo realizado en el UBACYT “Movimientos populares urbanos y acción cultural. Estudio comparativo de las experiencias en el AMBA” – a cargo de la Prof. Daniela Bruno. Allí, se realizó un análisis del estado de la cuestión acerca de la dimensión político-ideológica, en base a un corpus de ponencias presentadas en Congresos y Jornadas científicas recientes celebradas en Argentina. Específicamente, se analizó: la Mesa 10 “Movimientos sociales y luchas culturales” del Primer Congreso Nacional sobre Protesta Social, Acción Colectiva y Movimientos Sociales realizado en Buenos Aires, los días 30 y 31 de Marzo 2009; la Mesa 63 “Experiencias de educación popular de los movimientos sociales de América Latina: desafíos y potencialidades” de las X Jornadas de Sociología, realizadas en julio de 2013; y los simposios sobre dimensión político-pedagógica de los movimientos sociales presentadas en las I, II y III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos realizadas en 2008, 2010 y 2012 en las ciudades de Mar del Plata, Córdoba y Mendoza respectivamente.

marxista y al descuido de las formas de resistencia en el ámbito escolar²⁵ (Palumbo y Lisnevsky, 2011). En paralelo, y en correspondencia con el debate anterior, se puede citar la oposición entre las teoría de la des-escolarización de Iván Illich (con frecuencia asimilando la educación popular a estas propuestas) y aquéllas que defendían la escuela pública como la agencia privilegiada o única para la educación de las clases dominadas.

En el contexto latinoamericano, este momento se enlaza con una multiplicidad de experiencias de militancia social, política, religiosa y sindical que asumían la práctica política “junto” y “desde” el pueblo en pos de su protagonismo en la disputa por el poder, a la par de la gestación del “hombre nuevo”. Aunque para algunos pedagogos comprometidos con la educación escolar esas experiencias fueron construcciones “en los márgenes del sistema educativo formal” o en un “suburbio pedagógico” (Vázquez, 1992 citado en Michi, 2010a: 65-67), Michi (2010a) – en coincidencia con Núñez Hurtado (1998) – sostiene una interpretación complementaria que entiende que se trató de intentos por significar y reorientar la práctica pedagógica dentro de una perspectiva de organización política, y no necesariamente de confrontación u oposición con la educación escolar.

El debate sobre el estatuto de estas experiencias formativas alternativas se desplegó en correspondencia con otras voces que pusieron el acento en la democratización de la escuela oficial, la permanencia de las clases subalternas en la escuela y el necesario replanteo de contenidos y metodologías con participación popular. No obstante, algunas de estas últimas posturas estaban imbuidas por la concepción de la educación permanente en tanto formación integral y continua del

25 No obstante, las Teorías de la Reproducción no son un todo homogéneo tal como lo reconocen los propios teóricos de la resistencia. Tomando los desarrollos de Giroux ([1992] 1995), dentro de las Teorías Reproductivistas podemos diferenciar dos enfoques. Por un lado, el enfoque estructuralista de Althusser, Bowles y Gintis que “(...) creen que el nexo entre economía y escuela representa el principal conjunto de relaciones en el mantenimiento y reproducción de los países industriales avanzados de Occidente” (Giroux, [1992] 1995:109). La crítica fundamental a estos desarrollos reside en considerar a las escuelas como espacios que aseguran la dominación y la reproducción de la división de clases y la ausencia de desarrollo de una teoría de la cultura. Por otro lado, las Teorías de la Reproducción Cultural – cuyos máximos exponentes son Bourdieu y Bernstein – van a priorizar en sus desarrollos el papel mediador de la cultura en la reproducción de las clases sociales, es decir, que la reproducción social es mediada por la clase, que a la vez legitima la cultura dominante. Aún así, y siguiendo nuevamente a Giroux ([1992] 1995), a pesar de que ambos teóricos consideran la fuerza política de la cultura en la reproducción permanecen estancados en el círculo inquebrantable de la reproducción, sin dar lugar a la resistencia y a la lucha.

sujeto adulto en un contexto modernizador y desarrollista que buscaba reducir el analfabetismo, calificar a la mano de obra y actuar como dispositivo de seguridad contra el avance del ideario liberador de la Revolución Cubana. En esta línea, cabe citar la creación de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) y de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) – en convenio con distintas organizaciones sindicales, religiosas, vecinales y/o empresas – durante la gestión de la Revolución Argentina²⁶ como parte de una renovación pedagógica, aún desde estrategias impulsadas por el poder (Baraldo, Chinigioli, Molina y Scodeller, 2010).

En este contexto, el pensamiento de Paulo Freire influyó decisivamente las discusiones introduciendo dos postulados medulares: la relación pedagógica puede reproducir la opresión o puede favorecer el proceso de liberación, destacando la presencia del elemento político en los procesos educacionales; y la relación pedagógica no tiene lugar únicamente en los ámbitos que habitualmente se reconocen como educativos sino también en las organizaciones políticas con propósitos revolucionarios. Así, hacia finales de los años setenta, muchas de las conceptualizaciones y experiencias militantes antes aludidas adoptaron la denominación de “educación popular” refiriendo en simultáneo al carácter pedagógico y político de estos proyectos²⁷.

En última instancia, estos debates tanto en la academia anglo-europea como latinoamericana estaban signados por los posicionamientos en torno a un cierto dualismo expresado en la oposición entre educación pública bancaria/reproductora/liberal/burguesa y educación popular dialógica/alternativa y por fuera de la escuela pública²⁸. Como señala Pineau:

“Educativamente se identificó como arma de dominación por excelencia a la escuela y al sistema escolar, a la que las posiciones más extremas negaban sus

26 Siguiendo a Rodríguez (1997, citada en Baraldo y otros, 2010), el aumento cuantitativo de la oferta de educación de adultos y la reflexión sobre la especificidad de la modalidad en el marco de una nueva orientación político-ideológica – que incorporaba elementos de la propuesta freireana – se dará con más fuerza durante la gestión del Frente Justicialista de Liberación Nacional (FREJULI).

27 Algunos autores de la historia de la educación (Pineau, 2008; Puiggrós, [1993]1998) establecen las derivas del pensamiento de Freire al ser retomado por corrientes doctrinarias, reduccionistas y basistas: a) sólo se prestó atención al contenido sin trastocar las relaciones político-pedagógicas; b) se idealizó al pueblo como incontaminado y a la relación pueblo-intelectuales.

posibilidades de generar cambios en la sociedad al asignarle un rol principal en la reproducción del statu quo, y por ende, de generación y justificación de las desigualdades sociales. Por tal, surgió la necesidad de crear estrategias educativas alternativas fuera y opuestas a la forma escolar” (2008, 187).

Por su parte, el segundo momento del derrotero de la relación Estado, escuela y organizaciones populares explicitado por Michi (2010a) se inscribe en un doble marco contextual: la imposición de las políticas neoliberales en América Latina y la emergencia de movimientos populares de relevancia que gestaron propuestas alternativas dentro y fuera del sistema escolar estatal. Sobre la base de los debates previos, nuevamente se enfrentaban las propuestas alternativas de educación que se apartan de alguna forma del sistema escolar público con los defensores de la escuela pública estatal. Dentro de los antecedentes que refieren a experiencias de educación alternativa, cabe destacar especialmente el trabajo de Sirvent (1984 y 2004) referido al sentido formativo de ciertos procesos participativos en organizaciones populares y los trabajos dedicados a la caracterización y análisis de la propuesta pedagógica del MST de Caldart (2000a, 200b). Estos últimos serán referencias pioneras fundamentales del campo de estudio de la dimensión político-pedagógica de los movimientos populares, aún en ciernes.

Asimismo, la defensa de la educación pública adquirió también una renovada preocupación por el acceso y la permanencia de las clases populares expresada en los trabajos de autores como Vázquez y Di Pietro (2004) que critican a quienes – desde el discurso o las practicas alternativas – abandonan la defensa de la esfera pública y la discusión por el sentido político de la educación pública, avalando así la retirada del Estado de la garantía del derecho a la educación. Esta postura se erige como un intento de repensar las posibilidades de desarrollo de la educación popular en la escuela, saldando la dicotomía entre ambas. En este punto, es dable señalar que también desde la literatura sobre movimientos sociales se resignifica el rol del derecho a la educación como un ámbito de disputa a la par de la construcción de poder popular desde abajo y

28 El uso de la terminología de Freire para expresar la dicotomía existente en los planteos de la época responde a la presencia de un cierto dualismo en la obra del propio autor en los términos de una educación bancaria opuesta a una educación dialógica, como es el caso de *Pedagogía del Oprimido* ([1970] 2006) y *La educación como práctica de la libertad* ([1969] 2007). No obstante, cabe destacar que esta oposición fue fuertemente revisada por el autor (véase *Política y Educación*, [1996] 2011; y *Pedagogía de la Esperanza*, [1993] 1998).

de la gestación de experiencias de educación alternativas (Caldart, [2004] 2008; Arroyo, 2003).

Este giro en los modos de interpretación de los “lugares” de la educación alternativa que se aleja de lecturas dicotómicas que le niegan a la escuela pública cualquier potencial transformador no puede ser deslindado de las reelaboraciones de Paulo Freire sobre la cuestión. En su artículo “Escuela pública y educación popular” ([1996] 2011), partiendo de la pregunta sobre la posibilidad de hacer educación popular en la red pública, cuestiona las teorías reproductivistas que reconocen en la educación (pública) el papel de la mera reproducción mecanicista de la ideología dominante; y, al mismo tiempo, interpela directamente a los movimientos sociales y a los “maestros progresistas” para la democratización de la escuela y la lucha por el derecho a la educación popular pública. En términos de Freire:

“Ya sea que creen o no sus escuelas comunitarias, de todos modos los movimientos populares tendrían que continuar, mejorar, intensificar su lucha política para presionar al Estado para que cumpla con su deber. No dejarlo tranquilo jamás, no eximirlo nunca de su tarea pedagógica, no permitir jamás que las clases dominantes duerman en paz. La bandera de la lucha de los movimientos populares debe ser alzada noche y día, día y noche, a favor de la escuela, que al ser pública, debe ser democrática, a la altura de la demanda social que se haga de ella y en busca siempre del mejoramiento de su calidad” ([1996] 2011: 25).

Bajo el prisma de estos debates teóricos y estas prácticas político-pedagógicas tanto dentro como fuera de la escuela pública – lugar educativo por antonomasia – que mutan y se resignifican en consonancia con los cambios de contexto se conforma en América Latina el área de estudios en el cual se inscribe la presente Tesis.

I.2.2. La conformación de la dimensión político-pedagógica de los movimientos populares como área de estudio en Latinoamérica

En las academias latinoamericanas y argentina actuales se impuso con fuerza un postulado que destaca los procesos formativos de los movimientos populares como un eje esencial en la consolidación de los mismos (Caldart, 2000a, 2000b, 2003a, 2003b, [2004] 2008, 2007; Gohn, [1992] 2009, 2006; Guelman, 2009, 2010a, 2010b, 2011, 2013; Korol, 2007; Michi, 2010a, 2010b, 2012; Zibechi, 2003, 2005, 2007, 2008). Sin embargo, el carácter relativamente acotado de los antecedentes académicos durante la segunda mitad del siglo XX en Latinoamérica conduce a Baraldo (2008, 2009, 2010) a

plantear que la dimensión político-pedagógica de los movimientos populares constituía hasta hace unos años – al menos hasta el año 2007 – uno de los aspectos menos analizados en las producciones teóricas relativas a los movimientos sociales tanto desde la Sociología como en las producciones académicas de las Ciencias de la Educación.

Retomando nuevamente a Baraldo en su aproximación a los estudios recientes sobre el tema, en los años inmediatamente posteriores a la crisis de 2001, la mayor parte de las producciones académicas consistían en sistematizaciones de los propios movimientos sobre su praxis pedagógica (Flores, 2002; MTD Solano y Colectivo Situaciones 2005; González Velasco, 2007). La afirmación anterior no debe soslayar que las prácticas educativas ya constituían una dimensión estratégica en el accionar cotidiano de los movimientos populares como se puede deducir de la existencia en la mayoría de ellos de “comisiones” o “áreas” de “educación” y “formación” con diverso grado de formalización pedagógica. De allí que el artículo de Sirvent y otros (2006) revista un carácter pionero en tanto investigación realizada desde investigadores académicos donde se avizora la centralidad del carácter pedagógico de los movimientos populares. El esfuerzo de este artículo se concentra en la búsqueda de trazar una etapización de la educación popular de jóvenes y adultos en organizaciones sociales en Argentina desde 1984 hasta el momento de publicación del mismo. Las autoras evidencian la importancia de los procesos formativos que se estaban gestando al interior de los movimientos sociales a partir del 2001 e, incluso, la comprensión del movimiento social como sujeto pedagógico y de la lucha social como formativa. Retomando uno de los pasajes del artículo:

“Desde una concepción totalizadora de la educación permanente que trasciende la escuela y abarca todos los aprendizajes sociales a lo largo de la vida de una población, debíamos intentar develar e introducimos en profundidad en estos procesos de aprendizaje social y de educación popular que se estaban dando en los movimientos sociales en la Argentina” (Sirvent y otros, 2006: 84).

En este sentido, los años 2007 y 2008 son fundacionales en relación al área de estudio²⁹. A modo de indicios, es dable citar que los primeros estudios específicos relevados por Baraldo (2009) son del año 2007, la edición del libro *Movimientos Sociales y Educación* compilado por Roberto Elisalde y Marina Ampudia – único libro cuyo título expresa directamente el área de estudios en nuestro país – fue realizada en el año 2008, la creación del Área de Formación cogestionada con movimientos sociales dentro del Observatorio Social de América Latina (OSAL) perteneciente al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y al Centro de Investigación y Formación de Movimientos Sociales Latinoamericanos (CIFMSL) data del año 2007; y, finalmente, a partir del año 2008 se observa una explosión en la cantidad de Bachilleratos Populares (Brickman, Chirón y Wahren, 2012) que – más allá de responder a la praxis concreta de los movimientos - puede ser incluido como un indicio de la relevancia de la cuestión en el campo académico dada la multipertenencia de muchos de sus docentes/investigadores³⁰.

Las líneas de trabajo predominantes en el área de estudio abrevan en común en la perspectiva freireana. Sin embargo, el pensamiento del pedagogo brasilero aparece en diálogo con algunas tradiciones de la filosofía y la sociología política, de acuerdo a la siguiente sistematización elaborada por Baraldo (2009). Un corpus de investigaciones concibe a los procesos educativos como parte de la producción y reproducción de la cultura y de subjetividades a partir de la combinación de la tradición freireana con la gramsciana y los aportes del marxismo cultural de Edward Thompson, Raymond Williams y Stuart Hall. En esta línea, hallamos los trabajos de Michi (2010a, 2010b) y otros estudios en coautoría con miembros de los equipos que dirige en la Universidad

29 A la enumeración realizada a continuación, Baraldo (2009, 2010) agrega un conjunto de acontecimientos precios que auguran los inicios de un campo de estudio en construcción: a) La Conferencia Internacional de Sociología de la Educación que en su edición 2004 incluyó el eje “Nuevos movimientos y organizaciones sociales como sujetos de resistencia. Alternativas educativas. La responsabilidad social de la universidad”; b) El Foro mundial de Educación que en el 2006 incluyó la reflexión conjunta de investigadores con docentes y miembros de movimientos de trabajadores y educadores populares de todo el país; y c) La mesa de trabajo coordinada por Roberto Elisalde sobre Teoría e Historia de la Educación Popular y que se realiza desde el 2006 en diversas jornadas de investigación conformando un espacio de encuentro, intercambio y debate de referencia ineludible.

30 Brickman, Chirón y Wahren (2012) sostienen que mientras en el período 2003-2004 se observa la apertura de 3 Bachilleratos Populares y 9 en el período 2005-2007, entre 2008 y 2012 son 65 los nuevos Bachilleratos Populares.

Nacional de Luján como Michi, Di Matteo y Vila (2012). Otro conjunto de investigaciones analiza a los procesos educativos como alternativas pedagógicas expresadas en discursos desde los aportes de Gramsci, Freire y Laclau en el marco del Programa “Alternativas Pedagógicas y Prospectiva en América Latina” dirigido por Adriana Puiggrós en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Por último, se hallan los trabajos que piensan a los procesos educativos como procesos de subjetivación, de resistencia y de construcción de dispositivos emergentes con base en el posestructuralismo. Desde esta perspectiva, se destaca el trabajo de Eduardo Langer (2009) inscripto en el área de Sociología de la Educación dirigida por Silvia Llomovatte también en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

A estas tradiciones antes descriptas, y siguiendo la revisión bibliográfica realizada en Bruno, Palumbo y Mistrorigo (2013a, 2013b), cabe agregar una cuarta línea de trabajo que adquiere presencia en la producción más reciente: la perspectiva de los estudios poscoloniales y/o decoloniales como marcos de intelección de los movimientos populares. No obstante, es interesante señalar que este tipo de abordaje teórico se destaca en los trabajos referidos a movimientos campesinos³¹ – estando prácticamente ausente en el caso de los movimientos populares urbanos – tanto en la estudios del equipo de Michi de la Universidad Nacional de Luján como en la producción más reciente del equipo de Guelman en el marco del Proyecto “Conocimientos emergentes en propuestas pedagógicas alternativas desde la perspectiva decolonial” de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Por último, un porcentaje minoritario de ponencias analizadas incorporan aportes del marco categorial de la teoría de la acción colectiva – proveniente de las academias europeas y norteamericanas – en

³¹ Un hallazgo del trabajo de Bruno, Palumbo y Mistrorigo (2013a, 2013b) consiste en interrogar las diferentes concepciones de lo “alternativo” que se utilizan para adjetivar a las experiencias educativas gestadas y protagonizadas por movimientos populares, conforme su carácter rural o urbano. Mientras que el eje estatal-no estatal define lo alternativo en las investigaciones cuyos referentes empíricos son movimientos populares urbanos, ocurre algo diferente con los trabajos dedicados al ámbito rural donde lo alternativo no se corresponde necesariamente con su carácter “no estatal” sino sobre todo con los supuestos en torno al sujeto de la educación, al sentido de la misma y a la matriz epistémica invocada. En estas últimas investigaciones, la perspectiva decolonial aparece como apoyatura para el cuestionamiento de la epistemología moderna – retomada en la escuela – y para la reivindicación de otra matriz asociada a la subjetividad, la corporalidad y la sensibilidad campesinas con asidero en las experiencias educativas alternativas de estos movimientos.

combinación con otras tradiciones como la freireana. Estas ponencias pertenecen en su totalidad al Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular (GEMSEP) inscripto en el Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

Como se desprende de la enumeración de las múltiples líneas de trabajo, la dimensión político-pedagógica de los movimientos populares es abordada desde un conjunto diverso de aportes que abarcan una variedad de disciplinas de las ciencias sociales y humanas: miradas del campo de la teoría de los movimientos sociales, enfoques propios del campo de las ciencias de la educación y de la pedagogía y perspectivas pertenecientes a las políticas públicas educativas. Esta diversidad se corresponde también con el amplio conjunto de repertorios de propuestas y prácticas educativas específicas desarrolladas por los movimientos populares con grados de institucionalización divergentes. Entre ellas, se destacan: las demandas al Estado por el derecho a la educación; la creación de “escuelas” propias con un nuevo abordaje de lo educativo y de la escuela; los espacios de formación filosófica, política e ideológica; los espacios de formación específica para el trabajo vinculados a los proyectos productivos desplegados; los espacios de alfabetización, de educación no formal, de apoyo escolar y de expresión artística; las universidades populares; y el movimiento en su conjunto como sujeto y principio pedagógico (Guelman, 2011). En consecuencia, lo “formativo” contempla las instancias pensadas como tales por los movimientos, pero se extiende a las diversas instancias de desarrollo de las prácticas políticas de la vida cotidiana donde también ocurren aprendizajes. Por lo tanto, en la intersección de lo político y lo pedagógico se juegan demandas de derechos ciudadanos, alternativas pedagógicas a la escuela tradicional, construcción de sujetos políticos y de identidad así como nuevas formas de pensar la política.

Dentro de esta multiplicidad de propuestas, a los fines de la Tesis se propone un criterio de ordenamiento del corpus de investigaciones y estudios conforme a los referentes empíricos seleccionados – movimiento popular urbano o rural – y al tipo de espacio-momento formativo. En este sentido, se considera de utilidad la tipología planteada por Michi, Di Matteo y Vila (2012) en su búsqueda de abarcar las “formas” de la educación en los movimientos sociales, descentrando la concepción hegemónica de la escuela como único espacio formativo y del niño como sujeto pedagógico por

excelencia³². En esta clave de lectura, proponen tres espacios-momentos formativos cuyas fronteras se tornan, a menudo, borrosas: las “escuelas” gestadas y conducidas por los movimientos; los espacios-momentos intencionalmente formativos, dentro de los cuales resultan de interés las propuestas de Formación Política; y, por último, los espacios-momentos “que también son formativos” bajo la premisa de que el movimiento social es un principio y un sujeto pedagógico³³.

I.2.2.1. Las escuelas gestadas y conducidas por los movimientos populares

La génesis de la conformación de “escuelas” gestadas y conducidas por movimientos populares³⁴ se encuentra en la búsqueda por contrarrestar la retirada del Estado de sus funciones sociales a partir de la instalación de las políticas neoliberales, en el caso de los movimientos urbanos; y en la exacerbación de la presencia selectiva

32 Esta categorización sobre las formas de la educación en los movimientos sociales revitaliza la polémica de la década del 60 acerca de los grados de institucionalización de las experiencias formativas al calor de las prácticas educativas de los movimientos populares y de los intentos de conceptualización académicos (Michi, Di Matteo y Vila, 2012). Estos autores aggiornan la clásica categorización tripartita de Coombs en prácticas educativas formales, no formales e informales al considerar que una división en dos campos (lo escolar y lo no escolar) implica una simplificación excesiva de la realidad. De igual modo, critican la clasificación de Coombs dado que invalidaba la posibilidad de innovación en el sistema educativo formal y mistificaba el carácter alternativo de la educación no formal al tiempo que la clasificación por la negativa (lo no formal y lo informal) continuaba postulando al sistema educativo formal como central frente a las otras prácticas educativas.

33 Siguiendo nuevamente a Baraldo (2010), el 48% de las investigaciones privilegia las prácticas intencionalmente educativas – talleres de formación, escuelas, espacios de capacitación, programas de alfabetización – mientras que sólo el 15% de las mismas se aboca a un análisis del movimiento popular como un todo formativo.

34 Si bien este apartado se centra en las escuelas gestadas y conducidas por movimientos populares en el nivel primario y secundario, cabe destacar un conjunto de experiencias de construcción de espacios de formación universitarios. Como sostiene Zibechi (2008), la existencia de universidades señala el amplio trabajo educativo de los movimientos sociales que abarca todos los niveles del sistema educativo. En el caso de movimientos campesinos, cabe citar la Universidad Campesina en San José de Apartadó (Colombia), la Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas (UINPI) en Ecuador, la Escuela Florestan Fernandes perteneciente al MST y la Universidad Campesina (UNICAM) en Villa Ojo de Agua, Santiago del Estero a cargo del Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI). En cuanto a los movimientos urbanos, la Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo es un ejemplo ilustrador, si bien el movimiento que le da origen no responde a las características de los movimientos populares originados al calor del neoliberalismo en los cuales se centra la presente Tesis.

del Estado en la garantía de la educación en los movimientos campesinos. Esta necesidad de garantizar el derecho a la educación devino una lucha por la cultura y la hegemonía (Gluz, 2013), llevando a la reflexión acerca de los modos posibles de conducir estas “escuelas” y sus vinculaciones con el dispositivo pedagógico escolar. Como contrapartida, las investigaciones producidas acerca de estos espacios-momentos formativos en particular, se basan en dos ejes centrales: a) la relación con el Estado en términos del derecho a la educación; y b) la tensión entre las características del dispositivo pedagógico escolar y de los dispositivos formativos alternativos propuestos por los movimientos populares.

Compartiendo la afirmación de Gluz (2013), las experiencias de educación más importantes en la región corresponden a las iniciativas de movimientos populares campesinos. El principal corpus académico remite a una serie de referentes brasileños que – en su gran mayoría – se destacan por estudiar y participar activamente del MST³⁵ (Arroyo, 2003; Caldart, 2000a, 2000b, 2003a, 2003b, [2004] 2008, 2007; Diniz Pereira, 2003; Gohn, [1992] 2009; Mançano Fernandes, 2003; Pizetta, 2007); y, cuyas contribuciones, están recopiladas en un número especial de la revista *Currículo Sem Fronteiras*³⁶ dedicado exclusivamente a la temática “educación y MST”. A esta producción se le suman algunos autores locales que comparten el mismo referente empírico (Gluz, 2013; Michi, 2010a, 2010b; Stubrin, 2011). Por su parte, los estudios sobre la organización del sistema educativo zapatista – sistema educativo rebelde autónomo de liberación nacional (SERAZLN) – también revisten importancia³⁷. No obstante, el desarrollo de “escuelas” en movimientos populares campesinos – y su

35 Siguiendo a Zibechi (2008), la experiencia educativa del MST es una de las más importantes de América Latina. Para expresarlo en cifras, Dayrell de Carvalho (s/f) señala que, en el año 2001, ya se registraban 100 mil niños y adolescentes estudiando en escuelas conquistadas en las áreas de los asentamientos y campamentos del movimiento según los datos aportados por Roselí Caldart. Para el año 2004, el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira identificó 8.679 unidades de enseñanza y 987.890 estudiantes pertenecientes a los asentamientos. En cuanto a la educación de jóvenes y adultos, la autora sostiene que el trabajo de alfabetización realizado entre 2003 y 2004 involucró a más de 30.000 educandos y 2.000 educadores.

36 La referencia completa es *Revista Currículo Sem Fronteiras*, número 1, volumen 3, enero-junio 2003. Disponible en: http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v3_n1.htm

sistematización académica – no es reciente (Zibechi, 2008), tal como lo demuestra la experiencia y los estudios sobre la escuela de Warisata³⁸ en Bolivia fundada en 1931.

Concentrándonos en las investigaciones sobre el MST en Brasil y Argentina, y teniendo en cuenta la particular modalidad de ocupación de escuelas públicas en el nivel local por parte de la Organización, las vinculaciones con el Estado se consideran de interés. En esta dirección, Stubrin (2011) señala que la relación del MST con los Estados locales conforma una compleja trama de autonomía, posicionamiento crítico y dependencia económica. Al interior de esta trama, se identifican al menos dos aristas centrales. Por un lado, el pasaje de concebir la escuela como dádiva política o clientelar a la exigencia de la responsabilidad legal estatal de garantizar el derecho a la educación en términos de la creación de escuelas (Arroyo, 2003). Por otro lado, la lucha por la dirección política y pedagógica del proceso educativo a partir de la ocupación de escuelas (Stubrin, 2011) que tensiona y expresa la disputa entre dos modelos antagónicos de concebir la política educativa para los campesinos: la educación rural – que fomenta la formación de una mano de obra funcional al desarrollo del mercado y establece lo urbano como parámetro de uniformización cultural – y la “educación del campo” que apunta a una educación que parta de la realidad campesina, que jerarquice al campo como modo de vida – y no exclusivamente como ámbito de producción – y que habilite la participación activa de los campesinos (Caldart, 2003b; Stubrin, 2011).

Un segundo aspecto de indagación radica en la peculiar relación existente entre escuela ocupada y MST; o, en otros términos, la relación entre la lucha por la tierra y la

37 Los trabajos realizados sobre el Sistema Educativo Rebelde Autónomo de Liberación Nacional exceden los fines de la Tesis, dado que únicamente se concentra en las producciones de Argentina y Brasil. Sin embargo, esta experiencia cobra relevancia por el rechazo a cualquier tipo de colaboración de parte del Estado. Para ampliar sobre la cuestión, se recomienda la lectura de Baronnet (2010, 2011).

38 Zibechi (2005, 2008) ubica la escuela de Warisata como la primera experiencia educativa construida por campesinos en América Latina en el año 1931 en Bolivia. La escuela de Warisata se caracterizó por ser autónoma del Estado y establecer a la comunidad como el principio constitutivo del proceso pedagógico dado que no había separación entre escuela y comunidad. “Todo lo comunal se concentraba en la escuela y ella reproducía la comunitario (...) La comunidad no sólo construyó la escuela sino que se implicó en la dirección de sus asuntos cotidianos, incluyendo los planes de estudio. Por su parte, la escuela sirvió para consolidar y fortalecer el tejido comunitario” (Zibechi, 2008:161). La integración de la escuela a un proyecto político más amplio del campesinado motivó su desarticulación hacia finales de la década del 30 cuando fue desarticulada por las elites terratenientes como potencial amenaza contra los valores sociales y culturales dominantes.

lucha por la educación³⁹. En este sentido, la gran mayoría de las investigaciones destacan que el acercamiento a la cuestión educativa por parte del MST implicó una redefinición de los términos en los que se pensó una escuela pública que había estado históricamente ausente. Alejándose de visiones moderno-liberales que colocan a la escuela en el centro del proceso educativo y adoptando una visión de la misma en perspectiva – como parte de una totalidad mayor – se fue redimensionando el dispositivo pedagógico escolar (alternativo) hasta integrarlo dentro del ambiente educativo más amplio del Movimiento en su conjunto⁴⁰. Así, la escuela asume la lógica del movimiento social, sintoniza con su intencionalidad pedagógica y con su proyecto histórico en su hacer educativo, construyéndose un vínculo orgánico entre procesos educativos y procesos políticos.

En este marco, cobra sentido el concepto de “escuela en movimiento” (Caldart, 2004) que denota un lugar de formación humana en valores, principios y convicciones, un lugar de recuperación y revalorización de la cultura campesina y de enraizamiento histórico, un lugar de cultivo de la memoria social y de la identidad Sin Tierra que asegure la continuidad en las nuevas generaciones, un aporte al proceso de lucha, a la organización política y a la vida cotidiana ayudando a reflexionar sobre las vivencias para tornarlas en un aprendizaje consciente. Pero, al mismo tiempo, la escuela conserva su función más “clásica” de transmisión de conocimientos universalistas que le otorga al MST una visión que trasciende el plano local e inmediato. De allí se desprende la necesidad del diálogo propuesto por estas producciones académicas entre la forma de

39 La imbricación entre ambas luchas se evidencia en un conjunto de metáforas que los investigadores retoman: “ocupar las tierras y ocupar las letras” (Sousa, 2010), “ocupar la tierra, arar la vida y producir gente” (Caldart, 2000a:63), “quem não sabe, é como quem não vê; e quem não sabe, não pode dirigir” [“quien no sabe, es como quien no ve; y quien no sabe, no puede dirigir”] (Caldart, 2003b: 68).

40 Tal como sostiene Stubrin (2011) la lucha por el derecho a la educación surgió prácticamente en paralelo a la lucha por la tierra. Sin embargo, desde algunos sectores se mostró una resistencia inicial a la creación de escuelas por temor a que se desvíen los esfuerzos del objetivo de la lucha por la reforma agraria, a que dificultase la participación de las familias en el Movimiento y por una desvalorización de la escuela tradicional. Sin embargo, muchas familias Sin Tierra se movilizaron por el derecho a la escuela y por una escuela que tuviera sentido, el MST decidió atender esa movilización y articular la demanda dentro de su organicidad, produciendo una propuesta pedagógica específica y formando educadores hasta llegar a incorporar a la escuela a la propia dinámica del Movimiento como parte de la lucha por la reforma agraria.

entender la pedagogía por parte de los movimientos sociales y la teoría pedagógica en vistas a revitalizar esta última y generar el reencuentro con los sujetos de la propia acción educativa (Arroyo, 2003; Caldart, 2004; Gohn [1992] 2009).

Un segundo corpus de investigaciones sobre movimientos populares campesinos y “escuelas” responde a los análisis sobre el MNCI y, en particular, sobre la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC construida al margen de la escuela pública (Burgos, 2010; Guelman, 2013; López, 2012; Michi, 2010a, 2010b; MNCI, 2010). Estos trabajos destacan un conjunto de nudos problemáticos que evidencian fuertes coincidencias con aquéllos problematizados en el caso del MST⁴¹. Uno de ellos, remite a la caracterización del dispositivo pedagógico escolar alternativo – en un diálogo crítico con la escuela pública – en términos de la selección y el tratamiento de los conocimientos, la metodología basada en la educación popular, la formación y selección de los docentes, la organización institucional que contempla la alternancia y el sentido político-pedagógico de la educación. Asimismo, otra cuestión versa sobre los vínculos necesarios entre la “escuela” y el Movimiento como garantía de rescate de la identidad campesina y sus modos de vida, impidiendo la tendencia de la primera – y sus especialistas – a romper el vínculo de organicidad. Finalmente, los estudios interrogan acerca de la relación existente entre la creación de dispositivos de formación sistemática que le otorgan centralidad a la praxis y el fortalecimiento de la acción política más amplia de la Organización asentada sobre la alternancia como momento de transmisión de los conocimientos aprendidos y de intercambio con las comunidades para continuar el proceso de formación (Burgos, 2010).

Cabe realizar una mención particular al rol del Estado en la gestación y conducción de estas “escuelas”. Tal como postula Michi (2010a), cuanto mayor es el grado de sistematización que los movimientos populares le otorgan a sus ámbitos educativos, más compleja se torna la relación con el Estado. En este sentido, la autonomía de las escuelas del MNCI se juega en dos planos. En un nivel, se le exige a los Estados provinciales que respeten su especificidad y le otorguen financiamiento para la continuidad de las mismas. En otro plano, se los presiona para que garanticen el

⁴¹ Cabe destacar que la coincidencia de los nudos problematizados por las investigaciones en pos de iluminar las “escuelas” gestadas y conducidas por el MST y el MOCASE-VC se asienta también en las similitudes de las propias experiencias. Tal como sostiene Michi (2010a), existe un amplio conjunto de semejanzas entre ambos casos, siendo su principal diferencia la escala divergente de los mismos y, en parte, la relación con la escuela pública.

derecho a la educación históricamente vulnerado para las comunidades rurales y se cuestiona a la escuela pública por la transmisión de la herencia de la cultura moderna, occidental, urbana y funcional al modelo económico (Guelman, 2013). Si partimos de la premisa que los campesinos “quieren ir a la escuela” (MNCI, 2010), los dispositivos pedagógicos escolares alternativos cumplen la promesa de la escuela 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 (Michi, 2010a; MNCI, 2010; Guelman, 2013).

En cuanto a la producción académica reciente en nuestro país sobre “escuelas” de movimientos populares urbanos, se evidencia una concentración de los análisis en la génesis y consolidación de los Bachilleratos Populares⁴². Como se sostiene en Bruno, Palumbo y Mistrorigo (2013a, 2013b), las variables explicativas de la emergencia de los Bachilleratos Populares refieren mayoritariamente a la exclusión educativa resultante de las políticas neoliberales que relegaron al Estado en su faz pedagógica, presupuestaria y simbólica. No obstante, un conjunto menor de investigaciones aportan una segunda causa de su emergencia asociada a su potencia prefigurativa en tanto estrategia política de disputa territorial en el contexto socio-político más amplio de recomposición institucional o “vuelta a la normalidad” durante la presidencia de Néstor Kirchner y, su continuidad, con Cristina Fernández (Aguiló y Wahren, 2013; Pacheco y Hernández, 2009).

Una de las características comunes al corpus de investigaciones sobre Bachilleratos Populares radica en su concepción amplia de lo educativo en tanto estas experiencias educativas aparecen inscriptas e integradas a la vida cotidiana del movimiento popular en cuestión (Baraldo, 2009). Sin embargo, esta concepción amplia es presentada generalmente más como un punto de partida que como una estrategia de abordaje de los Bachilleratos, con excepción de ciertos trabajos que se dedican en

⁴² Los Bachilleratos Populares son espacios de educación media de jóvenes y adultos inscriptos en el marco de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP), empresas recuperadas, movimientos sociales, sindicatos y organizaciones territoriales con el objetivo de impulsar la creación de escuelas populares. Principalmente, se encuentran localizados en la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense, aunque existen experiencias en algunas provincias del país como Mendoza. Si bien responden, en general, a la forma del dispositivo escolar, presentan intencionalidades político-pedagógicas ligadas a proyectos políticos emancipatorios y aparecen guiados por las nociones teórico-prácticas de la educación popular (Brickman, Chirom y Wahren, 2012).

particular a indagar las vinculaciones, continuidades y tensiones entre estos y el movimiento social que les dio origen, como se verifica en Longa y Ostrower (2012) y Klapproth y otros (2013).

Asimismo, uno de los nudos centrales de la producción académica se encuentra en la alusión al carácter alternativo de los Bachilleratos Populares – en tanto dispositivos pedagógicos escolares – ceñido exclusivamente al eje estatal-no estatal. El vínculo con el Estado es asumido generalmente como problemático y atravesado por la tensión autonomía-heteronomía y creación-repetición de lo existente, retomando en todos los casos el marco categorial de Cornelius Castoriadis (Pacheco y Hernández, 2009; Elisalde, 2008; Gluz, 2007; Gluz, Burgos y Karolinsky, 2008a, 2008b; Rigal, Villagra y Zinger, 2009, 2010; CIEP, 2008). Al igual que en los análisis referidos al MST y al MNCI, la autonomía comprende la acreditación de los títulos y el financiamiento de los cargos docentes así como la conservación de amplios márgenes de autogestión. La inscripción de lo alternativo en lo no estatal implica una tarea conceptual de ampliación del concepto de lo “público” para quebrar su asociación unidireccional con lo estatal e incorporar una dimensión de lo popular (Pacheco y Hernández, 2009); y, al mismo tiempo, una redefinición del concepto de Estado – remitiendo a los postulados de Mabel Thwaites Rey – que muestre su carácter relacional y contradictorio, habilitando la lucha simultánea por dentro y por fuera del mismo (Gluz, 2013; Gluz, Burgos, y Karolinsky, 2008a y 2008b; Dorado, Echegaray y Ruiz, 2010⁴³).

Una dimensión que se desprende del eje estatal-no estatal – pero conservando una cierta especificidad – es el análisis de las diferencias existentes entre los Bachilleratos Populares y la educación pública en los términos del “formato” de ambos dispositivos. Respecto a esta cuestión, las investigaciones enfatizan alternativamente en distintos puntos: las dinámicas de trabajo (Blaustein 2012, 2013; García, 2013), las modalidades de toma de decisiones asamblearias (Castro García y otros, 2009; Gluz, 2007; Rubinsztain, 2009), las representaciones sociales de docentes y alumnos acerca de

43 La lectura de Dorado, Echegaray y Ruiz (2010) diferencia la práctica concreta de los Bachilleratos Populares según sus vínculos con el Estado en tres grupos: aquellos que aluden a una interpelación integracionista por parte del Estado y se incorporan a dicha estructura; aquellos que responden a una interpelación al Estado como pura exterioridad; y finalmente, quienes se posicionan en una interpelación desde la autonomía política y pedagógica. En la mayoría de los estudios sobre Bachilleratos Populares prima esta última concepción.

la educación (Aguiló y Castro, 2012), la autogestión y la relación con el barrio (Elisalde, 2008), la construcción de subjetividades críticas (Gluz, 2007; Rubinsztain, 2009) y el aporte a la perspectiva y los debates de la educación popular (Klapproth y otros, 2013). No obstante, son relativamente escasos los trabajos que se interrogan sobre el carácter alternativo de los contenidos y saberes que circulan efectivamente, de los vínculos de estos con las necesidades cotidianas y de la relación con las dinámicas de trabajo más amplias del movimiento. En esta línea, es dable destacar que la mayor parte de los análisis presentan al dispositivo pedagógico alternativo del Bachillerato Popular como escindido completamente del formato escolar y sin relación de continuidad de ningún tipo.

En un intento provisorio de recapitulación de las “escuelas” gestionadas y conducidas por movimientos populares, se concluye cierta similitud en los interrogantes de las investigaciones en correspondencia con la convergencia en las estrategias desplegadas por movimientos campesinos y urbanos en materia de “escuelas”. Las preguntas más recurrentes apuntan a las redefiniciones del formato escolar imperante, a los vínculos complejos con el Estado en experiencias con un alto grado de formalización y a las relaciones de organicidad entre la “escuela” y la organización de pertenencia. De la afirmación anterior no debe desprenderse una subestimación de las particularidades de las prácticas concretas que aparecen mencionadas en los análisis académicos: mientras las propuestas educativas campesinas se sitúan en un escenario histórico de una educación pública con escasa penetración y basada en una matriz epistémica urbana de negación de la cultura campesina, sus contrapartes urbanas se posicionan como una alternativa entre otras opciones dado el acceso a la escolarización más extendido (Gluz, 2013).

Ahora, resulta de interés realizar una digresión respecto a la problematización disímil del carácter “alternativo” de las “escuelas” conforme el referente empírico sea un movimiento popular urbano o campesino. Como ya fue señalado, lo alternativo en los movimientos urbanos aparece intrínsecamente relacionado con el eje estatal-no estatal, siendo la autonomía de los Bachilleratos Populares la garantía de esa condición. En contraposición, se encuentra en las investigaciones respecto a movimientos campesinos un elemento nuevo que se suma a la cuestión de la autonomía y que permite la asociación de las “escuelas” a lo alternativo: la construcción de un dispositivo escolar que cuestione la matriz epistémica propia de la Modernidad liberal. En razón de este

hallazgo, se considera oportuno dejar abierta la inquietud respecto a las trayectorias académicas de los investigadores, a la potencialidad de las teorías desde las cuales se posicionan para abordar la realidad y a las características particulares que diferencian a los movimientos urbanos de los rurales en cuanto condicionantes de la presencia de la pregunta por la matriz epistémica en las investigaciones.

I.2.2.2. Los espacios-momentos “que también son formativos”: los movimientos populares como principio y sujeto educativo⁴⁴

Una de las características sobresalientes de las investigaciones que abordan la dimensión político-pedagógica de los movimientos populares radica en su concepción amplia de lo educativo no restringido a lo escolar. No obstante, sólo un conjunto reducido de las mismas – fundamentalmente en la literatura especializada brasileña – se concentran particularmente en la caracterización del carácter formativo del propio movimiento (Arroyo, 2003; Caldart, 2000b, [2004] 2008; Diniz Pereira, 2003; Gohn, [1992] 2009; Guelman, 2011). Estos análisis se inscriben en la consideración general del materialismo histórico según la cual la praxis humana puede entenderse como principio y experiencia formativa fundamental⁴⁵ (Baraldo, 2009). En esta línea, los movimientos populares se plantean como principios y sujetos pedagógicos que desbordan las instancias formales de educación – las “escuelas” – así como otros espacios pensados como intencionalmente formativos como los “talleres”. Los espacios-momentos “que también son formativos” se diferencian de los espacios-momentos formativos en términos de sus grados divergentes de formalización e

44 La presente Tesis suscribe a esta concepción amplia de lo educativo, no obstante esta investigación se circunscribe al análisis de los espacios de Formación Política como espacios-momentos intencionalmente formativos en el marco de los movimientos populares urbanos asumiendo que en el diseño deliberado de dichos espacios educativos existe una vocación manifiesta por gestar marcos de significados e identidades colectivas que confieren sentido a las prácticas políticas cotidianas en los movimientos y explican, al menos en parte, su surgimiento, desarrollo y persistencia en el tiempo.

45 En la misma línea de concebir a la praxis humana como principio y experiencia formativa, se encuentra otro conjunto de análisis que se abocan al principio formativo del trabajo en movimientos populares (Guelman, 2009, 2010a, 2010b, 2011). Estos estudios abordan no sólo al proceso de producción sino también la lucha y la organización de los espacios autogestivos en cuanto a la disputa por construir un nuevo concepto de trabajo y nuevas relaciones de producción que desafíen tanto las relaciones salariales típicas, la lógica del mercado y de la ganancia individual como los cánones escolares y las lógicas disciplinarias de la formación para el trabajo tradicional.

institucionalización, pero también de su amplitud. Como sostiene Michi (2010a), entre los primeros se encuentra un amplio abanico que comprende los contactos con otras organizaciones, con la burocracia estatal y con asesorías⁴⁶, las instancias de deliberación o de decisión, las acciones de protesta o de lucha y las reflexiones sobre las mismas. Si la educación popular se erige como la metodología de los espacios explícitamente formativos, también es concebida como práctica política cotidiana y forma de construcción de poder popular, volviendo campo formativo a la totalidad del movimiento (González Velasco y otros, 2007). Este gesto implica una revalorización de la cotidianeidad como momento-espacio de aprendizaje social y del colectivo en tanto la formación no es individual sino que se aprende con los otros. De allí que Guelman (2011) invite a pensar lo educativo cotidiano, lo educativo encuentro con el otro y lo educativo relación social.

Los análisis referidos al MST presentan a la educación como un proceso amplio que abarca al movimiento y a la totalidad de las relaciones sociales y las prácticas de los sujetos en el cotidiano – los vínculos, el funcionamiento organizativo y las actividades productivas – y su experiencia de lucha social, conflicto y resistencia. Una concepción de educación así entendida no se restringe a los aprendizajes de contenidos específicos transmitidos a través de técnicas o instrumentos en el proceso pedagógico en espacios intencionalmente definidos ni a cargo de una persona que ocupe la figura del educador sino que se expande a la propia dinámica social (Gohn, [1992] 2009). Una dinámica social de un movimiento popular campesino donde a la par de la producción de alimentos bajo otras relaciones sociales alternativas al capitalismo, también se producen seres humanos de nuevo tipo (Caldart, [2004]2008).

En los estudios ya citados de Caldart (2000a, 2003a, [2004]2008), se sistematizan los espacios-momentos “que también son formativos” de la experiencia del MST en clave de matrices pedagógicas o procesos educativos de formación humana: la pedagogía de la lucha donde se educan en la experiencia de la lucha por la reforma agraria y por intentar cambiar las estructuras de poder; la pedagogía de la organización colectiva que educa enraizándose en una colectividad a partir de las relaciones interpersonales cotidianas y repetidas así como a partir de la instancia más

⁴⁶ La referencia a la relación con las asesorías aparece en reiteradas oportunidades mencionada en las investigaciones vinculadas con el MST (Gohn, 2006, 2007; Caldart, [2004]2008). Esta referencia se relaciona con el fuerte vínculo del MST con la Iglesia, específicamente con las comunidades eclesiales de base.

intencionalmente formadora de la “mística”⁴⁷; la pedagogía de la tierra donde la lucha por la tierra como proyecto y el trabajo y la producción cotidianas educan por el peso formativo de las circunstancias objetivas de existencia; la pedagogía de la cultura que educa gestando un modo de vida específico producido por el movimiento y que difiere de la cultura hegemónica; y la pedagogía de la historia que educa en el cultivo de la memoria y la revalorización de la historia a partir de la comprensión del sentido del pasado y del enraizamiento en una colectividad mayor de los luchadores del pueblo en otros tiempos y espacios y la de la memoria subversiva del pueblo. En última instancia, la autora propone – siguiendo el lema “transformar, transformándose” del MST – que la educación así entendida es una práctica radical de humanización:

“Trata-se de olhar para o MST como lugar da formação do sujeito social Sem Terra, e para a experiência humana de ser do MST, e participar da construção da coletividade Sem Terra, como um processo de educação, que é também um *modo de produção da formação humana*, tanto mais significativo do ponto de vista social, político e pedagógico, por ser movido por uma luta social centrada em questões de *vida e morte* e de *vida inteira*, porque vinculadas às raízes de um processo de humanização mais profundo: terra, trabalho, memória, dignidade” (Caldart, 2000b: 210)⁴⁸.

En coincidencia con Caldart, Arroyo (2003) sostiene que la participación en el MST implica vivencias existenciales y totalizantes en términos de la lucha por la vida como derecho más radical de la condición humana en la cual los sujetos participan integralmente como sujetos políticos, cognitivos, éticos, sociales, culturales y emocionales. En este sentido, la lucha organizada por la supervivencia posee un carácter formador mayor que la propagación de discursos concientizadores⁴⁹ ya sea dentro o fuera del movimiento. De esta manera, Arroyo abre una nueva dimensión del principio

47 Para profundizar sobre el sentido de la mística en las organizaciones populares campesinas, véase Roselí Salete Caldart ([2004]2008) *Pedagogia do Movimento Sem Terra* en referencia al MST; y Norma Michi (2010b) “Lo que enamora, lo que contagia, lo que entusiasma. *Un análisis sobre la producción y reproducción cultural en el MOCASE VC*” (2000b) donde se propone una comparación de la mística en el MST y en el MOCASE-VC.

48 “Se trata de buscar para el MST como lugar de formación del sujeto social Sin Tierra, y para una experiencia humana de ser del MST, y participar de la construcción de una colectividad Sin Tierra, como un proceso de educación, que es también un *modo de producción de la formación humana*, tanto más significativo desde el punto de vista social, político y pedagógico por ser movido por una lucha social centrada en cuestiones de *vida o muerte* y de la *vida entera*, porque están vinculadas a las raíces de un proceso de humanización más profundo: tierra, trabajo, memoria y dignidad” (Caldart, 2000a: 128).

educativo de los movimientos populares en tanto no sólo revisten el carácter de pedagogos hacia adentro de sus filas sino que también sus luchas se vuelven educadoras de la sociedad y también de la propia pedagogía.

Si se desplaza la mirada hacia las producciones de la academia nacional, se encuentra un conjunto acotado de trabajos que intentan efectivamente explorar los espacios-momentos “también formativos”, superando la mera suscripción a esta concepción amplia de educación para luego circunscribir sus estudios a los espacios-momentos estrictamente formativos. Dentro de estas investigaciones, se destaca la tesis doctoral de Michi (2010a) que apuesta a una articulación entre la construcción de organizaciones campesinas – específicamente el MST y el MOCASE-VC – y la producción de cultura y subjetividades que acontece en las experiencias educativas allí gestadas. En otro análisis de la misma autora, se propone identificar a la mística como espacio-momento “que también es formativo” para caracterizar aspectos relacionados con la producción y reproducción de la cultura de los movimientos populares latinoamericanos y la relación con las formas campesinas tradicionales (Michi, 2010b). Por su parte, Guelman (2013) postula una lectura en clave de educación popular del encuentro de la experiencia y del saber campesino-indígena con el saber académico universitario como rasgo fundante del MOCASE cuya impronta sigue vigente en las prácticas político-pedagógicas. Finalmente, Canciani y Wanschelbaum (2008), en línea con los trabajos de Puiggrós y Rodríguez en torno a los saberes socialmente productivos, analizan la categoría de “saberes en lucha y para la lucha” en referencia a la construcción de conocimientos extra-académicos y extra-escolares en las prácticas de los movimientos populares que habilitan la intervención sobre la realidad y el cuestionamiento del proyecto hegemónico.

Se puede concluir que, en las investigaciones de la academia de nuestro país, la premisa del movimiento popular como principio y sujeto educativo aparece débilmente indagada como eje de reflexión, con las excepciones arriba citadas. De lo anterior no se desprende un desconocimiento por parte de los estudios del área de estudio de la

49 Es interesante destacar una digresión de Caldart ([2004]2008) respecto al pensamiento de Paulo Freire. Apelando a una cuestión de énfasis señala que, para el pedagogo brasileño, la lucha y la acción cotidiana como principio educativo no ocupan la centralidad que le otorga el MST dado que, para Freire, el principio educativo aparece más frecuentemente asociado al momento de la reflexión y al encuentro del oprimido consigo mismo (aunque no escindido de la práctica).

existencia de espacios-momentos “que también son formativos” dada su mención en prácticamente todos los casos. Posiblemente sean razones de tipo metodológico o decisiones pragmáticas de tiempo y recursos lo que atente contra un mayor número de producciones en esta línea. A contramano, en la academia brasilera de intelectuales ligados al MST se encuentran las producciones más fecundas respecto a los espacios-momentos “que también son formativos” a pesar de su carácter disperso y fragmentado. En este sentido, tal como sostiene Caldart, se observa la necesidad de continuar discutiendo específicamente la concepción de movimiento social como principio educativo ([2004]2008).

1.2.2.3. Los espacios-momentos formativos: las experiencias de Formación Política

En relación al recorte específico realizado en la Tesis, resultan de interés particular los análisis de espacios-momentos formativos que se corresponden con instancias intencionalmente educativas que se realizan con regularidad durante un período de tiempo. En palabras de Michi, Di Matteo y Vila (2012), estos espacios-momentos:

“(…) si bien tienen un alto grado de sistematización en la planificación, sobre todo en cuanto a objetivos, metodología, contenidos y forma organizativa, no pertenecen de ninguna manera al sistema educativo graduado oficial ni pretenden hacerlo. Son actividades que se realizan con total autonomía de otras instituciones y no se reivindica su reconocimiento oficial” (2012: 33).

Estos autores ordenan la amplia variedad de “talleres de formación” a partir de los siguientes criterios: a) actividades específicas dentro del movimiento para sus integrantes en relación a la Formación Política, actividades artístico-culturales y a cuestiones relativas a género, producción u organizativas; b) actividades compartidas con otras organizaciones populares; c) actividades formativas en espacios-momentos “también formativos” como espacios de deliberación y decisión o acciones de protesta; y, d) actividades de acercamiento al barrio con vistas a ampliar la base social del movimiento.

Los talleres de Formación Política en sentido estricto – objeto de esta Tesis – responden a actividades específicas dentro de los movimientos para sus integrantes donde se pone en juego la formación de sus militantes. Aquí es necesario realizar una aclaración respecto al término Formación Política. Se identifica en la literatura en el área de estudios sobre movimientos sociales y educación una cierta polisemia en el

empleo de la categoría. De allí que aquí se conciba un sentido amplio de Formación Política que abarca las “escuelas” gestadas y conducidas por los movimientos, los espacios-momentos formativos y los espacios-momentos “que también son formativos”; y un sentido estricto de Formación Política que se corresponde únicamente a los espacios-momentos formativos específicos que los movimientos populares denominan de esta manera.

Una primera aproximación general a la producción bibliográfica referida a la Formación Política arroja la existencia de una relación clásica en el campo de la Filosofía Política entre educación y formación política. A grandes rasgos, resulta posible identificar cuatro formas distintas de caracterizar dicha relación desde la Antigua Grecia hasta fines del siglo XIX⁵⁰: a) una concepción clásica enfatiza la formación de los gobernantes para la política en tanto profesión o saber especializado y opuesta al sofismo como arte de enseñar a gobernar alternativo (Aristóteles, [330 a.C.] 1997; Platón, [385-370 a.C.] 2003), o formación de los gobernantes para lograr la centralización del poder en el Estado a partir de una serie de consejos al futuro gobernante (Maquiavelo, [1513] 1995)⁵¹; b) una concepción republicana da cuenta de la formación de los ciudadanos en tanto co-partícipes de la voluntad general – y desde allí también gobernantes – donde se prioriza la virtud del hombre público como paradigma de la conducta política (Moro, [1516] 2000; Rousseau, [1762] 1998, [1762] 2005); c) una concepción liberal se preocupa por la formación de los individuos en tanto salida de la minoría de edad y uso autónomo de la razón como garantía para el desarrollo de las libertades negativas, como condición para la convivencia social pacífica y como responsabilidad para alcanzar la perfección humana y social (Hegel, [1809-1822] 1998; Kant, [1784] 2004; Stuart Mill, [1859] 1993; Tocqueville, [1840] 1994); y, d) una concepción crítica – de corte marxista y anarquista – piensa la formación de los sujetos como tendiente a la reproducción de la ideología de la clase burguesa – en un vínculo estrecho entre educación y condiciones materiales – y su reversión mediante la toma de

50 Excede los objetivos de la presente Tesis la realización de un recorrido pormenorizado por el tratamiento que cada uno de los autores mencionados le otorga a la cuestión educativa. De allí que los agrupamientos sean arbitrarios y puedan obviar diferencias entre autores colocados dentro de una misma categoría.

51 Reviste interés señalar el carácter expresamente pedagógico del libro más difundido del padre fundador de la Ciencia Política, en referencia a “El Príncipe” de Maquiavelo; y desde allí pensar todo un conjunto de entrelazamientos entre la política y la educación.

conciencia, la generación de modelos alternativos de educación y la educación de los propios educadores (Marx y Engels, [1845] 2010, [1888] 2006; Bakunin, [1869] 1979).

Dado el interés por los espacios de Formación Política para militantes de base, ya en el siglo XX, los análisis de Gramsci (1981, 1999, 2000, 2004) sobre la formación de las clases subalternas al interior de los partidos obreros comunistas se consideran como una apertura teórico-práctica al campo problemático de la Formación Política de militantes de base en los movimientos populares. Esto responde a la manera en que el autor concibe la relación entre educación y poder en términos de la exploración de un componente pedagógico de la política – más allá del reconocimiento de la politicidad de la educación – y de la indagación acerca de los vínculos entre educadores y educandos para favorecer el tránsito de las bases hacia su “rol dirigente”⁵².

Si se realiza un desplazamiento geográfico hacia la producción académica argentina, se encuentra un corpus de trabajos – marginal en su cantidad – que versan sobre organizaciones políticas, sindicales, sociales y culturales de corte anarquistas, socialistas, comunistas y peronistas que, desde finales del siglo XIX y a lo largo del siglo XX, encararon experiencias de formación que pueden ser homologadas – con mayor o menor laxitud – a la categoría de Formación Política en sentido estricto.

En el caso del movimiento anarquista, se destacan los trabajos de Barrancos (1990) y Suriano (2001) que cubren el período histórico comprendido entre 1890 y 1930. Barrancos (1990) plantea la preocupación anarquista por la educación de las masas como principal medio liberador en tanto la acción pedagógica constituía un instrumento de acción directa, de propaganda y de difusión de ideas en vistas a tensionar un sistema de creencias y una concepción de mundo burguesas arraigadas en el sentido común de los trabajadores. No obstante un énfasis marcado de la autora por recuperar las experiencias de educación formal de niños y de adultos⁵³ (con sus múltiples denominaciones como escuelas laicas, racionalistas, integrales o libertarias)

52 Un esbozo más detallado de los aportes de Gramsci para la intelección de los espacios de Formación Política de movimientos populares se realiza en el Marco Teórico de la presente Tesis.

53 Siguiendo a Barrancos (1990) estas experiencias de educación formal surgían de la preocupación de los anarquistas por implantar un régimen de enseñanza radicalmente opuesto al monopolio estatal y al sistema confesional. En este marco, el monopolio estatal de la educación fue combatido por su autoritarismo en un primer momento para luego – hacia el final del recorte histórico planteado por la autora – ser criticado por su carácter de clase.

en las tres primeras décadas del siglo XX, es posible encontrar ciertas referencias a espacios de Formación Política especialmente a partir de la década del veinte. Allí se desarrollan un conjunto de matrices de instrucción menos formales que apuntaban a la ilustración general, la difusión de los pensamientos libertarios y el proselitismo como la “gran función-conferencia”, las lecturas comentadas y análisis colectivos de libros, los cursos libres, los ateneos populares y la impresión de folletos, periódicos y libros.

Por su parte, Suriano (2001) profundiza en esta gama de actividades – canalizadas institucionalmente mediante los grupos o círculos culturales – desde donde se irradiaba prácticamente toda la actividad libertaria. Los círculos eran ámbitos de educación no sistemática, de adoctrinamiento integral, de concientización de los sectores populares en general y de los activistas en particular. En una palabra, se caracterizaban por ser lugares de sociabilidad política, social y cultural; de preparación para la lucha por una sociedad alternativa; y de búsqueda de ampliación de adherentes y simpatizantes por la vía de acciones autoafirmativas (a diferencia de la huelga, los atentados, etc.). Para el autor, las principales actividades eran las conferencias como formas de expresión pública de las ideas dado que “los trabajadores podían recibir un folleto, un libro o un volante, incluso un periódico, pero nadie podía asegurar su lectura en tanto era un acto privado y, además, no todos sabían leer” (Suriano, 2001:117). Las temáticas trabajadas se agrupaban en tres grandes grupos: contenidos diversos de tipo doctrinal (la ciencia, la moral, la mujer y la familia, la religión), problemáticas obreras (condiciones de trabajo, derechos laborales, organización sindical, etc.) y reuniones de controversia entre anarquistas y socialistas. Las conferencias se destacaban por sobre las lecturas comentadas en pequeños grupos porque ampliaban el público sin perder la relación directa entre el orador y los trabajadores. Así se fue constituyendo un público obrero a la par de un proceso de politización y autoeducación que se sostenía en el desarrollo gremial y en el interés genuino por acceder al “saber”.

Asimismo, es interesante resaltar una serie de tensiones recogidas tanto en Suriano (2001) como en Barrancos (1990) que refieren – desde distintos ángulos – a la compleja relación existente entre la actividad gremial y la actividad educativa. Por un lado, se plantea su imbricación dado que la lucha económico-corporativa debía estar auxiliada por una amplia estrategia de transformación moral-cultural de las masas oprimidas; pero, al mismo tiempo, aparece una cierta tensión en un continuo de posiciones que van desde la intelectualización del frente gremial o “administradores” a

la obrerización del frente cultural o “tecnicistas” (pedagogos); tensión que mayormente se dirimió a favor de una independencia ideológica y una especialización del frente cultural cuya orientación se imponía en cierta medida y de manera informal a los gremios. Ya en el seno del “frente cultural”, se pueden desprender de la lectura de Suriano (2001) otras tensiones entre los organizadores de las actividades de formación y los trabajadores reticentes a asistir en sus inicios, entre los oradores que se encontraban en el centro de la escena de la conferencia y la pasividad de los asistentes, entre los “propagandistas” de base con escasa formación intelectual – pero gran poder de convicción doctrinaria y capacidad movilizadora – y el “núcleo” de organización, difusión y motorización de las ideas libertarias con mayor formación e iniciativa política.

En cierta superposición temporal con los investigaciones anteriores, durante las décadas del veinte y treinta del siglo XX, Romero (1986) y Gutiérrez y Romero ([1995] 2007) analizan la conformación de un denso tejido asociativo y de una cultura popular – en vinculación con la cultura erudita – en torno al surgimiento de los nuevos barrios de la periferia de la Ciudad de Buenos Aires. Si bien no es el foco de estos trabajos, dentro de este conjunto de asociaciones de distinto tipo, cabe destacar tres instituciones donde operaban de hecho espacios de Formación Política vinculados con sectores intelectuales de izquierda – liberal y socialista – al calor del declinamiento del anarquismo: a) las bibliotecas populares donde se organizaban conferencias y debates, se dictaban cursos de cultura general y de capacitación profesional, se desarrollaban actividades artísticas, grupos de lectura comentada y también otras actividades específicamente recreativas; b) las editoriales como *Sociedad Luz* de origen socialista y periódicos como *Crítica* que alentaron la lectura popular, acercaron libros clásicos de la cultura universal y organización de claves o planes de lectura de los mismos a partir de colecciones; c) los comités barriales de partidos políticos como el radicalismo – y fundamentalmente el socialismo – que impulsaron y encuadraron la movilización política a partir de simultáneamente “ganar votos y educar” por medio de la gestación de bibliotecas,

grupos teatrales, clases de capacitación técnica o cursos de educación para adultos que servían de marco y estímulo a la discusión política⁵⁴.

En este sentido, se puede afirmar que en estas instituciones que encarnaban la necesidad generalizada de acercarse a lo cultural aparecían temas políticos y sociales de carácter contestatario que forjaban actitudes, valores e ideas, conformando un modelo de ciudadano. Se advierte, entonces, una compleja trama entre prácticas y discursos políticos nucleados en los comités de barrio en tanto ámbitos principales de la práctica política; y otras prácticas inscriptas en las asociaciones barriales que – aunque no explícitamente – también tenían una dimensión política: actuaron como órganos de gestión y mediación con las autoridades públicas, fueron espacios de socialización democrática⁵⁵, permitieron una amalgama particular entre la cultura letrada y la cultura popular a partir del modelo de ciudadano educado, revalorizaron la dimensión pública del barrio y de la ciudad, otorgaron una instrucción práctica capaz de impulsar al mejoramiento individual y la comprensión de los problemas de la sociedad.

Un tercer hito histórico en la Formación Política de base se corresponde con la producción académica existente sobre el peronismo. Resulta de interés destacar dos trabajos que corresponden a etapas diferentes del peronismo. En cuanto al peronismo histórico, Michi (1997) analiza la experiencia de formación doctrinaria en las Unidades Básicas⁵⁶ a partir del análisis de la revista *Mundo Peronista* editada por la Escuela Superior Peronista – encargada de la Formación Política – y de testimonios orales de participantes de unidades básicas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires en el período 1950-1955. Las notas principales de esta investigación radican en desentrañar el dispositivo pedagógico de Formación Política: reuniones

54 Aquí Gutiérrez y Romero ([1995] 2007) realizan una distinción entre la operatoria de los comités socialistas y los radicales: mientras en los primeros ganar votos iba a la par de la educación de los militantes; en el caso de los segundos, los comités eran predominantemente máquinas para captar y asegurar votos a través de la relación entre el caudillo, el puntero y la clientela.

55 A modo de ejemplo, y siguiendo a Gutiérrez y Romero ([1995] 2007), con el advenimiento de la década infame las bibliotecas populares se convirtieron en “verdaderos nidos de la democracia” a contramano de las circunstancias generales de repliegue del acceso de los sectores populares a las instancias de participación política formal.

56 Si bien la autora se centra en las Unidades Básicas, menciona que la formación doctrinaria incluía también a los Sindicatos y a la Administración Pública.

quincenales con objetivos que combinaban lo doctrinario, lo cognoscitivo y el proselitismo; la publicación de una “guía de actividades doctrinarias” que unificaba la actividad de Formación Política en todas las unidades básicas; una relación docente-alumno tensionada por un polo de acercamiento inscripto en el “ser compañero” y un polo de ajenidad por el rol docente de mediación cultural entre la doctrina y el pueblo y de posesión de un conocimiento acabado; una metodología basada en la persuasión y en el uso de técnicas como la lectura comentada, el uso de preguntas, la presentación de casos concretos y la apelación a la simbología partidaria; y una obligatoriedad del espacio de Formación Política que puede incluir la amenaza de sanciones a la unidad básica⁵⁷. De esta caracterización, se desprende la asociación realizada por la autora entre este dispositivo pedagógico y el “formato” escolar, a lo que se podría sumar – siguiendo la idea fuerza de esta Tesis – cierta semejanza con el tipo de prácticas político-pedagógicas imperantes en el segundo gobierno peronista.

El análisis de Baraldo, Chinigioli, Molina y Scodeller (2010) da cuenta de la gestación de la Escuela Sindical Bancaria – como espacio formativo en la lucha política – impulsada por iniciativa de la Asociación Bancaria en la Ciudad de Mendoza en el marco del peronismo de base de la década del setenta. Si bien la oficialización de esta experiencia implicó su inscripción dentro de la categoría de CENS, siguiendo a las autoras, este espacio fue creado por la necesidad concreta de acceder al título secundario por parte de trabajadores del banco, pero fundamentalmente fue guiado por una motivación política que apuntaba a crear “otro tipo de mentalidad”. De allí que, en este caso, se tornen borrosas las fronteras entre una “escuela” gestada y conducida por una organización y el espacio de Formación Política, no sólo por las preocupaciones asociadas a su génesis influidas por el pensamiento de Paulo Freire y por el vínculo cotidiano y activo del sindicato con la escuela preocupado por la orientación política de

57 Cabe realizar dos observaciones al respecto siguiendo a Michi (1997). La primera consiste en señalar que según las fuentes orales entrevistadas por la autora, la actividad de adoctrinamiento no siempre se realizó según la planificación impuesta por las guías de la Escuela Superior Peronista. La segunda cuestión remite a la existencia de otras instancias de Formación Política en sentido amplio, especialmente las movilizaciones populares convocadas por Perón a Plaza de Mayo y un conjunto de prácticas de transmisión de saberes cotidianos en la Unidad Básica vinculadas con el accionar político y social: conversaciones sobre la coyuntura política, la gestión de demandas en el barrio, los actos o conferencias de dirigentes venidos de fuera del barrio, etc.

la misma, por su oficialización y por replicar este “formato” en otros sindicatos⁵⁸; sino también por la militancia de los participantes de la escuela en organizaciones políticas peronistas o de izquierda, constituyendo ambos espacios de Formación Política simultáneos y complementarios.

Finalmente, la literatura especializada acerca de la Formación Política en movimientos populares de finales del siglo XX y principios del siglo XXI es aún escasa; y, en su mayoría, consiste en sistematizaciones de espacios de Formación Política por parte de militantes de estos movimientos. Sin embargo, esta bibliografía se caracteriza por diferenciar explícitamente los espacios-momentos formativos donde ocurre una Formación Política en sentido amplio, de los talleres de Formación Política en sentido estricto. Nuevamente, la producción del MST conforma el corpus más destacado en cantidad de publicaciones sobre la temática en correspondencia con la creación de la Escuela Nacional Florestan Fernandes⁵⁹ de Formación Política en el año 2005. Siguiendo a Pizetta, intelectual orgánico del MST:

“Desde a origem, no final dos anos setenta e início dos anos oitenta do século XX, o MST tem se defrontado com a necessidade de garantir um amplo processo de formação política para o seu quadro de militantes, desde a base acampada e assentada até seus dirigentes nacionais, com vistas a possibilitar a unidade política e ideológica, o desenvolvimento da consciência política-organizativa e a superação dos desafios impostos pela realidade” (2007:242)⁶⁰.

⁵⁸ A este respecto, las autoras analizan la relación del sindicato con la escuela: “(...) el primero se encargó de pagar los sueldos, y sobre todo al principio, participó y apoyó las gestiones para la oficialización de la escuela. De todas maneras, el vínculo cotidiano se establecía con quienes desde la instancia gremial desempeñaban funciones administrativas en el establecimiento” (Baraldo, Chinigioli, Molina y Scodeller, 2010: 9-10).

⁵⁹ Entre los cursos ofrecidos en la Escuela Nacional Florestan Fernandes se destacan: el Núcleo de Cursos Libres por Temas Específicos que comprende actividades vinculadas a la formación de cuadros dirigentes de movimientos sociales; el Núcleo de Cursos Latinoamericanos que abarca a todos los cursos (libres, de graduación y especialización) organizados y desarrollados junto a otros movimientos sociales de América Latina; y el Núcleo de Actividades Puntuales que reúne conferencias, seminarios, ciclos de debate, círculos de cultura y otras actividades académicas y culturales destinadas a profesores, cuadros de movimientos sociales e intelectuales y público en general.

⁶⁰ “Desde el origen, en el final de los años setenta e inicios de los años ochenta del siglo XX, el MST ha enfrentado con la necesidad de garantizar un amplio proceso de formación política para su cuadro de militantes, desde la base acampada y asentada hasta sus dirigentes nacionales,

Así, la formación sistemática de cuadros – que abarca desde los campamentos y asentamientos hasta la dirección nacional – se impone como un objetivo estratégico de la organización que le permite ir más allá de lo táctico-inmediato, volviéndose obligación y responsabilidad de la militancia en su conjunto al permitir pensar alianzas con otros movimientos, reconstruir la memoria de las luchas por la reforma agraria, realizar análisis profundos de la realidad, contribuir a la formación de una nueva cultura, formar sujetos revolucionarios con un elevado nivel de conocimiento especializado y de cultura humanística.

Un supuesto que se encuentra por detrás de la importancia otorgada por el MST a la Formación Política – y que se erige como constante de las investigaciones y trabajos sobre estos espacios – radica en revertir la separación entre el trabajo intelectual y el trabajo manual dentro de la organización. De manera análoga, la Formación Política coloca en el centro del debate las vinculaciones entre teoría y práctica y la apuesta por una relación dialéctica entre ambas donde la teoría es necesaria como guía de las acciones concretas de la clase trabajadora y como sistematización de lo aprendido. Esta unidad dialéctica es necesaria también en los cuadros formadores en los cuales la formación teórica y la capacidad pedagógica no pueden escindirse de las prácticas de la organización, de la convivencia con los problemas concretos y de la escucha del pueblo. De allí que Pizetta postule: “Toda teoría por más perfecta que sea, es idealista si no es reconocida y comprendida por los trabajadores” (2009, 184).

En la producción argentina, por su parte, también se repite el patrón respecto al cual las pocas producciones referidas a la temática responden a sistematizaciones de los movimientos populares de sus experiencias. El Equipo de Formación del MNCI presentó una ponencia en las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos (2010) que condensa una síntesis de su concepción de Formación Política y detalla las instancias que esta comprende⁶¹. Entre ellas, cabe resaltar la Escuela de Formación Política – creada en el año 2005 – para la formación de militantes, promotores comunitarios y trabajadores populares con cierta trayectoria dentro del MNCI. En este caso, la Formación política se entiende como el análisis y la reflexión en profundidad de la situación político-económica a nivel regional, nacional, latinoamericano y mundial para abonar a la organización política de las comunidades;

con vistas a posibilitar la unidad política e ideológica, el desarrollo de la conciencia político-organizativa y la superación de los desafíos impuestos por la realidad” (Pizzeta, 2007: 242).

como el fortalecimiento de la militancia, elevando el nivel de formación y de conciencia no sólo respecto a la realidad social sino a la posibilidad de transformación de dicha realidad; y como la promoción de las condiciones para el crecimiento político, social, productivo y ciudadanos de las comunidades para transformar la realidad en el marco de la reforma agraria integral. De estos objetivos se desprende la completa imbricación entre procesos educativos y procesos políticos:

“Entendemos la formación como un proceso sistemático e intencionado de comprensión de la práctica social para transformarla de manera consciente, en función de procesos organizativos concretos y en la perspectiva de la construcción del proyecto histórico” (Equipo de Formación del MNCI, 2010:3).

Nuevamente, aparece en la ponencia la necesidad de revertir la distancia entre teoría y práctica, partiendo tanto del concepto de praxis entendido como la ligazón dialéctica entre ambos acción y reflexión, así como de la asunción de todos los hombres y mujeres de las comunidades indígenas y campesinas como sujetos de conocimiento y como sujetos de transformación social y creación de la historia. De allí también la insistencia en la educación popular como metodología de la Formación Política basada en la participación activa de los sujetos.

Respecto a las investigaciones con referente empírico en los movimientos populares urbanos, se observa un área de vacancia dado que la cantidad de análisis acerca de los espacios de sus Formación Política disminuye considerablemente. El rastreo bibliográfico realizado arrojó dos libros publicados por editoras de movimientos sociales donde uno de sus capítulos constituye una sistematización de espacios de Formación Política en sentido estricto⁶²: *De la culpa a la autogestión* (2002) compilado por Toty Flores y editado por el Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD) de

⁶¹ Las instancias de Formación Política mencionadas en la ponencia son diversas y comprenden espacios-momentos de Formación Política en sentido amplio y estricto: “Desde el inicio de las organizaciones, hace 20 años, una prioridad fue la formación política de todos sus miembros a través de talleres, pasantías, participación en foros, cursos, intercambios. Algunas de estas experiencias se profundizaron y sistematizaron surgiendo así el Campamento Latinoamericano de Jóvenes, la Escuela de la Memoria Histórica y la Escuela de Formación Política” (2010: 1). A los fines de la reconstrucción de los espacios de Formación Política estrictos, se analizará únicamente la “Escuela de Formación Política”.

⁶² De lo anterior no se desprende la inexistencia de espacios de Formación Política al interior de los movimientos populares urbanos ni de material bibliográfico elaborado para ser utilizado en los mismos. En cambio, sí se observa una baja sistematización de estas experiencias.

La Matanza y *Es Barrios con s porque no andamos solos por ahí* (2007) de la editorial del Movimiento Barrios de Pie.

En Flores (2002), se describen dos experiencias concretas de Formación Política al interior del MTD-La Matanza – si bien no son denominadas en estos términos – previas a la crisis de 2001. Por un lado, la mención al proyecto del Centro para la Formación y Educación de Cultura Comunitaria (CEFOCC) en cuyos objetivos se incluye explícitamente la creación de espacios de participación y protagonismo en la construcción de nuevos sujetos sociales transformadores y la difusión del pensamiento de la cultura cooperativista y la ayuda mutua como sostén ideológico del movimiento. La breve explicación sobre este proyecto de Centro pareciera apuntar a una Formación Política vinculada estrechamente a la producción autogestiva y con foco en la formación de una cultura de la solidaridad para afrontar la crisis socio-económica vigente y para potenciar instancias ya existentes dentro de la organización (talleres de serigrafía, huertas ecológicas comunitarias, etc.). Otro de los capítulos transcribe las intervenciones de tres intelectuales – Julio Gambina, Néstor Kohan y Claudia Korol – en el marco de tres talleres de Formación Política llevados a cabo entre noviembre y diciembre de 2001⁶³. Estos talleres son presentados como “laboratorios de ideas” donde con ocasión de la visita de un “intelectual” al MTD al que se le propone un tema de coyuntura o estratégico (las elecciones de octubre de 2001, el lugar de la política, la educación popular) para que aporte su perspectiva, se construye colectivamente sobre esa intervención la postura del movimiento social sobre la temática en cuestión. Un elemento interesante a destacar es la presencia en las transcripciones de las charlas de una interpelación de los “invitados” al público presente para que intervengan y pregunten en tanto “sujetos de la práctica” en un intento de horizontalizar las relaciones academia-movimiento popular⁶⁴. No obstante, el libro sólo presenta la voz de los

⁶³ Resulta de interés mencionar la precisión de los análisis de los intelectuales invitados respecto a la coyuntura pre y pos 2001. Entre los desafíos que se vislumbran se encuentran: el vínculo con el Estado en términos de aceptar los planes sociales y quedarse en la inmediatez de las necesidades básicas o pensar una lucha a largo plazo en pos del cambio social; la necesidad de dar una disputa cultural a partir de la creación de escuelas, radios comunitarias, canales barriales; la posibilidad de articulación del movimiento de desocupados con otros sectores clasistas y antiburocráticos del movimiento obrero “con trabajo” y con sectores estudiantiles, etc. Asimismo, en las diferentes transcripciones aparece el Zapatismo y el MST como referentes a seguir.

intelectuales y no da cuenta de la existencia efectiva de intervenciones del público ni de la construcción colectiva de conocimiento.

En el segundo caso, el libro *Es Barrios con s porque no andamos solos por ahí* del Movimiento Barrios de Pie, se realiza una breve intervención sobre la Formación Política con un énfasis descriptivo donde se detallan algunas de las características del dispositivo pedagógico “taller”. Aquí la Formación Política es orientada fundamentalmente a la reconstrucción histórica a partir de apelar a la memoria colectiva y a la construcción de conocimiento del grupo de compañeros que se está formando. Entre las características principales, se mencionan los contenidos trabajados – fundamentalmente contenidos históricos a escala nacional y regional y valores militantes a través de ejemplos históricos – el rol del educador popular/intelectual crítico, los objetivos del taller ligados a la formación de subjetividades críticas y transformadoras de la realidad social; y el uso de técnicas participativas – como grupos de discusión, dramatizaciones, juegos, paneles, debates, audiovisuales, recursos narrativos – seleccionadas acorde a la problemática a abordar y al grupo con el que se trabajará.

Por último, cabe citar un artículo teórico de Claudia Korol (2007) sobre la Formación Política en movimientos populares urbanos con base en el trabajo de educación popular que esta investigadora realizó con distintas organizaciones populares, entre ellas el MTD-La Matanza⁶⁵. Aquí reaparece la relación teoría-práctica como un eje que atraviesa a los espacios de Formación Política, problematizando la educación bancaria no sólo en la escuela sino también en modelos dogmáticos de la izquierda⁶⁶ que pretenden interpretar y nombrar las experiencias reforzando la distancia entre el lugar del saber y el lugar del hacer, entre el saber académico y los saberes nacidos y creados en la lucha, entre el intelectual y el militante, entre la razón y los sentimientos, las vivencias y la sensibilidad. En este sentido, las propuestas de Formación Política se

64 En este sentido, Claudia Korol señala: “Acá todos sabemos, yo estaba viendo acá los talleres, si yo tuviera que hacer alguna cosa en esos talleres seguro que no la podría hacer. Entonces lo que hay es un intercambio de saberes en cada uno de los procesos de formación” (Flores, 2002:200).

65 De manera poco sistemática aparecen en Flores (2002) referencias a un Taller de Educación Popular a cargo de Claudia Korol que se extendió durante un año entero. Sin embargo, no se dan mayores precisiones sobre su dinámica, frecuencia y contenido.

inscriben como instancias de “diálogo de saberes”, como lugares de construcción de sujetos políticos y de intelectuales orgánicos en una reflexión crítica sobre los procesos de conocimiento, los saberes y roles en juego y la relación formación-transformación. Como sostiene Korol:

“Desde esta perspectiva, la relación práctica-teoría-práctica, comprendida en el concepto de praxis, es aquella en la que las experiencias históricas de los pueblos es fuente de conocimiento, en la que la teoría se construye colectivamente en los esfuerzos por leer y reescribir el mundo que cambiamos con nuestras luchas y en la que el sentido de los procesos de conocimiento no se agota en las búsquedas académicas o en las investigaciones realizadas (...) sino que, en diálogo con los saberes académicos y con diversos saberes populares, conforma su consistencia teórica en la experiencia de transformación del mundo que intentan y hacen los movimientos populares y revolucionarios” (2007:238).

A modo de conclusión parcial, cabe insistir en la marginalidad que revisten los estudios sobre Formación Política en sentido estricto en la producción académica. No obstante, del recorrido histórico realizado a través del conjunto de investigaciones sobre propuesta de Formación Política de militantes de base, se plantean dos invariantes de centralidad para esta Tesis y para la intelección del caso de estudio: por un lado, la complejidad de la relación entre educadores (militantes de base) y educandos (docentes, coordinadores, activistas) en términos de trayectorias formativas, militantes y sociales disímiles que exigen una mediación – no exenta de tensiones – entre la cultura predominantemente oral de las bases y la cultura letrada de quienes llevan adelante la formación; por otro lado, la recurrencia a la apelación al dispositivo escolar como “formato” elegido – más o menos intencionalmente – para llevar adelante la Formación Política⁶⁷, permitiendo interrogar dichas experiencias en su carácter alternativo; y, finalmente – y en relación con los dos puntos anteriores – los modos de articulación

⁶⁶ La ponencia de Néstor Kohan presentada en el I Encuentro Internacional de Escuela de Cuadros realizado en Venezuela en el año 2011 puede ser útil a los fines de analizar la evolución de la formación de cuadros al interior de la izquierda marxista a partir de los manuales utilizados. En este sentido, critica a ciertas corrientes del marxismo donde la Formación Política – lejos de revertir las jerarquías entre la dirigencia y el pueblo – socializaba a las clases populares para la obediencia mediante la utilización de manuales que no presentaban problemas sino definiciones y respuestas. Así, Kohan encuentra en los manuales stalinistas, trostkistas y althusserianos la reproducción de jerarquías, la ausencia de preguntas y la presentación de un marxismo sin historia.

entre teoría y práctica, entre el conocimiento teórico que debe ser transmitido y la experiencia cotidiana de la militancia.

67 Siguiendo a Puiggrós ([2005]2011), con excepción de la propuesta freireana, ninguna otra propuesta educativa crítica – ni el anarquismo ni el socialismo – tocó el núcleo de la idea de “escuela” y su característica moderna básica: la relación docente-alumno-conocimiento como relación bancaria, en la que el pueblo tenía que ser educado en la cultura moderna que sustituyera a sus saberes tradicionales y folclóricos.

I.3. Educación y poder: las intersecciones entre la política-lo político y la pedagogía-lo pedagógico

Las vinculaciones entre educación y poder fueron tematizadas por distintos autores desde la antigua Grecia en adelante, constituyendo la formación de los gobernantes un tema clásico de estudio. En la presente Tesis se busca repensar dicha relación a partir de un presupuesto general que plantea la equivalencia existente entre dos binomios – en cuyas relaciones e intersecciones – se juega la relación educación y poder: la política-lo político y la pedagogía-lo pedagógico. Estos pares conceptuales en tensión indican un movimiento paradójico de diferencia y co-constitución, de afirmación y polémica. Al interior de cada uno de estos binomios se impone una relación básica entre los participantes, un tipo de prácticas características y un lugar “estabilizado” de su ejercicio: la relación gobernantes-gobernados, las prácticas políticas y las instituciones democráticas representativas en un caso; la relación maestro-alumno, las prácticas pedagógicas y el dispositivo pedagógico escolar en el segundo caso.

Asimismo, entre estos binomios se postulan dos relaciones centrales. Por un lado, *la política* y *la pedagogía* se erigen como los conceptos de mayor grado de generalidad – de los cuales se desprenden los discursos de *lo político* y *lo pedagógico* respectivamente – dando nombre a la “diferencia política” (la diferencia entre la política y lo político) y a la “diferencia pedagógica” (la diferencia entre la pedagogía y lo pedagógico) respectivamente. Por otro lado, en cuanto a los grados de institucionalización de prácticas, *lo político* y *lo pedagógico* plantean la posibilidad de una dimensión instituyente y alternativa mientras que *la política* y *la pedagogía* responden a prácticas instituidas. Este entramado conceptual permite la conformación de una matriz que, partiendo de las vinculaciones entre los conceptos de educación y poder, ilumine un conjunto de experiencias de la praxis latinoamericana; y, en particular, los espacios de Formación Política en movimientos populares urbanos, referente empírico de esta Tesis. De allí el supuesto según el cual la construcción de un dispositivo pedagógico para la Formación política posee un correlato en cierta manera de actuar y de pensar la política en el contexto más amplio de los movimientos; y, a su vez, la acción política de los movimientos condiciona las modalidades y características admitidas en el dispositivo pedagógico.

Este marco teórico se basa en el andamiaje conceptual del pensamiento posfundacional con el cual se analiza el par conceptual la política-lo político a partir de una aproximación crítica de los aportes de Jacques Rancière en diálogo con un conjunto de autores que integran el debate sobre la diferencia política posfundacional como Michel Foucault, Giorgio Agamben y Ernesto Laclau, para concluir con el planteo de los términos iniciales de una conversación posible entre Jacques Rancière y Antonio Gramsci respecto a la praxis política latinoamericana. Por otro lado, adentrándose en el par conceptual la pedagogía-lo pedagógico, se realiza una genealogía latinoamericana de *la pedagogía* con la ayuda de autores inscriptos en las pedagogías críticas así como se esboza una aproximación conceptual a la categoría escasamente indagada de *lo pedagógico* desde Paulo Freire, Antonio Gramsci y Jacques Rancière quienes – desde distintas latitudes y distintos paradigmas – se propusieron pensar las vinculaciones entre educación y poder en pos de prácticas instituyentes.

Cabe aclarar que lejos de apuntar a una “pureza categorial” que implicaría la elección de una única perspectiva teórica de análisis, la apuesta aquí planteada asume el desafío de pensar desde América Latina y desde experiencias concretas; una apuesta que tracciona la necesidad de combinar perspectivas, dentro del marco amplio del pensamiento crítico, dado que los autores y sus categorías – lejos de usos totalizadores – se encuentran imbricados con las preguntas por ellos realizadas, las coordinadas geopolíticas de producción académica y los tiempos históricos que los interpelan.

I.3.1. Primer binomio: la política-lo político

La variedad de experiencias de organización popular y acción colectiva emergentes en Latinoamérica en la década del noventa – entre ellas los movimientos populares – como respuestas a las políticas neoliberales implementadas desde los gobiernos de la región mostraron nuevas formas de pensar y practicar la política así como un cuestionamiento a sus pilares básicos: su marco de acción “normal” en el horizonte de las instituciones representativas estatales, la relación vertical gobernantes-gobernados que asimilaba la política a la acción de funcionarios y a la gestión técnico-administrativa y las prácticas políticas tradicionales nucleadas en torno a los partidos políticos. En efecto, emergía la pregunta por el orden socio-político, el conflicto asociado a este y las posibilidades de *refundación* a partir de órdenes alternativos. Este trastocamiento empírico de la política exige un replanteo de categorías analíticas de

modo de acceder a esas prácticas desbordantes, difícilmente encuadrables en el casillero de *la política*. No obstante, la filosofía y la teoría política buscaron insistentemente cancelar la dimensión conflictiva de *la política* al erigir formas de organización e instituciones presuntamente acordes con postulados de armonía (Rancière, [1996]2012; Retamozo, 2009). De allí la pertinencia de la “distinción política” entre *la política* y *lo político*, constituyendo un par conceptual en tensión que intenta responder a la pregunta: ¿por qué *la política* – como concepto único – es insuficiente para visibilizar estas nuevas experiencias de la praxis y requiere ser asociada a otro término, *lo político*?

El pensamiento posfundacional⁶⁸ se caracteriza por la constante interrogación acerca de las figuras metafísicas fundacionales como la totalidad, la universalidad, la necesidad histórica y su teleología, la esencia y el fundamento. Del debilitamiento ontológico de las figuras del fundamento se desprende – ya no la ausencia de fundamento propia del antifundacionalismo – sino la imposibilidad de un fundamento último y necesario, colocando a *lo político* como el momento de un fundar contingente, parcial y siempre fallido en una empresa imposible pero indispensable (Marchart, 2009). En este sentido, y de manera correlativa a la diferencia óntico-ontológica heideggeriana, la “diferencia política”⁶⁹ no refiere a momentos cronológicos diferentes sino a características, funciones y racionalidades disímiles (Retamozo, 2009): *la política* se reserva para designar las prácticas “ónticas” de la política convencional, la

68 Se entiende por pensamiento posfundacional “(...) a los teóricos franceses quienes, con la ayuda de Heidegger, trataron de lograr dos cosas: primero, trascender el cientificismo y sus remanentes en lo que fue el paradigma teórico más avanzado de la época, el estructuralismo; y segundo, tomando en cuenta las dudosas, si no despreciables, inclinaciones políticas de Heidegger, reelaborar y orientar su pensamiento en una dirección más progresista. Lo que evolucionó fue una versión izquierdista particular no sólo del “postestructuralismo” sino también del *posfundacionalismo* si por este comprendemos una constante interrogación por las figuras metafísicas fundacionales” (Marchart, 2009:14). Entre sus principales exponentes se destacan: Alan Badiou, Cornelius Castoriadis, Ernesto Laclau, Claude Lefort, Chantal Mouffe, Jean-Luc Nancy y Jacques Rancière.

69 A partir de la diferencia óntico-ontológica heideggeriana, el posfundacionalismo plantea la diferencia política a partir de una dimensión óntica – la política – y una dimensión ontológica o trascendental – lo político. Como sostiene Marchart, “la noción de fundamento se escinde, por un lado, en un fundamento puramente negativo (la imposibilidad de un sustrato final) y, por el otro, en la posibilidad de “fundamentos contingentes”, esto es, una pluralidad de movimientos hegemónicos que tratan de fundar la sociedad sin ser enteramente capaces de hacerlo. Toda fundación será, en consecuencia, una fundación parcial dentro de un campo de intentos fundacionales contrapuestos” (2009: 21).

administración de lo instituido, los asuntos comúnmente llamados “políticos”; y *lo político* denota la dimensión “ontológica”, el momento de la contingencia, el momento acontecimental de institución de la sociedad que siempre escapa a todo intento de domesticación política o social.

Para Marchart (2009), esta necesidad de *dividir la noción de la política desde adentro*, en un gesto diferencial respecto a la búsqueda liberal de división de esferas en el plano óptico, es leído como un síntoma del fundamento ausente de la sociedad:

“Por un lado, lo político, en tanto movimiento instituyente de la sociedad, opera como fundamento suplementario para la dimensión infundable de la sociedad; pero, por el otro, este fundamento suplementario se retira en el “momento” mismo en que instituye lo social. Como resultado de ello, la sociedad siempre estará en busca de un fundamento último, aunque lo máximo que puede lograr es un *fundar* efímero y contingente por medio de la política (una pluralidad de fundamentos parciales). Esta es la manera en que debe comprenderse el carácter di-ferencial de la diferencia política: lo político nunca será capaz de estar totalmente a la altura de su función en cuanto Fundamento, y, sin embargo, tiene que actualizarse bajo la forma de una *política* siempre concreta que, necesariamente, no entrega lo que ha prometido” (2009: 22-23).

La ausencia de fundamento se encuentra, entonces, estrechamente asociada a la búsqueda de la autonomía de *lo político* en sus propios términos, es decir, sin recurrir a un principio que lo funde desde afuera. En esta línea, Ricoeur (1965, citado en Marchart, 2009: 59) rastrea esta especificidad de *lo político* en los pensamientos de Hannah Arendt ([1958] 2005; [1963] 2008) y Carl Schmitt ([1932] 2001) quienes – de modo germinal – postulan dos claves de análisis opuestas. La autonomía de lo político reside: a) en el elemento asociativo, en términos de un espacio de libertad y deliberación públicas, en un *actuar juntos* a la manera de Hannah Arendt; o, b) en el momento disociativo o disruptivo en tanto un espacio de poder, conflicto y antagonismo tal como

lo consideraba Carl Schmitt a partir de la ya clásica distinción amigo-enemigo⁷⁰. Sea entendido *lo político* en su faz asociativa o disociativa, para el posfundacionalismo la primacía de lo político está siempre en peligro; potencial presa de la colonización de una sociedad burocratizada y tecnologizada, o víctima de la neutralización por parte de “la política del consenso” (liberal) con una fuerte impronta de despolitización (Marchart, 2009).

Si bien la “diferencia política” es esgrimida por la totalidad del arco de pensadores posfundacionales, es posible encontrar ciertos corrimientos en torno a la distinción óntico-ontológica heideggeriana como prototipo de la diferencia política. En este sentido, Jacques Rancière se vuelve paradigmático en tanto retoma esta diferencia pero habilitando la convivencia de las lógicas de *la política* y *lo político* en la dimensión óntica, evitando las consecuencias teóricas y prácticas que se desprenden de plantear un corte “trascendental” entre ambos términos de la diferencia política siguiendo linealmente a Heidegger. Aquí se considera que la imposibilidad de acceso a *lo político* por su estatuto trascendental – solo presente en sus efectos (*la política*) – es correlativa a la imposibilidad de discriminar entre distintos “efectos de *lo político*” en el plano óntico difícilmente uniformizables bajo el mote de *la política*. Máxime, si el referente empírico que se pretende pensar son las prácticas políticas de movimientos populares que – tal como ya fue señalado en el encuadre conceptual – responden a expresiones organizativas de las clases subalternas que luchan contra formas de desposesión, opresión y explotación bajo una autonomía compleja. No obstante, aún reconociendo el supuesto de que estos movimientos populares se proponen fundar un nuevo orden social potencialmente instituyente a partir del cuestionamiento del orden instituido, pensar *lo político* desde los ejercicios de *fundación* instituyentes conlleva una ampliación del espacio de la politización y es tanto condición de posibilidad de lo nuevo como

⁷⁰ Retamozo señala tres aspectos fundamentales del pensamiento de Carl Schmitt en tanto antecedente del posfundacionalismo: el lugar del conflicto como constitutivo de lo político; el aporte al descubrimiento de lo político como un momento simbólico fundacional sin un contenido prefijado; y el reconocimiento de la policía como la lógica que busca cancelar el conflicto dentro de un orden social particular (2009: 73). En la misma línea de rastreo de antecedentes, pero para el caso de Hannah Arendt, Retamozo destaca la dimensión de la pluralidad y la contingencia presente en la autora así como la combinación de dos niveles de análisis de la política: un nivel óntico “a la griega” en tanto diálogo y acción de los hombres en el espacio de lo público donde se resuelven los asuntos comunes y un nivel ontológico “a la romana” donde aparece la *fundación* como un momento eminentemente político (2009: 75).

imposibilidad de lo nuevo dada la existencia de algo – un “exceso de sentido” – que queda siempre parcialmente por fuera de las formas instituidas.

Entonces, y en un ejercicio de interpelación a la diferencia política desde las prácticas políticas de los movimientos populares, ¿Es posible pensar los intentos de *fundar* la sociedad llevados a cabo por los movimientos como análogos a aquellos intentos de *fundación* anclados en la lógica institucional tradicional? Y en ese caso, ¿*lo político* quedaría entonces reducido a intervenciones acontecimentales que – una vez concretadas – pasarían a formar parte de *la política*? ¿Qué especificidades se ocultan en las diferencias internas del concepto de *la política* entendida como administración de lo dado, por ejemplo desde la posibilidad de una politización emancipadora? ¿Cómo analizar la prolongación del acontecimiento político – más allá de su irrupción – en su persistencia temporal, en su inscripción en la vida cotidiana y en la institucionalización de la ruptura sin anular su carácter parcial y contingente? ¿Cómo pensar *fundaciones* emancipadoras que actualicen su elemento *político*, evitando el peligro de los intentos de obturar lo social, de negar la naturaleza abismal del fundamento ausente y cristalizar *la política*?

I.3.1.1. Jacques Rancière: la emancipación entre la lógica política y la lógica de la policía

Los desarrollos teóricos de Jacques Rancière ([1996] 2012; [2003] 2006; [1990] 2010) ofrecen un marco conceptual adecuado para abordar la ya citada “diferencia política” a la luz de experiencias latinoamericanas que exhiben un distanciamiento respecto de las prácticas políticas tradicionales y conducen a la preocupación por los efectos de la acción y el carácter democratizador de las prácticas políticas. Esto se debe a un conjunto de causas relacionadas con el posicionamiento ético-político del autor asociado al “pueblo” que inciden en su propuesta categorial: flexibiliza el “corte trascendental” propio de la distinción óntico-ontológica heideggeriana al concentrar sus esfuerzos intelectuales en el plano óntico donde actúan en simultáneo *la política* y *lo político*, denominados como la policía y la política respectivamente⁷¹; incorpora la dimensión emancipatoria en lo óntico a partir de *lo político* como proceso de ruptura

⁷¹ Cabe señalar que, independientemente de la terminología rancieriana que utiliza el concepto de la policía y la política para referirse a la político y lo político respectivamente, en el marco de esta Tesis se mantendrán las categorías *la política* y *lo político* tal como las enuncia la generalidad del abordaje posfundacional.

con la distribución de roles y funciones instituidas; y, finalmente, esboza los dispositivos por los cuales una fundación naturalizada – la *policía* – se erige como responsable de cierta disposición de lo sensible.

Dada la imposibilidad de acceso a lo ontológico, Rancière se concentra en desentrañar la operatoria de dos lógicas contrapuestas que conviven en la dimensión óptica: *la política* y *la policía*. La inquietud por repensar a *la política* – la policía – se torna central al analizar las democracias latinoamericanas y la irrupción de movimientos populares en la escena pública: ¿Qué es lo común? ¿Quiénes dividen y distribuyen las partes? ¿Quiénes quedan por fuera de lo audible, lo decible y lo visible? ¿Quiénes son los “competentes” para tener parte y tomar las decisiones u orientaciones sobre la población y quiénes no?

La *política* es el orden que establece el principio de la división de lo sensible⁷² – una distribución jerárquica de modos de ser, hacer y decir – que define las “partes” y los “sin parte”; y, al mismo tiempo, logra consentimiento y armonía con lo establecido recubriendo las desigualdades con ficciones sociales a partir de prácticas gubernamentales. Si bien *la política* responde a una regla de aparición (o no) en lo común, sus imbricaciones con el Estado⁷³ no deben soslayarse en tanto totalidad compleja y asignadora de nombres, lugares y tiempos. En palabras del autor:

“Generalmente se denomina política al conjunto de los procesos mediante los cuales se efectúan la agregación y el consentimiento de las colectividades, al organización de los poderes, la distribución de los lugares y funciones y los

72 La relación entre estética y política en el autor es ineludible. No está interesado en el arte como una vía de escape a las sociedades de masas (como en el caso de Walter Benjamin) ni en la denuncia de la espectacularización de la política. Lo sensible son maneras recortadas de actuar, de ser, de ver y de hablar que se encuentran en la base de la partición-participación y sobre el cual se realiza la organización política. En este sentido, en la base de la política es posible encontrar una estética. Siguiendo a Ruby en su comentario sobre la obra de Rancière: “Es posible considerar como sensible una fuerza inédita que produce eternamente, y de manera contingente, la diversificación infinita de las cosas que nunca se dejan canalizar por entero” (2010: 22).

73 El concepto de policía le permite a Rancière entrar en diálogo con Louis Althusser y Michel Foucault. *La policía* no debe equipararse a los aparatos represivos del Estado althusserianos ni a la disciplina de las sociedades modernas foucaultianas. La política – la policía – consiste en la regla del aparecer en lo común. No obstante, el concepto de *policía* como técnica de gobierno remite a Foucault en el hecho de abrir la categoría no sólo a los aparatos represivos sino a todo aquello que concierne al hombre y su felicidad.

sistemas de legitimación de esta distribución. Propongo dar otro nombre a esta distribución y al sistema de estas legitimaciones. Propongo llamarlo *policía*” (Rancière, [1996] 2012: 43).

Esta división de lo sensible – y la exclusión que trae consigo – funciona en un marco de acción estabilizado que Rancière asocia a la figura de la democracia consensual o posdemocracia⁷⁴ en su calidad de oligarquía con forma representativa. Frente a la comunidad de partición y el conflicto, se erige la comunidad de consenso liberal basada en la representación y la delegación, en la “administración” de lo social y en la extirpación de todo objeto “litigioso” en pos de maximizar las posibilidades del ser-en-conjunto (comunidad). Así el supuesto “fin de la política” – tan familiar durante la vigencia del neoliberalismo – no es otra cosa que la consumación de *la política* (la policía) para intentar obturar la desconfianza fundante hacia el demos en tanto *okhlos* o *aporoí*⁷⁵, en tanto turba popular carente de medios económicos e incapaz de asumir la gestión de la política. Rancière lo plantea en estos términos:

“Sustraer lo político significa, en cierto sentido, reducirlo a su función pacificadora de nexo entre los individuos y la colectividad al descargarlo del peso y de los símbolos de la división social. Significa, al mismo tiempo, suprimir los símbolos de la división política en beneficio de la expansión y del dinamismo propio de la sociedad” ([1990] 2010: 26-27).

74 Para el autor, si en el plano óntico las democracias del consenso vuelven el *daño* a los sin parte invisible e inaudible, la filosofía política también es co-responsable. En esa línea, señala tres grandes figuras de la filosofía política: la *archipolítica* de Platón que oculta el daño al proponer la realización integral del espectro de la comunidad, una comunidad justa donde cada uno tiene su parte; la *parapolítica* en su versión antigua con Aristóteles y moderna con Hobbes, Locke y Rousseau donde la gestión bien conducida de la comunidad puede contener la amenaza de los sin parte y eliminar el disenso a partir de la política del justo medio y la política de la delegación respectivamente; y la *metapolítica* propia del marxismo que reduce la política a la puesta en obra de los contrapoderes sin cambiar las referencias del pensamiento (Rancière, [1996] 2012; Ruby, 2010). Asimismo, critica a una serie de autores contemporáneos para quienes la democracia debería ser una figura de consenso como Hannah Arendt, Jean-François Lyotard, Alan Badiou, Giorgio Agamben, Jean-Claude Millner (Rancière, [1990] 2010).

75 Desde Platón y Aristóteles, la cuestión política se inicia en toda ciudad con la diferencia entre ricos y pobres. El término *okhlos* define a la turba popular mientras que *aporoí* refiere a los que no poseen medios (a diferencia de los *europoi* que poseen los medios) (Rancière, [1990] 2010: 28 y ss). “Allí donde proclamamos enterrada la guerra de los pobres y de los ricos y, con ella, el principio social de la división, vemos surgir la pasión del uno que excluye” (Rancière, [1990] 2010: 59).

Así, en este marco de acción normal de *la política* se estructura la relación política básica entre gobernantes y gobernados sustentada sobre las reparticiones de lo sensible, especialmente en lo referido a competencias (saberes). Es interesante recuperar la distinción aristotélica entre *logos* (palabra y cuenta) y *phoné* (voz) según la cual el animal político se encuentra indisolublemente asociado a la primera capaz de esgrimir razones y de imponer la cuenta de las partes, mientras que la segunda – compartida con los animales – expresa meros sentimientos, siendo de un estatus inferior y presentada como “ruido” frente al *logos* (Rancière, [1996] 2012). Esta diferencia es fundante en materia política de la separación entre los gobernantes – justos y competentes – y los gobernados, incompetentes en materia política por su exclusión del contacto con la palabra legítima. Si el conflicto social fundante de la polis griega fue la lucha entre ricos y pobres (*demos*)⁷⁶, a cada uno de estos sectores se le atribuyeron diferencialmente cualidades distintivas que denotaban una estrecha relación entre poder y saber: la virtud (*areté*) y los honores a los ricos, la libertad (*eleutheria*) y los intereses materiales a los pobres. Ya en la Modernidad, la cuestión del saber se mantendrá en los teóricos de la democracia representativa en su versión estadounidense y francesa como justificación del aislamiento del *demos* de la cosa pública. Siguiendo a Bernard Manin (1995), los padres fundadores de la democracia estadounidense como James Madison temían las pasiones desordenadas y las ilusiones efímeras de la voluntad popular, a contramano de la voluntad pública de los representantes capaces de gobernar; en igual sentido, los constitucionalistas franceses como Emmanuel-Joseph Sieyès, avalaban la división entre gobernantes y gobernados como extensión de la división social del trabajo en las sociedades modernas, de modo que los hombres ocupados en el ámbito económico debían delegar las tareas públicas a los políticos “profesionales”.

Desde esta lente, es posible comprender no sólo la reivindicación de la figura del “experto” gubernamental – panacea de las posdemocracias – que se arroga el dominio sobre la suerte de los gobernados en la base de un gobierno de los sabios (*ochlocracia*) sino también la figura de las “vanguardias” de las organizaciones de izquierda que imponen al pueblo – en nombre del saber científico – la idea de que son incapaces de

⁷⁶ Las reparticiones de lo sensible se estructuran en relación a un conjunto de criterios: roles socio-profesionales, *identidades* sexuales, pertenencias étnicas y competencias. A los fines de la presente Tesis, interesa indagar en estas últimas al colocar la mirada sobre el saber/es.

descifrar las causas de su desposeimiento y de definir las condiciones de su transformación por su saber de carácter ideológico (no científico)⁷⁷ (Ruby, 2009).

Por su parte, *lo político* – la política ranceriana – provoca una ruptura en ese orden policial con la aparición de los “sin parte” en escena (las mujeres, los negros, los trabajadores, los desempleados, los inmigrantes, etc.), denunciando la violación del principio de igualdad y montando un conflicto – un *desacuerdo* – sobre las maneras de organizar lo sensible. En efecto, *lo político* compete a las cuentas de las partes y a las exclusiones producto de las mismas, a la confrontación entre lógicas y no se asocia a priori a una “cosa” política por sí misma. De esta manera, se opone en un mismo movimiento a la bandera del “fin de la política” y a su contraparte en la consigna “todo es política”. No es una lucha entre partes por lo que a cada una le corresponde sino una reconfiguración de las partes y del sistema de ordenamientos que las organiza, un conflicto acerca de la existencia de lo común y de quiénes pueden estar presentes allí. Rancière define el concepto de *lo político* con estas palabras:

“Propongo ahora reservar el nombre de política (*lo político*) a una actividad bien determinada y antagónica de la primera (*la política*): la que rompe la configuración sensible donde se definen las partes y sus partes o su ausencia por un supuesto que por definición no tiene lugar en ella: la de una parte de los que no tienen parte. Esta ruptura se manifiesta por una serie de actos que vuelven a representar el espacios donde se definían las partes, sus partes y las ausencias de partes. La actividad política (*lo político*) es la que desplaza a un cuerpo del lugar que le estaba asignado o cambia el destino de un lugar; hace ver lo que no tenía razón para ser visto; hace escuchar como discursos lo que no era escuchado más que como ruido” (Rancière, [1996] 2012: 45)⁷⁸.

Si la “diferencia política” posfundacional se erigía sobre una brecha trascendental entre *la política* y *lo político*, las lógicas de *la policía* y *la política* rancerianas se piensan entrelazadas en lo óptico (más allá de cierto binarismo presente en pasajes de la obra del autor). En el encuentro entre estas lógicas heterogéneas se

⁷⁷ Es claro el distanciamiento en este punto de Rancière respecto a su maestro Louis Althusser quien establece una separación epistemológica entre saber científico y saber ideológico, asocia el primero a una verdad, y sobrevalora las revoluciones teóricas.

⁷⁸ La cursiva responde a un agregado a la cita original, siguiendo la línea argumental de la Tesis.

hallan las prácticas políticas – intrínsecamente emancipatorias⁷⁹ – y los procesos de subjetivación política: entre la ficción del Uno (de la totalidad, de la completud, de *la política*) y la multiplicidad de lo sensible (lo otro, *lo política*), entre el “recuerdo de la contingencia” y la apertura a un orden (*lo político*) y el “olvido de los orígenes” (*la política*); entre el reclamo del principio de la igualdad (*lo político*) y el *daño* infligido a los excluidos de la repartición por parte de la *policía*, recubierto por el consenso como ficción y operación policial. Este es un proceso de emancipación. Un proceso propio de *lo político* como acto de interrupción, desregulación y fractura con el orden social establecido. En última instancia, emanciparse es afirmarse como copartícipe del mundo común.

Aquí emerge un desacuerdo⁸⁰ en los “bordes” de *la política*, en las fronteras de la división de lo sensible, donde los “sin parte” comienzan a considerarse partes de lo común. La emancipación como actividad excedentaria respecto a la gestión de lo instituido se encuentra asociada a prácticas políticas donde se pone de manifiesto el carácter disensual del accionar humano y la afirmación del postulado performativo de “la igualdad de cada uno con cualquier otro”⁸¹ frente a las desigualdades de nacimiento, naturaleza y saber. En este sentido, *lo político* y la democracia⁸² se imbrican estrechamente dado que esta última reclama la ausencia de título o licencia del “pueblo” – verdadero sujeto político – materializada en el azar de la figura del “sorteo”. Para Rancière – y a diferencia de gran parte del posfundacionalismo – *lo político* (su política) es entonces siempre y por definición emancipadora, rompiendo la distinción óntico-

79 Las prácticas políticas son intrínsecamente emancipadoras, a diferencia de las prácticas (políticas) gubernamentales – y aquí se utiliza el término foucaultiano – que se refieren a aquéllas ligadas a la política.

80 En la obra del autor se encuentra la siguiente definición de desacuerdo: “Por desacuerdo se entenderá un tipo de terminado de situación de habla: aquella en la que uno de los interlocutores entiende y a la vez no entiende lo que dice el otro. El desacuerdo no es el conflicto entre quien dice blanco y quien dice negro. Es el existente entre quien dice blanco y quien dice blanco pero no entiende lo mismo o no entiende que el otro dice lo mismo con el nombre de la blancura” (Rancière, [1996] 2012: 8)

81 En palabras de Rancière, “La política no existe sino por la efectuación de la igualdad de cualquier con cualquier otro en libertad despojada de una parte civil de la comunidad que reglamenta toda consideración de las partes. La igualdad, que es la condición no política de la política, no se presenta por sí misma. No aparece sino bajo la figura del prejuicio” ([1996] 2012: 94).

ontológica al fundar una política óptica particular – emancipatoria – dentro del ámbito ontológico de lo político, en un gesto de apriorismo emancipador (Marchart, 2009).

El *topos* de las prácticas políticas situado para el autor en los “bordes” podría ser pensado también – en términos de un deslizamiento – en la vida cotidiana como espacio de afirmación de prácticas que subvierten la *lógica policial*. Esta es la imagen que Rancière devuelve de su inmersión en los archivos proletarios donde – en un abordaje cercano a la micropolítica de la vida cotidiana⁸³ – da cuenta de la apropiación del tiempo de la noche por parte de los proletarios, tiempo supuesto de reproducción de la fuerza de trabajo, para alcanzar lo inaccesible – la lectura y la escritura del “otro” – e interferir en las fronteras de lo común (Ruby, 2009). De allí que se entienda por prácticas políticas no sólo “acciones” físicas sino también discursos, ideas y pensamientos que se vuelven igualmente materiales. Si las prácticas políticas poseen el poder de división y de fractura así como traen aparejadas la novedad de otro mundo a partir del mundo existente⁸⁴, los movimientos populares latinoamericanos son actores que pueden ser inscriptos en este paradigma. Esta concepción de emancipación se libera de cualquier afirmación ontológica y abre el espacio político a la posibilidad cierta de que los “sin parte” obtengan su parte en la *fundación* de una configuración común alternativa.

82 La democracia no es concebida como un régimen político sino como una forma de relación que define un sujeto político específico que es el pueblo, en tanto parte suplementaria de la cuenta de las partes civiles de la población. La democracia consensual engendra cierta pasión por lo Uno que engendra el odio a la democracia, al otro, a lo múltiple, al pueblo (Rancière, [1990] 2010).

83 El concepto de micropolítica de la vida cotidiana no es propio de la terminología adoptada en la obra de Rancière. No obstante, en términos de tender un puente con el pensamiento de Michel Foucault ([1975] 2002, [1976] 2001, 1980) y Gilles Deleuze y Félix Guattari ([1972] 2007, [1980] 2004), es posible pensar una micropolítica en el análisis que realiza el autor acerca de las demostraciones.

84 Esta afirmación posee claras reminiscencias del pensamiento de Hannah Arendt ([1958] 2005; [1963] 2008) donde el acto político se asocia a la natalidad, es decir, a la creación de lo nuevo, a la potencia de la gestación y a la aparición en el espacio de lo público.

Las prácticas políticas se encuentran vinculadas a la subjetivación política⁸⁵ como el proceso inmanente de construcción de sí como sujeto de una enunciación inesperada “soy capaz de pensar y actuar (igual que los demás)” y de un proceso concurrente de desidentificación y desclasificación con la división de lo sensible en vigor en un determinado momento histórico (Rancière, [1996] 2012, [1990] 2010). Así es presentado el concepto de subjetivación:

“La política es asunto de sujetos, o más bien de modos de subjetivación. Por *subjetivación* se entenderá la producción mediante una serie de actos de una instancia y una capacidad de enunciación que no eran identificables en un campo de experiencia dado, cuya identificación, por lo tanto, corre pareja con la nueva representación del campo de la experiencia” (Rancière, [1996] 2012: 52).

En este sentido, constituirse en sujeto es un acto de “tomar la palabra” – metáfora usada comúnmente al interior de los movimientos sociales – revirtiendo la exclusión del contacto con la palabra legítima e impugnando la separación gobernantes-gobernados y sus criterios. Lejos de un sujeto histórico preconstituido, la subjetividad política rancieriana es provisoria, singular y múltiple en sus figuras, palabras y estrategias; pero sin cae en un reduccionismo localista dado que el sujeto político es un operador de universalidad – aún en un caso concreto – al reclamar la igualdad de cada uno con cualquier otro, al reclamar la pertenencia a la comunidad.

No obstante la fecundidad de este andamiaje conceptual propuesto para adentrarse en lo “instituyente” (*lo político*, las prácticas políticas y los procesos de subjetivación), se observa en Rancière una “rarificación del acontecimiento político” (Marchart, 2009: 176) – y en consecuencia de la propia igualdad – al postularlo como poco frecuente: por un lado, por estar librado a que la contingencia se inscriba en la repetición de un *ha habido* que remite a otro *ha habido* como forma necesaria para la cimentación de las alteraciones políticas; por otro lado, no se problematiza la constitución de los sujetos políticos, las condiciones concretas que actúan como catalizadoras de la acción ni los pasajes y transformaciones subjetivas y organizativas que habilitan las prácticas políticas. Más bien, no existen sujetos previos al lanzamiento al acto político en un gesto – un tanto radical – de crítica a la “toma de conciencia”

⁸⁵ Rancière se encarga de separar el concepto de subjetivación política del de “técnica de sí mismo” foucaultiano dado que el primero implica una reconfiguración polémica de lo comúnmente dado (Ruby, 2010).

mediada por la ciencia y las organizaciones políticas y a la dimensión de la utopía que se gesta en torno a *lo político* al asociarla directamente a las utopías marxistas del siglo XX. Esta rarefacción del acto político vuelve a colocar la interrogación sobre la persistencia espacio-temporal de ciertas irrupciones políticas que intentan construir poder popular desde lo cotidiano como los movimientos populares. La respuesta puede buscarse en una entrevista realizada a Rancière en el año 2006 donde, a este respecto, advierte a las organizaciones políticas que pueden quedar atrapadas en los tiempos de la política sistémica, en la etapización revolucionaria o en su propio tiempo particular y parcial:

“La política está ligada a esta universalización de la capacidad de cualquiera. Y en este sentido, en el fondo lo que hay que prolongar, lo que está en el centro de la organización es esa capacidad de multiplicar la demostración que ha tenido lugar en un momento y en un lugar determinado: cualquiera es capaz de acción política (...) A mí modo de ver cabe salir de esa temporalidad de los objetivos, del futuro opuesto al presente, para pensar en una temporalidad del crecimiento del presente, o del crecimiento de las potencialidades del presente, que no se definen mediante cálculos estratégicos, sino por las capacidades nuevas que pueden surgir, desarrollarse, confirmarse en cada momento. En este sentido, si cabe concebir una organización política, se trataría de una organización que permite, no sólo una progresión de etapas, sino algo así como un crecimiento de las capacidades en todos aquellos lugares en las que éste puede afirmarse” (Garcés, Sánchez Cedilo y Fernández-Savater, 2006).

Cabe dejar planteadas una serie de líneas de investigación que se consideran fecundas para establecer un diálogo – aún pendiente en la literatura especializada – entre Jacques Rancière y Antonio Gramsci, diferente de aquél planteado por el propio Ernesto Laclau entre él y Gramsci ([1990] 2000, 2005), a la hora de ofrecer inteligibilidad a las prácticas políticas emancipadoras latinoamericanas. Lo que parecería un intento anacrónico de conversación entre un paradigma moderno y otro “posmoderno”, se salda – en parte – por la complejidad del pensamiento de Gramsci al introducir germinalmente el campo de la contingencia y retraer la categoría de la necesidad histórica⁸⁶. Ambos autores convergen en la preocupación por la circulación

⁸⁶ Siguiendo a Ernesto Laclau y Chantal Mouffe en referencia a Gramsci: “Detrás del concepto de «hegemonía» se esconde algo más que un tipo de relación política *complementaria* de las categorías básicas de la teoría marxista; con él se introduce, en efecto, una *lógica de lo social* que es incompatible con estas últimas (...) Por eso la ampliación de las áreas de aplicación del

del saber en las clases subalternas (en el demos) y por la puesta en relación de dirigentes y dirigidos desde la hegemonía gubernamental, pero también en el seno de las organizaciones políticas de izquierda. Asimismo, en ambos ese proceso de “subjetivación política” se enmarca en una tarea (auto) educativa de enseñanzas y aprendizajes, reduciendo el vanguardismo ilustrado y científicista.

Desde estas convergencias no exentas de tensiones, se identifican un conjunto de debates posibles: a) subjetivaciones colectivas que se proponen la toma del poder revolucionario a las que abrevia Gramsci⁸⁷ desde su inscripción en el marxismo, o subjetivaciones individuales rancierianas que culminan en demostraciones⁸⁸, en revueltas o rupturas múltiples; b) el momento de lo instituyente – y el propio demos – “está (espectralmente) por venir” (“lo por ser figurado”) anclado en la categoría de contingencia posfundacional, o “está siendo construido ya hoy” (“lo prefigurativo” gramsciano) a partir de las experiencias concretas de construcción emancipatoria que están siendo puestas en práctica en la actualidad, cuestionando la rarificación de la igualdad; c) el proceso de “toma de conciencia” previo y simultáneo al acto político como profundamente educativo donde se juega un vínculo complejo entre dirigentes y dirigidos y el cuestionamiento de la ideología dominante, no como falsa conciencia sino en su calidad de cosmovisión del mundo a lo Gramsci, o la crítica radical a la separación epistemológica entre ciencia e ideología que cuestiona todo proceso de Formación Política en tanto la constitución de los sujetos es contingente y ocurre en el concepto, de Lenin a Gramsci, fue acompañada de la expansión del campo de las articulaciones contingentes y de la retracción al horizonte de la teoría de la categoría de «necesidad histórica», que había constituido la piedra angular del marxismo clásico (Laclau y Mouffe, [1985] 2004:3).

87 Ernesto Laclau ([1990] 2000, 2005) y Ernesto Laclau junto a Chantal Mouffe, [1985] 2004) conciben la categoría de subjetivación colectiva aún desde su inscripción en el posfundacionalismo.

88 Este posicionamiento, si bien crítico, se aleja de una propuesta emancipatoria que contemple la toma del poder, la necesidad histórica de la revolución y los sujetos históricos pre-constituidos. Al mismo tiempo, descarta aquellos pensamientos que parten de la desigualdad para reducirlas (aquí discute con Pierre Bourdieu) así como quienes proponen utopías “de lo que está por venir”. Más que una historia de revoluciones, Rancière apunta a una historia de rebeliones y demostraciones a partir de un conjunto de ejemplos históricos diseminados en sus libros: Joseph Jicotot y su enseñanza ignorante; Olympe de Gouge y su cuestionamiento a la no inclusión de las mujeres en los derechos del hombre y del ciudadano; una joven negra que un día de diciembre de 1955 en Montgomery (Alabama) permaneció en un asiento del autobús que no le correspondía legalmente, etc.

acto mismo de su institución política; d) la necesidad histórica entendida como “contingencia necesaria” – en tanto es necesario descartar cualquier identidad que no sea contingente – y la regla de la historia como variación y remodelación infinita, o un pensamiento fundacional que plantea – y matiza – la teleología histórica hacia la sociedad sin clases dada la complejidad superestructural de los Estados occidentales.

Finalmente, un último debate de centralidad para abordar las prácticas políticas emancipatorias latinoamericana refiere a un segundo uso de la noción de necesidad en términos – ya no de necesidad histórica – sino de necesidad biológica o económica, en el marco de la tensión entre lo social y lo político. Para el posfundacionalismo, la primacía y autonomía de lo político se encuentra (siempre) en peligro de ser colonizada o neutralizada por lo social⁸⁹, volviéndose el primero heterónimo y perdiendo capacidad instituyente. En consecuencia, y aún en el caso de Rancière, las necesidades materiales – aún en el caso de confrontar la lógica policial y política condición sine qua non de *lo político* – difícilmente sean pensadas en su condición política. En este punto, el diálogo con Gramsci – y con el marxismo en general – pondría en debate nuevamente el lugar ocupado por las condiciones concretas de producción y reproducción de la vida como motor de la acción política. Máxime teniendo en cuenta la irrupción de sujetos y proyectos colectivos en América Latina que, a partir de necesidades biológicas concretas, cuestionan las formas de practicar y pensar *la política*.

Cabe interpelar al posfundacionalismo, ¿Cuál es el lugar de las necesidades como catalizadoras del momento de *lo político*? ¿La desconfianza respecto a lo social remite a una cuestión de garantía de la autonomía de *lo político* o es la consecuencia de la situacionalidad del pensamiento en el contexto europeo⁹⁰? ¿El “olvido” de las necesidades no conlleva una reducción de las posibilidades de los sujetos potencialmente políticos? En efecto, y pensando desde América Latina, ¿el hambre puede operar con un carácter instituyente y problematizador de los modos de vida en

⁸⁹ Un ejemplo claro de esta postura lo representa el análisis de Hannah Arendt sobre la Revolución Francesa donde señala críticamente “la irrupción de la biología en la historia” (de las necesidades en la política) que fue resuelta por la *compasión* de los representantes del pueblo frente a las necesidades materiales y, al mismo tiempo, por una apropiación del poder por parte de los primeros ([1963] 2008).

⁹⁰ Sugestivamente, dentro del pensamiento posfundacional, el concepto de necesidad aparece con fuerza en el pensamiento de un latinoamericano: Ernesto Laclau ([1990] 2000, 2005, *et. al.*).

común o es condenado sin más al ámbito de lo pre-político? ¿La irrupción de sujetos políticos “demandantes” de necesidades los coloca rápidamente en el marco de la reinstalación de la lógica policial en la posibilidad de la satisfacción institucional de esas demandas a partir de políticas, programas o planes sociales? ¿Ser sujetos de “demandas” habilita el ir más allá del agotamiento de las mismas para impugnar la producción política?

I.3.2. Segundo binomio: la pedagogía-lo pedagógico

A diferencia del par conceptual la política-lo político, la referencia a la distinción existente entre la pedagogía y lo pedagógico es aún incipiente. Cabe realizar una digresión respecto a la observación en la bibliografía especializada de un conjunto de solapamientos y entrecruzamientos – pero también de imprecisiones en el uso – entre al menos cinco conceptos: lo educativo, lo pedagógico, lo escolar y lo formativo. En esta dirección, la denominación del binomio la pedagogía-lo pedagógico conllevó un trabajo de selección de las categorías más pertinentes acorde a su función en el marco categorial de intelección de los espacios de Formación Política de movimientos populares. En cuanto al uso del término *la pedagogía*, se prefirió a la noción de “lo escolar” por dar cuenta de un fenómeno de mayor generalidad en el cual se encuentra la forma escuela al tiempo que la trasciende para inmiscuirse en el conjunto de las relaciones sociales. Respecto a *lo pedagógico*, su elección reside en que el término “lo educativo” – al remitir comúnmente a “lo escolar” – no daba cuenta del carácter instituyente al que aquí se asocia lo pedagógico; y, “lo formativo” no aparecía utilizado frecuentemente en la literatura especializada, siendo un concepto más propio de la práctica pedagógica de los movimientos populares. A contramano, lo pedagógico es usado corrientemente – aunque sin ser objeto de mayores definiciones – en trabajos que refieren a la dimensión político-pedagógica de los movimientos sociales. Finalmente, la denominación del par conceptual seleccionada implica en sí misma el gesto de división interna de una categoría – la pedagogía en este caso – en el igual sentido que el binomio la política-lo político.

A este binomio se abreva desde una triple génesis: por un lado, como intento de extrapolar la lógica de la “diferencia política” al campo pedagógico bajo el supuesto de una estrecha relación existente entre educación y poder, entre pedagogía y política; por otro lado, como abordaje de la variedad de experiencias educativas gestadas al calor de los movimientos populares, de la centralidad que para estos actores representan estas

instancias “formativas” y de sus distanciamientos y acercamientos con la escuela (moderna); y, finalmente, como seguimiento de una pista sobre la posibilidad de una “diferencia pedagógica” encontrada al pasar en un breve texto acerca de la cuestión del conocimiento en la Universidad pública:

“La pregunta por *lo pedagógico* se distingue de la pregunta por *la pedagogía* como saber totalizador que durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX condensó la producción de conocimiento sobre educación, vinculada con el despliegue del sistema educativo moderno, la centralidad de la escuela como dispositivo institucional, el reconocimiento del maestro como autoridad central en su calidad de egresados de las entonces escuelas normales y la modulación del niño-alumno como destinatario principal de la gran empresa alfabetizadora nacional” (Carli, 2011:60).

A partir de esta pista sería factible *dividir la noción de pedagogía desde adentro* de manera correlativa a la “diferencia política”. Siguiendo a Carli (2011), *la pedagogía* remite al conjunto de saberes asociados al fenómeno de la escolarización de las nuevas generaciones⁹¹ que coloca a la escuela como sinónimo de educación, pautando ciertas relaciones sociales y asignando roles al interior de la misma; *lo pedagógico* – definido de modo más enigmático – es presentado allí como más reciente, asociado a inquietudes de orden filosófico más generales y a la posibilidad de pensar nuevos horizontes (¿quizás fuera de la escuela?) e intrínsecamente cercano al campo de las Ciencias Sociales y lo interdisciplinario.

De lo anterior se desprende la dimensión “óptica” de *la pedagogía* asociada a la escuela moderna, a la administración de lo instituido, a la educación convencional, a los asuntos comúnmente llamados “educativos”, a la reproducción de la hegemonía capitalista a partir de las prácticas pedagógicas ancladas en el curriculum, los docentes y los alumnos; y un lugar menos claro reservado a *lo pedagógico* que implica un descentramiento de “lo escolar” para ubicarse en el amplio campo de las relaciones sociales entendidas como relaciones pedagógicas, escapando de la domesticación escolar y permitiendo la ampliación del espacio de pedagogización. En consecuencia, esta distinción apunta fundamentalmente a una cuestión de características, funciones y racionalidades diferenciales, pero también a una topografía disímil: la escuela en un

⁹¹ Aquí no interesa reponer el profuso debate disciplinario entre Pedagogía y Ciencias de la educación en términos de saberes prescriptivos y saberes analíticos; de una mirada general y totalizadora y una mirada fragmentaria del objeto de estudio (Serra, 2011; Sgró, 2011).

caso, las relaciones sociales en otro (las prácticas políticas, el cotidiano, la lucha social, espacios no institucionalizados de formación, etc.). Ahora bien, resulta más complejo derivar el carácter “ontológico” de *lo pedagógico* en términos de *lo pedagógico* emancipador dado que, si bien implica *fundaciones* instituyentes que se desmarcan del fundamento “escuela” como definición unívoca de educación, al mismo tiempo no es posible derivar un carácter linealmente emancipador de dichas *fundaciones* a la manera del gesto de *lo político* (la política ranceriana). De allí, la necesidad de postular un carácter no binario en la “diferencia pedagógica” que habilite tanto la irrupción de lo instituyente en *la pedagogía* como la reproducción de lo escolar en *lo pedagógico*.

En este sentido, la “diferencia pedagógica” permite explorar las imbricaciones existentes entre educación y poder invirtiendo los términos en los que usualmente fue pensada: sin desconocer el aforismo “la educación (*la pedagogía*) es política”, se desplaza la mirada hacia nuevos objetos de estudio, pudiendo pensar las prácticas políticas como prácticas pedagógicas. Por una parte, la politización de la educación se deriva de la asignación a la educación de fines asociados generalmente a la acción política; por otro lado, la pedagogización de la política considera a la acción política como espacio privilegiado de aprendizaje. De este modo, se amplían tanto la dimensión educativa como la política desbordando sus marcos “estabilizados” de acción y planteando un vínculo estrecho entre la relación gobernantes-gobernados y maestro-alumno – en tanto ambas son resultantes de posiciones diferenciales en la valoración de la palabra y del saber – así como entre prácticas políticas y prácticas pedagógicas.

I.3.2.1. Una aproximación a *la pedagogía* en clave latinoamericana

Si a la Modernidad le es intrínsecamente coextensiva la colonización y la (no confesada) colonialidad⁹², la génesis de *la pedagogía* en América Latina puede ser rastreada hasta el acto “fundacional” de la conquista de América⁹³ hacia finales del siglo XV. En este contexto, la institucionalización del *requerimiento*⁹⁴ o *conminación a los indios* habilita su lectura como la instauración del primer documento pedagógico

92 Si bien excede el objeto de esta Tesis, es importante la distinción realizada por la perspectiva descolonial entre los procesos de *colonización* entendida como la administración directa político-administrativa de las potencias europeas sobre América Latina y la *colonialidad* que da cuenta de la pervivencia de los mecanismos de sujeción colonial más allá del colonialismo (Quijano, 2005; Lander, 1993; Lugones, 2008; Mignolo, 2003, *et.al.*). En este sentido, a la Modernidad le es inherente la colonialidad como su lado oscuro o no “confesado” (Dussel, 2005).

(Puiggrós, [2003] 2009), al sentar los pilares de la evangelización que – siglos más tarde – pervivirá en la conformación de los sistemas educativos modernos: una relación pedagógica establecida entre españoles (maestros) y americanos (alumnos) como relación asimétrica (y de dominación), el debate sobre la naturaleza de los indios⁹⁵ (educandos) que requería el acto evangelizador (educador) de los “menores de edad”, la imposición de la cultura (española) dominante, la negación/descalificación de las culturas y saberes de los americanos (alumnos) y la exigencia de una plena fe en las verdades transmitidas y los ideales de razón, progreso e individuo.

Un segundo hito remite al ideario de la Ilustración donde la educación (*la pedagogía* en otros términos) era condición para la conformación de sujetos autónomos, en pleno uso de sus facultades y liberados del dogma y la ignorancia para incorporarse a la vida social y traccionar el progreso individual y colectivo. Se estableció una relación positiva – de retroalimentación – entre educación y sociedad mediada por la tríada saberes-conciencia-emancipación⁹⁶. Aquí se sentaron las bases de lo “escolar” como forma educativa moderna paradigmática, la escuela se volvió sinónimo de educación y subordinó a otras prácticas educativas previas o contemporáneas que adoptaron el formato escolar (Pineau, 2001). Acompañando este proceso, el campo pedagógico –

93 Esta afirmación no invalida la existencia de “sistemas de escuelas” en las comunidades precolombinas, tal como lo sostiene Puiggrós ([2003] 2009: 21 y ss) al referirse a los incas y aztecas. No obstante, *la pedagogía* es concebida aquí como un fenómeno indisolublemente asociado a la Modernidad capitalista.

94 Este documento – vigente entre 1513 y 1542 – otorgaba legitimidad a la guerra de los españoles contra los indígenas. Nuevamente siguiendo a Puiggrós: “Argumentaba que el Papa, representante de Dios en la Tierra, había entregado parte del continente americano a los españoles y parte a los portugueses. Suponía el texto que los indios no habían sido informados de tal hecho, lo cual se reparaba en ese acto, leyendo el requerimiento en presencia de un oficial del rey, pero sin intérprete. Los indios que se dieran por enterados y aceptaran la situación tras la lectura, se liberarían de ser esclavizados, pero a quienes no lo hicieran se les prometían tremendas penas para ellos y sus familias, además de la esclavitud” ([2003] 2009: 27).

95 Cabe recordar a este respecto, el debate al interior del imperio español sobre la naturaleza de los indios – y sobre la justicia de su sometimiento – materializada en la disputa mantenida entre Bartolomé de Las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda en 1550 y 1551 en la llamada Controversia de Valladolid. Las Casas argumentó a favor de los indios americanos en tanto hombres capaces de llegar a ser cristianos y de ser incorporados a la civilización española; mientras que Sepúlveda sostenía la desigualdad natural entre los hombres y la consecuente superioridad de los europeos frente a los indios.

surgido en el siglo XVII con la *Didáctica Magna* de Comenio, entre otros – se redujo entre los siglos XVIII y XIX al campo escolar⁹⁷, obturando la posibilidad de reflexión acerca de otros contextos de la relación de enseñanza-aprendizaje. En otros términos, este gesto fundacional de la educación moderna confinada a “lo escolar” implicó una desatención de *lo pedagógico*: ya sea porque las experiencias no escolares replicaron el formato escuela o porque fueron eliminadas, como es el caso de las formas de transmisión cultural previas no-europeas (no-modernas).

Un proceso paralelo fue la construcción de la infancia como sujeto educativo por excelencia⁹⁸. De este modo, *la pedagogía* se encuentra estrechamente imbricada no sólo a “lo escolar” sino también a la “infancia”. Esta infantilización del alumno no se correspondía necesariamente con un corte etario sino con la ubicación naturalizada en un lugar de carencia (carencia de razón, de autonomía, de escritura alfabética⁹⁹ y de saber) que requería ser “completado” en un proceso de escolarización (Pineau, 2001; Skliar, 2007); y, al mismo tiempo, generaba una delimitación concomitante de tareas y funciones: “dar” el saber quien lo posee de modo acabado y “recibir” el saber quien lo carece¹⁰⁰. En este sentido, resuenan las palabras de Narodowski:

96 En palabras de uno de los mayores exponentes de la Ilustración: “La ilustración es la salida del hombre de su minoría de edad. El mismo es culpable de ella. La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no yace en un defecto del entendimiento, sino en la falta de decisión y ánimo para servirse con independencia de él, sin la conducción de otro. *¡Sapere aude!* ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! He aquí la divisa de la ilustración” (Kant, [1784] 2004: 1).

97 Siguiendo a Pineau (2001), el campo de lo pedagógico sufrirá una nueva reducción en la segunda mitad del siglo XX al quedar limitado a lo curricular: “La lógica de reducción y subordinación corrió por la cadena pedagogía-escuela-curriculum e implicó el triunfo de la “racionalidad técnica” moderna aplicada en su forma más elaborada a la problemática educativa” (Pineau, 2001: 7).

98 Es posible rastrear un antecedente de la infancia como problema filosófico en las reflexiones de la Grecia Antigua, especialmente en Platón. La educación de la infancia entendida como formación de nuevos ciudadanos o miembros de la polis aseguraría el acercamiento de la polis real a la polis normada en perspectiva de un futuro mejor (Kohan, 2004; Zíngano, 2008).

99 Este no es un aspecto menor. Durante la conquista de América, la “carencia” de las comunidades originarias de un tipo de escritura alfabética fue uno de los motivos que justificó su infantilización, descalificando tanto la escritura ideográfica como la tradición oral. De manera análoga, la operatoria de los sistemas educativos (*la pedagogía*) privilegia la escritura sobre la oralidad.

“Desde el punto de vista histórico, es posible afirmar que la institución escolar moderna es el dispositivo que se construye para encerrar a la niñez y a la adolescencia. Encerrarlas tanto desde el punto de vista topológico o corpóreo (encierro "material"), como también desde las categorías que la pedagogía ha elaborado para construirlas (encierro "epistémico"). Como afirmáramos en otro lugar, la infancia representa el punto de partida y el punto de llegada de la pedagogía, es la *conditio sine qua non* del discurso pedagógico moderno” (Narodowski, 1999:41).

Influenciados por las ideas ilustradas europeas, el desarrollo de los sistemas educativos latinoamericanos en los albores de la conformación de los Estados-nación “independientes” respondió a la necesidad creciente de los Estados de proporcionar una educación de masas que legitimara los proyectos civilizadores y modernizadores a partir de “educar al soberano”¹⁰¹, como opción alternativa a la espada. El modelo era Europa: era cuestión de que una historia local – la historia argentina – se insertara en un diseño global. La institución escolar asumía este proceso de homogeneización de una realidad colectiva con inspiraciones foráneas constituyendo una educación común para “todos”. Así, la escuela – protagonista de una propuesta en apariencia universalista – fue pensada en términos de imposición, inoculación, transmisión de creencias, valores y sentidos

100 La escuela moderna se instauró como institución monopolizadora de la reproducción del saber, delimitando unilateralmente los contenidos a enseñar así como las formas de desenvolvimiento de la relación enseñanza-aprendizaje. Así, se reprodujeron en su interior los binarismos fundantes de la Modernidad: saberes académicos-otros saberes, teoría- praxis, sujeto-objeto, razón-emoción, cultura-naturaleza, mente-cuerpo. Este dualismo se caracteriza por tomar al segundo término de los pares enunciados como agente siempre pasivo y sometido a la dominación del primer término.

101 La tan proclamada “educación del soberano” de la elite ilustrada del siglo XIX muestra a las claras la relación entre *pedagogía* y *política* en una oscilación entre la necesidad de aprendizaje del pueblo para ocupar su lugar soberano asignado por la democracia y la necesidad de que ese aprendizaje no sea natural o instintivo sino guiado y mediado por una educación brindada al pueblo soberano – de voluntades caprichosas e ignorantes – por parte de la minoría ilustrada. El derrotero que se sostiene entre el pueblo como masa irracional y la conversión en pueblo ilustrado conlleva una fuerte impronta educativa, asignándole a la “educación del soberano” un rol clave en vistas a la capacidad de asumir esa soberanía. Por lo tanto, la relación pedagógica se plantea desde una asimetría constitutiva donde la masa es concebida como un agente pasivo – como tábula rasa y moldeable – y los *mejores y más capaces*, como agente activo que determina los contenidos a aprender, los roles a asumir y las formas a adoptar. Claro está, contenidos, roles y formas ajenos a la identidad del pueblo y de sus particularidades culturales.

vinculados al progreso y la civilización, conjurando el estadio de “barbarie” inicial y configurando lo no-igual o lo no-idéntico como lo otro, en tanto exterioridad (constitutiva). De este modo, y sólo una vez concluido el proceso educativo, se podrían retirar las mediaciones y subsanar la distancia existente entre el ser y el actuar como ser soberano.

La analogía es perfecta: el pueblo irracional que se aparta del tutelaje entrando en la mayoría de edad gracias a su relación con la minoría ilustrada y América Latina se aparta del atraso entrando en la senda del desarrollo y el progreso cuyo ejemplo a seguir es Europa. Justamente, el colonialismo interno será el fenómeno que medie entre ambos procesos, a partir de un rol paternalista con la masa irracional¹⁰². La relación de producción mutua entre escuela y Modernidad es planteada a las claras por Pineau:

“La escuela fue a la vez tanto una de las mayores creaciones de la modernidad como uno de los motores principales de su triunfo. Mediante complejos y eficaces dispositivos, la escuela moderna construyó subjetividades que comulgaban con esa cosmovisión. A ser moderno se aprendía, principal pero no exclusivamente, en la escuela. Ella enseñaba a actuar sobre el mundo de acuerdo a ciertas premisas y matrices que se articulaban con los efectos de otras instituciones” (Pineau, 2011:95-96).

De allí, la posibilidad de entender la génesis de *la pedagogía* como un derrotero histórico único iniciado por el “ego conquiro” de la conquista del siglo XV-XVI pasando por el “ego cogito” cartesiano promediando el siglo XVII – en tanto puntapié de la Ilustración – y la implantación del “ego magíster” vinculado a la conformación de los sistemas educativos modernos del siglo XIX¹⁰³.

En este sentido, el sistema educativo reviste el carácter de un *dispositivo pedagógico*, reelaboración del monasterio como institución de encierro, pero

102 Un análisis más detallado de esta cuestión se encuentra en “Influencias de Esteban Echeverría en el diseño global imperial. Reflexiones desde el pensamiento descolonial” (Palumbo y Ramati, 2012) donde se realiza un análisis de *La cautiva*, *El Matadero* y el *Dogma Socialista de la Asociación de Mayo* de Esteban Echeverría desde una perspectiva que retoma el pensamiento crítico latinoamericano.

103 Aquí se sigue la perspectiva de Dussel (2005) según la cual el inicio de la Modernidad es previo a la Ilustración del ego cogito cartesiano y, en consecuencia, se debe contemplar también el período de la primera Modernidad cuyo momento fundacional radicó en la conquista de América por parte del “ego conquiro” europeo.

conservando características distintivas que le otorgan cierta independencia, autonomía e identidad respecto al resto de las instituciones sociales. En su interior, es posible identificar un conjunto de dispositivos específicos de disciplinamiento que van del ordenamiento espacial a las evaluaciones pasando por la asistencia obligatoria y diaria¹⁰⁴. Siguiendo a Foucault, un dispositivo refiere:

“(…) a un conjunto heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis, tanto lo dicho cuanto lo no dicho, he aquí elementos del dispositivo... es la red que puede establecerse entre esos elementos... entre dichos elementos – discursivos y no discursivos – existe algo así como un juego, cambios de posición, modificaciones de funciones, que pueden también ellos ser muy diferentes” (Foucault, 1983:184 citado en Grinberg, 2008:89)¹⁰⁵.

Retomando esta definición de dispositivo, los dispositivos pedagógicos son prácticas, saberes, procesos y estrategias que se articulan en los espacios-momentos de formación, en el encuentro entre por los menos dos sujetos, donde se crean subjetividades y se despliegan relaciones de saber-poder. De allí que *la pedagogía sea*

104 Estos dispositivos son denominados por parte de cierta bibliografía especializada (Baquero, 2002; Trilla, 1985) como determinantes duros del sistema escolar. Entre ellos, se destacan: una realidad colectiva, un espacio físico delimitado, un límite temporal determinado, una distinción de los roles de docente y alumno, una predeterminación y sistematización de los contenidos y un aprendizaje descontextualizado.

105 A este respecto, Giorgio Agamben (2011) rescata tres puntos centrales de la definición de dispositivo de Foucault, aún reconociendo la ausencia de una definición unívoca en su obra: “1) [El dispositivo] se trata de un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa, sea discursiva o no: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas. El dispositivo, tomado en sí mismo, es la red que se tiende entre estos elementos. 2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder. 3) Como tal, el dispositivo resulta del cruzamiento de relaciones de poder y de saber” (2011: 2). El autor, en una reelaboración del concepto foucaultiano, sostiene: “Entonces, para otorgar una generalidad más grande a la clase de por sí vasta de los dispositivos de Foucault, llamo dispositivo a todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos. No solamente las prisiones, sino además los asilos, el *panoptikon*, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas y las medidas jurídicas, en las cuales la articulación con el poder tiene un sentido evidente; pero también el bolígrafo, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarro, la navegación, las computadoras, los teléfonos portátiles y, por qué no, el lenguaje mismo, que muy bien pudiera ser el dispositivo más antiguo (...)” (2011: 257).

un territorio en disputa, un campo de relaciones de fuerza que abre y cierra posibilidades a *lo pedagógico*:

“Desde este punto de vista, entendemos posible pensar en la pedagogía como un territorio que se configura como un campo de relaciones de fuerza, de encuentro de voluntades; espacio de producción, de tecnologías de creación y distribución de unos determinados tipos de saber que prefiguran unos tipos de subjetividad. En suma, la pregunta por la formación implica el estudio de las prácticas más o menos deliberadas y, con ello, organizadas con diferentes niveles de sistematicidad, todas concurrentes a la producción de subjetividad. Es desde aquí que podemos hablar de dispositivos pedagógicos” (Grinberg, 2008: 100).

La noción de dispositivos pedagógicos no sólo apunta a “prácticas gubernamentales” sino que conlleva – potencialmente – la posibilidad de la *profanación* del dispositivo pedagógico escolar moderno y la gestación de nuevas relaciones de saber-poder en el marco de “dispositivos pedagógicos alternativos” (Langer, 2009) y de “subjetivaciones pedagógicas”¹⁰⁶ (Simons y Masschelein, 2011). En otros términos, la profanación es una reversión del “sacrificio” implicado en el pasaje de lo profano a lo sagrado a través de una serie de rituales, así como una invitación a nuevos procesos de subjetivación asociados a los nuevos dispositivos. En pocas palabras, “la profanación es el contradispositivo que restituye al uso común eso que el sacrificio hubo separado y dividido” (Agamben, 2011: 260-261). Y esta profanación del dispositivo puede conducir a una indagación – que excede la presente Tesis – acerca de las vinculaciones posibles entre *la pedagogía* y *lo político*, a las experiencias alternativas en el seno mismo del dispositivo pedagógico escolar, siguiendo el legado del segundo Freire ([1993] 1998, [1996] 2011). Mientras el primer Freire se abocó a las intersecciones de *lo pedagógico* y *lo político* – foco del siguiente apartado – el segundo Freire, atravesado por su gestión como funcionario público, se sumergió en las intersecciones entre *la pedagogía* y *lo político* a partir de su concepto de “educación popular pública” ([1996] 2011).

Aquí caben citar un conjunto heterogéneo de investigaciones que recogen experiencias de profanación del dispositivo pedagógico escolar: desde los variados intentos de reversión desde adentro a partir de la incorporación de la educación popular

¹⁰⁶ Simons y Masschelein (2011) refieren al proceso de “subjetivación pedagógica” como la experiencia de descubrimiento de la propia potencia, la confirmación del principio de la igualdad y la posibilidad de gobernarse a sí mismo que se desprende del relato de Jacotot en *El Maestro Ignorante* (Rancière, [1987] 2006). Este concepto se distingue de las “identificaciones pedagógicas” que se corresponden al orden policial.

en el seno de la escuela pública (Vásquez y Di Pietro, 2004; Cantero, 2006; *et. al.*) hasta las apuestas por fuera de la escuela – un afuera que tampoco debe ser leído como completa exterioridad – enmarcadas en las escuelas gestionadas y conducidas por movimientos populares, ya sean Bachilleratos Populares (Elisalde, 2008; Gluz, 2013; Rubinsztain, 2009; CIEP, 2008; *et. al.*), escuelas del MST (Arroyo, 2003; Caldart, 2000a, 2000b, 2003a, 20003b, [2004] 2008, 2007; *et. al.*) o escuelas del MNCI (Burgos, 2010; Guelman, 2013; López, 2012; Michi, 2010a, 2010b; MNCI, 2010).

I.3.2.2. Una aproximación a *lo pedagógico* desde los aportes de Freire, Gramsci y Rancière

En contraste con *la pedagogía*, las reflexiones sobre *lo pedagógico* revisten un carácter más reciente dado que cuestionan la asociación moderna entre formato escolar y educación. En este sentido, los abordajes teóricos de Antonio Gramsci y Paulo Freire coinciden – con sus matices – en una indagación de lo que aquí se entiende como *lo pedagógico* al plantear un entrelazamiento de las relaciones de poder y las relaciones educativas: reconocen una politicidad inherente a la educación al tiempo que exploran una pedagogización de la política. Más aún, por su pertenencia común al pensamiento crítico y su apuesta por un proyecto emancipador, ligan *lo pedagógico* a *lo político* en tanto la educación del pueblo – en el marco de formatos no escolares – forma parte del proceso de toma de conciencia para *fundar* lo nuevo (*lo político*)¹⁰⁷.

“Este problema del logro de una unidad cultural social sobre la base de una común y general concepción del mundo puede y debe aproximarse al planteamiento moderno de la doctrina y de la práctica pedagógica según la cual el rapport entre maestro y alumno es un rapport activo, de relaciones recíprocas, por lo que todo maestro sigue siendo alumno y todo alumno es maestro. Pero el rapport pedagógico no puede limitarse a las relaciones específicamente «escolares» (...) Esta relación se da en toda la sociedad en su totalidad y en cada individuo respecto a los demás, entre castas intelectuales y no intelectuales, entre *élites* y secuaces, entre dirigentes y dirigidos, entre vanguardias y cuerpos de ejército. Toda relación de «hegemonía» es necesariamente un rapport pedagógico (...)” (Gramsci, 1981:45-46).

“No basta con decir que la educación es un acto político, igual que no basta con decir que el acto político es también educativo. Es preciso asumir realmente la

¹⁰⁷ Aquí no se intentará una reposición minuciosa del pensamiento de Antonio Gramsci y Paulo Freire sino más bien una lectura problematizadora de sus obras a la luz de los cruces entre *lo político* y *lo pedagógico*.

politicidad de la educación. No puedo pensarme progresista si entiendo el espacio de la escuela como algo medio neutro, que tiene poco o casi nada que ver con la lucha de clases...” (Freire, [1996] 2011: 52).

En el caso de Gramsci, la concepción de la relación pedagógica como relación de hegemonía aparece en su obra referida a partir de una variedad de formas: la relación entre intelectuales y masas, educadores y educandos, maestros y discípulos, vanguardia y masa, dirigentes y dirigidos, gobernantes y gobernados. Este giro implica un distanciamiento de las versiones economicistas del marxismo para revalorizar la autonomía relativa de la superestructura en relaciones de dominación complejas y contradictorias. Los cruces entre poder y educación explican el despliegue de procesos ideológicos de consenso que garantizan la continuidad del bloque histórico, pero también la posibilidad de gestar prácticas de resistencia de las clases subalternas. En este sentido, *lo pedagógico* atraviesa la sociedad y supone reconocer otros espacios para la organización cultural y la construcción política de los sectores subalternos. Incluso, la vida adquiere un carácter eminentemente formativo en la distinción que el autor realiza entre “enseñanza” – asociada a la transmisión de conocimientos ya definidos por el maestro (*la pedagogía*) – y la “educación” como proceso creador en el seno de la vida fijado por las propias masas populares¹⁰⁸.

De allí su interés – como teórico y militante del Partido Comunista Italiano – en generar experiencias prefigurativas de autoformación obrera¹⁰⁹ dado que toda clase social que aspirara a ser dirigente debía educar y educarse para generar las condiciones subjetivas para la praxis revolucionaria. No es casual, entonces, la imposibilidad de

108 La idea de la vida como “maestra” principal es expuesta por Gramsci en el artículo “Crear una escuela” publicado en *L’Ordine Nuovo*, Año I, N.26, 15 de noviembre de 1919. En sus propias palabras: “En realidad los dos términos, la escuela y la vida, se oponen de manera tal que parece insalvable solamente cuando se tiene de una, una idea académica y libresca, y de la otra, una idea superficial e ilusoria. Nosotros que ya hemos tenido oportunidad de reaccionar, hablando del valor que le asignamos a la palabra cultura, respecto de estos errores. Crear una escuela quiere decir educar, educar quiere decir formar hombres, actividad educativa es toda actividad humana en cuanto se desarrolla bajo la forma de colaboración en una obra común (Gramsci, 1919 citado en Ouviaña, 2011: 180).

109 Un recorrido de las experiencias de autoeducación obrera en las que participó Antonio Gramsci es propuesto en “La pedagogía prefigurativa en el joven Gramsci. Una aproximación a la teoría y la práctica de la educación futura” (Ouviaña, 2011). Entre ellos, cabe citar el *Club de Vida Moral*, los Consejos de fábrica entendidos como espacios de autoformación obrera, el diario *L’Ordine Nuovo* como nexo político-cultural y la creación de la *Escuela de Cultura y Propaganda Socialista*.

derivar una teoría pedagógica del pensamiento gramsciano sino más bien un discurso político sobre la educación que – no obstante – constituye un aporte sustantivo a la pedagogía (Rigal, 2011).

Por su parte, Freire establece una vinculación intrínseca entre educación y poder. Si bien su obra está dedicada centralmente al análisis de la naturaleza política del acto educativo, no se debe soslayar la equiparación realizada por el autor – en su *Pedagogía del Oprimido* ([1970] 2006) – entre el programa educativo y el programa revolucionario, entre el educador y el líder, entre la educación bancaria y el líder “dirigista” o “elitista”, entre la educación dialógica y el “liderazgo revolucionario científico-humanista”, entre la acción educativa y la acción política; adentrándose así en el estudio del componente pedagógico como un factor ineludible en el éxito de revoluciones *democráticas*. En un gesto cercano a Gramsci, Freire también se preocupa por los “trabajos educativos” de los oprimidos (*lo pedagógico prefigurativo*) – a diferencia de la educación sistemática bancaria (*la pedagogía*) – en vistas a generar un proceso de *concienciación* y organización social de sujetos que cuestionan el statu quo y se comprometen con la opción y la decisión de cambio. Si Gramsci postuló un “discurso político” sobre lo político-pedagógico, Freire está más cercano a un “discurso pedagógico” sobre lo político-pedagógico. En ambos casos, lo educativo participa en la producción de sentido crítico, en el develamiento de las relaciones de dominación y es condición para la autonomía y el protagonismo de los sujetos (Rigal, 2011).

Pensar en las intersecciones entre *lo pedagógico* y *lo político* ilumina la tensión entre dirigentes y dirigidos, el estatus de los saberes populares puestos en juego y el grado de dirección de los dirigentes sobre los dirigidos. Lejos de optar por uno de los dos polos en tensión, Gramsci y Freire postulan una relación basada en un doble movimiento: por un lado, una relación dialógica, bilateral y de aprendizaje mutuo desde la diferencia de saberes; por otro lado, la necesidad de una cierta “directividad” por parte del dirigente/maestro. Dicha directividad implica un complejo proceso de “elevación” de las masas al nivel del dirigente a partir de los conocimientos presentes en las clases subalternas – el sentido común, el folclore – como punto de partida de cualquier práctica político-pedagógica; con cuidado de no caer en una concepción vanguardista leninista, que introduzca desde afuera la conciencia revolucionaria, ni basista al considerar al saber popular como núcleo incontaminado. En palabras de los autores,

“La posición de la filosofía de la praxis es antitética a la católica: la filosofía de la praxis no tiende a mantener a los “simples” en su filosofía primitiva del sentido común, sino, al contrario, a conducirlos hacia una concepción superior de vida. Se afirma la exigencia del contacto entre intelectuales y simples, no para limitar la actividad científica y mantener la unidad al bajo nivel de las masas, sino para construir un bloque intelectual-moral que haga posible un progreso intelectual de masas y sólo para pocos grupos intelectuales” (Gramsci, 1975: 19 citado en Hillert, 2011).

“Por eso son tan importantes para la formación de los grupos populares ciertos contenidos que el educador debe enseñar, así como el análisis que hagan de su realidad concreta. Y al hacerlo deben ir superando, con la indispensable ayuda del educador, su saber anterior, conformado sólo para la experiencia de un saber más crítico, menos ingenuo. El sentido común solo se supera a partir de sí mismo, y no con el desprecio arrogante que los elitistas le tienen” (Freire, [1996] 2011: 32-33).

No obstante las coincidencias en los planteos, se puede rastrear una diferencia entre Gramsci y Freire respecto a la cuestión. En el primer caso, el vínculo entre dirigentes y dirigidos se juega en “elevar” y “superar” la filosofía espontánea – adjetivada como conservadora, fosilizada – en pos de una filosofía de la praxis científica. En el segundo caso, aparece la consigna de “devolver”, “organizar” y “estructurar” lo que efectivamente saben y fue entregado por los sectores populares¹¹⁰. De esto se desprende una valoración diferencial de los saberes populares en ambos autores, aún compartiendo el punto de partida (desde el pueblo), el punto de llegada (el saber revolucionario científico y racional) y la apuesta por una democratización de los saberes que evite la eternización de los (actuales) dirigentes en su posición, habilitando que “los alumnos superen a los maestros”. En este sentido, los espacios-momentos de formación de los movimientos populares – entre ellos los espacios de Formación Política – resultan fecundos para sus análisis desde estos marcos de intelección:

¹¹⁰ En este sentido, son ilustrativas las siguientes citas que responden a dos etapas diferentes del pensamiento de Freire. En su *Pedagogía del Oprimido* señala: “En este sentido, tenemos dos principios: primero lo que las masas necesitan en realidad y no lo que nosotros imaginamos que necesitan; y segundo, lo que las masas están dispuestas y decididas a hacer y no lo que nosotros estamos dispuestos a hacer en beneficio de ellas” (Freire, ([1970] 2006): 115). Por su parte, en *Política y Educación*, afirma: “Esto no significa que el educador-político o político-educador se acomode al nivel de mayor o menor ingenuidad de las clases populares, en determinado momento. Lo que significa es que no es posible olvidar, subestimar, negar las aspiraciones de las clases populares, si la nuestra es una opción progresista” (Freire, [1996] 2011: 95).

reconocen el lugar de la educación en el proceso de organización política y rescatan los saberes populares y la posibilidad de construcción conjunta del conocimiento.

Ahora, Jacques Rancière y su Jacotot – *El Maestro Ignorante* ([1987] 2006) – invitan a pensar *lo pedagógico* en una doble encrucijada: lo pedagógico como el desborde de las relaciones escolares del ámbito de la escuela, homologando escuela y sociedad a partir de la alusión a la metáfora de la “sociedad pedagogizada” (en las intersecciones de *lo pedagógico* con *la política*); y lo pedagógico como el *momento instituyente* y profundamente anti-institucional donde Jacotot incita la emancipación intelectual de sus discípulos, más cercano en esta segunda fórmula a los aportes de Gramsci y Freire (en las vinculaciones de *lo pedagógico* con *lo político*). De allí que resulte complejo derivar de *lo pedagógico* – de relaciones educativas que excedan lo escolar – sólo *fundaciones* emancipadoras y sea posible sumergirse en las vinculaciones entre *lo pedagógico* y *la política*, es decir, en el primer aspecto de *lo pedagógico* señalado.

La metáfora de la “sociedad pedagogizada” gira en torno a las relaciones áulicas – lo escolar – como expresión en un ámbito específico de un tipo de relación educativa más general que apunta a los vínculos intersubjetivos en el orden social, vínculos concebidos como desiguales y jerárquicos. En este sentido, Rancière critica las doctrinas pedagógicas, no desde un “discurso pedagógico”, sino desde un intento por plantear que el principio desigualitario que organiza las relaciones sociales en torno a “lo escolar” – donde el saber del *maestro explicador*¹¹¹ anula la toma de la palabra por parte de los *alumnos ignorantes* – se corresponde con el principio de delegación que estructura la posdemocracia donde un *saber experto* es causa de la mediación del pueblo, verdadero sujeto político. Para ello, un concepto clave es el de *explicación* en tanto poderoso artificio de dominación que ocurre en la escuela y en la sociedad misma: se parte de una distancia que clasifica la inteligencia en superiores (maestro) e inferiores (alumnos) al tiempo que se erige como instrumento obturador de dicha distancia y dador de igualdad una vez atravesado el periplo del saber administrado por la inteligencia superior¹¹². En un movimiento paradójico de *la política* (la policía), se afirma la posibilidad de la igualdad pero se instala la desigualdad en torno a los títulos y las

¹¹¹ Lo opuesto al *maestro explicador* no es para el autor el *maestro socrático* dado que finge la ignorancia para provocar la capacidad de pensar del estudiante, sin cambiar los fundamentos de la relación; es decir, la superioridad de la inteligencia del maestro es la que hace posible que el alumno acceda al conocimiento (Rancière, [1987] 2006; Simons, Masschelein y Larrosa, 2011).

competencias (la meritocracia) como respuesta al temor a la democracia (el gobierno de los sin títulos).

La puesta en práctica del aparato explicador produce un conjunto de consecuencias tales como la internalización de la “parte” que cada uno posee en el orden desigual en pos de su conservación, la *identificación* pedagógica que transforma a los individuos en sujetos de incapacidad, control y dependencia respecto a los que poseen el saber (el *logos*) y el *atontamiento* de la inteligencia. No son casuales, entonces, las resonancias de la figura del *maître* como maestro y amo (Rancière, [1990] 2010). Como señala el autor: “Explicar una cosa a alguien es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía” ([1987] 2006: 10). El mito de la pedagogía no es otro que la división del mundo entre mentes sabientes e ignorantes, entre capaces e incapaces, entre inteligentes y estúpidos, entre infantes y adultos, entre el progreso y el retraso. Una sociedad pedagogizada es equivalente a un gobierno de la identificación, un gobierno donde el pueblo es preso de las ficciones de la infancia y donde la lógica social se rige por los presupuestos de la lógica educativa (lógicamente también sociales): la sociedad le *explica* al pueblo-niño la configuración de los rangos, los roles y los estatus legitimando la división vigente de lo sensible y mostrándole su incapacidad para la toma de decisiones.

“El Progreso, es la ficción pedagógica erigida en ficción de toda la sociedad. El corazón de la ficción pedagógica es la representación de la desigualdad como *retraso*: la inferioridad se deja aprehender aquí en su inocencia; ni mentira ni violencia, la inferioridad no es más que un retraso que se constata para ponerse enseguida a colmarlo. Sin duda nunca se llegará hasta ahí: la misma naturaleza vela por ello, siempre habrá retraso, siempre desigualdad” (Rancière, [1987] 2006:124).

Sin embargo, en la obra de Rancière, a la sociedad pedagogizada le es paralela otra alternativa de *lo pedagógico* asociada a *lo político*: las lecciones del maestro ignorante como prototipo diametralmente opuesto al maestro explicador. Cabe señalar

112 Aquí se encuentra de fondo una comparación del discurso escolar con la prédica liberal. Siguiendo a Mariela Singer: “El discurso liberal reúne diversos subterfugios, por un lado, propone en su práctica educativa una igualdad a conquistar mientras da forma a una relación desigual entre maestros y alumnos. Por otro lado, desconsidera la condición desigual entre los alumnos respecto del saber legitimados, es decir, proclama una igualdad formal que justifica una meritocracia desigual (y una teoría de la predestinación)” (2012: 9).

que la escuela es confinada al *orden policial*, siendo difícil lograr el acto político-pedagógico que lo interrumpa. Aquí el punto no es simplemente la didáctica¹¹³ de la enseñanza sino el tipo de relaciones sociales fundadas, el *topos* de las mismas y las posibilidades de novedad brindadas. La igualdad se convierte en un concepto central en tanto presupuesto de partida – no comprobable¹¹⁴ – para el pasaje del atontamiento a la emancipación: configura una situación de toma de la palabra y de puesta en juego de saberes no organizada jerárquicamente, permite explorar y potenciar la inteligencia de todos, *funda* una denuncia contra la división de lo sensible, de la escucha y del decir.

Sin desconocer los distintos saberes existentes ni caer en un basismo que profundiza sólo en saberes “espontáneos”, lo nodal reside en que no se organizan las relaciones sociales en términos de posesión-carencia de saberes, no se “sabe por el otro” sino que cabe la pregunta “¿Qué piensas tú?”. La emancipación es una cuestión de (cambio de) la relación de las partes que organizan el orden social más que de adquisición de nuevos conocimientos (o toma de conciencia). Siguiendo la respuesta de Rancière en una entrevista brindada en el año 2003:

“*Ignorante* quiere decir, fundamentalmente, ignorante de la desigualdad. El maestro ignorante es el maestro que no quiere saber nada de las razones de la desigualdad. Cualquier experiencia pedagógica normal está estructurada por razones de desigualdad. Ahora bien, el maestro ignorante es aquel que es ignorante de ello y que comunica dicha ignorancia, es decir, comunica esta voluntad de no saber nada de esto” (Vermerem, Cornú y Benvenuto, 2003:48).

Cabe dejar planteadas una serie de líneas de debate que se consideran fecundas para establecer un diálogo entre Jacques Rancière y Paulo Freire en torno a los cruces entre *lo pedagógico* y *lo político*. No es posible soslayar los puntos comunes entre ambos autores: la preocupación por el vínculo educador-educando tanto fuera como

113 La acción “didáctica” del *maestro ignorante* no es la transmisión de conocimientos sino interrogar en términos de pedir la manifestación de una inteligencia; verificar que el trabajo de la inteligencia sea hecho con atención; y forzar la voluntad para que la inteligencia ingrese en un mundo de problemas (Rancière, ([1987] 2006).

114 A este respecto, Rancière indica que la igualdad es un punto de partida, un axioma o hipótesis y no una promesa o un hecho empírico medible: “Nunca podemos decir: tomemos dos inteligencias iguales y coloquemoslas en tal o cual condición. Conocemos la inteligencia por sus efectos. No podemos aislarla, medirla (...) Pero nuestro problema no consiste en probar que todas las inteligencias son iguales. Nuestro problema consiste en ver lo que se puede hacer bajo esta suposición” ([1987] 2006: 50).

dentro de “lo escolar” y particularmente en relación a los sujetos *oprimidos*; la centralidad de la palabra – al proceso de “ser capaz de” – entendida como *diálogo* en un caso y en el otro como *toma de la palabra*; el intento de develamiento de la operatoria de la relación saber-poder en torno a los educadores “bancarios” o “explicadores” que legitiman el orden social; y, finalmente, una cierta ambigüedad a lo largo de sus obras respecto a la *fundación* de lo instituyente (llámese educación popular o lecciones del maestro ignorante) en la escuela, siendo quizás Rancière más binario en esta cuestión.

Una primera línea de debate insiste – como en el debate con Gramsci – en la tensión entre individualización rancieriana¹¹⁵ y el proceso colectivo freireano en estos términos: ¿Cómo se vincula el postulado de la igualdad de las inteligencias con los procesos de emancipación colectivos? Rancière considera a la sociedad como mera ficción y como imposición de explicaciones atontadoras del saber, como lo *instituido*; lo real son los individuos, aquéllos que pueden emanciparse. En este sentido, la emancipación intelectual implica una lógica de sustracción respecto a lo social – y a las instituciones sociales y políticas – acusadas de limitar las potencias humanas para asegurar la obediencia. No obstante, lo social se reintroduce en su pensamiento dado que la emancipación requiere de la verificación del Otro, del maestro ignorante, y la igualdad de inteligencias aparece como base común de la sociedad humana.

Un segundo punto remite a pensar las contradicciones puestas en juego en la relación de desigualdad. Para Rancière, esta desigualdad se basa centralmente en un (supuesto) diferencial de saberes cuyo cuestionamiento abreva en la emancipación intelectual de los individuos; en Freire, la jerarquía de saberes va de la mano de posiciones de clase disímiles. De allí se sigue: ¿No existen sobredeterminaciones entre el lugar de “ignorancia” ocupado por los carentes de saber y el “lugar” de los carentes de recursos materiales? ¿Qué lazo práctico es posible establecer entre la emancipación intelectual y la emancipación político-económica? Una última línea – de índole menor – se relaciona con el carácter de “método” de la propuesta freireana, título que Rancière niega rotundamente para definir al maestro ignorante: “La comparación no se establecía

115 A modo de ejemplo, cabe citar el siguiente pasaje del libro *En los bordes de lo político*: “No hay sujeto colectivo razonable. No hay más que los individuos que pueden tener una razón. Una colectividad no quiere decirle nada a nadie. La sociedad se ordena tal como los cuerpos caen. Nos pide simplemente inclinarnos con ella, pide nuestro consentimiento” (Rancière, [1990] 2010: 110).

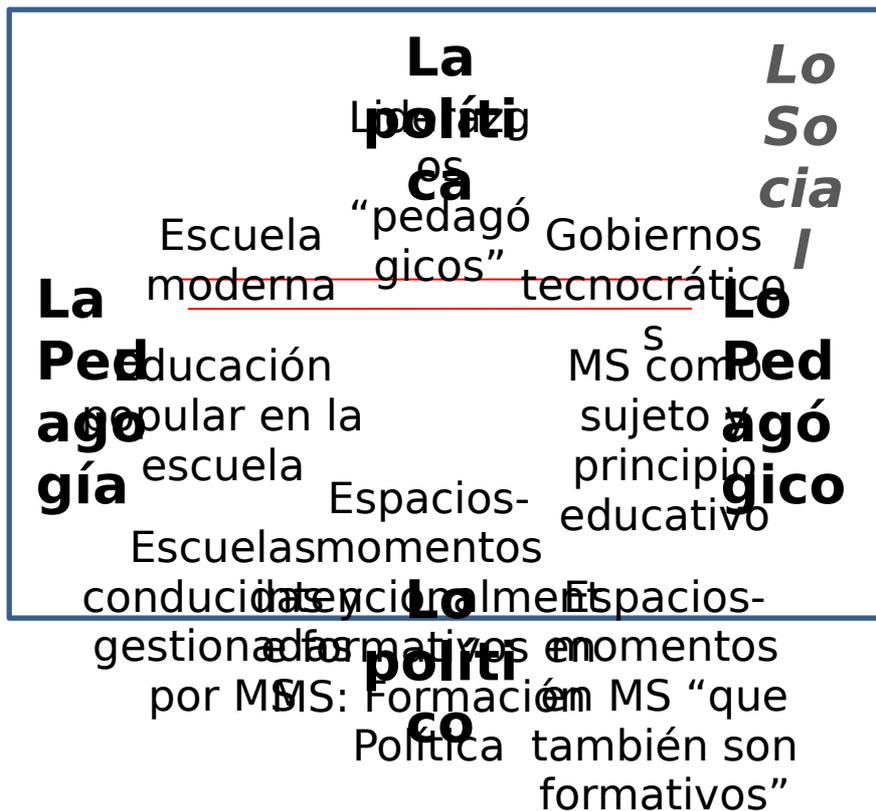
ya entre métodos sino entre dos usos de la inteligencia y entre dos concepciones del orden intelectual” (Rancière, [1987] (2006): 17).

I.3.3. Las intersecciones entre binomios: una matriz entre la política, lo político, la pedagogía y lo pedagógico

A partir de la revisión bibliográfica de la producción académica del área de estudio referida a la dimensión político-pedagógica y de la construcción del marco teórico, se abrevó a una propuesta de matriz de vinculación entre los pares conceptuales que permita iluminar las distintas experiencias político-pedagógicas latinoamericanas; y, en particular, los espacios de Formación Política en movimientos populares urbanos, referente empírico de esta Tesis. Para ello, se parte de la construcción de dos ejes continuos en intersección: la política-lo político y la pedagogía-lo pedagógico. De dichos entrecruzamientos se desprenden cuatro cuadrantes contenidos en un cuadro mayor que es lo Social¹¹⁶ en tanto trasfondo sobre el que operan los ejes continuos.

La gráfica de la matriz se considera de utilidad para mostrar la interacción de las categorías de análisis y realizar un aporte al campo de las Ciencias Sociales en términos de su capacidad de interpretación e inteligibilidad de la empiria. No obstante ser una cristalización de la realidad, no busca negar el carácter dinámico de las experiencias concretas ni las contradicciones inherentes a la realidad misma. Siguiendo la lógica del pensamiento posfundacionalista, cada par conceptual se plantea en tensión interna – lejos de un abordaje binario – siendo graficados como un continuum; e, incluso, situando ciertas experiencias en un “estar entre” los dos polos de la tensión. Asimismo, habiendo dejado planteada la inquietud respecto a las posibilidades de cristalización de *lo político*, este concepto funcionará como remisión a la potencialidad alternativa o emancipadora de las experiencias, más que como un *factum* de la realidad.

¹¹⁶ Siguiendo a Retamozo, “El campo de *lo Social* constituye un verdadero magma, para ajustar la referencia de Castoriadis, por su carácter indiferenciado y funciona como el trasfondo sobre el que opera la lógica de lo político (a la vez que es producido por el acto político como exterioridad) para instituir ese objeto de plenitud imposible que es la sociedad” (2009:78).



Un primer cuadrante se corresponde a la intersección entre la política y la pedagogía que visibiliza las propuestas de educación institucionalizadas y llevadas adelante por el Estado. Aquí la institución paradigmática es la escuela moderna y el conjunto de prácticas, saberes, reglamentaciones, normativas y políticas públicas que la acompañan. Este cuadrante apunta a las permanencias, a las cristalizaciones y a los invariantes de lo escolar denominado ya sea como gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001), cultura escolar (Viñao, 2002) o determinantes duros del dispositivo escolar (Baquero, 2002; Trilla, 1985).

No obstante, alejándonos de las concepciones que postulan la reproducción mecánica del orden social en la escuela así como de una concepción binaria entre los pares conceptuales, la intersección entre lo político y la pedagogía ilustra la posibilidad de pensar otros formatos escolares aún en la propia escuela, de profanar el dispositivo pedagógico escolar. En consecuencia, en este cuadrante se encuentra una variedad de experiencias tanto dentro como fuera de la escuela que comparten un cuestionamiento – con mayor o menor intensidad – de los determinantes duros del formato escolar abriendo a *lo acontecimental* en el seno mismo de lo instituido. Cabe citar los intentos de educación popular en la escuela pública así como las escuelas

gestionadas y conducidas por movimientos populares tanto urbanos como campesinos. Este cuadrante se caracteriza por su heterogeneidad en torno a dos ejes: por un lado, el grado de intensidad en el cuestionamiento a los determinantes duros de la escuela, si bien se sostiene que en ningún caso se rompe de forma decisiva con “lo escolar”; por otro lado, las vinculaciones complejas con el Estado en términos de acreditación y financiamiento; y, finalmente, la pertenencia de estos espacios “escolares” a totalidades mayores – como un movimiento popular o redes de articulación – que ubican al dispositivo en una perspectiva mayor (quizás, más asociada a lo pedagógico).

Un tercer cuadrante intersecta lo político y lo pedagógico y permite abordar una concepción amplia de lo educativo que desborda lo escolar para centrarse en las relaciones cotidianas como momento y espacio del aprendizaje social; y, al mismo tiempo, ubicar lo pedagógico en experiencias caracterizadas por una dimensión instituyente en relación a *lo político*. Desde este cuadrante, los movimientos populares latinoamericanos son sujetos y principios educativos al iluminar un conjunto de espacios-momentos que “también son formativos” como las instancias de deliberación o de decisión dentro del Movimiento, las acciones de protesta o de lucha, etc. Si la educación popular se erige como la metodología de los espacios educativos, también es práctica política cotidiana y forma de construcción de poder popular de los movimientos populares.

Un último cuadrante remite a la vinculación entre la política y lo pedagógico es posible encontrar expresiones de la “sociedad pedagogizada” que postulaba Rancière como los gobiernos de los sabios o técnicos que se arrogan el dominio sobre la suerte de los gobernados aludiendo la posesión de un saber experto; así como cualquier organización social y política donde se configuren “vanguardias” que impongan al pueblo su saber científico, independientemente de la ideología profesada. Un caso particular revisten los denominados liderazgos políticos “pedagógicos”¹¹⁷

¹¹⁷ El término liderazgos “pedagógicos” es una categoría provisoria y en construcción para dar cuenta de una cierta relación establecida entre el líder político-institucional y su pueblo que será profundizada en la Tesis Doctoral. En este sentido, cabe destacar el libro *Educación y política en Argentina (1946-1955)* de Miguel Somoza Rodríguez (2006). Una de las líneas trabajadas por el autor apunta al rol pedagógico asumido y desempeñado por Juan Domingo Perón – como recurso de acumulación de poder – denominado como “liderazgo pedagógico” dada la asimetría fundante en la relación política, los discursos didáctico/escolares del líder (maestro) y el desborde de los dispositivos pedagógicos de su ámbito especializado (la escuela).

latinoamericanos – generalmente de corte nacional y popular – donde se establecen vínculos educativos entre representantes estatales y el “pueblo” que dan cuenta de una serie de aprendizajes sociales. En el marco de estos liderazgos políticos “pedagógicos”, cabe citar liderazgos históricos como es el caso de Juan Domingo Perón en Argentina u otros de mayor actualidad en el continente como Hugo Chávez en Venezuela, Evo Morales en Bolivia, “Pepe” Mujica en Uruguay, Lula Da Silva en Brasil y Néstor Kirchner y Cristina Fernández en Argentina. Si bien este desborde de la relación educativa del ámbito escolar ubicaría estas experiencias en *lo pedagógico*, también es posible rastrear la presencia de *la pedagogía* dado que, en ciertos caso, se extrapolan ciertas características nodales del modelo escolar como la asimetría de roles, la unidireccionalidad del vínculo, la distribución de los espacios (por ejemplo, el balcón y la plaza)¹¹⁸.

Finalmente, las propuestas de Formación Política en movimientos populares – en tanto espacios-momentos intencionalmente formativos – se encuentran ubicadas en un “entre” lo político, lo pedagógico y la pedagogía. Una primera aproximación podría situarlas en la intersección de lo político y lo pedagógico por el carácter potencialmente instituyente de las prácticas políticas a las que se hace referencia así como por ser espacios alejados de lo escolar. No obstante, incluir la dimensión que refiere a *la pedagogía* invita a problematizar cuánto de reproducción del “formato” escolar atraviesa a la Formación Política en tanto “forma disponible”. En esta línea, la segunda parte de la Tesis busca interpretar el caso de estudio a la luz de estos pares conceptuales. Adelantando algunas de las preguntas que oportunamente se trabajan, ¿Por qué *la pedagogía* – y particularmente “lo escolar” – irrumpe en las problematizaciones teóricas y en las prácticas pedagógicas del campo de *lo pedagógico*? ¿En qué medida la escuela es una “forma” disponible tanto para la coordinación, para la militancia de base y aún para el observador externo? ¿Cuándo es realmente posible *profanar* un dispositivo? ¿Cuánto de la fuerza y la naturalización de la escuela moderna (re) aparece en los intentos parciales de *profanarla*?

118 A este respecto, se podría indagar el uso pedagógico de las cadenas nacionales por parte de los líderes políticos latinoamericanos donde la relación líder-pueblo se encuentra mediatizada por el vínculo tecnológico.

I.4. Consideraciones Metodológicas

En el presente capítulo, se pretende explicitar el proceso de investigación realizado – fuertemente vinculado con el trabajo teórico-conceptual ya expuesto – a partir de tres dimensiones centrales: en primer lugar, la construcción del problema y del objeto de investigación junto a los objetivos, hipótesis y dimensiones de análisis involucradas; en segundo lugar, la lógica metodológica planteada y las decisiones pertinentes a la selección del caso; y, por último, las técnicas de recolección y análisis de la información que permitieron la construcción de la base empírica de la Tesis.

Cabe señalar que el proceso de investigación fue atravesado por dos tensiones concernientes a la realización de una Tesis con trabajo de campo inserta en el amplio campo de las Ciencias Sociales: por un lado, el diálogo constante y la relación espiralada entre un “corpus teórico” y un “corpus empírico” mediado por un andamiaje general metodológico; y, por otro lado, las complejidades de la relación entre sujeto/investigadora y sujetos/objeto de la investigación en el marco de una experiencia de construcción intersubjetiva.

I.4.1. Construcción del problema de investigación

El problema general de estudio remite a la interpretación de propuestas de Formación Política en sentido estricto y su vinculación con las prácticas políticas cotidianas en movimientos populares urbanos en el Área Metropolitana de Buenos Aires en el contexto social, económico y político posneoliberal. Este recorte temporal permite iluminar la coyuntura actual, distanciándose del recorte más frecuente de análisis de los movimientos sociales durante la etapa neoliberal o el período inmediatamente posterior a la crisis del 2001. Por su parte, el recorte espacial remite a la relevancia del territorio seleccionado en términos de la cantidad e importancia de los movimientos populares allí gestados, del impacto de las acciones políticas debido a la cercanía con las instancias representativas de *la política* y de la proximidad geográfica respecto al lugar de trabajo del investigador. Partiendo de estas coordenadas temporales y espaciales, el problema general de estudio fue circunscripto al análisis del primer espacio de Formación Política en sentido estricto de militantes de base del MPLD llevado adelante entre los meses de noviembre y diciembre del año 2012.

Suscribiendo al supuesto de que, en la última década, los movimientos populares urbanos se han caracterizado por conformarse en actores de proposición político-

pedagógica alternativa, se estableció como objetivo general: Interpretar¹¹⁹ la propuesta de Formación Política en sentido estricto de militantes de base del MPLD como dispositivo político-pedagógico alternativo vinculado a las dinámicas de construcción de prácticas políticas cotidianas en movimientos populares urbanos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Siendo los objetivos específicos,

- Indagar en la propuesta de Formación Política en sentido estricto de militantes de base del MPLD en términos de la construcción de un dispositivo pedagógico.
- Establecer el carácter alternativo de la propuesta de Formación Política en sentido estricto de militantes de base del MPLD.
- Describir y caracterizar las prácticas políticas cotidianas del MPLD.
- Analizar la relación existente entre el dispositivo pedagógico de la propuesta de Formación Política en sentido estricto de militantes de base y las prácticas políticas cotidianas presentes en el MPLD.

Las dimensiones de la experiencia en estudio que se desprenden de los objetivos mencionados son las siguientes:

- El proceso de construcción y consolidación del dispositivo pedagógico de Formación Política en sentido estricto de militantes de base: demanda, actores involucrados, objetivos, contenidos, dinámicas, roles, etc.
- El componente alternativo del dispositivo de Formación Política en sentido estricto de militantes de base en función de los saberes, los aprendizajes y los roles puestos en juego.
- La dialéctica teoría-práctica en la Formación Política: espacio de Formación Política en sentido estricto de militantes de base y dimensión formativa de la militancia territorial.
- Las prácticas políticas cotidianas del MPLD: la militancia territorial y las tensiones en torno al concepto de política, poder y Estado en el MPLD.

¹¹⁹ El uso del término interpretación se corresponde con la elección del abordaje hermenéutico-interpretativo a desarrollar en el apartado Metodológico.

La Tesis se asienta sobre un presupuesto de carácter general y dos hipótesis específicas asociadas a la interpretación del caso de estudio propuesto:

- Un presupuesto general plantea – en el marco de las imbricaciones existentes entre la pedagogía y la política – la equivalencia existente entre dos binomios: la política-lo político y la pedagogía y lo pedagógico. En estos binomios, se establecen dos relaciones centrales: por un lado, la política y la pedagogía se erigen como los conceptos de mayor grado de generalidad de los cuales se desprenden los discursos de lo político y lo pedagógico respectivamente; por otro lado, en relación a los grados de institucionalización de prácticas, lo político y lo pedagógico se inscriben en una dimensión instituyente y alternativa mientras que la política y la pedagogía responden a prácticas instituidas.
- Una primera hipótesis de carácter específico – y en relación al caso concreto de estudio – apunta a que, en la última década, la acción de los movimientos populares urbanos se ha caracterizado por el diseño deliberado de estrategias de Formación Política en sentido amplio y estricto en orden a forjar formas compartidas de considerar al mundo y a sí mismos que legitiman y mueven a la acción colectiva.
- Una segunda hipótesis consiste en los modos en que se establece la articulación de los binomios la política-lo político y la pedagogía-lo pedagógico en los espacios de Formación Política en sentido estricto de los movimientos populares urbanos. En este sentido, la construcción de un dispositivo pedagógico de Formación Política posee un correlato en cierta manera de actuar y de pensar la política en el contexto más amplio de los movimientos; y, a su vez, la acción política de los movimientos condiciona las modalidades y características admitidas en el dispositivo pedagógico.

I.4.2. Planteo de la Estrategia General de abordaje empírico-conceptual

Siendo el objeto de estudio las propuestas de Formación Política y su vinculación con las prácticas políticas cotidianas en movimientos populares urbanos, el desarrollo de la Tesis supuso una estrategia general de abordaje cualitativa orientada a la exploración empírica y a la generación conceptual. La investigación cualitativa se considera la lógica metodológica más pertinente ya que busca comprender la especificidad del objeto de estudio en el marco de un análisis intensivo que logre capturar lo particular y único de los procesos socio-históricos y político-pedagógicos

intervinientes. De este modo, la metodología cualitativa apunta a una comprensión ideográfica y contextual del objeto penetrando hermenéuticamente en las relaciones e interacciones entre actores, los marcos de referencia de los mismos y la complejidad y multicausalidad del contexto socio-histórico donde las acciones humanas se referencian (Sautu, 2003; Sautu y otros, 2005; Souza Minayo, 2003). En este sentido, se pueden demarcar dos grandes aspectos dentro de la estrategia general. Un primer aspecto concierne al plano teórico donde, a partir de un abordaje hermenéutico-interpretativo (Vasilachis de Gialdino, 1992; Ángulo Rasco, 1990; Briones, 1996), se apuesta a poner al objeto en estudio en una red de interpretaciones y significaciones entre las categorías sociales o nativas y las categorías analíticas de los investigadores en pos de ofrecer una interpretación nueva del caso de estudio y la apertura a la originalidad a partir de un proceso de traducción (Sousa Santos, 2009).

Un segundo aspecto refiere a la dimensión empírica a partir del estudio de un caso único – el MPLD – en vistas a comprender en profundidad el fenómeno en cuestión, acotando las categorías teóricas a un contexto particular y singular analizado en toda su complejidad. La elección del estudio de caso único se considera adecuada para realizar un abordaje interpretativo exploratorio de un objeto de estudio poco frecuente y con vacancia teórica, tal como se desprende de lo planteado en la Introducción y en el capítulo concerniente a las producciones académicas del área de estudio. Siguiendo a Stake (1994:236 extraído de Marradi, Archenti y Piovani, 2007): “El estudio de caso no se trata de una opción metodológica sino de la elección de un objeto de estudio; es el interés en el objeto lo que define y no el método que se utiliza”.

En el marco del estudio de un caso único, la unidad de análisis son las prácticas político-pedagógicas cotidianas de movimientos populares urbanos dentro de las cuales se inscriben tanto las propuestas de Formación Política en sentido estricto de militantes de base como las prácticas políticas en tanto – y tal como fue expresado anteriormente – la Tesis parte de una concepción amplia del movimiento popular como sujeto y principio formativo.

De la población concerniente a los movimientos populares urbanos actuales en el Área Metropolitana de Buenos Aires que contaran con espacios de Formación Política en sentido estricto de militantes de base, los criterios de selección de la propuesta de Formación Política del MPLD – en vistas a proveer una base empírica

relevante para la interpretación y comprensión del objeto estudiado – fueron: la existencia de un espacio de Formación Política activo al momento de llevar adelante el proceso de investigación de la Tesis, de modo de analizar una experiencia contemporánea en situación de la vida cotidiana de los sujetos involucrados¹²⁰; los contactos previos con informantes claves del movimiento popular urbano a elegir y condiciones organizacionales que facilitaran la accesibilidad al caso tanto en términos de relativa cercanía geográfica como de mayor receptividad a la investigación; y el carácter ejemplificador¹²¹ del movimiento popular urbano y de su espacio de Formación Política en sentido estricto que lo volviera relevante para la comprensión de otros casos.

Estos dos aspectos de la estrategia general se encuentran imbricados. Por lo tanto, y siguiendo la tipología de Stake (1994), no se trata de un estudio de caso instrumental donde la base empírica posee un status secundario en relación con el andamiaje teórico-conceptual como mera ejemplificación o apoyo para la comprensión de la teoría o de un problema puntual. A contramano, responde a un estudio de caso intrínseco donde el caso en sí mismo despierta el interés para su estudio y orienta una descripción densa. No obstante, cabe señalar que la elección de un estudio de este tipo no invalida la posibilidad de construir conceptos con carácter explicativo para teorías de alcance medio – con significatividad, transferibilidad y representatividad teórica – que señalen tendencias y puedan ser potencialmente utilizadas en otros contextos. Aún reconociendo la no equivalencia de los movimientos populares urbanos como población en estudio y los límites de este abordaje metodológico para la generalización, la especificidad del caso estudiado no anula el interés por tender puentes con aquellos aspectos que los casos de la población poseen en común.

¹²⁰ En este sentido, otro de los casos posibles para el desarrollo de la investigación fue el Frente Popular Darío Santillán (FPDS). Una vez contactados los referentes del Área de Formación Política, se establece la existencia de un momento de “parate” de las propuestas de Formación Política por razones internas – que luego darían lugar a la ruptura de la organización – que impedía la observación directa de la experiencia.

¹²¹ En este punto, y como se detalla en la Segunda Parte de la Tesis, el MPLD se destaca dentro del abanico de movimientos populares urbanos de izquierda independiente del Área Metropolitana de Buenos Aires por su crecimiento cuantitativo en militancia y espacios prefigurativos, por su proceso de federalización interno y por constituir una referencia para otros movimientos populares.

Una de las impugnaciones realizadas a los estudios de caso único – y a la lógica cualitativa en general – radica en la predominancia de la subjetividad del investigador en la interpretación. Si bien aquí se comparte el alejamiento respecto a las pretensiones de objetividad a priori del quehacer en Ciencias Sociales, la implicación del investigador es un fenómeno a considerar dado que coloca en escena el problema de la doble hermenéutica y de la tensión epistemológica entre la interacción y la participación activa en la comunidad sin renunciar al conocimiento científico (Angulo Rasco, 1990). Para ello, se aseguraron distintas instancias de objetivación del conocimiento y de vigilancia epistemológica (Bourdieu, 2008) de la subjetividad del investigador a partir de la validación intersubjetiva tanto entre pares¹²² como con los sujetos investigados¹²³; así como la contrastación con fuentes escritas académicas y con materiales escritos y audiovisuales producidos por el MPLD.

Por último, la dimensión contextual adquiere una relevancia particular para los estudios de caso (Forni, Gallart y Vasilachis de Gialdino, 1993). En este sentido, siendo el recorte espacial el Área Metropolitana de Buenos Aires, el recorte temporal combinará dos escalas (Sautu, 2003). Por un lado, una escala sincrónica situada en los años 2012 y 2013 en los cuales se realizó el trabajo de campo y se llevó adelante la propuesta de Formación Política en sentido estricto de militantes de base. Por otro lado, y en un gesto de complementación, se considera una escala diacrónica desde el año 2003¹²⁴ de las trayectorias socio-históricas de inscripción tanto del MPLD en

122 En el marco de la validación intersubjetiva entre pares, cabe destacar la participación en distintas Jornadas, Encuentros y Congresos donde se presentaron avances de la presente investigación; así como la pertenencia a Proyectos Ubacyt vinculados a la temática. Entre estos, el Proyecto UBACYT 20020110200345 de la Programación 2012-2015: “Conocimientos emergentes en propuestas pedagógicas alternativas desde la perspectiva decolonial”, radicado en la Facultad de Filosofía y Letras y dirigido por la Lic. Anahí Guelman; y el Proyecto UBACYT 20020110200094 de la Programación 2012-2015: “Movimientos populares urbanos y acción cultural. Estudio comparativo de experiencias en el AMBA”, radicado en la Facultad de Ciencias Sociales y dirigido por la Mg. Daniela Paola Bruno.

123 La validación con los sujetos investigados tuvo lugar en las conversaciones informales con la coordinación de la propuesta de Formación Política y en las últimas entrevistas realizadas a los participantes donde se fueron expresando inquietudes y posturas sobre la experiencia vivida de modo de obtener una retroalimentación.

124 Si bien la escala diacrónica comienza en el año 2003, se realizarán menciones a la etapa neoliberal en tanto contexto histórico de génesis del MPLD como Casa del Pueblo del cual se conserva – en parte – la impronta piquetera.

general como del área de Formación, dado que dicho derrotero es imprescindible para la comprensión de la experiencia actual. El año 2003 señala, a nivel de la coyuntura nacional y regional, el inicio de la etapa posneoliberal (Sader, 2008; Ardití, 2009; Pulido Chaves, 2010; Retamozo, 2011); y, a nivel del MPLD, su alejamiento de la estructura nacional del Movimiento Teresa Rodríguez (MTR), un retorno al trabajo territorial y el inicio de la conformación de los espacios de formación¹²⁵ que se materializa en el cambio de nombre de la Organización, ahora, MTR-La Dignidad.

I.4.3. Técnicas de Recolección y Análisis de la información empírica

Las técnicas de recolección de datos son instrumentos a través de los cuales el investigador construye su base empírica (Sirvent, 2003). En este sentido, la recopilación sistemática de información en relación al caso de estudio contempló la triangulación de técnicas metodológicas cualitativas y de los datos por ellas generados de modo de alcanzar una base empírica rica, profunda y compleja para el trabajo interpretativo. Las principales técnicas empleadas fueron las entrevistas en profundidad, la observación participante y el análisis de documentos. Se procura así una comprensión más completa del objeto a estudiar, a partir de la integración de diversas perspectivas, la búsqueda de consistencia de los datos, la combinación de datos subjetivos y objetivos, la contextualización de los procesos y la complementación de los aportes de cada técnica.

Asimismo, las entrevistas en profundidad y la observación participante fueron enmarcadas en el trabajo de campo permitiendo una descripción densa que tornara legible y entendible un entramado que nunca puede ser laxo sino que posee múltiples componentes (Kornblit, 2004). Si bien no se llevó a cabo un trabajo etnográfico en sentido estricto, se realizó una indagación de tipo etnográfica para acceder a las prácticas político-pedagógicas, a la perspectiva de los actores sobre las mismas y al universo de referencia compartido al interior de la Organización – no siempre verbalizable – que permite el registro de “lo informal, lo intersticial, lo no documentado” (Guber, 1991: 69) y la integración de las categorías sociales propias del conocimiento nativo y local junto con las categorías de los investigadores (Rockwell, 2009).

¹²⁵ En el 2003, se crea la primera instancia formalmente educativa al interior del Movimiento: el Jardín de Teresa en el Barrio de Chacarita de la Ciudad de Buenos Aires.

El proceso de recolección de la información se dividió en dos grandes etapas coincidentes con un tipo de diseño exploratorio y flexible donde los pasos a seguir no respondían a rígidos criterios a priori sino que se definían en conjunto con la realización del trabajo de campo (Maradi, Archenti y Piovani, 2007). La primera etapa se extendió entre los meses de septiembre y diciembre del año 2012 en la cual se realizaron las siguientes tareas: aproximación al campo y contacto con los informantes clave, participación en las reuniones de planificación de la coordinación del espacio de Formación Política y, finalmente, observación participante de los encuentros de formación propiamente dichos. Cabe señalar que, una vez iniciada la relación con los informantes clave, también se concurrió a otras instancias del MPLD por fuera del espacio estrictamente de Formación Política, tales como Plenarios, encuentros de la Corriente Villera Independiente¹²⁶ y observaciones del Taller de Formación de Juegos.

En esta etapa, las fuentes primarias de información fueron los registros de las notas de campo basados, principalmente, en las observaciones del espacio de Formación Política realizado durante tres semanas: seis encuentros entre el 02 y el 09 de noviembre de 2012; cuatro encuentros del 10 al 14 de diciembre de 2012; y otros cuatro encuentros del 17 al 21 de diciembre de 2012. Estas observaciones se encontraron enmarcadas en la técnica de la observación participante, más precisamente, en aquella descrita por la bibliografía especializada como *participante observador*¹²⁷ (Souza Minayo, 2002; Marraldi, Archenti y Piovani, 2007; Callelo y Neuhaus, 1999) donde la relación entre el investigador y los sujetos observados se plantea explícitamente como una relación de campo, pudiendo el investigador participar de las situaciones investigadas y estableciendo vínculos con los participantes.

La observación participante es una técnica esencial para adquirir información acerca de los puntos de vista de los participantes, de los significados que construyen y le

¹²⁶ La Corriente Villera Independiente es un espacio de articulación de las diferentes villas de la Capital Federal, cuyo objetivo principal es la lucha por la urbanización de las mismas. Actualmente, la Corriente Villera Independiente articula con el MPLD como se describirá en la Segunda Parte de la Tesis.

¹²⁷ Baste señalar en este punto que existe una amplia gama de matices en cuanto a la observación que responde a una tipología basada en dos criterios: el grado de participación y el grado de revelación de la actividad de observación. De allí surge cuatro tipos: participante completo, participante como observador, observador como participante y observador completo (Marradi, Archenti y Piovani, 2007).

asignan a su mundo al interior de las experiencias observadas. De este modo, esta técnica permitió un acercamiento a la realidad de los actores en su contexto captando la experiencia y la interacción social cotidiana, observando la situación investigada – en este caso el espacio de Formación Política – en toda su completud y en el momento mismo de su realización, a diferencia de las otras técnicas utilizadas (Marraldi, Archenti y Piovani, 2007; Callelo y Neuhaus, 1999).

Retomando la noción de diseño flexible, es dable señalar que el tipo de observación participante no fue definido previamente al trabajo de campo por el investigador sino que se construyó en la dinámica con los propios sujetos del dispositivo pedagógico observado; especialmente con las coordinadoras del espacio, quienes alentaron a la presentación del investigador en su carácter de tal y a la participación activa en todas las actividades propuestas. Partiendo de la impronta de educación popular de la experiencia de Formación política observada, podría pensarse como inadmisibile la presencia de un observador no participante en ese espacio. En este sentido, y en coincidencia con Guber (2004), el desarrollo de un rol determinado no se define unilateralmente, como si fuese patrimonio exclusivo del investigador:

“De modo que, en la situación de campo, el investigador no es el único estratega, y las técnicas de obtención de información tienen como eje esta premisa. Si caracterizamos al conocimiento como un proceso llevado a cabo desde un sujeto y en relación con el de otros sujetos cuyo mundo social se intenta explicar, la reflexividad en el trabajo de campo es el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente – sentido común, teoría, modelo explicativo de conexiones tendenciales – y la de los actores o sujetos/objetos de investigación” (Guber, 2004: 49-50).

Asimismo, las observaciones no contaron con ejes de indagación definidos y constituidos a priori. Sin embargo, y a modo de reconstrucción de lo realizado en el trabajo de campo, se puede sostener que las observaciones se centraron en los siguientes ejes: la estructuración del espacio, los contenidos seleccionados, el conocimiento previo sobre los contenidos por parte de los militantes de base, las actividades propuestas, las relaciones de poder y de autoridad, los grados de participación e involucramiento y las referencias explícitas a las prácticas políticas cotidianas del MPLD.

Una segunda etapa se extendió entre diciembre de 2012 y julio del año 2013 caracterizada por las entrevistas en profundidad. Es importante señalar los

solapamientos existentes entre las dos etapas dado que en el mes de diciembre no sólo se realizaron las observaciones en el espacio de Formación Política sino que – en base a dichas observaciones – se generaron los vínculos necesarios y se tomaron las decisiones metodológicas pertinentes para comenzar con esta segunda etapa. En este caso, las fuentes primarias de información fueron entrevistas en profundidad semi-estructuradas y, entre las fuentes secundarias, se destacan una serie de documentos escritos por el MPLD así como un conjunto de artículos periodísticos que cubrieron acciones de protesta de la Organización¹²⁸.

La entrevista en profundidad – al igual que la observación participante – invita a adentrarse en la perspectiva de los actores para conocer cómo ellos interpretan sus experiencias en sus propios términos, obteniendo información intensiva. No obstante, una ventaja de la entrevista respecto a la observación participante consiste en indagar en aspectos no visibles a la observación directa tales como las expectativas, los sentidos y las motivaciones profundas que los actores les asignan a la experiencia formativa (Callelo y Neuhaus, 1999) en el marco de un proceso comunicativo donde no sólo se expresan los acontecimientos vividos sino que se verbaliza una apropiación individual de la experiencia colectiva (Maraldi, Archenti y Piovani, 2007). Por ser un instrumento flexible y dinámico, la entrevista también facilita la posibilidad de profundizar sobre temas que hayan surgido en el marco de la observación participante – y de la investigación en general – y que se consideren relevantes.

Se realizó una muestra intencional no probabilística para seleccionar un conjunto de militantes de base – unidades de recolección de información – intentando que la muestra reflejara las distintas pertenencias territoriales (barrios) y la heterogeneidad de trayectorias formativas previas. Los supuestos detrás de estos criterios surgieron de la observación participante del espacio de Formación Política dado que no se puede definir por completo una muestra antes del contacto efectivo con el campo; una vez que el investigador se encuentra en la dinámica de la Organización detecta cuáles son los grupos relevantes y significativos (Guber, 2004). Por un lado, la construcción territorial – y en consecuencia las prácticas políticas cotidianas – poseen ciertas particularidades dependiendo del barrio en cuestión, más allá de la pertenencia común al MPLD. Por

128 El instrumento de recolección de datos y el listado de entrevistados, de documentos analizados elaborados por el MPLD y de artículos periodísticos consultados se encuentra disponible en los Anexos I y II de la Tesis.

otro lado, las trayectorias formativas usualmente se encuentran asociadas a la antigüedad de los militantes de base dentro del Movimiento y al tránsito (o no) por espacios-momentos intencionalmente formativos – talleres sobre distintas cuestiones – o por las “escuelas” como es el caso de los Bachilleratos Populares pertenecientes al Movimiento. En el caso de la Coordinación del espacio de Formación, y dado que estaba conformada por tres personas, se mantuvieron conversaciones informales con todos sus integrantes y entrevista formal en un solo caso.

Asimismo, en la búsqueda de una aproximación más global al proyecto político-pedagógico en el que se inserta el espacio de Formación Política y suscribiendo a una concepción amplia de lo educativo, se realizaron entrevistas a referentes políticos de distintos espacios que contaran con instancias de formación de sus miembros, independientemente del grado de formalización de las mismas, como los Jardines Comunitarios Populares, el canal de televisión “En Movimiento TV”, el frente estudiantil “La Dignidad por Asalto”; así como a miembros de la Mesa Nacional. A esto se debe sumar un conjunto de conversaciones informales y espontáneas con otros participantes del espacio de Formación Política y con militantes de la Organización que no concurrieron al mismo. No debe ser subestimado el valor de las conversaciones informales – más allá de la imposibilidad de obtención de un registro fidedigno – como mecanismo de validación de la información de las entrevistas en profundidad e, incluso, de la observación participante.

La muestra intencional descrita se combinó con una muestra de oportunidad¹²⁹ (Guber, 2004) basada en una mayor receptividad de ciertos participantes del espacio – o de otros espacios del Movimiento relacionados – a brindar información y a someterse a la instancia de la entrevista. En total, se realizaron diecisiete entrevistas en profundidad semi-estructuradas¹³⁰. La representatividad teórica de las mismas – el tamaño de la

129 La muestra de oportunidad fue necesaria ante la negativa de algunos militantes de base que participaron en la experiencia de Formación Política por razones vinculadas a la falta de tiempo debido a su militancia diaria o a sus obligaciones familiares y a un cierto recelo frente a la posibilidad de la grabación de la entrevista o la divulgación de su contenido (aún si no fuera grabada).

130 Las transcripciones de las entrevistas realizadas así como los registros de la observación participante y de las conversaciones informales no serán publicadas por decisión del investigador para proteger la identidad de los miembros del MPLD, tal como fue pautado con la Organización como parte de la entrada al campo.

muestra – no se alcanzó al cumplimentar un cierto número de entrevistas pautadas a priori sino cuando la muestra devino significativa para explicar un conjunto de sentidos, de relaciones y de significaciones dentro de un determinado contexto y se alcanzó la saturación teórica (Berteaux, 1988; Kornblit, 2004).

El instrumento de recolección de datos de las entrevistas semi-estructuradas fue puesto a prueba y validado en tres entrevistas a militantes de base en el mes de diciembre de 2012 y, posteriormente, ajustado. Se trabajó fundamentalmente sobre dos grandes ejes¹³¹ que orientaron las preguntas y permitieron la sistematización posterior de los registros y los relatos. Un primer eje referido al MPLD en cuanto a los sentidos, valores y categorizaciones que circulan en torno a los conceptos de política y poder; y en relación a sus prácticas políticas cotidianas: su organización interna, sus espacios de toma de decisiones y sus vinculaciones con el Estado. Un segundo eje referido a las expectativas, creencias, valores y categorizaciones en torno a la Formación Política en sentido amplio y restringido: los sentidos asociados a la Formación Política, los espacios del MPLD que se asociaban a la Formación Política, la dimensión formativa de la militancia territorial, las demandas concretas de conformación del espacio de Formación Política, los modos de selección de los participantes, la instancia de Formación Política como dispositivo pedagógico (contenidos, dinámicas, roles, etc.) y las contribuciones de la propuesta de Formación Política a la militancia cotidiana.

En esta segunda etapa del trabajo de campo también se recurrió al análisis de documentos. Por un lado, el conjunto de fuentes académicas ya citadas tanto en el Marco Teórico como en los Antecedentes. Por otro lado, fuentes escritas aportadas por el MPLD que – frente a otras técnicas – poseen la ventaja de su no reactividad frente a la presencia del investigador. Dentro de ellas, se analizaron documentos realizados especialmente por el área de Formación con ocasión del desarrollo del espacio de Formación política: diez cuadernillos entregados a los militantes de base, el esquema original de la Formación Política y las planificaciones de la coordinación de cada semana de formación. Allí, aparecen sentidos y significaciones de los actores que habilitan la recuperación del mundo de referencias compartidas al interior del Movimiento, coincidente con la inscripción en el paradigma interpretativista.

¹³¹ Cabe señalar que el instrumento de recolección de datos se fue perfeccionando a medida que se avanzaba el trabajo en el campo. En el mes de diciembre de 2012, se realizaron tres entrevistas como puesta a prueba y validación del instrumento y a partir de allí se realizaron ajustes en el instrumento.

En busca de complementar y contextualizar el espacio de Formación Política en el marco más amplio del MPLD en su conjunto, se recabó información en un conjunto de fuentes generales producidas por distintos espacios. Cabe citar, los Fundamentos Político-Ideológicos del Movimiento definido como anticapitalista, antipatriarcal, antiimperialista, anticolonialista; los Proyectos Político-Pedagógicos de los Jardines Comunitarios Populares, las Primarias Populares de Adultos y los Bachilleratos Populares donde se describe el proyecto político-pedagógico de cada una de las propuestas; el “Documental” realizado en el año 2012 donde se cuenta la historia de la Organización y se focaliza en la gestación de sus espacios educativos; y los nueve números de la Revista “Nuestra Voz” editados desde junio de 2011 entendidos no sólo como intentos de difusión de información crítica sobre la realidad sino también como instancias de auto-narración. Esta Revista fue seleccionada como fuente secundaria dado que permite una caracterización del MPLD en su conjunto a partir de los problemas generales tematizados, de las voces expresadas en sus páginas (con la invitación de otras organizaciones a escribir en sus páginas), de las luchas históricas abordadas en las que inscriben su propia lucha y de las posiciones adoptadas ante determinadas coyunturas.

La etapa de procesamiento y análisis de la información implicó un proceso de abstracción creciente en la organización y clasificación de la información de modo de tender puentes entre la producción de la base empírica y el encuadre teórico establecido en la investigación. Sin embargo, y en sintonía con una concepción de la investigación como espiral entre teoría y práctica, el análisis de datos no fue abordado como una etapa posterior escindida del momento teórico y del trabajo de campo. Siguiendo a Souza Minayo (2002), el encuadre teórico debe ordenar y guiar tanto el trabajo de campo como el análisis pero – al mismo tiempo – debe dejar ser resignificado por estas instancias (Souza Minayo, 2002).

En esta etapa, se combinaron tres instancias simultáneas de análisis de modo de lograr una estrategia de abordaje que articule los planos micro y macrosociales: la dimensión estructural que refiere a las condiciones sociales, políticas y económicas en la que se inscribe el MPLD en su conjunto y el espacio de Formación Política en particular; la dimensión procesual que apunta a la experiencia, los sentidos y las prácticas relativas a la Formación Política y su relación con la militancia y las prácticas políticas cotidianas existentes dentro del Movimiento; y por último, la dimensión subjetiva, referida a la

experiencia concreta de los militantes involucrados en el espacio de Formación Política, tanto sus coordinadoras como los militantes de base participantes.

Por último, y más allá de no responder a una diseño de investigación acción participativa (Sirvent, 2003; Fals Borda, 1985), la etapa de análisis contó con la validación y control de los datos de parte de los propios sujetos investigados de modo de asegurar la validez científica del conocimiento generado a partir de dos instancias concretas: por un lado, se obtuvo la retroalimentación de la coordinación a partir de la confección de una sistematización por escrito de la experiencia del espacio de Formación Política y su puesta a consideración con ocasión de la posibilidad de la réplica del modelo¹³²; por otro lado, las últimas entrevistas realizadas fueron utilizadas a modo de control poniendo en juego análisis de modo de obtener una devolución por parte de los entrevistados; finalmente, las conversaciones informales se erigieron en una potente instancia de validación no sólo de la información obtenida en las entrevistas y en la observación participante sino también de los análisis del investigador.

SEGUNDA PARTE.

“DE LAS COORDENADAS TEÓRICO- METODOLÓGICAS A LAS PRÁCTICAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS COTIDIANAS DEL MOVIMIENTO POPULAR LA DIGNIDAD”

132 Frente a la decisión por parte del MPLD de replicar la propuesta de Formación Política, las coordinadoras del espacio requieren la sistematización de los registros de campo de la observación participante y de los grandes lineamientos de las entrevistas semi-estructuradas en lo que refiere estrictamente a Formación Política. Si bien la intención era llevar adelante esta nueva experiencia en el año 2013, posiblemente sea materializada en el transcurso del año 2014.

“El peor analfabeto es el analfabeto político. No oye, no habla, no participa de los acontecimientos políticos. No sabe que el costo de la vida, el precio del poroto, del pan, de la harina, del vestido, del zapato y de los remedios dependen de decisiones políticas. El analfabeto político es tan burro que se enorgullece y ensancha el pecho diciendo que odia la política. No sabe que de su ignorancia política nacen la prostituta, el menor abandonado y el peor de todos los bandidos, que es el político corrupto, mequetrefe y lacayo de las empresas nacionales y multinacionales” (Bertolt Brecht, s/d).

II. PRESENTACIÓN DE LA SEGUNDA PARTE

Esta segunda parte de la Tesis se propone interpretar la propuesta de Formación política del MPLD en su carácter de dispositivo político-pedagógico alternativo vinculado a las dinámicas de construcción de prácticas políticas cotidianas en movimientos populares urbanos en el Área Metropolitana de Buenos Aires desde el andamiaje conceptual y metodológico descripto en la primera parte de la Tesis. En este sentido, representa un nudo central de la Tesis en la búsqueda de poner en juego la base empírica con las categorías analíticas.

En el primer capítulo, se contextualiza la coyuntura de surgimiento de los movimientos populares urbanos en el plano nacional recuperando sus coordenadas sociales, económicas y políticas en el marco de la implantación del modelo neoliberal así como las reconfiguraciones contextuales y de los posicionamientos de los sujetos políticos posteriores a la crisis del año 2001. En este sentido, el año 2003 constituye un hito en tanto inicio de la denominada etapa “posneoliberal”. En el caso de nuestro país, la instalación de un nuevo tipo de estatalidad no es un dato menor dada su incidencia en las prácticas político-pedagógicas de los movimientos populares según los tipos de vinculación que se establezcan con esta. En este recorrido, cobra relevancia el derrotero del MPLD – en tanto caso de estudio – materializado en los sucesivos cambios de nombre de la Organización: desde su impronta piquetera de origen ligada al Movimiento MTR, pasando por el retorno a los territorios y la gestación de los primeros espacios prefigurativos del MTR-La Dignidad y, finalmente, la propuesta de articulación integral de un conjunto heterogéneo de luchas propia del MPLD.

El siguiente capítulo, se aboca a la experiencia de Formación Política del MPLD. En un primer momento, se privilegia una perspectiva histórica que permita iluminar la propuesta de Formación Política en sentido estricto observada. En este recorrido se caracterizan las distintas concepciones de Formación Política – en sentido amplio o restringido – los espacios del Movimiento en ella involucrados y su importancia desde la perspectiva de los actores. El eje articulador de esta parte radica en la tensión identificada entre necesidades materiales y formación, en tanto aparecería la idea de que a mayor necesidad menores posibilidades de llevar a cabo una propuesta de Formación Política de militantes de base en sentido estricto.

A continuación, y retomando las coordenadas de la matriz propuesta, se interpreta el espacio de Formación Política del MPLD en análisis como un “entre” la pedagogía, lo pedagógico y lo político. Cabe aclarar que, en esta apuesta, la empiria constituye un rol clave como disparador y organizador de las categorías de análisis y no adquiere un estatuto ejemplificador de la teoría.

En cuanto al par conceptual *la pedagogía-lo pedagógico*, se describe el dispositivo pedagógico de Formación Política en función de un conjunto de ejes tales como la demanda, los actores involucrados, los objetivos, los contenidos, las dinámicas y los roles, entre otros. En vista a establecer su carácter alternativo, se compara dicho dispositivo con el “formato” escolar – desde una mirada no dicotómica de similitudes y diferencias – y se reflexiona acerca de la persistencia de ciertos dispositivos aún en experiencias que se consideran críticas.

Respecto al binomio *la política-lo político*, la apuesta reside en caracterizar las prácticas políticas cotidianas del MPLD así como su relación con el dispositivo pedagógico de Formación Política. Para ello, se focalizó en dos ejes: las concepciones de Formación Política de los militantes de base y los aportes para su militancia en el “barrio”; y, el tratamiento dado por el espacio de Formación Política respecto a la institucionalización como práctica política entendida no sólo a nivel de la relación entre movimiento popular y política estatal – en un juego autonomía-integración – sino también a nivel interno considerando los procesos de nacionalización y federalización vigentes.

Finalmente, en el marco de las Conclusiones de la Tesis, se realiza una recapitulación de los principales argumentos esgrimidos a lo largo de la misma para abrir a nuevos interrogantes que invitan a profundizar el esfuerzo analítico en este campo de estudio y a los que se espera poder responder en futuras indagaciones.

II.1. Los movimientos populares urbanos y las reconfiguraciones del contexto social, político y económico nacional: el derrotero histórico del Movimiento Popular La Dignidad

El análisis de la irrupción de los movimientos populares urbanos en nuestro país en la década del noventa requiere profundizar en su encuadre histórico en tanto la acción colectiva se encuentra enlazada estrechamente con la configuración particular del orden político, económico y social así como con las implicancias subjetivas en juego. En este sentido, se puede sostener como postulado de partida la existencia de dos series de correspondencias con características disímiles, siendo la última dictadura militar y su continuidad en los gobiernos democráticos – fundamentalmente en el gobierno de Carlos Saúl Menem – el momento de pasaje de una serie a la otra.

La primera serie de correspondencias responde al orden político, social y económico conformado en nuestro país a partir de las presidencias de Juan Domingo Perón – con ciertos antecedentes en el plano económico desde la década del treinta – caracterizado por una matriz estadocéntrica propia de un Estado social, por una ampliación de las políticas sociales en pos de saldar la cuestión social en un contexto que tendencialmente apuntaba al pleno empleo, por la existencia de movimientos sociales mayoritariamente de corte sindical y por la implantación de un modelo económico de sustitución de importaciones con una activa intervención estatal. Este orden político, social y económico estaba signado, entonces, por dos centros básicos estructuradores de la existencia individual y social: el Estado y el trabajo. El trabajo cumplía una función económico-social central dado que la inserción laboral permitía el acceso a la mayoría de las políticas sociales provistas por el Estado (Isuani y Nieto, 2002; Rosanvallon, 1995); y una función igualmente importante de soporte identitario dado que la identidad social se definía en relación al rol de trabajador y de allí el carácter “obrero” de los movimientos sociales (Schuster y Pereyra, 2001). Por su parte, el Estado actuaba como instancia de integración social asegurando el acceso a los servicios públicos, como garante del modelo económico y promotor industrial; y, como expresión de la protección social (García Delgado y Chojo Ortiz, 2006).

A partir de la última dictadura militar, la serie anterior de correspondencias fue desmantelada y reemplazada por otra que aludía a la fragmentación, a la discontinuidad, a la heterogeneidad como correlato de las profundas transformaciones del régimen social de acumulación y del régimen político que impactaron sobre las bases

estructurantes de las identidades políticas, en oposición a las notas de continuidad, homogeneidad y universalidad previas. De allí, el desmantelamiento de la matriz estadocéntrica en consonancia con el desplazamiento del Estado al mercado como centro de regulación social, el pasaje de políticas sociales universales a políticas compensatorias o focalizadas en vistas a resolver la nueva cuestión social asociada a la exclusión permanente de la esfera laboral (Rosanvallon, 1995; Ezcurra, 1998), la implantación del modelo de valorización financiera¹³³ (Basualdo, 2003) – signo de una recomposición regresiva del sistema de dominación – y la complejidad de la acción colectiva descentrada de la matriz sindical, al ritmo de los cambios profundos ocurridos en la esfera laboral, para abarcar un conjunto heterogéneo de nuevas demandas, identidades y formas de organización (Schuster y Pereyra, 2001)¹³⁴.

Este reacomodamiento se explica a partir de la instauración de un nuevo consenso hegemónico a nivel internacional de la mano de la llamada nueva derecha – una alianza entre neoliberalismo y neoconservadurismo¹³⁵ – que compartía un

133 Siguiendo a Basualdo (2001, 2008), el modelo de valorización financiera – impuesto en nuestro país desde la década del setenta – da cuenta de la rentabilidad asociada a la colocación de excedente por parte de las grandes firmas en diversos activos financieros en el mercado interno e internacional en detrimento de otras actividades económicas. Este modelo fue posible debido a las altas tasas de interés y al acelerado endeudamiento externo.

134 Tal como sostienen Schuster y Pereyra (2001), a partir del año 1995 se observa el pasaje definitivo de la matriz sindical de acción colectiva a una matriz ciudadana para denotar la dispersión o fragmentación de la protesta dada la existencia de nuevos actores, demandas y repertorios que excedían la identidad obrera. Cabe señalar a modo de ejemplo, los reclamos de justicia, contra la violencia policial, por la igualdad de oportunidades, por los daños ambientales, por los derechos del consumidor y también por el trabajo.

135 La convergencia entre neoliberalismo y neoconservadurismo a partir de la década del setenta es abordada desde una mirada educativa originalmente por Hillert (1994) y Morgenstern de Finkel (1990). A estos trabajos, le siguen las indagaciones teóricas de Feldfeber (1997) quien postula la realización de una llamativa alianza entre dos tradiciones de pensamiento de difícil complementariedad. Especialmente en lo referido al rol del Estado, mientras que el neoliberalismo postuló la necesidad de volver a un Estado mínimo, los neoconservadores pretendían mantener un Estado fuerte – en términos de autoridad – capaz de cambiar las reglas de juego y disciplinar a la sociedad. Así, en las políticas de la “nueva derecha” convergen el énfasis en la mercantilización económica propia del neoliberalismo con la apuesta a la autoridad, el disciplinamiento y el rescate de los valores tradicionales del neoconservadurismo. En otro momento histórico, indudablemente, los defensores de la libertad del individuo frente al poder coactivo del Estado y los defensores de la tradición, la religión y las jerarquías no hubieran podido convivir bajo un mismo acuerdo hegemónico.

diagnóstico del escenario socio-político referido a las lógicas del Estado social como causantes de la crisis económica; en el plano de las políticas sociales, al carácter burocrático e ineficiente de un Estado demasiado ampliado e incapaz de administrar los medios de la integración social; y, consecuentemente, la necesidad de una nueva orientación de las políticas públicas concretas que favoreciera la participación del mercado y asegurara los principios de eficacia y calidad propios del mundo empresarial (Feldfeber, 1997). En este sentido, a la igualdad de oportunidades se oponía la libertad de elección, los derechos sociales a los derechos individuales, la igualdad a la libertad y, en última instancia, el Estado al mercado como instancia de regulación y garante social. En esta dirección, se ubican las recomendaciones formuladas por los organismos internacionales – como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo – a los gobiernos de diversos países de América Latina¹³⁶, cuya expresión más acabada fue el Consenso de Washington¹³⁷: privatizaciones de empresas públicas, apertura comercial a la competencia externa, liberación financiera, reducción de gastos y desmantelamiento de la red social estatal, flexibilización laboral, reformas de los sistemas previsionales, descentralización, entre otras¹³⁸.

La implementación de estas políticas trajo aparejadas drásticas consecuencias en el plano social y económico que impactaron también en la legitimidad del orden político. La desestructuración del mercado de trabajo – desempleo estructural, precarización laboral, trabajo informal – estuvo asociada al proceso de desindustrialización a favor del modelo de valorización financiera, a la desarticulación

¹³⁶ En este sentido, las reformas adoptadas en América Latina se caracterizan por su regularidad temporal a partir de la década del setenta y su profundización desde la segunda mitad de la década del ochenta; su regularidad instrumental ya que se utilizaron mecanismos similares para la implementación de las reformas; y su regularidad teleológica relacionada con la lógica neoliberal subyacente.

¹³⁷ El decálogo neoliberal por excelencia lo constituye el llamado "Consenso de Washington" formulado por John Williamson que se sustenta en los siguientes puntos: disciplina fiscal, reordenamiento del gasto público, reforma tributaria, tasas de interés positivas determinadas por el mercado, tipos de cambio competitivos, liberalización de las políticas comerciales y del mercado financiero, mayor apertura a la inversión extranjera, privatización de empresas públicas, desregulación, protección a la propiedad privada.

¹³⁸ Muchas de estas medidas fueron contenidas en los dispositivos legales sancionados en los inicios de la Presidencia de Carlos Saúl Menem, específicamente la Ley de Emergencia Económica N. 23697 y la Ley de Reforma del Estado N. 23696.

de la matriz estadocéntrica y de su intervención en los planos económico y social, a la transformación del paradigma tecnológico dominante en la búsqueda de la eficiencia; y, finalmente, a la implantación de la flexibilización laboral. La novedad residió en que estos cambios no fueron privativos de los sectores populares sino que se extendieron hacia las capas medias, dejando a amplias capas de la población imposibilitadas de la inserción laboral y derribando la ficción del pleno empleo y del proceso potencial de movilidad ascendente, con el consecuente aumento de los índices de pobreza, indigencia y vulnerabilidad social.

Una mención particular merece el debilitamiento del sindicalismo producto de la disminución de las afiliaciones por las inestables situaciones laborales que erosionó sus bases materiales. Un fenómeno paralelo fue el desprestigio de las cúpulas sindicales – fundamentalmente la CGT (Confederación General del Trabajo) – debido a una actitud colaboracionista en relación con la implantación de las medidas neoliberales. Este proceso es descrito por la literatura especializada como “transformismo”¹³⁹ (Basualdo, 2001, 2011), siendo una de sus consecuencias la creación de la CTA (Central de Trabajadores de la Argentina) en el año 1992, en tanto central alternativa aunque sin personería gremial.

A los fines de la Tesis, interesa destacar que la desarticulación del trabajo como uno de los nudos neurálgicos de la vida social implicó un quiebre de los soportes identitarios y una pérdida de soportes materiales (Svampa, 2008) que configuró una sociedad excluyente desde el acceso a lo productivo, al consumo y a la cultura. Específicamente en los sectores populares, esta exclusión conllevó un pasaje del “mundo del trabajo” al “mundo del barrio” como nuevo anclaje de identidades, de vínculos cotidianos, de redes territoriales; en fin, como ámbito de reproducción de los lazos comunitarios, sociales, afectivos, culturales y económicos. En esta línea, es interesante el contrapunto realizado por Svampa (2008) en relación a dos maneras disímiles de concebir “lo local” como instancia de acción e interacción: por un lado, el barrio como destinatario de políticas focalizadas y compensatorias – propias de la lógica

¹³⁹ Basualdo (2001, 2008) retoma el concepto gramsciano de transformismo para analizar el proceso argentino por el cual ante la ausencia de un partido orgánico de la derecha y desgatada la opción de las dictaduras militares, los sectores dominantes – la fracción del capital concentrado interno – asumen la tarea de cooptar a distintos integrantes del partido opositor (como lo fue el Pacto de Olivos entre el Partido Justicialista y el Partido Radical) y a diversas conducciones de organizaciones de la sociedad civil (como las cúpulas sindicales).

neoliberal – en un sistema de distribución que articulaba la gestión política “profesional” con la militancia social barrial de carácter asistencial y clientelar asociada a las necesidades básicas; por otro lado, la potencialidad del barrio como espacio de creación de un nuevo ethos militante atravesado por la politización de lo social y la acción colectiva autónoma y de cariz asambleario que daría lugar a los movimientos populares urbanos.

La falta de respuesta a los graves problemas sociales y económicos de sectores sociales heterogéneos, el descrédito de los partidos políticos y de los sindicatos y la aguda distancia entre representantes y representados produjo un fuerte cuestionamiento al Estado y, en general, a *la política*. Siguiendo a Grüner (2003), la denominada crisis de representatividad no debe ser pensada únicamente en relación con los representantes sino como crisis de los representados, como desafección política de la mayoría de la sociedad, como irrupción del vacío constitutivo de la representación, como el (re)descubrimiento de la falacia de la posibilidad de la representación auténtica de la totalidad, como el desvelamiento de aquéllo que ha dejado (desde siempre) de representar.

En este escenario, se gestaron formas de organización y participación populares novedosas, dentro de las que se destacan los movimientos piqueteros o movimientos de trabajadores desocupados¹⁴⁰, por fuera de los marcos “normales” de representación que tensionaron *la política* desde la politización de lo social. Siguiendo a Palomino (2004), la emergencia de estos movimientos convierte a la sociedad en un espacio político, borrando las fronteras entre la política y lo social y abriendo la posibilidad de hacer política desde lo social. De allí esta ubicación en un “entre” el ámbito de las necesidades materiales inmediatas y urgentes, el ámbito de lo reproductivo y de las relaciones comunitarias del barrio (*lo social*) y la posibilidad de lo asambleario, de relaciones de horizontalidad, de una nueva institucionalidad y de reconocimiento del otro como igual (*lo político*). A esta intersección se debe sumar las vinculaciones establecidas con *la política* institucionalizada como demandantes de subsidios¹⁴¹.

140 Si bien a los fines de la Tesis interesa resaltar el derrotero de las organizaciones de desocupados, es dable destacar que surgieron simultáneamente otras formas de organización social que buscaban dar respuesta a la crisis como el movimiento de asambleas populares, las fábricas recuperadas, los clubes de trueque (Palomino, 2004).

Las primeras apariciones en escena de los movimientos de desocupados fueron las puebladas ocurridas en las localidades de Cutral C6 y Plaza Huincul en la provincia de Neuqu6n (1996-1997) y en General Mosconi y Tartagal en la provincia de Salta (1997-1998) – cuyo antecedente se remonta al estallido social de Santiago del Estero en 1993 – como respuesta a los cierres posteriores a la privatizaci6n de la empresa Yacimientos Petrol6feros Fiscales (YPF). M6s tarde, estas acciones se extendieron al Conurbano Bonaerense comenzando por el Partido de la Matanza y la zona sur del Gran Buenos Aires. Sus notas caracter6sticas fueron el uso del corte de ruta – el “piquete”¹⁴² – como repertorio, el trabajo digno como demanda articulante, la compleja relaci6n de negociaci6n y confrontaci6n con el Estado¹⁴³, la puesta en la escena p6blica de la figura del desocupado como identidad resistente producto de los embates del neoliberalismo; y el trabajo en los barrios – menos visible y maximalista que los piquetes – en torno a merenderos, comedores, instalaciones educativas, emprendimientos productivos, etc.

Frente a la amenaza que estas organizaciones constitu6an para la continuidad del modelo neoliberal debido a la composici6n social, a la intensidad de los reclamos, a la creciente legitimidad social v6a el efecto medi6tico del “piquete”, a las nuevas din6micas organizativas no contenidas en las estructuras tradicionales (partidos pol6ticos

141 M6s all6 de esta apreciaci6n general, la relaci6n de los movimientos de desocupados con *la pol6tica* no fue uniforme: mientras algunas organizaciones participaron con representantes en las elecciones (como es el caso del Frente Tierra y Vivienda – FTV – y la Corriente Clasista y Combativa – CCC) y otras apoyaron a representantes de partidos con los que se vinculaban (el Polo Obrero estaba asociado con el Partido Obrero, el Movimiento Territorial de Liberaci6n – MTL – con el Partido Comunista, etc.), otro grupo se aboc6 a *lo social* prescindiendo del sistema pol6tico formal como el MTR y el MTD.

142 El t6rmino piquetero no deriva de la identidad social de trabajadores desocupados – como negaci6n de la relaci6n con el empleo – o de sus demandas sino de la acci6n misma (o repertorio) que se constituye en una identidad pol6tica que trasciende la posici6n estructural ocupada (Shuster y Pereyra, 2001). Como sostiene Massetti, “Esta din6mica de confrontaci6n directa con el Estado en pos de recursos de subsistencia se puede denominar piqueterismo debido a la popularizaci6n medi6tica de uno de los aspectos m6s visibles de la trayectoria de politizaci6n de los sectores populares: recurrir a la protesta como forma de presi6n directa para lograr demandas puntuales; que se torn6 una novedad en el repertorio argentino posterior a la dictadura militar” (2009: 123).

143 Un emblema de los momentos de confrontaci6n con el Estado aparece en los nombres que se dieron muchas organizaciones de trabajadores desocupados, aludiendo a compa6eros muertos en la represi6n de las fuerzas de seguridad: Movimiento Teresa Rodr6guez, Frente Popular Dar6o Santill6n (FPDS), Coordinadora de Trabajadores Desocupados An6bal Ver6n (CTD Ver6n).

y sindicatos) y a la pérdida de consenso del gobierno, la respuesta de Carlos Menem fue la creación de un plan social de empleo llamado “Plan Trabajar”¹⁴⁴ que consistía en subsidios a la desocupación a cambio de una contraprestación de servicios en tareas de trabajo comunitario. A partir de allí, las organizaciones de desocupados actuaron como canalizadoras y administradoras de planes sociales, subsidios y bolsones de comida que se repartían individualmente entre los integrantes de las mismas. Sin embargo, el movimiento piquetero no era homogéneo en su interior al convivir matrices político-ideológicas disímiles (Svampa, 2008, 2010) que condicionaron la manera de concebir la política, el poder y el cambio social así como sus posibilidades de reconocimiento en la escena nacional por parte del Estado¹⁴⁵.

En esta coyuntura, surge la Agrupación Casa del Pueblo¹⁴⁶ – antecedente del MPLD – en los barrios de Villa Crespo y Palermo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el año 1998 donde se comenzó un proceso de construcción barrial con las casas ocupadas de la zona nucleado en torno a un merendero, un espacio de apoyo escolar, una biblioteca y reuniones con los jóvenes del barrio. A este proceso le siguió la

144 Siguiendo a Lodola (2008) el Plan Trabajar fue diseñado por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social y economistas del Banco Mundial, entidad que cofinanció el programa desde 1997 hasta 2001, año en el que dejó de funcionar: “El plan ocupaba desocupados sin cobertura social mediante la entrega de un salario mensual de 200 pesos por un plazo de seis meses (con posibilidades limitadas de renovación) a cambio de la realización de tareas comunitarias. El Estado cargaba con los costos de contratación del personal no calificado, mientras que los municipios u organizaciones no gubernamentales a cargo de la ejecución de los proyectos de infraestructura proveían los materiales y contrataban a los trabajadores calificados” (2008: 521).

145 Para Svampa (2008, 2010), estas matrices eran fundamentalmente tres: la nacional-popular, la izquierda tradicional y la nueva narrativa autonomista. Estas matrices influyeron en la relación de los movimientos de desocupados con *la política*. Al primer grupo pertenecen el Frente Tierra y Vivienda (FTV) de Luis D'Elía y la Corriente Clasista y Combativa (CCC) de Carlos Alderete quienes participaron con representantes en las elecciones de 2003. Al segundo grupo corresponden las organizaciones vinculadas a los partidos de la izquierda tradicional como el Polo Obrero, asociado al Partido Obrero, y el Movimiento Territorial de Liberación (MTL) ligado al Partido Comunista. Finalmente, el tercer grupo se abocó a *lo social* prescindiendo del sistema político formal y se encontraba conformado por el MTR, cuyo interlocutor central fue Roberto “Negro” Martino y Ricardo “Chacho” Berrozpe, y el MTD con sus distintas organizaciones barriales que confluirán temporalmente en la CTD-Aníbal Verón.

146 El relato de la historia del MPLD constituye una reconstrucción basada en entrevistas realizadas a referentes históricos de la Organización, a los cuadernillos del espacio de Formación política y a la nota “2001: Calle Tomada” del número 4 de la revista Nuestra Voz.

recuperación de un patio barrial municipal en desuso y la puesta en marcha de una colonia para niños y niñas del barrio. A medida que la crisis se profundizaba, la asamblea con los padres y madres de la colonia comenzaba a mostrar la fuerza de otras demandas del barrio: la vuelta al trabajo, la comida y la vivienda. Así, se organizó a finales del año 1999 la primera movilización a la Jefatura de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires con la entrega de un petitorio y la instalación de la lucha y la acción directa como metodología de obtención de recursos. De allí en adelante, el ahora Movimiento Casa del Pueblo fue parte de la gestación del movimiento piquetero en la Ciudad de Buenos Aires, adaptando los “cortes de ruta” a la realidad urbana por medio de escraches de casas de funcionarios, acampes frente a la Legislatura, cortes de calles y “piquetes” a supermercados. En palabras de una de las referentes históricas del MPLD:

“Arrancamos un laburo con todos los pibes del barrio, una colonia de vacaciones y cuando convocamos a la primera asamblea de vecinos para contarles básicamente la actividad en la colonia, bueno nada, la gente empezó a decir, “no, ¡qué colonia!, todo re lindo lo que hacen ustedes, pero los pibes de acá se están cagando de hambre, no tenemos para comer, todos nos quedamos sin trabajo”... entonces ahí dimos como una vuelta, seguimos con el laburo con pibes y adolescentes, pero organizamos desde esa asamblea una primera movilización a jefatura de gobierno y ahí arrancó todo lo que fue la gestación del movimiento piquetero, al menos en la ciudad para nosotros, ¿no?” (Lorena, referente de Jardines y militante histórica¹⁴⁷).

Aún cuando la irrupción de la desocupación como problemática socio-económica apareció de modo manifiesto durante la segunda gestión de Carlos Menem, el mayor desarrollo de los movimientos de desocupados y el ciclo ascendente de movilizaciones a escala nacional¹⁴⁸ ocurrieron durante el gobierno de Fernando De la Rúa. Las claras continuidades con la gestión menemista – más allá del discurso renovador propuesto – el debilitamiento de la autoridad presidencial, el agravamiento de los índices de pobreza y desocupación, la profundización de la crisis del consenso político y un intento fallido por parte del gobierno de concluir anticipadamente el “Plan

147 Entrevista realizada el 28 de mayo de 2013.

148 Un ejemplo de la proyección nacional lograda por las organizaciones piqueteras fue la realización de la Asamblea Nacional Piquetera en julio y septiembre de 2001.

Trabajar” contribuyeron al precipitado final del mandato de De la Rúa con la crisis de 2001¹⁴⁹. A continuación, se sigue la lectura de Retamozo – influenciada por los aportes de Ernesto Laclau – respecto a los sucesos de finales de 2001, los actores intervinientes y sus derivas:

“En esta negatividad presentada con respecto a ese orden que los negaba radicó parte de la fuerza y la condición de posibilidad del encuentro de diferentes sujetos de la protesta, con disímiles trayectorias, experiencias históricas y subjetividades. No obstante el encuentro espacial y simbólico no se tradujo sino en una inestable subjetividad colectiva sin la estabilidad necesaria para la conformación de un sujeto político que condense los tramos de la subjetividad popular. En efecto, el espectro “pueblo” deambuló por las calles argentinas y fue convocado como una constante que otorgaba difusa identidad a lo heterogéneo en un acto que incluyó la elaboración de una alteridad antagónica representada por el neoliberalismo, la clase política, los bancos, el FMI, las empresas privatizadas entre otros elementos de la cadena de equivalencias que componían el campo del enemigo” (2011: 10).

Los albores de la crisis del 2001 y los sucesivos planes de lucha previos y posteriores a la misma encuentran al Movimiento Casa del Pueblo dentro de la estructura de una de las organizaciones de mayor envergadura de aquél entonces con carácter nacional y en proceso de expansión a partir de la incorporación de pequeñas organizaciones: el MTR- Regional Capital¹⁵⁰. El acercamiento entre ambas organizaciones se debió a la concepción marxista común, a la convergencia en las tradiciones de lucha, a una caracterización compartida sobre el momento histórico y a criterios similares de organización. El pasaje de Movimiento Casa del Pueblo a MTR acentúa su impronta piquetera: el proceso identitario que produce llevar el nombre de una compañera asesinada por la represión en el corte de ruta de Cutral C6; la

149 La crisis de 2001 ha sido profusamente abordada en el área de las ciencias sociales y no es objeto de esta Tesis su caracterización más que a los efectos de contextualizar el surgimiento y derivas del movimiento de desocupados en relación a la coyuntura nacional. Acerca de los acontecimientos y crisis del 2001 pueden ser consultados, Dri (2006); Gr6uner (2003); Ouviaña (2002); Arditi (2009), *et. al.*

150 Los antecedentes del MTR se remontan a mediados de 1996 en el distrito de Florencio Varela cuando se comenzaba a gestar un movimiento que agrupaba desocupados y que realizaba una serie de movilizaciones bajo el nombre de MTD. Luego del asesinato de Teresa Rodr6guez en los cortes de Cutral C6, el 12 de abril de 1997, el MTD adopt6 el nombre MTD-Teresa Rodr6guez, que luego pas6 a llamarse MTR. Siendo su epicentro en Florencio Varela, el MTR articul6 desde sus or6genes con distintas experiencias territoriales, b6asicamente de Mar del Plata, Hurlingham y San Francisco Solano.

profundización en la adopción de las demandas y los repertorios del movimiento piquetero bajo las consignas de “Trabajo, Dignidad y Cambio Social”; y la construcción política en los barrios tensionada por “lo social” en tanto el acercamiento a las organizaciones se debía a las necesidades más inmediatas, antes que a una cuestión ideológico-política. Esta tensión entre *lo político* y *lo social* colocaba en un límite muy delgado la diferencia entre clientelismo y construcción popular, entre acumulación de capacidad de movilización y un proyecto de transformación integral de la sociedad. De este modo, lo explicita Horacio, integrante del MPLD:

“Mucha gente, la mayoría, se acercaba a un comedor por una cuestión de que se estaba cagando de hambre, no por una perspectiva ideológica. Daba lo mismo si ese comedor lo gestionaba la CCC, Barrios de Pie, el Polo Obrero o el MTR. Ahora el dispositivo, la vocación de construir una dinámica asamblearia era muy dificultoso porque el grueso de esa gente se acercaba por la falta de laburo, por la alimentación, por el bolsón. Entonces había un límite muy delgado entre el clientelismo y la perspectiva de construcción de poder popular y romper con esa lógica vertical de concebir casi como un objeto de manipulación al pobre, que sí fue lo que primó en muchas organizaciones” (Horacio, miembro de la Mesa Nacional¹⁵¹).

En enero del año 2002, asumió el gobierno Eduardo Duhalde con la tarea de recomponer la gobernabilidad, contener la protesta social y encauzar los procesos de movilización de distintos sectores sociales afectados por la crisis: ahorristas que no podían acceder a su dinero en dólares, sectores medios empujados a la pobreza y desocupados que formaban parte de las organizaciones piqueteras. En relación a estas últimas, la estrategia puede ser resumida como “planes y palos” (Burkart y Vázquez, 2008) teniendo en cuenta el agravamiento de las diferencias político-estratégicas dentro del arco de estas organizaciones. Mientras que la flamante creación del “Programa Jefes y Jefas de Hogar” fue destinada principalmente a los movimientos de desocupados dialoguistas con el gobierno e institucionalistas – especialmente el eje matancero compuesto por la FTV y la CCC – siendo una época de “engorde” para los mismos por la cantidad de planes sociales y de ayuda alimentaria (Svampa, 2004); la contracara fue la represión sufrida por las otras organizaciones – el MTR, la CTD Aníbal Verón, el Polo Obrero – cuyo momento más álgido fue la masacre del Puente Avellaneda del 26 de junio de 2002 con el asesinato de Maximiliano Kosteki y Darío Santillán. Aquí es

151 Entrevista realizada el 25 de marzo de 2013.

posible hallar un punto de inflexión en la coyuntura nacional en dos sentidos. Por un lado, el impacto político y mediático de los asesinatos ocurridos en la frontera de la Capital Federal “mancharon” directamente al gobierno forzando el adelantamiento de las elecciones. Por otro lado, el impacto organizacional y subjetivo sobre las organizaciones “duras” que se replegaron hacia la construcción territorial en los barrios interpretando el límite histórico del corte de ruta como formato de protesta donde se ponía en juego la vida ante la represión del gobierno y la creciente falta de legitimación por parte de la sociedad (Fornillo, García y Vázquez, 2008).

Para gran parte de la literatura especializada, el año 2003 marcó un quiebre en la escena nacional que incidió en la compleja interrelación entre movimientos populares urbanos y gobierno. En términos generales, en el marco de América Latina, se puede sostener el advenimiento del posneoliberalismo (Arditi, 2009; Sader, 2008, Thwaites Rey, 2010) caracterizado por ciertas notas centrales. Cabe destacar, la recuperación retórica y real de resortes estatales para la construcción política a partir de una crítica a los discursos y prácticas capitalistas en su fase neoliberal – especialmente a lo relacionado con la esfera mercantil – y la afirmación de derechos, de la esfera pública y de la ciudadanía articulados no sólo desde organizaciones sociales sino desde los propios gobiernos. Asimismo, se diseñaron propuestas de transformación de los sistemas políticos de neto corte liberal – que reducían *la política* a las elecciones y los partidos políticos – en vistas a la incorporación de elementos pertenecientes a la democracia participativa o directa dado el rebasamiento de los lugares estabilizados de *la política* por distintas organizaciones sociales. El prefijo “post” da cuenta, entonces, de que los diferentes grados de negación del modelo neoliberal no configuran aún un nuevo modelo – quizás por la composición híbrida de los sistemas de alianzas en la base de los nuevos proyectos gobernantes – ni replican las metodologías insurreccionales de las izquierdas clásicas ni levantan dogmáticamente sus banderas. En este contexto, es posible la convivencia – sin paradojas aparentes – de la retórica de la igualdad y la dignidad de los excluidos con la existencia fáctica del capitalismo en un vínculo complejo con la herencia liberal. De allí que, como sostiene Ardití: “El prefijo no anuncia el fin de la política liberal y su reemplazo por otra cosa, pero es evidente que el “post-” también remite a algo que no puede ser plenamente contenido dentro de la forma liberal” (2009: 241).

En línea con el posneoliberalismo, la asunción de Néstor Kirchner en mayo de 2003 encarnó la recomposición del régimen político – la vuelta de *la política* y del Estado – acompañada por un giro notable en el ciclo económico y por la articulación de un conjunto de demandas en torno al proyecto nacional y popular que contenían y desbordaban al peronismo en su sentido más estricto. La masiva participación en las urnas, la drástica disminución del voto en blanco – dominador de la escena en las elecciones de 2001 – y la participación o apoyo de ciertos sectores del movimiento de desocupados a alternativas partidarias permite revisar retrospectivamente la consigna “que se vayan todos” en tanto combinación de elementos híbridos. Esta frase contenía el rechazo a la representación política y el entusiasmo por otra manera de pensar la política a la par de la demanda a la clase política por la remediación de las consecuencias del modelo neoliberal. Nuevamente en palabras de Arditi: “El hecho de que la crítica de la representación cohabitara con acciones electorales y partidistas confirma el carácter híbrido de la práctica política de estas insurgencias” (2009: 244).

Al igual que su antecesor, la estrategia en relación con el movimiento piquetero no fue uniforme, consistió en integrar, cooptar y disciplinar a las diversas organizaciones de acuerdo a sus posicionamientos políticos, ideológicos y estratégicos. Con un discurso que cuestionó abiertamente la represión, interpeló los elementos nacionales y populares de los movimientos, ubicándose en su mismo campo y con sus mismos enemigos (Retamozo, 2011). Simultáneamente, existían un conjunto de elementos endógenos al movimiento de desocupados que apuntaban a un desgaste que se relacionaba con la incapacidad de unificación de las luchas por la fragmentación organizacional y la ausencia de instancias novedosas de coordinación; y con la rutinización de la práctica del piquete que erosionó el carácter disruptivo de sus inicios y deterioró los vínculos con la sociedad que en las postrimeras de la crisis del 2001 había levantado la consigna “piquete y cacerola, la lucha es una sola”. En este último aspecto, y siguiendo a Svampa (2004), los medios de comunicación jugaron un papel clave en la estigmatización del piquete y de los piqueteros como parte de la “anormalidad” en tanto efecto perverso de la política neoliberal en un momento de recomposición de *la política*, de la normalidad institucionalidad¹⁵².

152 En este sentido, Svampa (2008) plantea que el nuevo esquema de interpretación por parte de la sociedad de los movimientos piqueteros consistía en establecer un corte entre la “autenticidad” de sus primeras manifestaciones y la “inautenticidad” de su evolución desde 2002 a partir de una reactualización de la antinomia civilización o barbarie.

Así, se fue configurando un nuevo escenario que combinaba organizaciones sociales orgánicas al gobierno – como fue el caso del Movimiento Evita – y organizaciones aliadas que tuvieron acceso a recursos para la construcción territorial vía el desarrollo de proyectos, que incorporaron cuadros técnicos a la gestión gubernamental y que participaron en el diseño de ciertas políticas públicas¹⁵³; y movimientos opositores que persistieron en las acciones de protesta e intentaron ser debilitados y aislados por el gobierno mediante la posibilidad dispar de acceso al amplio conjunto de políticas públicas gestionadas por el Ministerio de Desarrollo Social y el Ministerio de Trabajo¹⁵⁴ (Masseti, 2009). En estos posicionamientos diversos se ponían en juego distintas concepciones de autonomía y de viabilidad transformadora del Estado.

Este cambio de coyuntura nacional marcó también un cambio de etapa del MPLD sellada por su alejamiento de la estructura nacional del MTR debido al componente referencial en algunos referentes – que dificultaba la participación activa de las bases – y a la falta de organicidad de las distintas organizaciones que lo componían, entre las que existían diferencias político-estratégicas, de tradiciones y de formas de construcción. Producto del alejamiento del MTR, el ahora MTR-La Dignidad retornó al trabajo en su territorio de origen, la Ciudad de Buenos Aires, y repensó su estrategia política en un nuevo marco contextual y organizativo. Cabe destacar la vinculación estrecha que es posible establecer entre la modificación del nombre y sus resonancias en la construcción identitaria del Movimiento y de sus miembros, tal como lo señala María:

153 Massetti (2009) señala un ciclo de institucionalización – entendida como incorporación al Estado – de los movimientos de desocupados que va de la confrontación del período 1997-2002 a la organización (gestión de recursos y desarrollo de proyectos) entre el 2002 y el 2004 hasta llegar a la institucionalización del 2004 en adelante.

154 Dejando atrás la impronta técnica de las políticas sociales imperante durante la década del noventa, el gobierno avanzó hacia su (re)politización en correspondencia con el retorno del Estado a un lugar central de la escena social. Sin dudas, la Asignación Universal por Hijo, implementada desde el año 2009, es un exponente de un cambio de paradigma respecto a las políticas sociales focalizadas (Andrenacci y Soldano, 2005; Cañete, 2010). Asimismo, cabe mencionar todo un conjunto de políticas sociales: el Plan de Seguridad Alimentaria, Plan Familias por la Inclusión Social y Plan Nacional de Desarrollo Local y Economía social “Manos a la Obra” de los inicios de la gestión de Néstor Kirchner; a los que posteriormente se suman el Plan Argentina Trabaja y el Programa de Trabajo Autogestionado, entre otros.

“Implicó un cambio en la organización porque el cambio, el cambio ya de por sí pelear por puestos de laburo y no por comida nada más, no por un plato de comida nada más sino por puestos de laburo, ya fue un cambio grande entre personas mismo. Porque yo ya pienso que yo no me estoy yendo a allá a pelear por un plato de comida sino que me estoy yendo a pelear por mi dignidad, por lo que yo merezco. Ahí conocí lo que es dignidad. Por eso me gustó cuando le pusieron “(MTR) La Dignidad” porque en realidad la dignidad de nosotros es trabajo, salud, bienestar social, lo cual no están dando los gobiernos” (María, militante de base¹⁵⁵).

En este movimiento de repliegue en los barrios se comienza a realizar un trabajo más profundo de construcción de poder popular a partir de la gestación y prefiguración de un conjunto de instituciones autónomas del Estado: jardines comunitarios, bachilleratos populares, espacios culturales, cooperativas de trabajo, centros de salud comunitaria y medios de comunicación alternativos. Es interesante destacar que estas instituciones representan – a medida que el momento más agudo de la crisis va desapareciendo a partir de la recomposición económica nacional y de la situación más favorecida de la Ciudad de Buenos Aires – la emergencia de problemáticas como la educación¹⁵⁶, la salud y los medios de comunicación que exceden la satisfacción de la necesidad urgente de alimentos propia de la impronta piquetera. Asimismo, se evidencia una nueva relación con el gobierno en tanto permanece el “arrancarle recursos” pero con una lógica distinta donde se demanda pero al mismo tiempo los recursos ganados (subsidios, medicamentos, reconocimiento de títulos escolares) aportan a la construcción de un proyecto que se reivindica autónomo y que se intenta distanciar de la lógica asistencialista. En este sentido, el MTR-La Dignidad se ubicará en el arco de organizaciones sociales junto a aquellas que continúan con la postura de no integración al marco estatal.

155 Entrevista realizada el 12 de abril de 2013.

156 En materia educativa, se sucede una apertura de distintos espacios en los diferentes barrios de la Ciudad de Buenos Aires. En cuanto a los jardines, en el año 2003 se abre “El Jardín de Teresa” en Chacarita, en el año 2006 “El Globo Rojo” en Villa Soldati, en el año 2008 “El Jardín de Barracas” en Barracas, en el año 2010 “Luces en el Bajo” en el Bajo Flores y finalmente en el año 2012 “Sacha” en la Villa 20 de Lugano. Con respecto a los Bachilleratos Populares, se abre en el 2006 el Bachillerato “La Dignidad” en Villa Soldati, en el año 2007 se abre el “Bachillerato Popular Barracas”; y en el año 2009 se crea el “Bachillerato Popular Villa Crespo” que funciona actualmente en el Club Atlanta.

Una posible lectura de este desplazamiento es pensarlo como un salto de lo social a lo político – o, en otros términos, un salto del barrio al territorio – que implica que todos los espacios gestados en el Movimiento deben estar al servicio de un proyecto de transformación social más amplio – de allí su carácter político – sin derivar de ello la necesidad de convertirse en un partido político. De esta manera, la cuestión de la “comida” se coloca en una perspectiva más global o integral. Un ejemplo ilustrativo de este pasaje lo constituye la conversión de los comedores en cabildos, unidad mínima de organización del MPLD, donde la discusión política se suma a la cuestión de “la comida”. Como lo atestigua Horacio, integrante del MPLD:

“Me parece que organizaciones como La Dignidad, pero también hay que decirlo como el Frente (*Darío Santillán*), fueron organizaciones que intentaron trascender esa identidad piquetera en un sentido de integralidad. No pensar que somos sólo organizaciones de trabajadores desocupados, de lucha por el trabajo genuino sino como organizaciones que tienen una perspectiva de transformación integral que abarca todas las dimensiones de la vida cotidiana: educación, salud, trabajo, género, comunicación. Todas cuestiones que en ese momento no podíamos asumir porque realmente las necesidades más inmediatas nos comían el día a día. La necesidad de resolver el alimento, el problema del trabajo impedía tener una perspectiva a mediano y largo plazo de transformación más allá de eso inmediato. Lo inmediato, lo necesario taponaba u obturaba la perspectiva más a largo plazo de pensar la construcción de un poder popular” (Horacio, miembro de la Mesa Nacional¹⁵⁷).

La profundización de este proceso de construcción integral en los territorios derivó en un último cambio en la estructura organizativa que fue plasmado en el pasaje del nombre MTR-La Dignidad a Movimiento Popular La Dignidad en el año 2010, no exento de resistencias por parte de ciertos militantes de base históricos reticentes al abandono – parcial – de los inicios piqueteros. La idea de movimiento popular lleva consigo ciertos desplazamientos político-ideológicos pero también de composición social que lo alejan de la identidad piquetera de origen: una complejización de las demandas para abarcar distintos frentes de lucha que van desde la educación, la salud y el género a lo productivo, sindical y estudiantil; un reconocimiento de la heterogeneidad de la base social que excede a los trabajadores desocupados para visibilizar una situación multisectorial – “lo popular” – que

157 Entrevista realizada el 25 de marzo de 2013.

combina a trabajadores desocupados con trabajadores desocupados y estudiantes con tradiciones políticas y experiencias de movilización social divergentes; un descentramiento de la figura del piquete como repertorio único de protesta en pos de una combinación de estrategias que lo incluyen y desbordan; un uso menos cotidiano – y más estratégico – de la irrupción en el espacio público dado que el trabajo diario se localiza en los barrios y ya no en la confrontación con el Estado; y una relación de confrontación y negociación con el Estado que no se agota en sí misma debido a la prefiguración de una institucionalidad paralela que genera que los recursos obtenidos no sean destinados a una necesidad puntual e inmediata sino a garantizar la multiplicación de proyectos de mayor envergadura al interior del Movimiento. Facundo, quien vivió este proceso, lo sintetiza como el paso de la necesidad a “jugar a lo grande”:

“Yo estoy desde el principio cuando estaba la gente solo por la necesidad, formamos la estructura del movimiento gente necesitada, todo a pulmón. Después llegaron los universitarios y la cosa cambió. Ahora hay otra visión. Ahora no es la lucha por la comida, eso ya pasó aunque hay que preservarlo. Ahora es lo otro, jugar a lo grande en la política, se le disputa al gobierno en su campo” (Facundo, referente político de la cuadrilla y cabildo del Bajo Flores¹⁵⁸).

Esta última etapa es concebida como un momento de crecimiento cualitativo de la Organización por el objetivo de transformación integral de la sociedad en todos sus planos y también de crecimiento cuantitativo por el incremento notable de militantes de distinta composición social. En la actualidad, el MPLD trabaja fuertemente en las villas de la Ciudad de Buenos Aires con énfasis en los barrios de Barracas (Villa 21-24), Bajo Flores (Villa 1-11-14 y Barrio Rivadavia), Chacarita (Playón de Fraga), Lugano (Villa 20), Retiro (Villa 31 y 31bis) y Soldati¹⁵⁹. Allí concentra la mayor cantidad de militantes y de espacios de construcción de poder popular. Este trabajo se fortaleció mediante la obtención por parte del Movimiento de la dirección de la Corriente Villera Independiente que es un espacio de articulación de las diferentes

¹⁵⁸ Entrevista realizada el 24 de julio de 2013.

¹⁵⁹ Para un mejor dimensionamiento geográfico del trabajo en los distintos barrios de la Ciudad de Buenos Aires y los distintos espacios que la organización posee en los mismos, ver Anexo 4 “Cartografía de los espacios del Movimiento Popular La Dignidad en la Ciudad de Buenos Aires (2013)”.

villas de la Capital Federal, cuya principal aspiración es la urbanización de las villas y la coordinación de las distintas experiencias de lucha en los barrios.

Asimismo, se encuentra en un momento de expansión nacional en dos sentidos: por un lado, el surgimiento incipiente de otros territorios de militancia en el Conurbano Bonaerense, otros puntos del interior de la Provincia de Buenos Aires (como el Partido de la Costa) y aún en otras provincias del país (como Chaco, Misiones, Neuquén, Río Negro, Salta y Tucumán); y, por otro lado, a partir de la integración al Frente Nacional Pueblo Unido donde converge junto a otras organizaciones como el Movimiento Social y Cultural Tupaj Katari, el Movimiento Justicia y Libertad, el MTR-12 de Abril y el MTD Aníbal Verón de Esteban Echeverría.

La concepción integral respecto a la transformación social incide en la multiplicación de los espacios prefigurativos del MPLD, entendidos como espacios de doble poder. En el plano educativo, cuentan con cinco Jardines Comunitarios Populares (Chacarita, Soldati, Barracas, Bajo Flores y Lugano), tres Bachilleratos Populares (Soldati, Chacarita y Barracas), cuatro Primarias Populares (Barracas, Retiro, Chacarita y Laferrere), una Escuela Popular de Oficios (Bajo Flores), espacios de juegos para niños, la agrupación gremial docente “Ni Calco Ni Copia”¹⁶⁰ y la agrupación estudiantil “La Dignidad por Asalto” con inserción secundaria, terciaria y universitaria. A nivel de salud, se crearon dos Centros de Salud Comunitaria (Bajo Flores y Retiro), un Centro de Día “Puentes” para la atención y prevención de adicciones (Barracas) y un Laboratorio Popular de diagnóstico molecular de tuberculosis (Bajo Flores). En cuanto a lo cultural, funciona un grupo de Teatro del Oprimido (Bajo Flores), la Biblioteca Popular Infantil “Chau Toto” (Lugano), el Colectivo de Arte Popular Tumbarrati, la murga “Los embarrados de Lugano” (Lugano), la editorial “Peón Negro” y distintos talleres culturales en los barrios. En el plano de género, se destaca la creación de la Casa de la Mujer (Retiro) de contención y refugio de mujeres víctimas de violencia de género, y el espacio de géneros “Mujeres en lucha” que dicta distintos seminarios y talleres en la universidad y en los

¹⁶⁰ En el plano gremial, el MPLD forma parte de la construcción del Sindicato de Trabajadores de la Industria de la Construcción y afines (SITRAIC), de la agrupación de residentes médicos en la Asociación Sindical de Profesionales de la Salud de la Provincia de Buenos Aires (CICOP) y del actual armado de una agrupación de trabajadores no docentes del Estado.

barrios. Los medios de comunicación también se multiplicaron: un canal de televisión “En Movimiento TV” (Soldati), la radio “FM La Caterva” (Barracas), el Semanario Blanco y Negro y la revista Nuestra Voz. En lo productivo, se halla la cooperativa de trabajo “Bar La dignidad” (Villa Crespo) y la cooperativa “Nuevos Horizontes” con cuadrillas en Barracas, Bajo Flores, Soldati, Centro, Retiro, Lugano, La Boca y Constitución. Finalmente, se encuentra el Colectivo Popular de Derechos Humanos (COPODH).

II.2. Una historización posible de los espacios de Formación Política en sentido amplio y restringido: entre la “escuela de la necesidad” y la formación de base

Dentro de la amplia gama de movimientos populares urbanos gestados en nuestro país – y, particularmente, en el Área Metropolitana de Buenos Aires – hacia finales de la década del noventa, el MPLD se destaca por asumir explícitamente en su ideario y en sus objetivos la impronta formativa en tanto la educación popular es asumida como método y como forma de construcción política que atraviesa transversalmente al conjunto de espacios y de prácticas político-pedagógicas de la Organización.

En este sentido, y retomando la triple caracterización de los espacios-momentos formativos en movimientos sociales postulada por Michi, Di Matteo y Vila (2012), se pueden identificar en el MPLD un complejo conjunto de espacios-momentos formativos. En cuanto a la “escuelas” gestadas y conducidas por movimientos – o la intersección de *la pedagogía y lo político* – la apuesta comprende los distintos niveles del sistema educativo con sus Jardines Comunitarios Populares, Bachilleratos Populares y Primarias Populares¹⁶¹. Asimismo, se encuentra una cantidad notable de espacios-momentos intencionalmente formativos – ubicados a caballo entre *lo pedagógico, la pedagogía y lo político* – que asumen la tarea formativa en la especificidad que les compete. En esta categoría, se destacan la formación de promotores en los centros comunitarios de salud, los talleres culturales en los barrios, los talleres de género del espacio de “Mujeres en lucha”, los talleres de derechos

¹⁶¹ Cabe destacar que el formato que adopta la intersección de *la pedagogía y lo político* en los tres espacios mencionados no es equiparable, especialmente debido a la relación disímil con el Estado (que va de la recepción de financiamiento de los Jardines para el pago de las maestras al reconocimiento de las certificaciones sin financiamiento de los Bachilleratos Populares pasando por el no reconocimiento oficial de las Primarias Populares) y a los diferentes sujetos de la educación de cada caso (niños y niñas, jóvenes y adultos).

humanos de COPODH, los encuentros de formación del espacio de “En Movimiento TV” y los dos espacios de formación de formadores conformados por el “Taller de Educación Popular con orientación en nivel inicial” y el “Taller de Espacios de Juegos”. Dentro de estos espacios-momentos explícitamente formativos también se halla la propuesta de Formación Política en sentido estricto – objeto de esta Tesis – que asume la particularidad de ser una instancia de formación que no responde directamente a un espacio prefigurativo del Movimiento ya constituido – a diferencia de los ejemplos mencionados – sino que adquiere constitutivamente una visión integral de la Organización.

Finalmente, el MPLD se piensa a sí mismo y a sus distintos espacios como espacios-momentos “que también son formativos” – ubicados en la intersección de *lo político y lo pedagógico* – dado que en las prácticas políticas militantes se producen aprendizajes, se socializan saberes y se gestan nuevas relaciones sociales. Desde esta perspectiva, como comenta Marcos, “la formación es una cosa de todos los días”:

“Son espacios de formación, de compartir. Por ahí no tan estrictamente de formación como uno lo tiene en la cabeza, pizarrón... sino más bien de compartir. Y ahí está como la base bonita de lo que es la formación. Salir del ámbito que, por ahí uno tiene en la cabeza, súper clásico: colegio, pizarrón, maestra... salir un poco de eso. La formación es una cosa de todos los días. Es como más amplio, salir de la burocracia de la formación. No sé, formar, ser formado, andando un poco más atento en el día a día... Yo creo que la asamblea, las mismas reuniones de laburo, aparte de las instancias de formación formales que de repente bueno salen clases de formación política” (Marcos, referente de la formación del espacio de Televisión¹⁶²).

Cabe señalar que más allá de esta diferenciación de espacios-momentos formativos en clave analítica, para el Movimiento todos ellos aparecen conteniendo a la Formación Política. De allí la necesidad de distinguir con fines descriptivos dos dimensiones de la Formación Política: un sentido amplio de Formación Política que se sitúa en el propio movimiento como principio y sujeto educador abarcando tanto las “escuelas” gestionadas por la Organización, los espacios-momentos formativos así como los espacios-momentos “que también son formativos” dado que la especificidad de la tarea en cada espacio-momento no descuida el trabajo con los fundamentos

162 Entrevista realizada el 29 de mayo de 2013.

político-ideológicos más generales; y un sentido estricto de Formación Política que se corresponde con aquellos espacios-momentos intencionalmente formativos que los movimientos populares denominan como de Formación Política y que abordan, en primer término, las cuestiones referidas al ideario político-ideológico de la Organización en la búsqueda de otorgar una mayor organicidad e integralidad de la militancia.

Por lo tanto, la comprensión cabal del espacio de Formación Política en sentido estricto del MPLD observado requiere su inscripción en una historización que combine el derrotero político-organizativo del Movimiento, el carácter disímil de las distintas propuestas de Formación Política en sentido estricto asociadas con cada etapa histórica y su relación con los espacios-momentos de Formación Política en sentido amplio. Esta articulación entre historia y Formación Política amplia y específica aparecía en las entrevistas atravesada por la reiteración de las alusiones a “la necesidad” como momento fundante de la incorporación de los militantes de base a la Organización; pero, al mismo tiempo, como condicionante de los formatos de la Formación Política. Un cierto formato de Formación Política se asociaba a “la calle” y “al piquete” (lo que aquí se denomina Formación Política en sentido amplio) y, en consecuencia, a los orígenes piqueteros. Otro formato de Formación Política correspondía al espacio en el que se encontraban participando (una Formación Política en sentido estricto) enmarcado en una disminución de la necesidad y en prácticas políticas de menor visibilidad pública.

A partir del diálogo con Elsa, estas reiteraciones terminaron de cobrar sentido al enunciar que “la necesidad era otra escuela muy grande”, diferente a la escuela del “cartón” y los títulos que acreditan el saber, pero también diferente a los espacios sistemáticos de enseñanza-aprendizaje que incluyen también a la Formación Política en sentido estricto:

“Y esa experiencia lo adquieren a través de la vida... que uno por necesidades pues tienes que aprender, qué sé yo... todas esas cosas uno va aprendiendo...por la necesidad, y la necesidad es otra escuela muy grande. Te enseña, sí, eso es cierto. Y...no sé si algún día valorarán qué sé yo, el trabajo de lo que hace la gente sin título, sin estudios, sin cartón, como dicen el cartón...” (Elsa, militante de base del Bajo Flores¹⁶³).

163 Entrevista realizada el 16 de noviembre de 2012.

De allí que esta historización posible de los espacios-momentos de formación se encuentre signada por la premisa de que la etapa del MPLD imbricada con su impronta piquetera inicial – y con determinadas prácticas políticas que requerían la presencia de la militancia en “las calles” – la apuesta eran los espacios-momentos que “también fueran formativos” debido a las dificultades de llevar adelante instancias de Formación Política en sentido estricto que implicara un retirarse (de la calle). Ahora, es posible rastrear un primer espacio-momento de Formación Política en sentido estricto en la etapa anterior como Agrupación Casa del Pueblo, previamente al momento más álgido de la crisis del país y al involucramiento con la cuestión piquetera. Del mismo modo, con la “normalización” del sistema político y económico a nivel nacional a partir del año 2003, la resolución – siempre parcial – del imperativo de la necesidad y el alejamiento de la lógica más piquetera en pos de la búsqueda de la prefiguración, asociada a la creación del MTR-La Dignidad, se inauguran los espacios-momentos de formación más sistemáticos (ya sean espacios-momentos intencionalmente formativos o “escuelas”).

De lo anterior se desprenden dos observaciones: por un lado, este intento de sistematización de la experiencia con anclaje en la necesidad como momento fundante no implica desconocer la existencia de intentos de Formación Política en el marco de Casa del Pueblo y del MTR, como se analizará a continuación; por otro lado, y en consonancia, se debe destacar la continuidad de la Formación Política en sentido amplio en toda la historia del MPLD, independientemente de sus espacios y de sus grados de sistematicidad. El énfasis puesto en la continuidad histórica de la Formación Política apunta a desechar aquellas lecturas que pudieran sostener que en la etapa del imperativo de la necesidad no existía formación, aludiendo a un cierto carácter pre-político de la necesidad. Por el contrario, aquí se postula que las condiciones concretas de producción y reproducción de la vida actuaron como catalizadoras del momento de *lo político* – o al menos como impugnadoras de las lógicas de producción *política* – y este proceso requería de fuertes procesos de aprendizaje político, de una pedagogización de la política que considerara a la acción política como espacio privilegiado de aprendizaje. La participación activa en la resolución de una carencia potenciaba así la identidad en construcción y permitía proyectarse más allá de la demanda puntual.

En clave de reconstrucción histórica a partir de los relatos de los militantes¹⁶⁴, el primer espacio de Formación Política en sentido estricto surgió acompañando la gestación de la Agrupación Casa del Pueblo, aún antes del inicio de la construcción territorial en los barrios. Fue pensado como un espacio de formación de un grupo de jóvenes militantes con un fuerte desencantamiento con *la política* – sus marcos normalizados de acción y sus instituciones representativas – que se propusieron pensar formas de *lo político*, particularmente las revoluciones y las organizaciones guerrilleras. Para ello, se abocaron al estudio del corpus teórico clásico de izquierda representado por el marxismo, el trotskismo, el leninismo así como el pensamiento de organizaciones de nuestro país como el PRT-ERP y Montoneros¹⁶⁵. Además de estas lecturas, se nutrieron de la tradición oral de militantes de la década del setenta que los acompañaron en este proceso de formación, transmitiendo sus vivencias y prácticas políticas así como las formas organizativas de los dispositivos de Formación Política de aquél entonces donde acordaban sus lecturas de la realidad y los modos de construcción política.

Un segundo momento se imbrica con la integración del ahora Movimiento Casa del Pueblo a la estructura nacional del MTR que ya contaba con una comisión específica de Formación Política en sentido estricto que organizaba ciclos, talleres y encuentros donde se trabajaban formas de construcción territorial y organización popular a partir de un material sistemático denominado “Libro celeste”¹⁶⁶. La importancia que el MTR le adjudicaba a la formación será considerada por la militancia del MPLD como una herencia que se conserva en el tiempo, aún luego de la separación. A diferencia del período anterior, la Formación Política se pensaba “para el pueblo y desde el pueblo” con un fuerte carácter de base en una organización compuesta mayoritariamente por trabajadores desocupados. En un momento de ardua confrontación con el Estado – en la coyuntura posterior a la crisis del año 2001 – los espacios de autodefensa también eran

164 La reconstrucción de las características de los distintos espacios de Formación Política se realizó a partir de los distintos relatos de los integrantes del espacio de Formación Política observado que aportaban elementos desde su momento de ingreso a la Organización – en su mayoría a partir de la etapa del MTR-La Dignidad – y de otros militantes históricos que aportaban una visión más global del proceso (como Lorena, Horacio y Pedro).

165 Es interesante destacar que las lecturas compartidas en este primer espacio de Formación Política coinciden con aquéllas que son presentadas en los cuadernillos de Formación Política analizados y en las referencias teóricas de los números de la revista Nuestra Voz, exceptuando a Montoneros por su inscripción en la matriz nacional y popular de pensamiento de la cual el MPLD se distancia al reivindicar la tradición de izquierda crítica.

considerados como parte de la Formación Política de modo de poder identificar al “enemigo”, analizar la relación de fuerzas con los organismos represivos y aprender a defenderse.

No obstante, el grueso de la Formación Política se concentraba fundamentalmente en los espacios “que también son formativos” (Formación Política en sentido amplio) como las asambleas y el cuerpo de delegados. Es interesante destacar que estos espacios no sólo eran la ocasión para llevar adelante los procesos de aprendizaje político sino que también eran parte del contenido de la Formación Política (cuestiones tales como cómo hacer una asamblea, qué es un delegado, quién es el enemigo). A modo de ejemplo, los mecanismos asamblearios – hoy ya naturalizados al interior de los movimientos populares – no eran parte del repertorio y de los saberes de los militantes quienes debieron aprenderlos y recrearlos. Dentro de este grupo de militantes que se formó en estas novedosas prácticas políticas se encontraba Lorena – también participante de la Formación Política en sentido estricto de la Agrupación Casa del Pueblo – quien delinea una tensión entre teoría y práctica, entre una Formación Política “teórica” y los requerimientos de las prácticas políticas piqueteras:

“El proceso de formación que habíamos podido hacer en su momento llegó hasta ahí y después ya era aplicar, porque no había mucho tiempo, eran movilizaciones, tres, cuatro movilizaciones por semana, todas, y fuertes represiones, entonces no... digamos que ahí fue cuando empezamos a decir “bueno, la lucha es parte de la Formación Política”, la lucha, el piquete, la asamblea, acá, delante de la guardia de infantería, es nuestra Formación Política. También entender que la formación no sólo se da a través de herramientas teóricas sino que es fundamentalmente una práctica, que es todos los días, que el espacio para pensar y teorizar es sumamente importante y hay que crearlo. Pero como ese momento no teníamos mucho ese tiempo, bueno, todos los momentos eran momentos de formación y aparte todos los

166 En el Cuadernillo N.9 “Poder Popular” se realiza una reposición de la historia que dio origen a los “piqueteros” y allí se retoma un fragmento del Libro Celeste del MTR: “El alma de nuestro Movimiento son los Cabildos (asambleas). Quienes integramos el MTR gobernamos y deliberamos a través de nosotros mismos. No delegamos en nadie ni le gobierno ni nuestra capacidad de deliberar. Nos reunimos en Cabildos y decidimos por consenso o por mayoría qué se hace o se deja de hacer. Además, elegimos entre nosotros a los compañeros que consideramos los más capaces para encabezar la ejecución – y solo la ejecución – de lo resuleto” (Cuadernillo N.9, 2012: 29).

momentos eran nuevos y te abrían nuevas preguntas” (Lorena, militante histórica y referente de los Jardines¹⁶⁷).

A partir del alejamiento del MPLD del MTR es posible identificar una tercera etapa en lo concerniente a la Formación Política. La característica distintiva de la misma fue la estrecha relación concebida entre Formación Política, prefiguración y educación popular como prácticas transversales inscriptas en la creación de un conjunto de “escuelas” y de espacios-momentos intencionalmente de formación que excedían – al tiempo que contenían – la Formación Política. Aquí la referencia teórica central era Antonio Gramsci. Es decir, a medida que retrocedió la omnipresencia de la necesidad y toman fuerza nuevas problemáticas para abordar, fue creciendo la pata educativa de la Organización hasta comprender los tres tipos de espacios-momentos formativos, todos pensados como albergando la Formación Política en sus especificidades. De los testimonios de Elsa y de Lorena se desprende este descentramiento del “lugar de la comida” en pos de enfatizar la estrecha relación existente entre prefigurar – atendiendo a una diversidad de cuestiones – y formar(se):

“Y fui, yo fui viendo cómo fue evolucionando todo eso, que eso de la comida ya lo pusieron como de lado, y ellos fueron viendo ya otras cosas, empezó los jardines, ya empezábamos a ver el proyecto de...estee los Bachilleratos estaban antes...luego vinieron los Jardines, la necesidad de poner más jardines en los barrios, que no conseguíamos cupo, que esto, entonces se fue trabajando así. Se fue mirando más adelante, ya de la comida es como que quedó un poquito de lado y... la comida ya tiene su espacio, su día para charlar, pero después es para conversar qué es lo que se va a hacer, propuestas” (Elsa, militante de base Bajo Flores¹⁶⁸).

“Y además el proceso de constitución de cada espacio implica de algún modo una formación en eso. Qué sé yo, cuando armás “Mujeres en lucha”, tuvimos que formarnos en la lucha antipatriarcal, en las distintas corrientes del feminismo, en por qué somos antipatriarcales y qué implica el antipatriarcado en nuestro país, y cómo hacemos para que esto no quede en un gueto de cinco feministas y se masifique, qué es ser mujer en los barrios patriarcales, eso también es un proceso de formación. Y así con cada espacio, las primarias populares. La construcción de

167 Entrevista realizada el 28 de mayo de 2013.

168 Entrevista realizada el 16 de noviembre de 2012.

cada espacio implica procesos de formación específicos para eso, profundos, y que además se van analizando día a día en la propia práctica, ¿no?” (Lorena, militante histórica y referente de los Jardines¹⁶⁹).

En este sentido, es interesante retomar el caso de la creación del primer Jardín Comunitario – “el Jardín de Teresa” en Chacarita – en el año 2003 en tanto síntoma de la transición que estaba ocurriendo no sólo a nivel organizativo sino también en términos de Formación Política. Si bien su gestación implicaba en ciernes la decisión de incorporar problemáticas que superaran las necesidades más inmediatas como la educación, al mismo tiempo se encontraba asociada a la demanda de las militantes mujeres que *necesitaban* una guardería¹⁷⁰ donde dejar a sus hijos e hijas para estar en la “calle”.

Finalmente, ya en la etapa que se abrió con la denominación de Movimiento Popular La Dignidad se continuó y se avanzó en la dirección de la Formación Política en sentido amplio vinculada a la profundización del carácter multisectorial de la Organización y a los “talleres” brindados por los espacios prefigurativos que combinaban la formación específica (en derechos humanos, en salud, en género, etc.) con la Formación Política. En esta línea, los integrantes del espacio de Formación Política en sentido estricto observado identifican una pluralidad de espacios de Formación Política que exceden a su participación en dicha instancia. En la mayoría de los casos, apuntan a espacios-momentos explícitamente formativos que se realizan con una cierta regularidad durante un período de tiempo y con un alto grado de sistematización, especialmente los ya mencionados talleres de promotores de salud, de

169 Entrevista realizada el 28 de mayo de 2013.

170 En esta línea, la idea de guardería es hoy fuertemente criticada desde el espacio de los Jardines Comunitarios Populares, tal como lo expresan en el material denominado “Jardines Comunitarios Populares. Prefigurando un proyecto político popular, comunitarios y transformador de las relaciones sociales”: “Consideramos que expresiones como guarderías, hogares de cuidado diario, centros de infancia, restringen la perspectiva de un enfoque más integral y educativo de los espacios porque se remiten sólo al cuidado y a la asistencia” (2012, 7). En este sentido, es ilustrativo el fragmento de una entrevista a Sandra (educadora y referente política del Jardín “El Globo rojo” y coordinadora del Taller de Educación Popular para nivel inicial): “Hoy por hoy, en el movimiento, me parece que lo educativo es un eje fundamental del movimiento, cosa que antes no lo tenía. De hecho, el primer jardín no se piensa como “ah, el jardín educativo de calidad”, o sea, a ver, “los compañeros tienen que salir a laburar, ¿dónde dejamos los pibes? En la guardería”. O sea, y nosotros hoy por hoy “guardería” es como una palabra prohibida” (Entrevista realizada el 17 de abril de 2013).

derechos humanos y de género. En todos esos espacios-momentos formativos tanto los contenidos como la perspectiva de abordaje están en vinculación con la Formación Política. Resulta ilustradora la opinión de Yésica quien se encontraba realizando de modo paralelo el Taller de Espacios de Juegos y la Formación Política en sentido estricto:

“En el de educación, veo las dos cosas, veo tanto pedagogía, el desarrollo del niño y niña, la intervención del adultos, los juegos... y veo política, o sea, se habla de las revoluciones, se habla del capitalismo, de patriarcado, todo lo que sea Formación Política lo vi en el taller (...) Pero en educación popular vi las dos cosas, por ahí en Formación Política vi solamente política y no tocan el tema de... de los niños/niñas o del adulto, que no se habla tanto de educación... es todo de política, esa es la diferencia” (Yésica, militante de base de Villa Soldati¹⁷¹).

No obstante, los espacios-momentos “que también son formativos” no son mencionados – al menos en primera instancia – como parte de la Formación Política en sentido amplio, excepto ante la pregunta directa respecto a su dimensión formativa. Allí, se identifica a la militancia, a las prácticas políticas cotidianas asociadas a esta (asambleas, planes de lucha, acampes, piquetes, etc.), al intercambio de saberes y las lecturas del semanario “Blanco y Negro” al interior de las cuadrillas de trabajo e, incluso, a la “calle” como disparadores de aprendizajes políticos. Asimismo, cabe destacar la creación desde el MPLD de las instancias de Pre-Plenarios con fines netamente formativos donde se trabajan documentos sencillos en grupos más reducidos para facilitar la discusión y la participación de todos los integrantes de la Organización en los Plenarios.

De allí la gestación de una dialéctica entre la Formación Política en sentido estricto y la Formación Política en sentido amplio, paralela a la dialéctica entre teoría y práctica, entre espacios-momentos donde se aprende la teoría y se coloca a las prácticas políticas en un “marco más grande”¹⁷² y espacios-momentos donde se pone en juego lo

171 Entrevista realizada el 29 de noviembre de 2012.

172 Cabe destacar que los entrevistados refieren a un conjunto de expresiones que dan cuenta de la idea de una mayor amplitud de la Formación política en sentido estricto respecto a los espacios-momentos “que también son formativos”: un “marco más grande” (Entrevista a Pablo, militante de base de Villa Soldati e integrante de la Mesa de Capital), una “mayor densidad” (Entrevista a Marina, coordinadora de la Formación Política), un “análisis más profundo” (Entrevista a Elsa, militante de base del Bajo Flores).

aprendido y también se aprenden cosas nuevas referidas a las problemáticas concretas del barrio – a lo inmediatamente cotidiano – que retroalimentan la Formación Política en sentido estricto. Desde la perspectiva de los militantes del MPLD, ninguna de las dos instancias alcanza a cubrir las expectativas de Formación Política por sí sola: las prácticas políticas son momentos formativos asociados a la resolución de los temas más inmediatos, pero los espacios estrictos de Formación Política expresan y contribuyen a la configuración de esas prácticas políticas así como a la identidad de la Organización. Esta dialéctica queda expresada en la presentación del primer cuadernillo del espacio de Formación Política así como en los testimonios de los participantes:

“Piquetes, cacerolas, marchas, tomas, acampes, cortes, plenarios, asambleas son expresiones cotidianas de nuestras luchas, son momentos de discusión, de intercambio, de conocernos y compartir nuestras ideas. Son, en definitiva, espacios de formación. Ahí discutimos, aprendemos de nuestros compañeros y compañeras. Vamos construyendo la acción a partir de la reflexión colectiva, aprendemos de nuestros aciertos y de nuestros errores, nos transformamos, nos reinventamos como organización y como militantes. Pero muchas veces sentimos la necesidad de reflexionar acerca de nuestras prácticas políticas y organizativas y acerca del mundo. Para comprenderlo mejor y para así, construir las herramientas, teóricas y prácticas, necesarias para su transformación. En nuestras construcciones territoriales nos suele costar dedicarle tiempo a la reflexión teórica. Las tareas inmediatas, que son muchas, no nos permiten encontrar el tiempo para la reflexión colectiva” (Cuadernillo de Formación N.1, 2012: 2).

“El nivel de militancia te hace, te hace una formación por día que vos la vas teniendo a medida que va transcurriendo el tiempo. Nosotros, yo después de dos años de haber estado en el Movimiento recién me empecé a formar políticamente, así de formaciones. Todo lo que sabía antes era lo que sabía de lo que caminaba en la calle, lo que iba para acá y lo que participaba en una asamblea, lo que iba a una reunión con, con alguna autoridad, con algún petitorio y así son instancias también de formación” (Pablo, militante de base Villa Soldati e integrante de la Mesa de Capital¹⁷³).

La asociación primera y más directa por parte de los entrevistados de la Formación Política en sentido amplio con los espacios-momentos intencionalmente formativos – el conjunto de talleres brindados por distintos espacios de la organización

173 Entrevista realizada el 16 de noviembre de 2012.

– puede ser pensada en al menos tres sentidos: por un lado, la fuerza del formato escolar como sinónimo de educación (o formación) impuesto a partir de la Modernidad que, en el marco de los espacios del movimiento, estaría más asociado a las propuestas de modalidad “taller” que a los espacios-momentos “que también son formativos”; por otro lado, la relación entre los espacios-momentos “que también son formativos” con la etapa histórica más vinculada con la impronta piquetera donde la satisfacción de las necesidades básicas obligaba a la práctica política del piquete de manera cotidiana, restando tiempo para otras instancias más sistemáticas de formación; y, finalmente, una suerte de naturalización del carácter formativo de las prácticas políticas que incide en la pérdida de novedad de la cuestión.

Asimismo, esta última etapa coincidió con la creación del primer espacio de Formación Política en sentido restringido del MPLD – desde el alejamiento de la estructura nacional del MTR – realizado durante los meses de noviembre y diciembre del año 2012. Algunos integrantes del espacio de Formación Política identificaron antecedentes previos menos sistemáticos: respondían a iniciativas de pequeños grupos y no a una línea orgánica de la Organización o quedaban acotados a uno o dos días y no se garantizaba la continuidad en el tiempo. Sin embargo, coincidieron en que los contenidos trabajados en aquellas experiencias eran prácticamente los mismos que los analizados en esta nueva instancia:

“Yo sí había participado de formaciones de uno o dos días sobre los mismos temas que se trabajaron en la Formación Política. Pero te daban un cuadernillo así (*expresión de un cuadernillo con muchas páginas*) para uno o dos días. Yo fui a hablar con Ramiro y le dije que necesitábamos formaciones de más tiempo” (Facundo, referente político de la cuadrilla y cabildo del Bajo Flores¹⁷⁴).

“Arrancamos con historia con un par de cositas ya importantes como es la historia del trabajo, cómo arrancaba desde el trabajo, cómo era el intercambio todo eso, el capitalismo, colonialismo. Casi los mismos temas que estamos, que estamos viendo ahora. Y nos llevábamos textos para leer. Ponele, nos llevábamos algunos textos de Marx, el 18 Brumario ponele. Eh un par de textos para leer de una semana, quince días para ver si, eh podíamos analizarlos esos textos y basarnos en esos textos (...) Nos juntábamos un viernes, comíamos entre medio y bueno y nos quedábamos discutiendo varias horas. Pero también metíamos algo de coyuntura, eh... de actualidad metíamos algo y a veces se terminaba diluyendo un poquito para otro

174 Entrevista realizada 24 de julio de 2013.

lado” (Pablo, militante de base de Villa Soldati e integrante de la Mesa de Capital¹⁷⁵).

Si la nota distintiva de este momento organizativo estaba constituida por la profundización del carácter multisectorial del MPLD, la Formación Política en sentido amplio y restringido también se amplía respecto a las etapas anteriores para dar cuenta del armado de los distintos frentes apareciendo nuevos contenidos y nuevas referencias intelectuales que dan cuenta del antipatriarcalismo y anticolonialismo que se agregan al ya clásico anticapitalismo y antiimperialismo con una fuerte impronta latinoamericana. En este sentido, en la Formación Política en sentido estricto de esta etapa se vislumbraron elementos análogos a los de aquella formación inicial de la Agrupación Casa del Pueblo al conformar un espacio de lectura y discusión de materiales teóricos que permitiera no sólo retroalimentar la práctica sino también aggiornar – desde las prácticas políticas – una perspectiva teórica igualmente crítica; es decir, una Formación Política en estrecho diálogo con la práctica – cuestión aún incipiente en Casa del Pueblo – pero en un espacio retirado de la “calle” y sistemático en sus contenidos, metodologías y roles.

Para concluir, la necesidad y la Formación Política en sentido estricto son metáforas de dos momentos históricos disímiles del MPLD condicionados por las prácticas políticas cotidianas en correspondencia con la coyuntura económica, política y social de la escena nacional. Al mismo tiempo, necesidad y Formación Política en sentido estricto sellan dos paradigmas opuestos en la forma de concebir a la militancia de base por parte de las organizaciones políticas, aún a riesgo de plantear un cierto binarismo: si la necesidad crea potencialmente subjetividades clientelares¹⁷⁶, subjetividades que esperan, subjetividades que “optan” por el silencio, subjetividades involucradas en el “puterío”¹⁷⁷ de la comida; la Formación Política – aún aquella cuyo origen se situó en las necesidades concretas – se acerca a la posibilidad de la construcción de sujeto críticos, de la gestación de subjetividades políticas y de la toma

175 Entrevista realizada el 16 de noviembre de 2012.

176 Así lo refleja el testimonio de Mili, militante de base del Bajo Flores: “Yo antes era de la CCC y ahí utilizan a la necesidad, no te dicen el por qué, no te capacitan, no hay lugar para la opinión, no hay lucha. Acá hay tolerancia, comprensión, ayuda y solidaridad” (Entrevista realizada el 24 de julio de 2013).

de la palabra (y no emisora de “ruido” en el sentido ranceriano) y de generar otras relaciones sociales posibles.

En este juego entre necesidad y formación, se inscriben las trayectorias de militancia previas y actuales de los integrantes del espacio de Formación Política – trayectorias también eminentemente formativas – desde las cuales valoran este espacio especialmente dispuesto para el debate político y para el encuentro vinculado a la toma de palabra y a la escucha atenta del otro.

177 Las alusiones al “puterío” de la comida se repiten en las entrevistas. A modo de ejemplo, cabe citar fragmentos de las entrevistas a Mili y Sandra: “No es la pelea de por qué pollo, por qué carne, por qué robó, porque dijo, porque no habló. A veces hay mucho puterío” (Mili, militante de base de Chacarita); “Entonces se fue formando, eso digo, se formó algo tan lindo entre ellas y, como que en general se da esto de conventillo, de “que esta se llevó esta comida y esta no trajo”, en los comedores se da mucho eso; y acá como que se rompe todo el tiempo, por ellas, ellas buscan que se rompa y entonces se vinculan de otra manera” (Sandra, educadora y referente política del Jardín “El Globo rojo”, coordinadora del “Taller de Educación Popular para nivel inicial”).

II.3. La experiencia de Formación Política en sentido estricto de militantes de base del Movimiento Popular La Dignidad: un espacio-momento formativo entre la pedagogía, lo pedagógico y lo político

Si todos los espacios-momentos de un movimiento popular son formativos, si todos los espacios-momentos aluden a la Formación Política independientemente de sus contenidos específicos, ¿Por qué se requiere la conformación de un espacio de Formación Política en sentido estricto? ¿Cuáles son los límites de los otros espacios-momentos intencionalmente formativos, de los espacios-momentos “que también son formativos” y de las “escuelas” en términos de Formación Política? En última instancia, ¿Es posible aprender todo en la práctica? ¿Cuál es la forma de apropiación del saber que allí acontece?

Una primera respuesta a estas preguntas apunta a una serie de cuestiones: la necesidad de garantizar una cierta organicidad y sistematicidad de los aprendizajes que adquieren cierta dispersión en los espacios-momentos “que también son formativos” y que puede resultar fragmentaria o acotada en los talleres específicos; la búsqueda de generar un aprendizaje colectivo que exceda las resonancias de una acción de protesta que es de suyo colectiva en su accionar pero individual en su reapropiación y significación; y, finalmente, el establecimiento de un tiempo de Formación Política y de reflexión colectiva – acotado e intensivo al mismo tiempo – que implique un retiro temporario de la acción encarnada en la militancia cotidiana y el trabajo en las cooperativas (aunque intrínsecamente relacionado con estas).

En este sentido, este capítulo se encuentra íntegramente abocado a la interpretación de la experiencia de Formación Política en sentido estricto de militantes de base del MPLD durante los meses de noviembre y diciembre del año 2012. Retomando las coordenadas de la matriz propuesta en el Marco Teórico de esta Tesis y la base empírica construida, es posible situar esta experiencia en la compleja intersección de *la pedagogía, lo pedagógico y lo político* en el marco de los ejes continuos *la pedagogía-lo pedagógico y la política-lo político*.

II.3.1. La dimensión pedagógica del dispositivo de Formación Política en sentido estricto: el binomio la pedagogía- lo pedagógico

En el apartado concerniente al Marco Teórico, se propuso *dividir la noción de pedagogía desde adentro* – en *la pedagogía y lo pedagógico* – de manera correlativa a

la “diferencia política”. Si *la pedagogía* remitía al conjunto de discursos, saberes, prácticas y relaciones sociales asociados a la escuela, a la administración de lo instituido, a la educación convencional, a los asuntos comúnmente llamados “educativos”; *lo pedagógico* fue asociado a un descentramiento de “lo escolar” para ubicarlo en el amplio campo de las relaciones sociales entendidas como relaciones pedagógicas, escapando de la domesticación escolar y permitiendo la ampliación del espacio de pedagogización. Esta distinción apuntaba fundamentalmente a una cuestión de características, funciones y racionalidades diferenciales, pero también a una topografía disímil: la escuela en un caso, las relaciones sociales en otro (las prácticas políticas, el cotidiano, la lucha social, espacios no institucionalizados de formación, etc.).

La concepción de las vinculaciones entre *la pedagogía-lo pedagógico* a la manera de un continuo en disputa que abre y cierra posibilidades, requería problematizar la asociación directa entre *lo pedagógico* y un carácter intrínsecamente instituyente así como, su contracara, la cristalización de la reproducción de *la pedagogía*. Permanecer en la tensión entre ambos polos, permite visibilizar una amplia variedad de dispositivos pedagógicos posibles cuyos formatos están condicionados por su ubicación en dicho continuo y su cercanía relativa a alguno de sus extremos. Los dispositivos de Formación Política en sentido estricto en movimientos populares – debido a sus particulares especificidades – se encuentran en un “entre” la pedagogía y lo pedagógico. La inclusión de la dimensión de *la pedagogía* en el análisis de los mismos responde a la fuerza que aún posee el dispositivo escolar – a contramano del coro de voces que anuncian su crisis y su decadencia – en tanto “forma” disponible a la hora de los abordajes teóricos que lo utilizan como medida de referencia para toda comparación; e, incluso también, en la gestación y desarrollo de prácticas político-pedagógicas que pretenden trascender territorial y conceptualmente el dispositivo pedagógico escolar – a modo de modelo que no debe ser reproducido – pero del que paradójicamente se lleva la marca de su herencia socializadora.

En consecuencia, el análisis del espacio de Formación Política en sentido estricto de militantes de base llevado adelante por el MPLD bajo el prisma del binomio

la pedagogía-lo pedagógico requiere observar con atención el dispositivo pedagógico¹⁷⁸ construido para tal fin en términos de un conjunto de elementos nodales (objetivos, frecuencia de los encuentros, contenidos, dinámicas de trabajo, roles) así como una serie de tensiones que apuntan a pensar el origen del espacio en términos de demanda, el grado de dirección de la coordinación y el estatus de los saberes puestos en juego por los distintos participantes. Por lo tanto, en este juego de elementos constitutivos y de tensiones no obturadas radica la apuesta de ubicar a este dispositivo de Formación política en un “entre” la pedagogía y lo pedagógico, resaltando sus componentes disruptivos y de profanación respecto al formato escolar en los términos de las relaciones de saber-poder, pero también problematizando el uso y resignificación de ciertas aristas del mismo que se cuelan – de modo más o menos deliberado – tanto en el armado del espacio como en la apropiación del mismo por parte de la coordinación, de los militantes de base asistentes y aún del observador externo.

II.3.1.1. La caracterización del dispositivo pedagógico de Formación Política

Una de las características distintivas del espacio de Formación Política elegido se asoció a sus destinatarios en tanto fue concebido exclusivamente para militantes de base de las cuadrillas de trabajo¹⁷⁹ del MPLD ubicadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Específicamente, participaron uno o dos integrantes elegidos por la asamblea de cada cuadrilla – en función de su tamaño – sumando un total de 30 asistentes¹⁸⁰. Los criterios de selección no fueron homogéneos: apelando al azar de un sorteo como lo hizo una cuadrilla del Bajo Flores, consensuando respecto a quiénes tenían más ganas de aprender o quiénes tuvieran más tiempo libre como se planteó en otras cuadrillas, aplicando un criterio de rotación como en una cuadrilla de Retiro. Esta modalidad de conformación del espacio generó un grupo heterogéneo no sólo por la

¹⁷⁸ La definición del concepto de dispositivo pedagógico fue trabajada en el Marco Teórico de la Tesis siguiendo los postulados teóricos de Michel Foucault (1983). No obstante, la noción de dispositivos pedagógicos no sólo apunta a una “máquina de gobierno” sino que conlleva potencialmente la posibilidad de la *profanación* del dispositivo escolar moderno y la gestación de nuevas relaciones de saber-poder en el marco de “dispositivos pedagógicos alternativos” (Langer, 2009) y de “subjetivaciones pedagógicas” (Simons y Masschelein, 2011).

¹⁷⁹ La cuadrilla de trabajo es el término utilizado por el MPLD para referirse a las unidades mínimas de organización de sus cooperativas que contienen un número variable de personas. La cantidad de cuadrillas por barrio depende de la inserción del MPLD en el mismo y de la cantidad de militantes.

disímil inserción territorial de sus integrantes sino principalmente en relación a sus trayectorias de militancia (espacios-momentos que “también son formativos”) – referentes históricos de base junto a integrantes recientes del Movimiento – así como a su trayectoria formativa previa en espacios-momentos intencionalmente formativos (la participación en talleres organizados por los distintos espacios) y en “escuelas” (Bachilleratos Populares y/o Primarias Populares).

Si en un amplio conjunto de las experiencias de Formación Política en sentido estricto de movimientos populares urbanos, la garantía de la continuidad se asienta en la figura del “retiro” o del “campamento” como ruptura con la cotidianeidad, aquí la modalidad adoptada consistió en hacer coincidir el horario de trabajo de las cuadrillas con el horario de la Formación Política, asumiendo el mismo grado de obligatoriedad. El compromiso de los participantes consistía en asistir a los encuentros para luego poder replicar lo aprendido al interior de sus cuadrillas de pertenencia¹⁸¹. Sin embargo, la rotación y las ausencias vuelven a poner de manifiesto la tensión entre Formación Política en sentido estricto y en sentido amplio: la militancia territorial (las reuniones, las acciones directas, etc.) y el trabajo en las cuadrillas (la necesidad de garantizar un mínimo de compañeros para realizar el trabajo cotidiano, la responsabilidad por la cuadrilla en el caso de sus referentes, etc.) – si bien formativos – dificultaban la continuidad¹⁸².

La pregunta por la genealogía del espacio de Formación Política en sentido estricto, en los términos de la existencia de una demanda concreta de las bases que hubiera traccionado su conformación y la especificidad de la enunciación de la misma

¹⁸⁰ No obstante, estos criterios de convocatoria se fueron flexibilizando: Yésica participó de la Formación siendo parte del Cabildo de Villa Soldati (pero no de la cuadrilla) y una de las cuadrillas del Bajo Flores concurrió completa (con sus ocho integrantes) en su horario laboral durante la primera semana de formación por falta de herramientas de trabajo. Asimismo, las repetidas ausencias de ciertos participantes elegidos por las asambleas de sus cuadrillas llevaron a una mayor rotación.

¹⁸¹ En cuanto al balance sobre la réplica del espacio de Formación Política en las cuadrillas, Marina (coordinadora del espacio) comentó que no se realizó de manera sistemática: “Eso es algo que hay que revisar, que no lo pudimos hacer, y terminamos muy a las ponchados, que es cómo vuelve eso... cómo volvía, porque la idea era que los compañeros que formaban parte de los espacios de formación pudieran compartirlo, como pudieran, no era, no, hacer una gran clase, nada, lo que les parecía, en una asamblea, y eso no pudimos sistematizarlo, algunas veces pasó o la mayoría de las veces no y dependía del compañero o de la compañera” (Entrevista realizada el 17 de mayo de 2013).

como condicionante del formato del dispositivo pedagógico resultante, afloró muy tempranamente en la observación participante. A partir de los relatos de las entrevistas se puede afirmar que efectivamente existía una demanda de “formación” (de formación en sentido estricto) de parte de la militancia de base que se expresaba de modo inorgánico en frases tales como “necesito formación”, “¿qué puedo leer?”, “¿qué puedo estudiar?”. No obstante, la enunciación de dicha demanda no se traducía – al menos mayoritariamente¹⁸³ – en el planteo de contenidos, de metodologías y de formatos del dispositivo específicos sobre los cuales se construyera la propuesta, como comentó Marina desde la coordinación:

“De hecho, toda, o sea, una de las cosas que más reclaman los compañeros, por ahí no, no necesariamente te lo dicen en términos de lo que se hizo, pero permanentemente tenés la pregunta, la exigencia de que “nosotros queremos formación”, que tiene que ver desde una charla contando bien qué es el movimiento hasta una lectura de un texto político digamos. Por eso digo, no es que necesariamente nos pedían este espacio, de esta manera, con estas características, y lo que fue, pero sí un espacio de formación, sí la idea de, la necesidad de formarse políticamente, para poder entender mejor, para poder tener más, más chamullo viste, eso a pleno” (Marina, coordinadora del espacio de Formación Política y profesora de los Bachilleratos Populares¹⁸⁴).

Esta demanda general fue retomada desde el MPLD dado que, a la demanda de formación, le era paralela una necesidad práctica de la organización de profundizar ciertos debates relacionados con las formas de pensar la construcción política en instancias asamblearias y de plenarios. Esto último requería romper barreras de “exclusión formativa” – no resueltas con la Formación Política en sentido amplio – para que todos los integrantes de la Organización pudieran participar activamente de dichos

¹⁸² Un factor externo a la Organización que también influyó en la continuidad fue la fecha de realización de las dos últimas semanas de formación en el mes de diciembre. Especialmente las participantes mujeres aducían problemas de incompatibilidad con los actos de fin de año de sus hijos e hijas.

¹⁸³ Un caso excepcional fue el de Pablo que se comentó en conversaciones informales con la coordinación del espacio de Formación Política quien demandaba ciertos contenidos específicos de Formación política (puntualmente, las diferencias entre las distintas organizaciones de izquierda) por ser el primer militante de base en participar de una Mesa Directiva del Movimiento.

¹⁸⁴ Entrevista realizada el 17 de mayo de 2013.

debates y entender la terminología empleada en los mismos, como lo enunciara Gerardo:

“Había una necesidad de formación por parte de los compañeros de los barrios que querían un espacio donde formarse y también había una necesidad de discutir en otro nivel. O sea, muchas veces lo que sucedía en las asambleas era que algunos que... bueno que teníamos un recorrido universitario, un recorrido académico hablábamos en un idioma si se quiere que no era, era como excluyente para el resto, entonces, queríamos romper esa barrera, romper esa exclusión lingüística si se quiere y bueno y que todos podamos tener esa herramienta para charlar y discutir, que todos podamos hablar, tener el mismo idioma, que nos entendamos, que usemos las mismas palabras, que es algo fundamental para comunicarse” (Gerardo, miembro de la “Dignidad por Asalto”¹⁸⁵).

Pero, en este encuentro entre demandas de formación por parte de las bases y demandas de la Organización toda en relación a las prácticas políticas cotidianas que explican la conformación del primer espacio de Formación Política en sentido estricto para militantes de base, ¿Cómo y quiénes vinculan ambas demandas en la Formación política? ¿Quiénes le dan “forma” al dispositivo pedagógico? ¿Quiénes determinan sus objetivos, contenidos y dinámicas? ¿Es posible pensar este dispositivo pedagógico en términos de auto-formación? ¿Cómo se juega allí el carácter multisectorial de un movimiento popular? Una respuesta parcial a estas preguntas permite esbozar que recayó en la coordinación del espacio de Formación Política – tres militantes mujeres de extracción universitaria y docentes de los Bachilleratos Populares del Movimiento – la configuración del formato del dispositivo pedagógico en función de los siguientes factores: la historia de trabajo de Formación Política del MPLD en sentido amplio y estricto con un fuerte componente de educación popular¹⁸⁶, las necesidades de

¹⁸⁵ Entrevista realizada el 15 de abril de 2013.

¹⁸⁶ En este sentido, el cuadernillo N.1. “Geografías colonizadas, miremos el mundo con nuestros ojos” alude en su presentación de los principales ejes de trabajo en el espacio de Formación Política directamente a la educación popular: “Producir conocimiento de manera colectiva; Desarrollar la concepción de praxis (teoría/práctica/teoría); Mirar los procesos de manera dialéctica, con historicidad; Incorporar conocimiento para intervenir en la realidad y transformarla; Entender a la formación como un proceso donde el saber esta puesto en cada uno de los y las participantes y a partir del intercambio ese proceso de enseñar y aprender se va entremezclando, enriqueciendo y completando; Construir a partir del sentir/pensar/hacer” (Cuadernillo N.1, 2012: 3-4).

profundización y debate de las prácticas políticas de la Organización, y el conocimiento de la militancia de base por parte de la coordinación que les permitió “traducir” la demanda inorgánica de las bases ya expuesta. Esto conduce a otra cuestión, ¿Cómo se posiciona la mirada externa frente a la visualización en la observación participante de una posible tensión entre las bases y la coordinación que – si bien reconocida – no se presenta en los relatos de los entrevistados con la fuerza que se supondría a priori que debería aparecer?

Introduciendo los elementos constitutivos del dispositivo pedagógico, la propuesta de Formación Política se propuso como objetivos¹⁸⁷ la socialización de un conjunto de saberes teóricos y de saberes prácticos asociados a la práctica militante, el aumento de la participación de todos los integrantes en las asambleas y plenarios para favorecer la discusión, la mejora de la militancia territorial en los barrios a partir de la capacidad de interpretar críticamente la realidad y la contribución a una mirada integral que trascienda el “barrio” o el espacio específico de militancia¹⁸⁸. Es interesante señalar la imbricación entre poder y educación presente en estos objetivos dado que competen a metas formativas pero, en igual sentido, remiten inmediatamente a la intencionalidad política que los guía, a la experiencia práctica de la vida cotidiana y de la militancia.

En cuanto a los contenidos, la primera semana versó sobre una presentación general de un conjunto de saberes teóricos introductorios de una tradición marxista revisitada con anclaje latinoamericano: una problematización de la historia – tensionando la historia oficial con otras historias posibles – un abordaje de las categorías centrales del marxismo y la violencia como su rasgo constitutivo y fundante, un trabajo con el entrecruzamiento de opresiones y subalternidades (colonialismo, patriarcalismo y capitalismo), siguiendo la postura de los fundamentos político-ideológicos del Movimiento¹⁸⁹, y una recapitulación de los contenidos de la semana a partir del uso de textos literarios latinoamericanos. Por su parte, durante la segunda

187 La enumeración de estos objetivos se desprende de las entrevistas y conversaciones informales con la coordinación del espacio así como del cuadernillo N. 1 “Geografías colonizadas, miremos el mundo con nuestros ojos”.

188 Esta intención de contribuir a una mirada integral del Movimiento puede ser leída a partir del interés de trabajar el concepto marxista de totalidad en la presentación del cuadernillo N. 1 “Geografías colonizadas, miremos el mundo con nuestros ojos”. La totalidad es concebida a nivel social – planteando la interrelación de las distintas luchas y subalternidades – pero también en relación a la propia Organización.

semana se apuntó a conceptos que el MPLD utiliza cotidianamente para definirse a sí mismo y a sus prácticas políticas y que los diferencian tanto de los partidos de izquierda tradicionales como de las lógicas punteriles de los barrios: poder, revolución, autonomía, Estado, hegemonía, poder popular, horizontalidad y multiplicidad. Estos conceptos fueron analizados en perspectiva histórica a partir de la reposición de un recorrido por las revoluciones del siglo XX que permitiera repensar la actualidad del Movimiento y entender las continuidades de la lucha¹⁹⁰: desde la Revolución Rusa de Lenin y Trotsky y el Bienio Rojo de la Italia de Gramsci hasta la América Latina revolucionada de las décadas del sesenta y setenta pasando por las experiencias latinoamericanas más recientes (el movimiento piquetero, el MST de Brasil, el zapatismo y los casos de Venezuela y Bolivia). Finalmente, la última semana consistió en afianzar una mirada integral del Movimiento por medio de la presentación de los distintos espacios que lo conforman así como de la socialización de un conjunto de saberes práctico-organizativos (la organización de una asamblea, la confección de volantes, estrategias de negociación con las autoridades estatales, etc.)¹⁹¹.

Los contenidos más valorados por los participantes conforme a las entrevistas realizadas y a los momentos de retroalimentación con las coordinadoras durante los encuentros fueron aquéllos trabajados durante la primera semana. Puntualmente, los

189 En los Fundamentos Político-Ideológicos del MPLD definen su lucha contra múltiples determinaciones: luchan contra el capitalismo, el imperialismo, la privatización y el saqueo de los bienes comunes, el patriarcado y el colonialismo. Durante la Formación Política, los contenidos trabajados respondían fundamentalmente a la lucha contra el capitalismo, el patriarcado y el colonialismo. Estos contenidos también se repiten en las temáticas centrales de los distintos números de la Revista Nuestra Voz: el número 5 (febrero-marzo de 2012) refiere al patriarcalismo y el número 8 (enero de 2013) da cuenta de la cuestión indígena.

190 Esta intencionalidad quedó plasmada en múltiples referencias de la coordinación del espacio a las que se accedió por medio de la observación participante: “Se va a trabajar sobre las revoluciones del siglo XX, cómo los sectores populares se pudieron organizar, verlo no sólo como algo histórico sino también para repensarnos a nosotros, pensar el presente de América Latina desde el pasado, entender por qué la gente se pelea entre Lenin y Trotsky”, “El objetivo de la semana es ver diferentes maneras de hacer la revolución, nos caemos y nos volvemos a levantar” (Registros de la observación participante del día 10 de diciembre de 2012) .

191 Puntualmente, los espacios abordados a lo largo de la semana de formación fueron: Historia del Movimiento y Espacios de Salud Comunitaria (martes 18/12); COPODH, Mujeres en Lucha y Espacios de Cultura (miércoles 19/12); Herramientas de construcción territorial y saberes práctico-organizativos y Medios comunitarios, populares y alternativos (jueves 20/12); Espacios de Formación: Bachilleratos Populares, La Dignidad por Asalto, Ni Calco Ni Copia (viernes 21/12).

relativos a la problemática del capitalismo y la generación de plusvalía, a la cuestión de género¹⁹² y a las distintas perspectivas de abordaje de la historia en relación a la conquista de América. Así lo expresan Patricio, Gabriela, María:

“Nosotros fomentamos dentro del MPLD el respeto hacia el prójimo y hacia las mujeres. Y eso se vio acá. La formación me pareció muy feminista. Hay momentos donde la mujer no podía hablar. Acá fue diferente. Yo estoy contento de que las mujeres que organizaron fueran mujeres y darle la oportunidad a otras mujeres. Veo que hay igualdad” (Patricio, militante de base de Soldati¹⁹³).

“Del capitalismo hablábamos todos, pero no sabíamos bien qué era. Ahora me quedó claro. Me gustó lo de los gorritos (*haciendo alusión a un video sobre la plusvalía*). Entendía, pero no lo llegaba a comprender, cómo nació todo” (María, militante de base de Retiro¹⁹⁴).

“El claro ejemplo de quién descubrió América, que antes decíamos que era Cristóbal Colón. Pero empezar a recopilar todo lo que es anterior, eran los que habitaban el suelo y él llegó a conquistar con su idioma, con su plata a la gente que estaba en el lugar a través de la escuela. Y a mis hijos les tengo que explicar, demostrarle cuál es la verdadera historia o la historia verdadera... la historia que cuentan en la escuela es una y la historia verdadera para la vida es otra” (Gabriela, militante de base de Retiro¹⁹⁵).

La reiteración de la mención a la historia en las entrevistas deja planteada dos inquietudes que sobrepasan los objetivos de esta Tesis: por un lado, en el relato de los entrevistados la historia oficial se asocia directamente a su paso por la escuela o la de sus hijos, constituyéndose el Movimiento como la posibilidad de acceso a “otra

192 La perspectiva de género ocupó un lugar central en la Formación política. Por un lado, la representación mayoritaria de mujeres que se estaban formando y la coordinación integrada por tres mujeres. Por otro lado, la lucha contra el patriarcado fue un eje transversal al trabajo en los encuentros de la Formación y aparece también con fuerza en los cuadernillos donde incluso se utiliza un lenguaje acorde (por ejemplo, en el uso de nosotrxs).

193 Reconstrucción de la intervención de Patricio durante la sesión de balance de la primera semana de Formación política el día 09 de noviembre de 2012.

194 Reconstrucción de la intervención de María durante la sesión de balance de la primera semana de Formación política el día 09 de noviembre de 2012.

195 Entrevista realizada el 07 de junio de 2013.

historia”; por otro lado, la insistencia en el interés por la conquista de América, basada en la preocupación por la existencia de pueblos originarios, no deja de ser llamativa como posible pista de trabajo teniendo en cuenta los desplazamientos migratorios de la mayoría de los militantes de base desde países limítrofes y desde el interior de nuestro país hacia lo urbano.

El acceso a estas temáticas se encontraba mediado por un conjunto de diez cuadernillos armados y entregados a los participantes por la coordinación, cuyo contenido excedió – deliberadamente – la selección trabajada durante los encuentros¹⁹⁶. Ante la inquietud por cómo pedagogizar el discurso sin vulgarizarlo, estos cuadernillos combinaron un lenguaje académico (la elección de un conjunto de textos académicos, la aclaración de la cita documental utilizada, etc.) junto a un lenguaje de “mediación” emparentado a la idea de un manual escolar (uso de negritas y recuadros para resaltar las ideas centrales, secciones con preguntas y con resúmenes, metáforas cotidianas y dibujos/historietas para ilustrar o “bajar” los conceptos, etc.). Cabe recordar – tal como fue explicitado en el capítulo de revisión bibliográfica de antecedentes de esta Tesis – la centralidad que asume para la Formación Política de militantes de base de organizaciones sociales y políticas la relación de mediación – no exenta de tensiones – entre la cultura predominantemente oral de las bases y la cultura letrada de quienes llevan adelante la formación (docentes, coordinadores, activistas). A modo de ejemplo, en los momentos de lectura en voz alta en plenario y en pequeños grupos se observó la dificultad de los participantes con cierta terminología no conocida – tales como commodity, yuxtaposición, vanguardia – probablemente naturalizada en el lenguaje académico¹⁹⁷.

196 Cabe señalar que esta fue una decisión consciente de parte de la coordinación. Tal como expresó Inés – coordinadora del espacio – en una conversación informal (registros del día 07 de noviembre de 2012), “Los cuadernillos están hechos no para alguien que recién está comenzando a formarse sino más bien para aquéllos que quieran profundizar. Por eso es que se seleccionan determinados textos y actividades para trabajar en clase y otras quedan para una tarea de enriquecimiento personal”.

197 En una conversación informal con Inés, coordinadora del espacio, se expresó esta distancia entre el lenguaje de la militancia de base y el de las coordinadoras/cuadernillos. Durante ese encuentro, se había trabajado en pequeños grupos un texto académico de Terry Eagleton. Según sus comentarios, el contenido del texto había resultado sumamente denso y complejo para los participantes, llevando más tiempo del que inicialmente habían programado para la actividad. Asimismo, aludió a un conjunto de palabras y conceptos que los universitarios tienen internalizados pero que no es “moneda corriente” para la militancia de base (registro del día 05

En este sentido, las opiniones de los militantes de base respecto a los cuadernillos fueron diversas: para algunos participantes debían ser más sencillos mientras que para otros, con el complemento de los encuentros y de la práctica política cotidiana, se podían comprender cabalmente; para ciertos participantes, eran demasiado extensos mientras que algunos volvieron a ellos en sus casas para avanzar sobre lo que no fue trabajado en la formación.

Esta necesidad de mediación también se reflejó en los distintos registros escritos utilizados en los cuadernillos para obtener un amplio arco de voces que combinaran el corpus teórico marxista clásico, la tradición latinoamericana marxista y autores contemporáneos afines a la Organización¹⁹⁸: textos académicos, entrevistas a teóricos y a militantes, discursos y documentos de organizaciones, poemas de autores latinoamericanos, dibujos e historietas; y, finalmente, un conjunto de textos propios como los fundamentos político-ideológicos, textos del colectivo de “Mujeres en lucha” y apuntes de la materia Filosofía del Bachillerato Popular “La Dignidad”. Asimismo, los cuadernillos se destacaron por su iconografía al proponer una estética que incluía lo latinoamericano (la América Invertida de Joaquín Torre García, la iconografía zapatista), lo marxista (el puño izquierdo en alto, imágenes del Che) y lo propio (las banderas, los colores celeste, negro y rojo, los símbolos de la Organización y de sus diferentes espacios).

Una demanda que apareció en las entrevistas fue la necesidad de un mayor trabajo sobre la coyuntura en vistas a enriquecer la militancia territorial de manera más directa. Durante los encuentros de Formación Política, el análisis de la coyuntura no fue concebido como un objetivo inmediato sino más bien el aporte de elementos teórico-prácticos que coadyuvaran a brindar elementos para una futura interpretación de la realidad. Por lo tanto, las referencias a la coyuntura fueron escasas y estuvieron sujetas a su uso como modo de ejemplificación, o bien a comentarios traídos por los militantes de de noviembre de 2012).

198 Los textos académicos que conforman el marco teórico de los cuadernillos son los siguientes: el corpus teórico marxista de la mano de Vladimir Lenin, León Trotsky, Rosa Luxemburgo, Antonio Gramsci, Che Guevara, Louis Althusser y Terry Eagleton; autores que responden a una tradición marxista latinoamericana como Frantz Fanon, José Carlos Mariátegui, Roberto Santucho y Salvador Allende; y, finalmente, autores contemporáneos afines a la Organización como Hernán Ouviña, Ezequiel Adamovsky, Claudia Korol, Isabel Rauber, Mabel Thwaites Rey, etc.

base referidos a algún acontecimiento de la dinámica social o a las prácticas políticas del Movimiento de esos días. Por ejemplo, durante la segunda semana de Formación, se debatió sobre la sentencia de absolución a los acusados en el marco del juicio por el caso de Marita Verón y la participación del MPLD en el escrache a la Casa de la Provincia de Tucumán y la represión policial. En igual sentido, los cuadernillos no realizan menciones a temas de coyuntura. Tal es así que se podría concluir que no existen marcas contextuales respecto a las coordenadas espacio-temporales precisas en las cuales fueron producidos. Así lo vivieron Gabriela y Mili:

“Y me gustaría de aprender un poco más lo que es la coyuntura misma, de palparlo más para poder difundir más, de tener algo más en claro, un eje más ejemplar para que nosotros podamos sostenernos de eso. Más de lo actual, la “nuestra”. No la que quieren los demás, la *nuestra*” (Gabriela, militante de base de Retiro¹⁹⁹).

“Me gustaría que en la Formación Política se incluyera el tema de hoy con el diario, sino siempre la Formación va para atrás y se pierde lo de hoy. La actualidad es lo que uno está viviendo y es para poder defendernos en la villa sino es como que nos quedamos en el pasado. Como dice el dicho “llorando sobre la leche derramada”. Es mejor partir de la realidad para ir al pasado” (Mili, militante de base de Chacarita²⁰⁰).

Respecto a la metodología de trabajo, las dinámicas elegidas para abordar el amplio conjunto de contenidos fueron múltiples: se alternaron el trabajo en grupos pequeños con los momentos de apertura, puesta en común y cierre en plenario, los momentos de lectura con los momentos de producción escrita – individual y colectiva – a partir de disparadores (imágenes, palabras, textos), las proyecciones de películas y videos con las teatralizaciones y las “clases magistrales” de invitados especialistas²⁰¹. La intención de las coordinadoras en este plano puede ser esbozada citando la presentación del cuadernillo N.1 “Geografías Geografías colonizadas, miremos el mundo con nuestros ojos”:

“Buscamos crear una metodología participativa, crítica, que estimule la investigación y el debate de las ideas, desafiando a los y las militantes a confrontarla y a argumentar sus propios puntos de vista, mediante la fundamentación teórica. Para lograr esto utilizaremos: la lectura en pequeños

199 Entrevista realizada el 07 de junio de 2013.

200 Entrevista realizada el 24 de julio de 2013.

grupos, pensada como una forma de incorporar el hábito de la misma y de aproximarse de manera colectiva a los conocimientos; trabajos en pequeños subgrupos donde se favorece la discusión, reflexión y síntesis; e intervenciones teóricas orales que sirven como disparadores para nuevas construcciones de conocimiento” (Cuadernillo N.1, 2012: 4).

Una tensión que atravesó el espacio de Formación Política en sentido estricto fue la compleja articulación entre una gran cantidad de contenidos “duros” para trabajar en un plazo limitado de tiempo y la adopción de una modalidad de dinámicas enmarcadas en la educación popular. Las formas de resolución de esta tensión fueron cambiando a lo largo de la formación: en la primera semana se privilegiaron las dinámicas – por ejemplo, los momentos de producción escrita – sobre el abordaje omnicompreensivo de la totalidad de los contenidos, en la segunda y tercera semana se apeló con más fuerza a la figura de los invitados – y a la exposición magistral – como una modalidad que contribuyera a dar una idea general de los contenidos sin necesidad de profundizar en cada uno. Esta tensión es presentada por Facundo a partir de la idea de “lo light” o “pasajero”, en términos de contenidos:

“Los temas me parecieron muy buenos, pero el tiempo no permitió que se dieran en profundidad. Fue algo que podríamos llamar light o pasajero. Con más tiempo se puede entender más” (Facundo, referente de cuadrilla del Bajo Flores²⁰²).

201 Los invitados fueron una de las dinámicas más valoradas por los participantes. Desde la coordinación, se pensó en la instancia de invitados para traer al encuentro a un especialista en la temática y también para que realice un recorrido transversal por todo el compendio de textos del cuadernillo correspondiente de modo de que se llegara a una idea general (más allá de que se trabajaran o no en clase). Por el espacio de Formación Política pasaron personalidades académicas y militantes afines al MPLD: María Cristina Mena (referente del MTR-12 de abril), José Castillo (docente universitario y miembro del Partido de los Trabajadores Socialistas), Claudia Korol (coordinadora de Pañuelos en Rebeldía), Idón (funcionario del Ministerio de Comunicación del gobierno de Evo Morales), Ezequiel Adamovsky (profesor universitario). Desde la mirada de la militancia de base, se retoma de los invitados su paciencia, su conocimiento y su trayectoria militante. En este sentido, los invitados más valorados fueron quienes se presentaban como teóricos y militantes al mismo tiempo: “No te está enseñando el libro, te están enseñando algo que ya pasó, te cuentan una historia pero a la vez te cuenta que ella también lo pasó, que ella también lo sufrió porque Cristina por ejemplo lo sufrió ella, estuvo ella” (María, militante de base de Retiro, entrevista realizada el 12 de abril de 2013). “Estuvo bastante bueno también los invitados Korol, eh Claudia Korol y José Castillo. La verdad que, que introducir nuevas voces que no son del Movimiento y que... que vienen luchando con esto hace mucho más tiempo, está bueno también” (Pablo, militante de base de Villa Soldati e integrante de la Mesa de Capital, entrevista realizada el 16 de abril de 2012).

Es dable destacar los momentos de producción por escrito asociados a la literatura²⁰³ propuestos por la coordinación que dan cuenta de una búsqueda de trascender la mera lógica reproductiva. Justamente, y como será analizado más adelante, estos momentos cuestionan con mayor radicalidad los roles y los saberes socialmente supuestos. Asimismo, estas dinámicas pueden pensarse también como una apuesta a una formación integral de la militancia de base que quiebre la configuración del aprendizaje como un proceso unidimensional y centralmente cognitivo – el binarismo entre razón y emoción característico de *la pedagogía* – asumiendo a la razón junto a la emocionalidad de los sujetos.

En cuanto a los roles que se fueron configurando al interior del dispositivo pedagógico, es posible identificar tres. Por un lado, la coordinación de la Formación Política se encargó de la elaboración de los cuadernillos, de la propuesta de las dinámicas, del seguimiento de los tiempos, de la coordinación de los debates en plenario y del trabajo en pequeños grupos y de la apertura de un espacio donde la posibilidad de la pregunta y del “error” estaba admitida, retomando el ideario de la educación popular. Por otro lado, los participantes activos que contribuían con sus intervenciones²⁰⁴, con ofrecerse a leer en los momentos de lectura en voz alta y que tuvieron una continuidad temporal en el espacio. En general, este rol se asociaba a militantes de base con una mayor trayectoria de militancia o una trayectoria formativa en otros espacios del Movimiento, especialmente en Bachilleratos Populares. Finalmente, un último grupo estaba conformado por los participantes que no lograron garantizar la asistencia continuada, que se incorporaron en la segunda o tercera semana, o bien – y de manera

202 Entrevista realizada el 24 de julio de 2013.

203 No obstante, estos momentos no fueron los más utilizados en el espacio de Formación política dado que primó la lectura en pequeños grupos y los momentos de exposición oral (a cargo de los invitados o bien de los representantes de los distintos espacios del Movimiento) especialmente en la segunda y tercera semana.

204 Aún en momentos de trabajo con contenidos conceptuales de alto nivel de abstracciones, las intervenciones de los participantes desde su experiencia práctica permitía no sólo ejemplificar los conceptos sino también ajustarlos a partir de la coordinación del espacio. A modo de ejemplo, al analizar la plusvalía se sucedieron un conjunto de intervenciones ancladas en experiencias laborales concretas; al trabajar el patriarcalismo, las mujeres participantes relataron experiencias familiares y laborales de subordinación e, incluso, en las prácticas políticas cotidianas cuando la policía dialogó sólo con los militantes varones.

minoritaria – que aún habiendo asistido a todos los encuentros no participaron activamente. Respecto a este último grupo, las menciones al respeto de los tiempos del otro y la paciencia son frecuentes en las entrevistas:

“Por el momento fueron las personas que estaban aprendiendo, fueron para escuchar, para escuchar y para seguir. Capaz que más tarde se abran, necesitan su tiempo. Porque como yo te dije, nosotros en las escuelas no nos enseñaron esa política, nos enseñaron a venerar algo que no debíamos venerar” (Gabriela, militante de base de Retiro²⁰⁵).

Ahora bien, ¿de qué manera las relaciones de saber-poder operan en la configuración e interacción de estos roles diferenciales al interior de un movimiento popular? ¿Cómo separar la apuesta de profundización de la toma de la palabra de la visión ingenua según la cual todas las palabras son exactamente iguales? ¿En qué medida la educación popular permite un rearmado de vínculos, tensiones y representaciones – donde se juega la “otredad” – construidos socialmente? ¿Cómo pensar estos roles atravesados por la jerarquización de conocimientos y de sujetos productores de dichos conocimiento: los “académicos”, los “universitarios”, los “cientistas/científicos” por un lado; y los “campesinos”, los “pueblo originarios”, “los migrantes internos”, “los obreros” por el otro? Curiosamente, desde la perspectiva de los participantes más activos de la Formación Política la diferencia de roles²⁰⁶ es admitida, pero se descartan las jerarquías que de esta diferencia inicial podrían derivarse; a contramano de la coordinación del espacio que adopta una mirada de mayor preocupación y de constante vigilancia epistemológica sobre su propio lugar. Este contrapunto queda ilustrado en los testimonios de María y Marina:

“Como le dije a Marina “yo siento que sos una compañera más, yo no te siento que sos más que yo”, le digo. Y eso es cierto porque, a pesar de que ellos vengán y te traigan un folleto, ellos también están aprendiendo. Yo sentí eso, y ella es una

205 Entrevista realizada el 07 de junio de 2013. En igual sentido, María señaló: “Yo creo que eso es muy contagioso porque si las compañeras estaban con ese entusiasmo de querer dar, hay compañeros que sí lo absorbieron y hay compañeros que por ahí tuvieron el miedo de absorber un poco más” (María, militante de base de Retiro, entrevista realizada el 12 de abril de 2013).

206 Esta idea de igualdad aparece mencionada con distintas frases en las entrevistas: “todos somos compañeros” (Gerardo, miembro de la “Dignidad por Asalto”, entrevista realizada el 15 de abril de 2013), “estar a la par” (Griselda, educadora del Jardín Comunitario y Popular “El Globo Rojo”, entrevista realizada el 15 de mayo de 2013).

compañera que me está ayudando lo que yo no tuve, nada más. No una maestra con título y que yo tengo que ponerme a escuchar directo lo que ella quiere, sino escuchar porque yo quiero, entender porque yo quiero, prestar atención porque yo quiero aprender. Eso es la diferencia del maestro de la escuela y el maestro de la formación” (María, militante de base de Retiro²⁰⁷).

“Me parece que en todo caso todos cumplimos diferentes funciones en términos de la construcción del conocimiento e intentamos que no haya una sobrevaloración del conocimiento teórico, porque de hecho si yo tengo que aprender cómo militar en un barrio, se lo tengo que preguntar a una compañera, por ahí una compañera me pregunta a mí qué es la educación popular o quién era Paulo Freire, bueno, pero ¿por qué saber quién es Paulo Freire es mejor que saber cómo enfrentarte a la burocracia del barrio, de los poderes enquistados en los barrios?. Intentamos que no haya la verdad...es difícil igual porque también todos vivimos en esta sociedad, todos nacimos, crecimos y estamos imbuidos en una sociedad la cual construye esas divisiones y esos estamentos digamos y obviamente el que estudió siempre pareciera ser mejor que le que no estudió en la universidad digamos, y los compañeros también lo reproducen, porque digo yo voy a un barrio a militar y a veces parecía que mi voz tenía más autoridad que la de ellos mismos digamos” (Marina, coordinadora del espacio de Formación Política y docente de Bachillerato Popular²⁰⁸).

No obstante, se establece una vinculación entre la igualdad de los roles – entre militantes de base y entre estos con la coordinación – y la necesidad de romper las barreras para la participación en función del tipo de dinámica propuesta. En este sentido, los grupos pequeños son preferidos sobre los plenarios porque permiten una discusión más amplia, mayor participación de todos los militantes, una mejor circulación de la palabra y la disminución del “miedo a equivocarse” o de la vergüenza. Así, lo refleja el testimonio de Pablo:

“Siempre digo que separar en grupos y poder discutir esto en grupos más chicos eh... si bien éramos entre alrededor de veinticinco y treinta compañeros los que estábamos haciendo la Formación... separar en grupos más chicos permite la discusión más amplia y permite que todos los compañeros que estén ahí puedan debatir, puedan leer y puedan opinar de lo que estemos hablando. Porque a nivel

207 Entrevista realizada el 12 de abril de 2013.

208 Entrevista realizada el 17 de mayo de 2013.

grupal, eh si no lo hacemos así a nivel grupo más pequeño, no circula bien la voz por tema de vergüenza, por tema de no querer hablar, por diferentes temas no, no circula bien la voz” (Pablo, militante de base de Villa Soldati e integrante de la Mesa de Capital²⁰⁹).

Esta insistencia por parte de Pablo en privilegiar las dinámicas que permitan una mejor circulación de la voz se encuentra relacionada con el quiebre de las relaciones de transmisión – que asignan lugares diferenciales en función de posesión o carencia de saberes – alentando el ejercicio paulatino de la toma de la palabra y la expresión de una palabra “legítima”²¹⁰. En definitiva, en la garantía de las condiciones para la toma de la palabra en el espacio de Formación Política – preocupación compartida por la coordinación y por la militancia de base más activa – se encuentran imbricados *lo pedagógico* con *lo político*: la adquisición de logos es un acto *político-pedagógico* de cuestionamiento de la separación naturalizada entre maestros/coordinadores/gobernantes únicos competentes y alumnos/ militantes de base/gobernados incompetentes en materia política; y, al mismo tiempo, es un acto con fuertes implicancias en las prácticas políticas territoriales en tanto aporte de la Formación Política.

Este proceso de toma de la palabra – que excede al espacio estricto de la Formación Política e involucra a la totalidad de los espacios del MPLD – debe ser concebido como horizonte a alcanzar y no como realidad ya materializada. Si bien en las entrevistas a militantes de base se reconoce un avance transitado en el “animarse a hablar” respecto a la etapa donde no militaban o a la militancia en otras organizaciones donde no había Formación Política; también se asume que aún queda un largo camino por recorrer²¹¹.

209 Entrevista realizada el 16 de noviembre de 2012.

210 Este proceso de toma de la palabra que excede al espacio estricto de la Formación Política e involucra a la totalidad de los espacios del MPLD debe ser concebido como horizonte a alcanzar y no como realidad ya materializada. Si bien en las entrevistas a militantes de base se reconoce un avance transitado en el “animarse a hablar” respecto a la etapa donde no militaban o a la militancia en otras organizaciones donde no había formación política; también se asume que aún queda un largo camino por recorrer. Esta perspectiva de proceso de largo plazo queda reflejada en la opinión de Gerardo: “Bueno, cuesta, es un proceso, el animarse a hablar o intervenir en una asamblea, expresar una opinión. Sí, es algo que cuesta bastante, pero bueno cada vez un poquito más” (Entrevista realizada el 15 de abril de 2013).

II.3.1.2. La Formación Política y el dispositivo pedagógico escolar

Un conjunto de chistes de los participantes de la experiencia de Formación Política en sentido estricto registrados en la observación participante que remitían a “lo escolar” (“Profe, ¿puedo ir al baño?”, “Yo pensé que la manzana era para la Profe”, “Marina, me pegó él, hay que echarlo”, “¿Tenemos que hacer un trabajo práctico sobre la foto?”²¹²) y una presencia constante – y espontánea – en las entrevistas de la escuela como “áster ego” de las propuestas de formación del MPLD permitieron desechar una inscripción rápida y simple de la Formación Política en *lo pedagógico* para explorar sus vinculaciones con *la pedagogía*.

Si volvemos a la definición foucaultiana de dispositivo y su relectura agambeniana, ¿Cuándo es realmente posible *profanar* un dispositivo? ¿Cuántos discursos, prácticas, disposiciones arquitectónicas y proposiciones de distinto tipo asociados a *la pedagogía* deben quebrarse? ¿La *profanación* del dispositivo escolar es una mera cuestión cuantitativa? ¿Es una cuestión declamativa? ¿Es una cuestión de modificación de la disposición de los cuerpos, es decir, pasar del ordenamiento en filas a la conformación de círculos de reflexión? ¿Cuánto de la fuerza y la naturalización de la escuela moderna (re) aparece en los intentos parciales de *profanarla*? Y más aún, ¿Qué implicaría esa *profanación*? ¿En qué sentido el contradispositivo sería alternativo? ¿Alternativo a la escuela? ¿Alternativo al Estado? ¿Alternativo a una matriz eurocéntrica condicionante de lo decible, lo audible y lo visible de la cual tanto la escuela como el Estado son territorios específicos?

En esta línea de indagación, se rescatan un conjunto de elementos que apuntan a un carácter disruptivo de la propuesta de Formación Política en sentido estricto al dar cuenta de un intento de trascender no sólo territorialmente sino también conceptualmente el dispositivo pedagógico escolar. Entre ellos, se destaca una suerte de quiebre en el vínculo de transmisión – en tanto núcleo en torno al cual se constituyen las relaciones de saber-poder en cualquier proceso formativo – en dos

211 Esta perspectiva de proceso de largo plazo queda reflejada en la opinión de Gerardo: “Bueno, cuesta, es un proceso, el animarse a hablar o intervenir en una asamblea, expresar una opinión. Sí, es algo que cuesta bastante, pero bueno cada vez un poquito más” (Entrevista realizada el 15 de abril de 2013).

212 Registros de los encuentros del día 07 de noviembre de 2012 y del 09 de noviembre de 2012.

sentidos: por un lado, en cuanto a los saberes puestos en juego tanto en el armado del dispositivo por parte de la coordinación (sus cuadernillos y sus dinámicas) como en las intervenciones de la militancia de base y, además, las relaciones establecidas entre estos saberes en circulación; y, por otro lado, en lo referido a la disposición de los vínculos de saber-poder existentes entre los participantes y las coordinadoras reflejados en los roles asumidos.

En el plano asociado con los saberes puestos en juego, la apuesta de la coordinación fue relacionar los contenidos – algunos de ellos con un alto grado de complejidad teórica – con la vida cotidiana de los participantes, recuperando y alentando la puesta en común de dichos saberes existenciales, cotidianos y, en algunos casos, político-militantes. Este gesto implica un alejamiento de la descontextualización del saber constitutiva de los determinantes duros de *la pedagogía* y de la consecuente desgravitación de la cultura, de los contextos y de la experiencia previa de los “alumnos”²¹³. Asimismo, y como ya fue oportunamente analizado, la coordinación apeló a otros registros de escritura en la confección de los cuadernillos y en las propuestas de dinámicas que involucraban a lo literario en sentido amplio – y específicamente lo poético – como otro tipo de saber de “mediación” entre el conocimiento teórico de los cuadernillos y los saberes prácticos de los militantes. De esta manera, Marina relata las razones de la inclusión de este tipo de saberes en el espacio de Formación Política:

“Eso tenía que ver con fomentar por un lado la lectura de los textos y la escritura que también, muchos de los compañeros tampoco escriben y algunos hace años que no escriben entonces bueno, volver a fomentar un poco la escritura, la escritura propia digamos, la escritura con sentido para uno, nos parecía que estaba bueno y además para encontrarle una vuelta al bodoque teórico que bajás...no bajamos, compartimos” (Marina, coordinadora del espacio de Formación Política²¹⁴).

213 En el marco conceptual se trabajó con más detalle este proceso de construcción de un saber ahistórico, neutral y universal que se pretende alejado de la realidad social pero situado en creencias, valores y sentidos vinculados al progreso y la civilización occidental. Esta tradición comenzó con la conquista de América, fue continuada con el iluminismo de las élites que condujeron la independencia y pervive hasta nuestros días.

214 Entrevista realizada el 17 de mayo de 2013.

Siguiendo este fragmento, lo literario fue pensado como una “bajada” del corpus teórico de modo de volverlo más aprehensible, pero también como una apelación a la emocionalidad y a las vivencias subjetivas de los participantes desde donde disparar ejercicios de producción escrita con sentido. Aquí también se detecta una disrupción respecto a la *pedagogía* que concibe a la formación como un despliegue de las funciones cognitivas, único camino válido de acercamiento y conocimiento de los objetos y, en consecuencia, dividiendo a los sujetos hacia su interior. A contramano de *la pedagogía*, la producción y circulación de saberes y sentidos que no se subordinan a los principios universalistas que escinden teoría y praxis (sujeto-objeto) coloca a la propia vida – la experiencia concreta de exclusión y de lucha social – como objeto de conocimiento y su sujeto no es otro que sus hacedores y forjadores cotidianos: aquéllos que piensan desde unos cuerpos que luchan, que sufren, que trabajan, que sienten. De lo anterior se desprenden una serie de rupturas con la producción del saber teórico-académico, reproducido vía transposición didáctica en el seno de la escuela: un lugar de enunciación basado en una voz colectiva, en una experiencia concreta que hace manifiesta las marcas contextuales y de subjetividad desde donde se produce saber y una revalorización del conocimiento experiencial quebrando la equiparación entre conocimiento práctico y conocimiento de status menor²¹⁵.

De esta combinación de conocimientos teóricos, saberes prácticos y “saberes de mediación” no puede seguirse linealmente el despliegue equitativo de los mismos en el espacio de Formación Política dado que en la primera y segunda semana primaron los conocimientos teóricos, la tercera semana se abocó exclusivamente a saberes práctico-militantes y el uso de estrategias que involucraran lo literario fue mermando con el transcurrir de los encuentros. En igual sentido, tampoco puede desprenderse una reversión de la valoración social desigual de estos tipos disímiles de saberes – que se replica al interior de la Organización y del espacio de Formación Política –que adjudica al saber teórico un estatus superior respecto a los otros dos. Es cierto que el diferente

215 Si bien la comparación se encuentra centrada en el formato escolar, estas características permiten extenderla a un contraste con los modos de producción de las academias cuyos cánones hegemónicos escinden a menudo de la realidad y la experiencia cotidiana al tiempo que borran el lugar de enunciación de los investigadores. Tal como fue desarrollado en Palumbo y Vacca (2012) la enunciación científica no tiene marcas de sujeto, no obstante todo enunciado está vinculado con un conjunto de rasgos asociados a un cuerpo que emite ese discurso y a valores que subyacen al mismo.

estatuto epistemológico de estos modos de conocer provoca una inconmensurabilidad de sus discursos que torna, en apariencia, imposible el empleo eficaz de estos en forma conjunta. Sin embargo, inconmensurabilidad significa que no pueden ser medidos en común, que no hay un patrón común de medida, pero no significa que no puede generarse un diálogo fecundo entre ellos. Claramente, aquí se erige un desafío para cualquier movimiento popular multisectorial en los términos de cómo conjugar estos saberes para que se enriquezcan mutuamente y contribuyan a un proyecto integral de transformación.

En la observación participante, se registraron distintas escenas de intercambio entre la coordinación y los militantes de base que visibilizaban aristas de la manera en que estos últimos experimentaban el tema del saber en sus vidas cotidianas y, en menor medida, en la propia experiencia formativa: la subestimación de ciertos participantes respecto a sus posibilidades de comprensión de los contenidos trabajados en los encuentros²¹⁶; el reconocimiento de la posesión de un conjunto de saberes prácticos – como levantar una pared o saber coser ropa – no avalada por un “título”²¹⁷ en tanto única instancia de acreditación de saber teórico-práctico válida socialmente, siendo perjudicados a la hora de la búsqueda laboral y de la escala salarial que beneficia, por ejemplo, al ingeniero del cual en la práctica prescinden para levantar la pared; el debate respecto a la asociación directa que algunos asistentes realizaban entre trabajadores especializados y capitalistas que fue fuertemente desechada desde la coordinación²¹⁸; y la puesta en relación de la posesión presunta de saber en función de

216 Un ejemplo es el caso de Mili que reiteraba en los momentos de plenario expresiones como “no entiendo” o “no puedo” y que no volverá a asistir durante la segunda y tercera semana de formación. En una conversación informal con Inés, coordinadora del espacio de Formación política, comenta la desvalorización de sí mismos que observa en ciertos asistentes al encuentro y cita el caso de Mili (registros de observación del día 09 de noviembre de 2012).

217 La cuestión de tener o no “título” fue traída a los plenarios por los militantes de base en distintos momentos de la Formación Política en cuanto al reconocimiento de un saber propio que luego no es redituado en lo laboral por no haber sido acreditado (registro de observación de los días 07 y 09 de noviembre de 2012).

218 La asociación directa entre trabajadores especializados y capitalistas surgió en dos oportunidades durante las instancias de plenario. Desde las coordinadoras se insistió en marcar sus diferencias en tanto el trabajador calificado también es explotado por el sistema capitalista (registro de observación de los días 05 y 07 de noviembre de 2012).

la clase y de la raza dado que, según la intervención de un asistente, “el capataz no puede ser negro u oscuro”²¹⁹.

Estas escenas muestran la imbricación entre la posesión y carencia de saber (teórico) y la ocupación de ciertos roles sociales y áulicos donde el maestro/coordinador/trabajador especializado es valorado por su saber teórico frente al alumno/militante de base poseedor del saber práctico. En este sentido, es interesante señalar que las dinámicas de producción escrita con “saberes de mediación” (literarios) – de puesta en juego de saberes vitales de los participantes – resultaron ser momentos de valorización de los militantes de base donde “el que supuestamente sabe” era capaz de sorprenderse frente a la producción “del que supuestamente está vacío (de saberes)”²²⁰. Allí se destacó no sólo el valor poético de las producciones sino también la “claridad” en la expresión de contenidos – incluso teóricos – como contrapunto con lo “rebuscado” de otras intervenciones inspiradas en un bagaje conceptual más denso²²¹.

Estos movimientos de alejamiento tanto de la descontextualización del saber como de la primacía del saber teórico pueden ser considerados como líneas explicativas de la completa inconmensurabilidad que los integrantes de la Formación Política observaban entre esta instancia y la escuela; o, en los términos aquí trabajados, aparecían completamente escindidos – y sin relación de continuidad – los

219 Esta frase fue expresada en una dinámica de lectura y debate en pequeños grupos sobre los orígenes del capitalismo y las múltiples determinaciones existentes entre capitalismo, patriarcalismo y colonialismo (registro de observación del día 07 de noviembre de 2012).

220 Esta situación fue vivenciada en el encuentro del día 07 de noviembre donde la dinámica de trabajo propuesta consistía en elegir una imagen de un conjunto amplio disperso por toda el aula y escribir una frase, una pregunta o un párrafo asociado a dicha imagen. Las producciones escritas de algunos de los participantes fueron conmovedoras por su poesía para la coordinación y para el observador externo. En una conversación informal, Marta – coordinadora del espacio – comenta al respecto que muchos de los asistentes son poetas, que escriben bien y que estas dinámicas los valorizan (registro 07 de noviembre de 2012).

221 Este contrapunto entre “ser claro” y “ser rebuscado” fue expresado por Gerardo (integrante de la “Dignidad por Asalto”) en estos términos: “Y creo que es eso lo que más tienen los compañeros de los barrios, capacidad de ser claros, de no ser rebuscados, son simples y claros. Es algo que muchos ansiamos serlo y no podemos serlo a veces. A mí me cuesta un montón” (entrevista realizada el 15 de abril de 2013).

campos de *la pedagogía y lo pedagógico*²²². No obstante, cabe realizar una digresión respecto a las causas de esta inconmensurabilidad. Para las coordinadoras, la escuela es pensada como “institución reproductora” del sistema capitalista donde la tarea pedagógica se monta sobre un formato bancario, a diferencia de la educación popular retomada para la Formación Política. En cambio, para los militantes de base, la experiencia de escolarización propia – o la vivenciada actualmente a través de sus hijos – es impugnada como “institución expulsora” por los roles jerárquicos que se establecen entre docentes y alumnos – que conducen a abusos de poder y discriminación – y por la separación de la “política” de la “educación” y, en correspondencia, de la “vida” del “libro”²²³. Así se reflejan las diferencias en los testimonios de la coordinación y los militantes de base frente a la pregunta por la comparación entre la escuela y la Formación Política:

“Desde lo pedagógico es distintos digamos, ya desde cómo entramos, quiénes somos, cómo interactuamos en el espacio, que la escuela obviamente, tiene otro objetivo digamos el espacio de formación político que una escuela, tienen objetivos distintos, por eso te digo, me parece que el punto de comparación puede ser en cómo uno encara la tarea pedagógica, y sí, a mí me da la sensación de que sí, que es bastante diferente, eh, porque eso, nos paramos desde una perspectiva político pedagógica que es la educación popular, que eso no sucede en la escuela, la escuela no labura desde esa perspectiva pedagógica, entonces ya de por sí intentamos construir una política pedagógica distinta, con todo lo que uno puede criticarle a la

222 Del total de las entrevistas realizadas, solo en dos casos se estableció una comparación entre la escuela y la Formación política. En ambos, el vínculo de transmisión asociado al saber diferencial docente-alumno determinaba la comparación: “Yo me siento alumno porque habla el que está a cargo y los demás escuchamos y analizamos” (Facundo, referente político de la cuadrilla y del cabildo del Bajo Flores, entrevista realizada el 24 de julio de 2013); “La diferencia es que la Formación Política nos las dan personas que tienen mucho conocimiento y mucha experiencia, entonces nos transmiten todo su conocimiento y su experiencia, en cambio en la asamblea esta toda clase de gente que capaz gente que no conoce, que no sabe, que no... entonces...no es lo mismo” (Elsa, militante de base del Bajo Flores, entrevista realizada el 16 de noviembre de 2012).

223 A pesar de esta concepción sobre la escuela, en todos los casos los entrevistados comentaron que buscan transformar la escuela pública a la que concurren sus hijos desde adentro sorteando los distintos obstáculos que se les presentan: problemas de vacantes, (mal) trato de los docentes, elevada cantidad de alumnos por curso, falta de participación de las familias, etc. En este sentido, coinciden con la línea más orgánica del MPLD que pretende crear espacios prefigurativos al tiempo que dar la disputa en la escuela pública a partir de la conformación de la agrupación gremial “Ni Calco Ni Copia”.

escuela, como un espacio de socialización y de reproducción” (Marina, coordinadora del espacio de Formación Política y docente de Bachillerato Popular²²⁴)

“Muy diferentes. No puedo comparar la escuela con la Formación Política. Y como yo te dije tiene dos cosas muy diferentes: venerar algo que no se puede uno, y otro los maestros no son iguales. El maestro de la escuela te va a enseñar lo que tiene el libro, los maestros de Formación Política te enseñan la vida (...) Y Formación Política abrió ese espacio, sin embargo en la escuela no lo vas a tener ese espacio. En la escuela ya te tratan, de por sí te tratan diferente. De por sí porque ya sos un villero, sos negro y porque sos negro, ya sos negro, negro, negro. Y si sos blanca, “ay, la rubia”, “ay, la blanquita”. Pero las negritas siempre... por más que yo sea rubia, soy de la villa entonces soy una negrita. No es por el color de la piel sino la portación de la piel y de la cara lo que te condena para ellos. A mí hoy en día no” (María, militante de base de Retiro²²⁵).

En los relatos de los militantes de base, surgen reiteradamente dos imágenes sugestivas para caracterizar a la escuela que contrastan con las prácticas político-pedagógicas cotidianas del MPLD: la primera remite al momento en el que el docente marca el “error” al alumno, opuesta al énfasis en la “toma de la palabra” por parte de la Formación Política; la segunda a la “pulcritud” y al cuidado de las formas que deben ser mantenidas en el transcurso de la jornada escolar, contrapuesta al barro del barrio, a los cortes de ruta y al ruido del bombo²²⁶.

224 Entrevista realizada el 17 de mayo de 2013.

225 Entrevista realizada el 12 de abril de 2013.

226 En la entrevista a María, se relatan dos experiencias en esta línea. Por un lado, su vivencia de la escolarización como opresiva porque no la dejaban usar short y no podía mostrarse como era; y, por otro lado, el contraste con sus propios preconceptos cuando fue a ayudar con la militancia en la Facultad de Derecho y descubrió – para su sorpresa – que podía tocar el bombo y gritar en el interior de la institución: “También me hizo acordar cuando yo peleé porque la pollerita, porque la tal cosa; no, yo uso short y usaba short. No, pollera no, short. Muchas veces esas cosas uno lo oprime adentro porque uno no va bien en esos lugares (...) Nosotros creíamos que la Facultad era diferente, que vos no podías ir a tocar bombos, que vos no podías ir a gritar sino que fue mucho más lindo. Esa parte conocer que la verdad también hay política adentro, que no hay que tener miedo en hablar o en gritar lo que sos, eso fue muy lindo también” (Entrevista realizada el 12 de abril de 2013).

Por otro lado, y más allá de la contundencia de estas intervenciones que escinden la Formación Política de la escuela, aparecen para la mirada externa un conjunto de tensiones – esbozadas incipientemente a lo largo del capítulo – que dan cuenta de cierta persistencia de un dispositivo pedagógico que remite a *la pedagogía* y que complejiza la idea de la Formación Política como espacio inscripto en *lo político*. Entre los dispositivos utilizados que se comparten con la escuela se encuentran: la asistencia obligatoria y diaria (durante las tres semanas de formación), la idea del retiro de la rutina cotidiana – de las cuadrillas de trabajo y de las tareas de militancia – para dedicarse a la formación, el uso de cuadernillos con características similares a los manuales escolares con una primacía del lenguaje escrito y con un saber teórico fuerte; y, finalmente, la distinción de roles (imbricados en el saber) – menos jerárquicos pero ineludibles – entre la coordinación que propone, da “forma” y también aprende²²⁷ y los participantes – con sus distintos grados de involucramiento – que asisten y se forman. A esta enunciación se suma una discusión al interior del MPLD respecto a la incorporación de una suerte de gradualidad – institución por excelencia de *la pedagogía* – para los próximos espacios de Formación Política de manera de contemplar diferenciaciones al interior de la militancia de base entre quienes ya han participado de esta instancia y requieren una profundización de lo aprendido y quienes no, así como entre la militancia de base y los militantes que no provienen de los territorios (como el frente estudiantil, el frente sindical) quienes también demandan formación²²⁸.

En esta línea, es dable preguntar: ¿Por qué la escuela irrumpe en las problematizaciones teóricas y en las prácticas pedagógicas del campo de *lo pedagógico*? ¿En qué medida la escuela es una “forma” disponible tanto para la coordinación, para la

227 La respuesta de Marina, coordinadora del espacio, ante la pregunta respecto a si había aprendido algo en la Formación política fue la siguiente: No, yo aprendí un montón, de hecho la mayoría de los textos yo los había leído, los conocía y obviamente lo... en el momento se leyeron digamos, pero yo aprendí un montón, sí, no, sí... yo aprendí un montón, un montón en términos de cómo construir estos espacios, la experiencia de coordinación del armado de este espacio, ese fue re interesante y después aprendí como con los compañeros un montón de cosas que tienen que ver con los textos en sí mismos digamos, cómo eso me ayuda a la hora de dialogar en el territorio con otros actores digamos (Entrevista realizada el 17 de mayo de 2013).

228 Hasta el momento de escritura de la Tesis, la construcción de un dispositivo pedagógico para militantes externo a los barrios era pensada con los mismos cuadernillos confeccionados para la militancia de base, modificando las dinámicas.

militancia de base²²⁹ y aún para el observador externo? ¿Será que el cuadernillo se parece al manual de la escuela o que todos los participantes del espacio lo asemejan a tal como formato a mano? ¿Cómo disputar en los resquicios de esa “forma”? ¿Será posible utilizar y resignificar sus dispositivos?

Estas persistencias de ciertas prácticas pedagógicas propias del formato escolar – y académico – posiblemente se expliquen en la diversidad de trayectorias de clase y educativas de los militantes del MPLD que luego se reproducen implícitamente en los roles ocupados en la Formación Política en sentido estricto y amplio²³⁰. Otro elemento radica en la relación de las coordinadoras con el dispositivo pedagógico escolar en tanto poseen una pertenencia docente a espacios que intersectan *la pedagogía y la política* (como instituciones de educación superior) así como a otros que se encuentran en el cruce de *la pedagogía y lo político* como los Bachilleratos Populares. Y, finalmente, la socialización – mayor o menor – de todos los participantes de la propuesta de Formación Política en la escuela. Pero no debe soslayarse tampoco la presencia del corpus teórico gramsciano como inspirador de las prácticas político-pedagógicas del MPLD. En este sentido, se observa el esfuerzo de desencadenar un proceso de “elevación” de los militantes de base a nivel de dirigentes a partir de los conocimientos presentes – los saberes prácticos – en una relación dialógica y de aprendizaje mutuo desde la diferencia de saberes (teórico y práctico) que no exime la necesidad de una cierta “directividad” por parte de la coordinación en este caso. Este doble movimiento de recuperación de saberes prácticos y aporte de las “ciencias” aparece claramente en el momento de la entrevista a Marina sintetiza el espíritu de la Formación Política:

229 En las entrevistas a ciertos militantes de base aparece una concepción de enseñanza-aprendizaje que remite a la escuela en tanto el contenido, desde su perspectiva, debe ser “inoculado” a los alumnos y posteriormente evaluado: “La Formación Política es introducir un conocimiento de algo que no conozco, formar, entender, progresar” (Facundo, referente de cuadrilla y cabildo del Bajo Flores, entrevista realizada el 24 de julio de 2013); “Y he planteado esto en reuniones, he planteado para que las compañeras puedan venir a volver a formarnos o a ver para hacer una evaluación de qué nivel estamos para tomar ciertas responsabilidades hoy” (Gabriela, militante de base de Retiro, entrevista realizada el 15 de abril de 2013).

230 De allí la sorpresa que aparece en las entrevistas de Sandra (referente política de Jardines y coordinadora del Taller de Educación Popular de Nivel Inicial) y de Gerardo (integrante de la “Dignidad por asalto”) al referirse al carácter autodidacta de un compañero del barrio de Retiro que lo perfilaba como el primer intelectual de base del MPLD.

“Pero bueno el espíritu es ese, que tiene que ver con laburar desde la recuperación de los saberes y las formas de pensar y de vivir de los compañeros que estamos en los espacios de formación, aportar desde las ciencias en todo caso a ese conocimiento para que después eso tenga una vuelta en la práctica en términos transformativos” (coordinadora del espacio de Formación Política y docente de Bachillerato Popular²³¹).

De igual modo, resulta ilustrativa la utilización de un “nosotros inclusivo” como enunciador que recorre la totalidad de los cuadernillos elaborados para la instancia formativa ya sea presentando los textos académicos, jerarquizando las ideas principales en las instancias de resúmenes y brindando ejemplos prácticos que faciliten la comprensión. Este uso contrasta, en una primera instancia, con la constatación de que la coordinación del espacio es la enunciativa “real” que confeccionó los mismos. No obstante, quizás el nosotros inclusivo deba ser analizado más como un horizonte de acción y de transformación que como un postulado fáctico respecto a quiénes estrictamente son sus enunciativos.

Finalmente, y en vistas a poner en diálogo esta propuesta de Formación Política en sentido estricto de militantes de base con las prácticas políticas cotidianas, cobra relevancia otra serie de interrogaciones: ¿Es posible la construcción de una propuesta inscripta en *lo pedagógico* sin desmoronar el tipo de subjetividad clientelar y punteril permeada en los barrios? ¿La reversión de la transmisión como centro de las relaciones de saber-poder es solo una cuestión de buenas intenciones y dinámicas horizontales? ¿Cuáles son las prácticas políticas cotidianas que habilitan la apropiación de la palabra y la participación activa en una fuerte ruptura subjetiva? ¿Hasta dónde es posible horizontalizar estos dispositivos? ¿Hasta dónde es posible construir genuinamente desde las bases sin caer en el espontaneísmo? ¿Hasta dónde es posible construir prescindiendo activamente de las bases sin caer en el vanguardismo? En este sentido, la Formación Política en sentido estricto es una caja de resonancias de las prácticas políticas de cualquier organización social y política en tanto replica su terminología, su configuración de roles y su formación de subjetividades; condicionando la ubicación de dicha propuesta en el continuo entre *la pedagogía* y *lo pedagógico*.

231 Entrevista realizada el 17 de mayo de 2013.

II.3.2. La dimensión política del dispositivo de Formación Política en sentido estricto: el binomio la política-lo político

En un plano especular respecto al binomio *la pedagogía-lo pedagógico*, se asienta el par conceptual *la política-lo político* en un gesto diferencial respecto a las formas de pensar y practicar *la política* influenciadas por el pensamiento liberal. Es decir, un marco de acción “normal” en el horizonte de las instituciones representativas estatales, la relación vertical gobernantes-gobernados, la asimilación de la política a la acción de funcionarios y a la gestión técnico-administrativa y, finalmente, prácticas políticas nucleadas en torno al accionar de los partidos políticos. En este sentido, dividir la noción de la política desde adentro, permite reservar el término *la política* para designar las prácticas de la política convencional, la administración de lo instituido, los asuntos comúnmente llamados “políticos”. A contramano, *lo político* implica el cuestionamiento del orden sociopolítico imperante, la visibilización del conflicto y las posibilidades de *refundación* a partir de órdenes alternativos con nuevos sujetos políticos. En efecto, la inclusión de la dimensión de *lo político* coloca de manifiesto la insuficiencia de *la política* como concepto único para dar cuenta de las prácticas político-pedagógicas de los movimientos populares que denotan el momento acontecimental de institución de la sociedad que escapa a todo intento de domesticación política o social.

Interpretar el espacio de Formación Política en sentido estricto llevado adelante por el MPLD a través del prisma del binomio *la política-lo político* requiere, entonces, pensar a este espacio como ámbito de resonancia de un conjunto de prácticas políticas específicas – prácticas políticas caracterizadas por su dinamismo – al mismo tiempo que como ámbito de contribución a la Organización en los términos de forjar mayores grados de integralidad, organicidad e identidad bajo determinados lineamientos político-ideológicos y de aportar a la discusión acerca de los modos de pensar y practicar la política (en sentido general).

En el devenir de las entrevistas a los participantes de la Formación Política, ante la pregunta aparentemente sencilla y expresada en términos del sentido común “¿Qué es la política para vos?”, algunos entrevistados devolvían la pregunta (palabras más, palabras menos) “¿Qué política, la *nuestra*?”²³². Es posible afirmar – en concordancia

232 La devolución de esta pregunta aparece en las entrevistas realizadas a María (militante de base de Retiro), Carlos (militante de base de Barracas) y Gerardo (miembro de “La Dignidad

con el Marco Teórico – el manifiesto reconocimiento por parte de la militancia de base respecto a que la política no es una categoría unívoca y, además, la construcción de una diferencia entre la política de *ellos/de los otros* que cuestionan y padecen – la política estatal (*la política*) de la falta de respuestas para la resolución de sus necesidades, la política de los punteros “de la venta, de la compra y de las migajas”²³³ – y la política *nuestra* (*lo político*). En esta diferenciación interna del concepto de política radica la asignación de una dimensión de politicidad a sus propias prácticas, la recuperación de la legitimidad de “cierta” política (*la nuestra*) y la inscripción de sus acciones políticas en un territorio que no se agota en los límites del barrio. Y este juego de identificaciones y diferenciaciones emerge de la experiencia concreta de los militantes de base en su vínculo cotidiano con los distintos actores políticos del barrio, de su trayectoria de militancia en diversas organizaciones políticas con lógicas disímiles de construcción territorial y de la reflexión entre pares en las instancias de Formación Política en sentido amplio y estricto en el MPLD.

En consecuencia, la reflexión acerca de la dimensión política del dispositivo de Formación Política en sentido estricto se centra en dos grandes ejes: por un lado, el planteo de las vinculaciones entre *nuestra* política – expresada en un conjunto de prácticas políticas territoriales – y el espacio de Formación Política desde la perspectiva de los integrantes de dicho espacio; por otro lado, y retomando una de las preocupaciones anteriormente planteadas respecto a la prolongación del acontecimiento político en su institucionalización²³⁴, la indagación acerca de la institucionalidad entendida en su uso más clásico asociado a la estatalidad y la propuesta de pensar una institucionalidad popular – en el marco del proceso de federalización del MPLD – y el modo en que estas dos concepciones de institucionalidad aparecen plasmadas en la propuesta de Formación Política.

por Asalto”), entre otros.

233 Esta expresión es retomada del siguiente fragmento de la entrevista con Carlos, militante de base de Barracas: “Es una cosa, es un hecho, es un marcar la diferencia que tiene con los punteros políticos que para llevar tiene que pagar, para llevar gente. Pone un micro pagado por el partido y les tiene que pagar a los que van para que vayan. Les tiene que pagar, les tiene que ofrecer cosas para que vayan. Lamentablemente sucede porque la gente humilde, es una pena, pero es como que la gente humilde ya... no todos... pero estos pelandrines que siempre andan esperando. Y es lamentable porque eso hace que ellos, el de afuera, siempre sepa que acá puede apelar a una cantidad de gente que acá pueden venir y comprarlos, darles migajas y llevarlos así de las narices” (Entrevista realizada el 20 de agosto de 2013).

II.3.2.1 La Formación Política y nuestra política: formación y prácticas políticas territoriales

En el registro de observaciones de la segunda semana de formación, uno de los invitados²³⁵ refiere a la claridad en el lenguaje con la que deben contar los cuadros políticos a la hora de enunciar y sintetizar su horizonte político, a la manera cubana con su clásico lema “Patria o Muerte”. Interpelando al público presente, el invitado preguntó cuál era el lema que resumía la forma de construcción política del MPLD; la respuesta unánime de los asistentes fue “Construcción de poder popular”. Esta perspectiva aparece reiteradamente en los cuadernillos²³⁶ del espacio de Formación Política, como se refleja en el siguiente extracto:

“Para nosotxs, como MP La Dignidad, el poder popular, o poder popular revolucionario, es un camino de organización y lucha a partir del cual comenzamos a crear hoy las instancias y formas de poder donde el pueblo, lxs trabajadores, lxs oprimidxs nos expresaremos en la sociedad futura (...) Las instancias u organismos en los que es posible ir construyendo ese poder del pueblo son las asambleas, la acción directa, las diferentes formas de lucha callejera (cortes de ruta, de calles, ocupaciones, acampes, huelgas, paros, tomas, escraches, y cualquiera que podamos inventar), la construcción de espacios de doble poder como los bachilleratos, los jardines comunitarios, los centros de salud popular, las radios y tv comunitarias, los periódicos, las revistas. Y la combinación de todos estos organismos con la lucha de cada frente: sindical, estudiantil, villero...” (Cuadernillo N. 10, 17: 2012).

234 En el Marco Teórico, se había problematizado la asociación directa entre institucionalidad y *la política*. De seguir esta premisa, se incluirían prácticas profundamente diferentes en el plano óptico de *la política* como lo son aquéllas vinculadas a la estatalidad junto con las propias de los movimientos populares. De allí, la posibilidad de desdoblar el concepto de institucionalidad a partir de su adjetivación como popular o estatal.

235 Se trata de Idón, funcionario gobierno de Evo Morales en Bolivia y responsable de la Formación Política en el MAS, quien participó del encuentro del día 10 de diciembre de 2012 en carácter de invitado. Su exposición se basó en la importancia de la Formación Política en sentido estricto para la construcción de cuadros y de otro conjunto de conceptos asociados tales como la diferenciación entre estrategia y táctica, la noción de vanguardia, las características del sujeto histórico, entre otros.

236 Además de las menciones constantes a la construcción de poder popular en los distintos cuadernillos, el cuadernillo N.9 se denomina explícitamente “Poder popular hacia el socialismo”.

De esta cita se sigue la existencia de una serie de prácticas políticas cotidianas que combinan la herencia de la acción directa piquetera – asambleas²³⁷, huelgas, escraches, tomas – junto con otras que responden a las etapas posteriores del MPLD que conciben *nuestra* política (*lo político*) como militancia en los territorios – el barrio, la universidad, el gremio – en términos de construcción de espacios de doble poder de nuevo tipo y a pequeña escala donde se prefiguren nuevas relaciones sociales y nuevas subjetividades. No obstante, lejos de una colección de espacios que responden a múltiples dimensiones de la vida social, la fuerte idea de integralidad que recorre a la Organización da cuenta de la necesidad de articulación entre los mismos a partir de compartir los mismos fundamentos político-ideológicos y de traccionar hacia un mismo norte político.

Ahora bien, *lo político* aquí no adquiere el formato de un retiro del plano macrosocial en pos de una creación prefigurativa sólo a pequeña escala que ciertamente retroalimentaría ese desinterés o apatía inicial por *la política* presente en gran parte de los participantes del espacio de Formación Política previamente a su incorporación en el MPLD²³⁸. *Nuestra* política es pensada, entonces, como construcción de lo alternativo pero también como herramienta de transformación, de disrupción, de antagonismo con lo instituido. Dado que lo gestado “aquí y ahora” se imbrica en el horizonte más amplio

237 La centralidad de las asambleas es una clara herencia de la etapa de incorporación al MTR. En una cartilla del MTR expresan: “Las Asambleas son el corazón de nuestro movimiento, son las que tienen la última palabra siempre. Sin Asambleas caemos en lo mismo que decimos combatir, no pueden existir Cabildos o barrios si no se realizan Asambleas, no puede existir una regional sin una Asamblea Regional, y no hay movimiento si no hay Asamblea Nacional o Plenario Nacional. En definitiva practicar consecuentemente estas formas de democracia directa es demostrar y demostrarnos que podemos practicar el gobierno que anhelamos, un gobierno de los trabajadores y el pueblo” (MTR, 2007).

238 Las referencias en este sentido se multiplican: “Y estaba medio como estaba yo hace tres años atrás, ¿me entendés? No me importaba la política, no me importaba nada y... estaba medio en la lona” (Pablo, militante de base de Villa Soldati y miembro de la Mesa de Capital); “Sí, era como que yo era... yo antes era mucho en la política no me metía, como que no me gusta, además que no entendía” (Gabriela, militante de base de Retiro, entrevista realizada el 07 de junio de 2013); “Lamentablemente, tenemos esta... a ver el problema mayor de los pueblos es la incultura política, política. Estoy hablando de incultura política, no incultura de los libros. Y eso lamentablemente pasa en todos los niveles sociales y no importa la preparación intelectual que tenga el individuo. Hay una negación sobre un tema de la política y hay un odio sobre la acción de la política y de los políticos de este país” (Carlos, militante de base de Barracas, entrevista realizada el 20 de agosto de 2013).

de una revolución socialista, *lo político* se encuentra en disputa permanente con la política *de ellos* a nivel nacional y latinoamericano incidiendo en las políticas públicas estatales y peleando esferas de poder a los aparatos punteriles barriales (*la política*). A modo de ejemplo, a la construcción de una educación popular, participativa y contrahegemónica le es concomitante la democratización de la educación pública que involucra a un conjunto mayor de organizaciones, movimientos y colectivos. Asimismo, la difusión de los límites materiales – y hasta geográficos – entre *lo político* y *la política* reaparece cuando la disputa con *la política* conduce al MPLD a participar de ciertos instrumentos propios de la misma como las elecciones en los frentes estudiantil, sindical y villero; o cuando realiza acciones directas en pos de “arrancar” subsidios estatales para el financiamiento de sus cuadrillas de trabajo.

Justamente, las múltiples referencias en los relatos de los entrevistados a episodios de acción directa genera la conciencia de que los recursos obtenidos (sean subsidios, reconocimiento oficial de títulos, implementación de legislaciones) son producto de la lucha, siendo estas acciones la garantía de la continuidad de lo ya obtenido al mismo tiempo que la posibilidad de su ampliación futura. El tipo de subjetividades que estas prácticas políticas crean pueden ser vinculadas a la noción de la subjetivación política²³⁹, a la capacidad de agenciación y a la desidentificación con la división de lo sensible garantizada por *la política*. Así, se contraponen a la subjetividad clientelar de corte estatal – aunque no la impugne totalmente – vinculada a *la política* que responde a una lógica de la espera donde las soluciones provienen desde “arriba”. En este sentido, los testimonios de Carlos y de María son reveladores:

“El 26 y 27 de julio nosotros hicimos el Segundo Congreso Villero. Impresionante porque superamos absolutamente nosotros, todos los... las expectativas, hubo más de cinco mil personas de todas las villas. Y es... a ver para que se muevan en un acto que no va a ir a recibir choripanes, no vas a recibir... y una de las cosas que decían los compañeros era “estamos acá, estamos juntos y nadie nos pagó para venir, nadie nos dijo que nos van a dar un choripán, estamos acá” (Carlos, militante de base de Barracas²⁴⁰).

239 Como ya fue analizado en el Marco Teórico, este concepto remite al proceso inmanente de construcción de sí como sujeto a partir de la presuposición de la igualdad y de la apropiación de los instrumentos para afirmarla; y un proceso concurrente de desidentificación y desclasificación con la división de lo sensible en vigor en un determinado momento histórico (Rancière, [1996] 2012, [1990] 2010).

“No le está pidiendo limosna a nadie. Y esa política (*nuestra política*) hay que llevarla siempre adelante, pero así de esa manera, así con dignidad, con franqueza y que los compas siempre sepan de lo que están haciendo. Siempre sepan por qué cortó la calle, por qué subió a un edificio del más grande al más chico, que sepa, que yo sepa decirle a mis hijos yo me voy a cortar hoy para que el colegio tenga más maestros, para que los maestros le suban los sueldos” (María, militante de base de Retiro²⁴¹).

Pero, volviendo al supuesto sostenido a lo largo de esta Tesis respecto a la imbricación existente entre el carácter pedagógico de las prácticas políticas y la dimensión política de las prácticas pedagógicas, ¿Cuáles son los aportes específicos del espacio de Formación Política en sentido estricto a *nuestra* política desde la perspectiva de los militantes del MPLD? ¿De qué manera el ejercicio de sus prácticas políticas cotidianas se enriquece por la participación en la Formación Política? ¿Qué prácticas militantes pudieron ser leídas a través del prisma de los contenidos analizados en dicho ámbito? ¿La Formación Política implicaba un aporte a la organización interna del MPLD – y a la necesidad de profundización de los debates en asambleas y plenarios – o también poseía incidencias en los territorios? La respuesta a estas preguntas requiere ser pensada, al menos, en dos niveles: un aporte interno a la Organización en términos de contribución a su organicidad, integralidad e identidad; y un aporte a la Organización en relación a la disputa cotidiana en los territorios con la política *de ellos* que involucra no sólo a punteros, transas, periodistas y otras organizaciones sino también a vecinos y familiares a quienes también se debe dar cuenta de la militancia y de *nuestra* política.

En cuanto al primer nivel interno, una de las contribuciones harto evidente de cualquier espacio de Formación Política reside en dar organicidad a la militancia en los términos de compartir, reproducir y masificar un relato de la realidad, un análisis de la coyuntura y una perspectiva sobre su transformación. Ahora bien, en el caso del MPLD, el sentido del ámbito de la Formación Política se relaciona con su propio devenir como movimiento multisectorial y con su apuesta política por la prefiguración. Si la construcción de espacios de doble poder y el crecimiento de la Organización pretenden ser forjados por todos sus integrantes, si la apuesta es no cristalizar los lugares de dirigentes/formadores y dirigidos/formados, si el cambio social debe ser llevado

240 Entrevista realizada el 20 de agosto de 2013.

241 Entrevista realizada el 12 de abril de 2013.

adelante por todos, la Formación Política se erige como un espacio clave – así como el conjunto de instancias intencionalmente formativas – en el sentido de “elevar” el nivel de formación de la militancia para garantizar su intervención activa. Aquí reside una de las demandas de la génesis del espacio de Formación Política, tal como ya fue analizado, en el intento de saldar parcialmente la diferencia de saberes en juego provocada por las distintas trayectorias sociales, de militancia y académicas. Así lo relata Marina desde la coordinación del espacio:

“Y porque, porque, porque la organización crece, porque la organización profundiza luchas y proyectos, y porque eso implica la necesidad de empezar a discutir ideas que por ahí están dando vueltas o formas de pensar la política, o formas de pensar la construcción política, que están dando vueltas y que no todos los compañeros tenemos la misma lectura sobre eso, ni tenemos la misma información sobre eso ni conocemos muchas veces qué está pensando el otro. Entonces en un proceso de profundización de la construcción política, nos parecía necesario como detenernos a, en principio a tratar de compartir entre todos, la mayoría de los compañeros que se pueda, digamos, esto, elementos y materiales que nos sirvan para profundizar las discusiones básicamente” (Marina, coordinadora del espacio de Formación Política y profesora de Bachillerato Popular²⁴²).

Esta necesidad de profundizar el debate y las lecturas al interior del MPLD se imbrica nuevamente con la capacidad de toma de la palabra, de ser un cuerpo con voz – de “saber hablar”²⁴³ – en tanto acto instituyente de la reversión paulatina de la exclusión del contacto con la palabra legítima que impugna la separación gobernantes-gobernados intrínseca a la política *de ellos*, y la posibilidad de su reinstalación en los movimientos populares multisectoriales²⁴⁴. A la figura del “experto” gubernamental que se arroga el dominio sobre la suerte de los gobernados le es análoga la figura de las “vanguardias” de las organizaciones de izquierda que se imponen al pueblo en nombre del saber

242 Entrevista realizada el 17 de mayo de 2013.

243 Las referencias a este “saber hablar” se multiplican en las entrevistas a María (militante de base de Retiro), Elsa (militante de base del Bajo Flores), Carlos (militante de base de Barracas), Gabriela (militante de base de Retiro) y Gerardo (integrante de La Dignidad por Asalto).

244 Aquí nuevamente ese “saber hablar” apela a las resonancias rancierianas y a la distinción entre *logos* (palabra y cuenta) y *phoné* (voz) (Rancière, [1996] 2012).

científico y se arrogan su representación. Las asambleas, los plenarios y los preplenarios son instancias donde se pone en juego la toma de la palabra y sus detractores: el miedo al error, la vergüenza, la cultura del silencio y la arrogación de la representación de la voz.

En esta línea, todos los entrevistados evidencian un camino recorrido en este sentido al interior del MPLD como sujetos de este proceso y/o como facilitadores para que otros compañeros lo transiten:

“Me ayudó bastante, en todo sentido me ayudó, porque yo no era así, yo no era de hablar, no, muy poquito hablaba, decía no porque yo tenía miedo qué sé yo, a equivocarme, o capaz iba a decir mal las cosas y se me iban a reír decía yo, para eso cierro la boca y no digo nada. Pero el Movimiento me enseñó que no es así, que tengo que decir lo que pienso y lo que siento. Si está bien bueno, me apoyarán, me aplaudirán y si está mal... si está mal me corregirán, me dirán “mirá, estás equivocada, no es así o fíjate bien lo que estás diciendo”, qué sé yo. Me parece que somos compañeros y que estamos para eso también, para decir está bien o estás mal y yo por eso no me voy a molestar ni me voy a sentir...al contrario, voy a escuchar” (Elsa, militante de base del Bajo Flores²⁴⁵).

“La otra vez estábamos en una reunión, había como 80, 100 personas. Y los compañeros les pedían que cada uno opine y es como que no arrancaban, ¿viste? Entonces me pongo a hablar yo “a vos te escuché hablar y hablás como los dioses”, “a vos también compañera más de una vez” y “a vos en la calle” y a vos y a vos, “¿qué les pasa hoy?”. Te digo que al rato era impresionante todos hablando. Y eso es lo que falta. A veces falta que uno vaya y qué sé yo le arranque cosas de adentro o les pegue un empujón para que se animen, en serio. Porque la gente tiene tanto dolor, tiene tanta bronca a veces y no se anima a... porque si se suelta, por ahí se suelta con tanta bronca y entonces desde la Organización no puede soltarse con bronca. Se suelta pero con ganas porque se da cuenta que está apoyado, estamos apoyados, ¿viste?” (Carlos, militante de base de Barracas²⁴⁶).

Estas intervenciones no deben ser leídas como la expresión de una horizontalidad pura dentro de la Organización dado que se reconocen asimetrías de saberes, de información y de tiempos que, a menudo, atentan contra la participación de

245 Entrevista realizada el 16 de noviembre de 2012.

246 Entrevista realizada el 20 de agosto de 2013.

los militantes de base en las Mesas del Movimiento²⁴⁷. Pero sí como la gestación de una cultura política diferente para que todos los militantes tengan las mismas posibilidades de hacer valer sus puntos de vista²⁴⁸. La horizontalidad pura es una meta inabordable que, incluso, podría llevar a la inmovilidad dado que no todos poseen las mismas tareas, responsabilidades y compromiso militante, existen las figuras de los referentes y no se pueden debatir todos los temas todo el tiempo, etc.

Asimismo, la Formación Política permite que sus participantes se lleven una visión más integral de la Organización que trasciende al barrio al que cada uno pertenece para dar cuenta de una multiplicidad de territorios, presentados durante la tercera semana de formación. De allí el término de militancia integral utilizado en el MPLD que apunta a descorporativizar *nuestra* política de las problemáticas específicas de cierto territorio para enmarcarlas en un contexto de incidencia más amplio que contenga a su vez la construcción local. Este gesto de integralidad que implica pasar del barrio – del cabildo, de la copa de leche, del comedor – a los territorios se presenta en el relato de Pablo como análogo al pasaje de lo estrictamente social a lo político²⁴⁹:

247 Horacio comenta que se ha convocado a militantes de base a formar parte de las Mesas directivas del MPLD, pero en general no quieren asumir esas funciones: “Y además porque hay una asimetría en términos de capacidad no sólo informativa sino de tiempos. Una compañera que está con cinco hijos no puede estar cinco horas, seis horas discutiendo... no quieren. Incluso elegimos muchas veces compañeras y compañeros para las Mesas y los compas no quieren, dicen “no, no quiero, no puedo o no me animo”. Sobre todo no puedo. No pueden porque sienten que sus construcciones muchas veces es ahí mismo en el territorio, porque se van a ir y van a tener que dedicar tiempo. Yo creo que es un desafío constante” (Horacio, integrante de la Mesa Nacional).

248 En el cuadernillo N. 9 “Poder Popular hacia el socialismo”, la cuestión de la horizontalidad es expresada en estos términos: “Pero horizontalidad no sólo significa un modo de funcionamiento democrático asambleario. Supone un esfuerzo permanente por eliminar cualquier forma de elitismo entre los miembros. En cualquier grupo hay quienes tienen más educación, más experiencia, más recursos económicos, mejores contactos, más energía o simplemente, más carisma que otros (...) Pero la horizontalidad supone toda una cultura diferente, que aspira a que todos tengan las mismas posibilidades de hacer valer sus puntos de vista. Por eso las organizaciones horizontales ponen mucho esfuerzo en la permanente socialización de los saberes y de los recursos” (Cuadernillo N.9, 2012: 3).

249 Cabe destacar también la mención del relato de Pablo al crecimiento de la Organización que limita las posibilidades de que todos sus integrantes se conozcan. En este sentido, la pertenencia de los militantes de base participantes del espacio de Formación Política a distintos barrios – si bien todos eran parte de cooperativas de trabajo como territorio – es otro factor que contribuye en aras de lograr una mirada de integralidad.

“La Organización es bastante grande. Y no nos conocemos así mucho ni bien. Y muchos de los compañeros que arrancan en los barrios no saben qué es lo que hay dentro de la Organización, ¿me entendés? O sea, se quedan en su mismo territorio armando la copa de leche, armando la olla popular, armando el comedor, armando el merendero y... no se abre para ver qué es lo que sigue después de eso. Entonces como que esta instancia ayuda un poco para que esos compañeros que andan bollando en los barrios puedan sumarse a diferentes espacios de militancia” (Pablo, militante de base de Villa Soldati e integrante de la Mesa de Capital²⁵⁰).

Finalmente, y continuando en el plano de los aportes internos, el espacio de Formación Política contribuye al afianzamiento de la identidad del MPLD. A partir de la construcción de un relato histórico, se entronca a la Organización con momentos fuertes de la historia – a modo de continuidad o linaje – relacionados con las revoluciones socialistas del siglo XX y con la tradición piquetera que actúan como legitimadores del horizonte político y de la intervención en el presente. En este sentido, es interesante notar las revoluciones seleccionadas desde la coordinación para su tratamiento durante la segunda semana de formación (la Revolución Rusa, el Bienio Rojo y la tradición revolucionaria latinoamericana de izquierda), las críticas realizadas a las mismas como antesala de redefiniciones político-ideológicas posteriores asumidas por el MPLD (como la burocratización, el vanguardismo y la estadalatría de la Revolución Rusa) y las organizaciones revolucionarias no incluidas (como podría ser el caso del peronismo revolucionario). Desde la perspectiva de los participantes, conocer las causas históricas de la realidad actual y cotidiana genera mayor identificación con el Movimiento en tanto “sé por qué y para qué estoy luchando”. Posiblemente, esta sea una de las razones por las cuales el testimonio en primera persona sobre la América revolucionada de las décadas del sesenta y setenta a cargo de María Cristina Mena – invitada de la segunda semana de formación – haya sido uno de los más valorados. Una lucha que, además, se entiende que no se inicia con el MPLD sino que “es la misma lucha” que involucró a muchos otros militantes en otros tiempos y en otros lugares. Esta reflexión aparece a las claras en los testimonios de Yésica y María:

“¿El de Formación Política? Estuvo buenísimo, o sea, se súper entendió, con la claridad que se dio el taller creo que se dio lo que se necesita para que uno pueda entender la sociedad en la que vivimos y el mundo en que vivimos. Que las cosas no surgen de la nada y que no sé todos no tienen eso de la nada. Se ve tan claro que

250 Entrevista realizada el 16 de noviembre de 2012.

uno, o sea, puede entender por qué hoy por hoy pasa esto o aquello. Y...seguir luchando, porque la Formación Política te habla de la lucha que triunfó poco, pero que triunfó, y te deja las ganas de seguir luchando, ¿por qué? porque vos decís “uy, si en esa época se logró esto”, así haya durado poco, se logró, y eso quiere decir que somos más que *ellos*” (Yésica, militante de base de Villa Soldati²⁵¹).

“Me gustó por la manera en que uno va conociendo las raíces y va integrando, va sabiendo que lo que estamos haciendo, es lo que hicieron anteriormente a nosotros, lo que pasaban ellos y lo que nosotros estamos pasando es casi lo mismo, solo en diferentes etapas” (María, militante de base de Retiro²⁵²).

Un segundo conjunto de aportes de la Formación Política a la Organización son aquéllos en relación con la disputa cotidiana en los territorios entre la política *de ellos* (*la política*) y *nuestra* política (*lo político*). Para los militantes de base, la política en el barrio y en la calle se encuentra atravesada principalmente por la “discusión” y la “defensa”²⁵³ frente a una serie de *otros* que representan el anclaje territorial de la estatalidad, de la política de *ellos*: las fuerzas de seguridad – la policía y la gendarmería – los punteros y los transas. Los entrecruzamientos entre Formación Política y política barrial se presentaron desde el primer encuentro del espacio a raíz de un abuso de autoridad de un agente de gendarmería quien le quitó el cuadernillo a uno de los asistentes por “no saberse defender”, como comenta Pablo:

“Te cuento un ejemplo. El primer día que fuimos a la Formación, eh uno de los, uno de los pibitos del barrio Rivadavia, ahí del Bajo Flores. Eh lo paró la Gendarmería a cinco cuadras de donde nosotros estábamos haciendo la Formación y le sacó el cuadernillo de Formación. Se lo sacó y se lo tiró adentro del patrullero. Y el pibe le reclamó de por qué se lo había sacado, que se lo devuelva y, es un pibe que vino hace poco de Jujuy, hace cuatros meses que está acá y que... yo creo que bueno después de lo que pasamos y de lo que pudimos hablar con él y todo eso, eh hoy va a poder, si hoy lo para la Gendarmería en la calle va a poder discutir a los

251 Entrevista realizada el 29 de noviembre de 2012.

252 Entrevista realizada el 12 de abril de 2013.

253 En los relatos de las entrevistas, la discusión y la defensa son los términos más utilizados para referirse a la política en el barrio y a los aportes de la Formación política para volver al barrio con más herramientas.

gendarmes de por qué le están haciendo eso” (Pablo, militante de base de Villa Soldati e integrante de la Mesa de Capital²⁵⁴).

Al mismo tiempo, en el barrio confluyen otro conjunto de actores no directamente identificables con la política *de ellos* como los vecinos y la familia²⁵⁵ a los que se debe asesorar cuando lo requieren e incluso acercarlos al Movimiento, y a los que también se les debe dar cuenta de la militancia frente a preguntas tales como “¿Por qué estás en el MPLD?”, “¿Qué beneficios te da participar ahí?”²⁵⁶. Así lo relata Yésica,

“El tema es que uno como militante tiene que absorber lo que está aprendiendo y sacarlo afuera, que eso es lo que te deja, el sabor, el sabor de entender cómo funciona el mundo, es como que hay que transmitirlo afuera y tratar de explicarlo, y no es un laburo muy fácil, explicarle al afuera de cómo funcionan las cosas”²⁵⁷.

Tanto en el testimonio de Pablo como en el de Yésica aparece, en primer plano, la cuestión de la toma de la palabra ya sea para impugnar *la política* como para interactuar y compartir una visión del mundo – *nuestra* política – con los vecinos del barrio. En ambos casos, se vislumbra la existencia de un diferencial de saberes como cuestión clave en la militancia territorial: en el primer caso, la ausencia de un saber vinculado a la posibilidad de exigir derechos le restó al militante herramientas de defensa frente al abuso de autoridad; en el segundo caso, el aprendizaje de un saber teórico pero estrechamente relacionado con una interpretación posible de la realidad – distinta a la imperante en el barrio – requiere ser comunicado a los otros. No obstante, ambos parecieran ser casos referidos a una distancia de saberes prácticos – o saberes teóricos puestos en juego en situaciones prácticas – que puede ser franqueada, por

254 Entrevista realizada el 16 de noviembre de 2012.

255 En relación al vínculo con las familias, especialmente en los relatos de militantes mujeres, la incorporación de los niños a actividades del Movimiento se presentaba como más espontánea que respecto a sus parejas cuando no eran militantes. En estos casos, aparecían referencias a celos de los maridos que no les gustaba que la mujer estuviera fuera de la casa todo el día para dedicarse a la militancia; o bien, cuestiones operativas relacionadas con la división sexual del trabajo, que obligaba a adecuar la participación en las prácticas políticas cotidianas en función del cuidado de los hijos y la realización de las tareas domésticas.

256 Estas preguntas son retomadas de la entrevista realizada a Elsa (militante de base del Bajo Flores).

257 Entrevista realizada el 29 de noviembre de 2012.

ejemplo mediante los distintos talleres de Formación Política en sentido amplio. A contramano, el diferencial de saber y la naturalización de la valoración del saber teórico se manifiesta de modo más patente en las instancias externas al barrio donde en el marco de las prácticas políticas cotidianas se debe discutir y sentar la propia postura, ya sea ante la pregunta de los periodistas – y su énfasis en el repertorio del “corte de calle” más que en el reclamo – o en los momentos de negociación con los funcionarios estatales. En este sentido, el relato de Gabriela recupera sus vivencias en el Ministerio de Educación a raíz de un problema con los micros escolares que trasladan a los estudiantes de la Villa 31 a los distintos colegios a los que asisten:

“Es que tenés que estar formado para poder... porque si bien el nombre del que viene a negociar con vos o un hombre que resalta que está en la cabeza tanto del gobierno de la ciudad como del gobierno de nación, como que sí que el nombre te quiere amordazar... si es que vos no estás un 10% formado digamos, no vas a querer hablar con esa gente ni loco. Porque ¿qué le voy a decir que ellos tienen más estudio que yo? Esto uno lo ve así. Yo tuve un caso muy reciente con la Soledad Acuña que es una del Ministerio de Educación, que para mí es una concheta, que está ahí entre los libros, que es todo teórico, que yo decido así, que mis empleados tienen que hacer tal cosa. Sino que tiene que bajar y palpar y mirar y debatir y discutir. Que eso sí es un trabajo, no detrás de un escritorio” (Gabriela, militante de base de Retiro²⁵⁸).

Es interesante detenerse en la constelación de metáforas que utiliza Gabriela para describir la asimetría de saber entre ella y la funcionaria en una dialéctica teoría-práctica en la cual el militante de base tendría que “salir (subiendo) del barrio” y el experto estatal “salir (bajando) de los libros y del escritorio”. De esta forma, Gabriela asume por un lado la repartición normal de competencias que determina quiénes pueden tener parte y tomar las decisiones sobre la población y quiénes no al preguntarse “¿Qué le voy a decir yo que ellos tienen más estudio que yo?”. Pero, por otro lado, su valoración del saber teórico no anula el cuestionamiento de su estatus cuando está totalmente escindido del saber práctico – del barrio – y habita en una torre de marfil, en el escritorio de las oficinas públicas y en los libros.

258 Entrevista realizada el 07 de junio de 2013.

II.3.2.2 La Formación Política y las vinculaciones con la institucionalidad: entre una institucionalidad de lo estatal y una institucionalidad de lo popular

La estrecha vinculación anteriormente planteada entre el espacio de Formación Política y las prácticas políticas cotidianas requiere detenerse y particularizar en torno a las conceptualizaciones de institucionalidad trabajadas en la formación, inescindibles de las formas de hacer política por parte del MPLD. En este sentido, la noción de institucionalidad posee sus complejidades en tanto refiere a *la política* – en su uso más clásico asociado al Estado como la institución por antonomasia – y a *lo político* materializado en los espacios de doble poder y en el proceso de nacionalización de la construcción de poder popular que actualmente está transitando la Organización, constituyendo ambos un esbozo de institucionalidad de nuevo tipo. Ahora bien, ¿Cómo diferenciar estos distintos usos posibles del concepto de institucionalidad? ¿Es la adjetivación del concepto institución una opción? ¿O la noción de institucionalidad remite intrínsecamente a lo instituido, negando la posibilidad de su uso para denominar también lo instituyente?

Un fragmento de una entrevista se erige como una pista con resonancias en esta dirección, incluso no identificadas en el preciso momento en que las palabras fueron enunciadas sino a partir de la relectura de las mismas. Gerardo, lo planteó en estos términos:

“De alguna manera, como que, yo creo que para poder luchar y disputar uno tiene que construir, suena fea la palabra...pero cierto aparato, ¿no? Cierto... puedo decir institución, pero no es institución como lo estatal sino como lo popular, como una... eso, una organización popular como, pero no... no como mero espontaneísmo sino con... con ciertos procedimientos, con ciertas formas, nada, eso, con una estructura organizativa, de asamblea, de reuniones” (Gerardo, miembro de La Dignidad por Asalto²⁵⁹).

Aquí se observa un cierto límite en la capacidad de nominación por parte del entrevistado en vistas a romper con la asociación directa entre institucionalidad – o institución como explícita Gerardo – y *la política*, sin caer en el espontaneísmo o basismo. De allí su necesidad de diferenciar – adjetivando – la “institución de lo estatal” (*la política*) respecto a la “institución de lo popular” (*lo político*). Esta clave de lectura propuesta se encuentra en consonancia con las preocupaciones esbozadas en el Marco

259 Entrevista realizada el 15 de abril del 2013.

Teórico respecto a la ausencia de discriminación al interior del paradigma conceptual posfundacional entre distintos efectos políticos ónticos de *la política*. Entonces, insistiendo en preguntas ya realizadas y traduciéndolas a los términos ahora planteados, ¿Es posible pensar los intentos de *fundar* la sociedad llevados a cabo por los movimientos sociales – la institucionalidad popular – como análogos a aquellos intentos de *fundación* anclados en la institucionalidad de lo estatal? Y en ese caso, ¿*lo político* quedaría reducido a intervenciones acontecimentales que – una vez institucionalizadas – pasarían a formar parte de *la política*? ¿Cómo pensar *fundaciones* emancipadoras – institucionalizaciones de lo popular – que actualicen su elemento *político*, evitando institucionalizaciones propias de *la política*?

La experiencia de la observación participante en el seno del espacio de Formación Política donde se compartió la presentación y el análisis del Movimiento acerca de sus prácticas políticas permite cuestionar un cierto binarismo al que las preguntas precedentes podrían conducir, aún sin invalidar sus pretensiones teóricas de intelección de la realidad. La forma en que el MPLD aborda su relación con el Estado da cuenta de la asunción manifiesta de una contradicción que devela ya no la separación sino la convivencia de las lógicas y de los territorios de *la política* y *lo político*, difícilmente escindibles de manera completa²⁶⁰. Superado el momento fundante signado por la primacía de una dinámica de confrontación con el Estado – neoliberal y refractario a las demandas populares – donde los límites entre estos territorios y prácticas aparecían delimitados con más fuerza²⁶¹, se abrió una etapa dual de confrontación y negociación. Lorena expresa y asume claramente esta relación contradictoria con el Estado:

²⁶⁰ Esta imposibilidad de escisión de *la política* y de *lo político* posee carácter explicativo para una amplia gama de movimientos populares, particularmente urbanos pero con la posibilidad de inclusión de otros rurales. No obstante, en los movimientos de corte autonomista que prescinden totalmente de *la política* – como es el caso del zapatismo como – sí es posible mantener la dicotomía *la política-lo político*. En esta línea, sería interesante indagar el condicionamiento del carácter urbano o rural del movimiento popular en las diferentes posibilidades de vinculación (o no) con el Estado, teniendo en cuenta la presencia selectiva de este en el ámbito rural en la garantía de los derechos básicos (incluyendo la educación) y una presencia mucho más activa en lo urbano.

²⁶¹ Un análisis más profundo de la relación entre el MPLD y el Estado en perspectiva histórica fue realizado en el capítulo de la Tesis denominado: “Los movimientos populares urbanos y las reconfiguraciones del contexto social, político y económico nacional: el derrotero histórico del Movimiento Popular La Dignidad”.

“Pero sí cambió un montón, porque digamos siempre el Estado es nuestro enemigo, eso no cambió ni va a cambiar nunca, pero los niveles de relación... no relación está mal dicho, los niveles de confrontación... a medida que se van obteniendo victorias que provienen del Estado, te va llenando de contradicciones también, en un punto, sanas contradicciones o tensiones, que te hacen analizar, reanalizar todo el tiempo esa relación... porque sí es confrontación siempre, si es antagonismo siempre, pero también nos dan los títulos de los Bachilleratos, y los necesitamos, pero también nos pagan el salario docente de los Jardines, y lo necesitamos, pero también nos dan alimento para nuestros comedores. No nos dan, se lo arrancamos con la lucha, todo lo que quieras, pero esa tensión existe. Es nuestro enemigo, pero de ese enemigo obtenemos cosas, y nosotros ponemos los límites de hasta donde obtener”. (Lorena, militante histórica y referente de los Jardines²⁶²).

En el fragmento anterior se materializa la postura más orgánica del MPLD respecto a la institucionalidad de lo estatal: a la visión más clásica – y teórica – de la izquierda según la cual el Estado es un antagonista en tanto representante de la clase burguesa se yuxtapone una perspectiva estratégica – y práctica – de obtención de recursos vía la negociación con funcionarios públicos. Hasta aquí, esta yuxtaposición podría reflejar cierta incoherencia ideológica. Ahora bien, los recursos obtenidos luego son resignificados para el fortalecimiento de la institucionalidad de lo popular (de los espacios autogestivos), inspirada en la primera visión de corte marxista-gramsciano, que impugna las lógicas de *la política* (jerárquicas, sin participación popular y refractarias a las demandas populares). La intervención en procesos electorarios²⁶³ en las villas de la Ciudad de Buenos Aires constituye otro ejemplo de esta convivencia contradictoria entre *la política* y *lo político* en tanto la participación en la institucionalidad convencional no vuelve al Movimiento un partido político, instrumento de

²⁶² Entrevista realizada el 28 de mayo de 2013.

²⁶³ En este punto, el MPLD concibe la intervención en procesos electorarios en un sentido amplio que excede la presentación de una lista y la competencia con otras: “Ahí la política también se juega en esos planos, incluido el electoral. Nosotros no nos presentamos a elecciones, no hacemos del abstencionismo una especie de axioma estratégico. Nos parece sí que hay que intervenir en las elecciones, en los procesos electorales. Intervenir no significa presentarse a elecciones, intervenir no significa crear un partido político... un instrumento electoral. Pero sí significa incidir allí, tener en cuenta de que es un terreno digamos de disputa quizás más en nuestro caso en la calle, con la presión y la movilización popular, instalando una agenda que se vean obligados a respetar en términos de demandas, de reivindicaciones” (Horacio, miembro de la Mesa Nacional, entrevista realizada el 25 de marzo de 2013).

representación política por excelencia. Esta postura de disputa tanto dentro, como fuera y contra el Estado queda en evidencia en los fundamentos político-ideológicos del MPLD trabajados en el marco de la Formación Política:

“Claro que el Estado, aún en su dimensión represiva, no debe verse como un bloque monolítico al servicio de la burguesía. Es mucho más complejo que esto, debido a que las instituciones estatales están también atravesadas, si bien desigualmente, por la lucha de clases, y por lo tanto deben ser consideradas como espacios contradictorios donde es posible dar la disputa política (aunque nuestras luchas y demandas casi nunca terminan materializándose en iniciativas gubernamentales y políticas públicas tal como quisiéramos; porque al dar batalla “dentro” del Estado como aparato institucional regido por una lógica burocrática y jerárquica que se encuentra permeada por los intereses de los de arriba, estamos jugando en una “cancha ajena”). Por eso, aún cuando es importante no desestimar las “grietas” y fisuras que puedan existir o construirse en el seno de ciertas instituciones y organismos públicos, e incluso no descartar la posibilidad de librar una batalla al interior de ciertas instancias estatales (como por ejemplo las Comunas en la Ciudad de Buenos Aires), no es erróneo definir a pesar de ello al Estado como un Estado de clase, es decir, como un *Estado capitalista*” (Cuadernillo N.7, 2012: 22-23).

De esta declaración de los principios de la Organización se desprende una concepción compleja del Estado donde también inscribir las prácticas políticas cotidianas al contemplar las disyunciones, asimetrías e inconmensurabilidades existentes entre distintas lógicas con asidero en un actor que ya no se presenta como monolítico. El Estado es, entonces, garante de la reproducción así como potencial territorio de plasmación de conquistas de los sectores populares en una combinación no exenta de contradicciones. Esto implica una redefinición profunda de la noción de

autonomía²⁶⁴ como completa exterioridad sostenida – con sus matices – tanto por los partidos de izquierda tradicionales como por los movimientos populares totalmente autonomistas; y un igual distanciamiento respecto de aquellos movimientos que optaron por la vía de la integración al aparato estatal. En este sentido, los entrevistados reiteran el carácter “independiente” del MPLD, equidistante tanto del macrismo – el interlocutor más directo de sus negociaciones – como del kirchnerismo, ambos enemigos del campo popular. Respecto a este último, se enfatiza la cooptación de organizaciones sociales – algunas surgidas simultáneamente al Movimiento Casa del Pueblo y otras de más larga data – por parte de un gobierno populista que “sumó por izquierda” apelando a algunas de sus banderas históricas²⁶⁵.

Una particularidad que presenta el Movimiento reside en la autonomía relativa de sus espacios para determinar los términos de su vinculación con el Estado de acuerdo a las características de la agencia estatal involucrada (con posturas más duras o más proclives a la negociación), al tipo de espacio (ya sea prefigurativo o frente gremial), a la posibilidad de subordinación a ciertos tiempos, ritmos y lógicas estatales, a los requerimientos de militancia que la iniciativa implique (cantidad de horas para

264 En el cuadernillo N.9 “Poder popular hacia el socialismo”, se cita una selección del libro “Anticapitalismo para principiantes” de Ezequiel Adamovsky referida al concepto de autonomía: “La política del nuevo anticapitalismo busca siempre ampliar y fortalecer nuestra capacidad de autodeterminarnos, es decir la autonomía. ¿Significa esto que no hay que tener ningún vínculo con el poder político, y que no debemos tratar de utilizar ningún espacio o recurso ligado al estado? Claro que no. La estrategia anticapitalista debe decidirse en cada situación: a veces puede ser conveniente participar en elecciones u ocupar algún espacio estatal o incluso un estado entero, pero siempre y cuando este claro que esa no es la táctica política fundamental. (...) Ocupar cargos estatales puede servir para eliminar obstáculos en el camino hacia la emancipación, pero el cambio desde arriba conspira siempre contra la autonomía” (Cuadernillo N.9, 2012: 3).

265 En el Número 4 de la Revista Nuestra Voz, con ocasión de los diez años de la crisis del 2001, una referente histórica del MPLD sostiene en el artículo titulado “Calle Tomada, 10 años desde adentro”: “Era necesario iniciar la recomposición institucional favorable a la clase dominante y a los lineamientos del imperialismo. La cooptación de algunas organizaciones sociales que venían siendo parte de la lucha, más la aplicación de algunas políticas sociales paliativas y de contención, el pago de la deuda y el acuerdo con los organismos internacionales, el invento de la transversalidad como discurso de cohesión política y herramienta para construir un gobierno pendular-populista, que le permitiera aplicar las políticas económicas del régimen y a la vez inflar una oposición de “derecha” que le posibilitara sumar por “izquierda”, concediendo algunas de las banderas históricas que las expresiones del campo revolucionario veníamos levantando desde la década del 60, fueron algunos de los mecanismos utilizados” (Nuestra Voz N.4, 2011: 8).

garantizar la tarea pedagógica, por ejemplo) y al nivel de confrontación generado. A modo de ejemplo, los Bachilleratos populares – en el marco de la Red de Bachilleratos Populares – y las Primarias Populares apuestan a una autogestión con reconocimiento de los títulos, los Jardines Comunitarios Populares adoptaron una modalidad de co-gestión con el Estado con un horizonte de autogestión, mientras que las Cooperativas de trabajo presentan un vínculo más complejo de negociación y presión en la búsqueda de financiamiento de los puestos de trabajo de las cuadrillas por parte de la UGIS (Unidad de Gestión e Intervención Social) perteneciente al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires²⁶⁶.

Esta concepción de Estado se vio reflejada en el espacio de Formación Política en los autores elegidos en los cuadernillos para abordar la cuestión y en algunas de las dinámicas trabajadas en la segunda y tercera semana. En el cuadernillo N. 7 “Hegemonía y Estado” se retomaron los aportes teóricos de un marxismo heterodoxo materializado en una selección de fragmentos de obras de y sobre Antonio Gramsci y Louis Althusser para profundizar en la comprensión del Estado no sólo como un conjunto de aparatos represivos sino también como constructor cotidiano de consenso y de hegemonía así como para reflexionar sobre la importancia de las formas de construcción de poder popular y de espacios prefigurativos en el camino por destruir la hegemonía dominante. Cabe resaltar que el análisis de la perspectiva estratégica – o práctica – de vinculación con el Estado para la obtención de recursos tuvo un lugar subsidiario en relación a la preponderancia de la visión teórica marxista de un Estado garante de un conjunto de relaciones sociales de clase. No obstante, en el marco de la tercera semana de formación y de la socialización de saberes práctico-organizativos, se invitó al espacio a uno de los principales referentes del MPLD. En su exposición

266 No obstante, en las entrevistas a Horacio (integrante de la Mesa Nacional) y a Pablo (militante de base de Villa Soldati e integrante de la Mesa de Capital) se menciona la instalación del debate al interior del MPLD respecto a la autogestión de las Cooperativas de trabajo para no continuar la dependencia del Estado. Tal como lo comenta Pablo: “Y a futuro lo que se está poniendo en la cooperativa es el tema de la... de dejar de depender del Estado y que el Estado nos deje de pagar nuestros sueldos y empezar a formar cooperativas de producción, de servicios para poder autogestionarnos nosotros y no, no depender siempre del Estado. Sabemos que, que esto puede durar un año, puede durar dos años, puede durar tres años pero no sabemos cuándo se puede acabar. Entonces para autogestionarnos nosotros y para no perder nuestros puestos de laburo y no quedarnos en la calle como estábamos antes de iniciar en la Cope estamos buscando alternativas para poder seguir manteniendo las cooperativas” (entrevista realizada el 16 de noviembre de 2012).

magistral, se privilegió la visión estratégica respecto a las prácticas políticas cotidianas al comentar a los militantes de base presentes una serie de consejos a la hora de negociar con los funcionarios estatales: no romper el diálogo con los funcionarios para evitar quedar aislados, replegarse antes de que comience la represión, rotar los elegidos para negociar, no dejar que nadie vaya solo a la negociación para evitar la compra de voluntades, no cerrar la propuesta en el “escritorio” sino llevarla al mandato de los compañeros, informar con objetividad a los compañeros los términos de la negociación, entre otros²⁶⁷.

Este continuo establecido entre antagonismo e integración en el cual es posible ubicar a las distintas organizaciones sociales y en el que se mueve el MPLD, plantea ciertos desafíos: ¿Cómo delinear una institucionalidad de lo popular que involucre a *la política* sin que la primera sea subsumida a la lógica misma de lo estatal? ¿Cómo garantizar que el proceso de negociación con el Estado y de resignificación de los recursos no burocratice a la Organización? ¿Cómo influyen en esta configuración las características político-ideológicas del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires como interlocutor más directo a quien se dirigen principalmente las acciones directas y con el que se establecen las negociaciones? En otros términos, ¿Cómo sostener la contradicción dinámica como eje estructurante que permite situarse dentro, fuera y contra el Estado articulando la realización de acciones directas, la construcción de espacios prefigurativos y la impugnación de una lógica de dominación? ¿Cuáles son las consecuentes redefiniciones de la noción de autonomía? ¿Cómo vencer el miedo a la institucionalidad en los términos de una disputa al Estado que no implique indefectiblemente la cooptación de la Organización, volviéndola una institucionalidad de lo estatal?

En un sentido análogo, la pregunta sobre la institucionalidad revierte sobre la construcción política al interior del propia MPLD, ¿Cómo vencer el miedo a la institucionalización del Movimiento – a la creación de una institucionalidad de lo popular – que no lo coloque en el camino inexorable de la burocratización y de la partidización sino en aquél del despliegue y la prolongación de *lo político*? Este último interrogante remite al menos a dos procesos que comprenden la conformación de una organización más “formalizada”. Uno de más largo aliento referido a los espacios prefigurativos a pequeña escala – ya abordados oportunamente – que comprenden todas

267 Registro del encuentro de formación del día 20 de diciembre de 2012.

las dimensiones de la vida social (comunicación, educación, salud, etc.); y otro novedoso tanto por sus características como por su reciente emergencia a partir del año 2012 que apunta a la federalización – y la consecuente nacionalización – de un Movimiento cuya escala geográfica y base social comprendió históricamente el trabajo en los barrios marginados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

A estos dos procesos se podría sumar un tercero, aún incipiente dentro del MPLD y de allí que no sea objeto *in extenso* de esta Tesis, relativo a la creación en el primer Plenario del MPLD en el año 2013 de tres Secretarías colectivas y colegiadas con el fin de tender puentes con organizaciones de América Latina y del resto del mundo como en el caso de la Secretaría de Relaciones Internacionales, o bien para articular y coordinar espacios prefigurativos de una misma dimensión de la vida social como la Secretaría de la Nueva Educación y la Secretaría de Propaganda y Comunicación. El seguimiento a futuro de este proceso también reviste interés para pensar la tensión entre participación y delegación en el marco de una institucionalidad popular.

Por lo tanto, en las siguientes líneas se problematizarán las implicancias de la federalización a la hora de pensar y construir una institucionalidad de lo popular a nivel nacional que comprende dos movimientos distintos – pero en igual dirección – hacia la ampliación del escenario geográfico de las prácticas políticas cotidianas. En un plano estrictamente interno, la federalización se imbrica con una expansión cuantitativa del MPLD hacia el Conurbano bonaerense, en un primer momento, y luego también hacia otros puntos del interior de la Provincia de Buenos Aires (como el Partido de la Costa) y otras provincias del país (como Chaco, Misiones, Neuquén, Río Negro, Salta y Tucumán). Cabe resaltar que dicha federalización posee como antecedente los intentos de conformación de estructuras organizativas a nivel nacional del movimiento piquetero²⁶⁸ que actúan como lecciones de aprendizaje político para la actualidad del Movimiento. De hecho, el MTR – del cual el MPLD fue parte constitutiva – fue un

²⁶⁸ En el movimiento piquetero se solaparon intentos de nacionalización al interior de una organización a partir de la incorporación de otras organizaciones más pequeñas como fue el caso del MTR y apuestas a la nacionalización vía la articulación entre diversas organizaciones piqueteras como fueron las Asambleas Nacionales Piqueteras realizadas en julio y septiembre de 2001 y, de modo más orgánico, la CTD Verón. En el mismo contexto de la crisis del 2001, se podría profundizar en las instancias de articulación y nacionalización de las asambleas barriales y de las fábricas recuperadas.

claro ejemplo de una apuesta en este sentido y de las dificultades de sedimentación en lo organizativo, aún en una coyuntura de amplia movilización y efervescencia, de los obstáculos a la unidad en el esquema nacional y de la primacía de personalismos que atentaban contra una construcción real desde abajo.

Indefectiblemente, la federalización lleva de suyo la necesidad de una institucionalidad donde converjan la variedad de experiencias militantes en cada territorio, de características particulares de *la política* con la cual se confronta y se negocia y de prácticas políticas posibles en función de las relaciones de fuerza, del grado de organización y de las demandas en disputa específicas de cada lugar. En este sentido, la federalización constituye un proceso de experimentación novedoso para la toma de decisiones colectivas inscripta en un trasfondo histórico centralista del país y de una Organización cuyo origen y mayor peso – cualitativo y cuantitativo – es porteño. Y este camino incipientemente transitado plantea a la militancia un conjunto de interrogantes que Horacio, integrante de la Mesa Nacional, fue enunciando a lo largo de la entrevista realizada²⁶⁹ y que aquí se parafrasean: ¿Cómo garantizar una representación equitativa en los órganos nacionales de decisión – los Plenarios y la Mesa Nacional – sin caer en una lógica de cuantificación de la militancia? ¿Cómo garantizar también la representación mandatada o delegada de todos los espacios a nivel nacional para evitar sesgos corporativos? ¿Cómo sopesar las distintas realidades regionales en los términos de una política a escala nacional? ¿De dónde obtener los recursos para el traslado de la militancia a la institucionalidad popular nacional en construcción? ¿Cómo incide al interior de la Organización la tensión entre lo nacional y lo local? En pocas palabras, ¿Cómo pensar y como llevar a la práctica un federalismo genuino en un movimiento popular?

Es interesante destacar que el proceso de federalización no fue tematizado en los encuentros de la propuesta de Formación Política ni en los cuadernillos, tampoco surgió en las intervenciones de los asistentes ni en ninguna de las entrevistas a militantes de base. La toma de conocimiento de este proceso fue en el marco de la entrevista a Horacio ya citada. Las causas posibles de esta ausencia podrían remitir al carácter novedoso de este proceso, a la homogeneidad en la pertenencia geográfica de la militancia de base a la Ciudad de Buenos Aires como territorio; pero también a una suerte de falta de encarnadura temporal y espacial específica que reflejara el momento

269 Entrevista realizada el 25 de marzo de 2013.

preciso de producción de los cuadernillos ya esbozada en el análisis del dispositivo pedagógico de Formación Política.

Independientemente de esta digresión, la federalización de la Organización como práctica política implica múltiples desafíos a la Formación Política en sentido estricto en lo organizativo de modo de asegurar su masificación en todos los territorios, así como desafíos que competen a la configuración del dispositivo pedagógico. Esta preocupación ya comenzó a tener resonancias en el núcleo más orgánico del MPLD, tal como lo relata Lorena al plantear las tareas pendientes de la Formación Política:

“Ahora eso hay que masificarlo mucho más todavía, ese es el desafío, y nacionalizarlo, que también la realidad de cada región del país es diferente, una cosa es una villa en la ciudad, donde el poder se juega de una manera y otra cosa es un pueblo en Iguazú. Es diferente. Y también cómo nacionalizar la Formación Política es un desafío, porque acá mal que mal nos vemos, nos encontramos” (Lorena, militante histórica y referente de Jardines²⁷⁰).

Quizás uno de las cuestiones más evidentes sea la adaptación de los contenidos dependiendo de las problemáticas, de la institucionalidad de lo estatal y de las prácticas políticas populares propias de cada región. En los cuadernillos confeccionados a los fines del espacio de Formación Política observado, queda de manifiesto la inscripción urbana del Movimiento tanto en los contenidos y en las temáticas trabajadas – que competen a los asentamientos de las periferias de las grandes ciudades – como en las ilustraciones y fotografías de prácticas políticas como el corte de ruta. En esta línea, la réplica acrítica de los cuadernillos y de las dinámicas tal como fueron pensadas para este espacio en particular reproduciría una perspectiva centralista y se alejaría de los saberes práctico-organizativos de los futuros asistentes²⁷¹. No obstante, los cuadernillos también dan cuenta de una tradición marxista heterodoxa atenta a la cuestión del colonialismo, a los vínculos entre marxismo e indigenismo²⁷² y al seguimiento de otras

270 Entrevista realizada el 28 de mayo de 2013.

271 Esta tensión entre una perspectiva centralista y la adaptación a las particularidades de las regiones puede constituirse en un nuevo eje de análisis del dispositivo pedagógico de Formación política en sentido estricto en el marco del binomio la pedagogía-lo pedagógico. Máxime, teniendo en cuenta la reproducción de una visión centralista y descontextualizada de las problemáticas locales por parte de *la pedagogía*.

experiencias latinoamericanas²⁷³ – como el zapatismo, el MST y el Estado Plurinacional Boliviano – que podrían entrar fácilmente en diálogo con la militancia de otras provincias más asociada a la cuestión rural.

Un segundo movimiento de ampliación de la escala geográfica de las prácticas político-pedagógicas del MPLD radica en la conformación del Frente Nacional Pueblo Unido junto a otras cuatro organizaciones populares: el Movimiento Social y Cultural Tupaj Katari, el Movimiento Justicia y Libertad, el MTR-12 de Abril²⁷⁴ y el MTD Aníbal Verón de Esteban Echeverría. En igual gesto que la federalización interna, el Frente Nacional Pueblo Unido vuelve a colocar en el centro de la escena “la unidad en la diversidad” que remite a la tensión entre lo local y lo nacional – ahora en términos de organizaciones con distinta pertenencia geográfica (y algunas de ellas con la complejidad de estar en vías de nacionalizarse hacia su interior) – a las particularidades de la construcción política y de tradiciones político-ideológicas de cada organización y a las cuestiones logístico-financieras para garantizar los encuentros.

En este sentido, el Frente Nacional Pueblo Unido puede ser considerado como el primer espacio prefigurativo del MPLD en el plano nacional, a contramano de la experiencia transitada en el vasto conjunto de instituciones de doble poder a pequeña escala. De hecho, el cuadernillo N.10 “Movimiento Popular La Dignidad” lo presenta como uno más de los espacios prefigurativos de la Organización. Por un lado, es un intento de llevar a la práctica formatos de institucionalidad popular inter-organizacional que se propone tender al fortalecimiento mutuo, al aprendizaje y a la lucha conjunta

272 En esta clave, el Número 8 de la Revista Nuestra Voz se denomina “Voces y resistencias de Abya Yala”. Allí se entrevista a representantes de pueblos originarios de nuestro país – como Moira Millán, Félix Díaz – y de América Latina. Asimismo, la nota de corte más teórica lleva por título la sugestiva consigna de “Indigenizar el marxismo”.

273 Estas experiencias son relatadas en el Cuadernillo N.9 “Poder popular hacia el socialismo”.

274 En el Frente Pueblo Unido, convergen el MPLD y el MTR-12 de abril, siendo dos organizaciones que formaron parte de la estructura nacional del MTR en el período inmediatamente previo y posterior a la crisis del 2001. Este acercamiento es interpretado por Pedro – integrante de Ni Calco Ni Copia – como la persistencia de una afinidad político-ideológica de los cuadros medios de aquél entonces que en la actualidad se han convertido en los referentes máximos de sus respectivas organizaciones (entrevista realizada el 10 de junio de 2012).

entre organizaciones que se denominan a sí mismas como “hermanas”, rompiendo con las lógicas de la competencia y de la mezquindad. Desde la perspectiva de Horacio, estas últimas características responden particularmente a la forma de pensar la política por parte de los partidos tradicionales de izquierda donde existe una competencia por atribuirse el mote de “vanguardia” del proceso revolucionario, fagocitando a otras organizaciones y partidos:

“Nosotros no queremos construir en Jujuy por ejemplo. Nos han ofrecido, incluso han venido compañeros y compañeras de allá, referentes a decir “che, quiero armar La Dignidad en Jujuy”. Nosotros lo que les decimos es “hablen con la Tupac Katari, ellos son una organización hermana, súmense allá, articulen con ellos y ellas” (...) No con un ánimo de fagocitarnos mutuamente, de competir como hace la vieja izquierda sino de potenciarnos, de abonar a la construcción de una organización más amplia, de un espacio en común. Y bueno Frente Nacional Pueblo Unido un poco tiene ese propósito. Nosotros no somos “el” partido, “la” organización donde tienen que venir todos los sectores populares a nuclearse. Nosotros somos un Movimiento más, humilde que trata de aportar a la construcción de poder popular, de la construcción del socialismo. Pero sabemos que no lo vamos a hacer solos y solas, que vamos a tener que contar y vamos a tener que aprender de un montón de otros movimientos. Entonces la articulación nacional e incluso latinoamericana ahora para nosotros es algo urgente y estratégico” (Horacio, miembro de la Mesa Nacional²⁷⁵).

No obstante, las lógicas de la competencia no son privativas de los partidos de izquierda. Al interior del movimiento piquetero – del cual provienen las organizaciones integrantes del Frente Nacional Pueblo Unido – también primaron en ciertos casos la competencia y la desunión. Aquí la variable de análisis ya no se asocia a la pelea por el liderazgo de la revolución. Una explicación posible podría residir en la internalización de las relaciones de confrontación-negociación que establecieron con el Estado que luego fueron extrapoladas a las vinculaciones con otras organizaciones con las que teóricamente se compartían ciertos horizontes y objetivos de lucha.

Por otro lado, el Frente Nacional Pueblo Unido constituye un espacio prefigurativo en cuanto a la autonomía relativa de los distintos movimientos integrantes en función de las maneras de pensar y de practicar los vínculos entre la institucionalidad de lo estatal y la institucionalidad de lo popular. De la afirmación anterior se desprende

275 Entrevista realizada el 25 de marzo de 2013.

la existencia de una variedad de prácticas políticas no uniformizadas en el marco de este Frente Nacional que comparten – con distintos matices – la concepción de no escindir completamente *la política de lo político*. A modo de ejemplo, el Movimiento Social y Cultural Tupaj Katari de la Provincia de Jujuy compitió en las elecciones legislativas del año 2013 mientras que el MPLD nunca participó en elecciones de ese tipo, pero en ambos casos se inmiscuyeron en las disputas gremiales alcanzando la titularidad del Sindicato de Empleados y Obreros Municipales (SEOM) en Jujuy y creando herramientas gremiales como “Ni Calco Ni Copia” en el MPLD.

A diferencia del proceso de federalización, el armado del Frente Nacional Pueblo Unido aparece mencionado en el cuadernillo N.10 del espacio de Formación Política²⁷⁶ en dos oportunidades en el marco del recorrido que este realiza a través de los distintos espacios de doble poder del MPLD. No obstante, su tematización fue subsidiaria respecto a otros contenidos y quedó circunscripta a la exposición magistral de uno los referentes principales de la Organización, encuentro en el cual se socializaron saberes práctico-organizativos y la visión más estratégica respecto al Estado. En esa ocasión, el Frente Nacional Pueblo Unido fue presentado como una vía de nacionalización de la construcción de poder popular con autonomía de sus organizaciones participantes pero con un fuerte vínculo entre ellas dado que “si tocan a una, tocan a todas”²⁷⁷.

Finalmente, la gestación de espacios de articulación como el Frente Nacional Pueblo Unido coloca una serie de interrogantes a futuro, que exceden no sólo la presente Tesis sino también las prácticas político-pedagógicas concretas observadas, respecto a la construcción de instancias de Formación Política inter-organizacionales. De conservarse el postulado nodal de la investigación según el cual en la Formación Política se traducen las prácticas políticas de un movimiento popular: ¿Cuáles son las posibilidades de conformar un espacio de Formación Política entre organizaciones que mantienen una

276 El Frente Nacional Pueblo Unido se encuentra referenciado en el cuadernillo N.10 “Movimiento Popular La Dignidad” en dos oportunidades. En la página 29, se realiza una breve presentación del mismo caracterizándolo como una herramienta nacional en armado, enfatizando que no sirve “para sacar comunicados llorones” sino que posee una fuerte convicción de lucha para “dar respuestas ante las avanzadas del sistema”; y en la página 49 se transcribe una declaración conjunta del Frente Nacional Pueblo Unido del día 23 de septiembre de 2012 con ocasión de cumplirse un año del primer encuentro de las organizaciones en la provincia de Jujuy.

277 Registro de observación del encuentro del día 20 de diciembre de 2012.

autonomía relativa en cuanto a sus prácticas políticas? ¿De qué manera la búsqueda de la “unidad en la diferencia” resignificaría las características del dispositivo pedagógico de Formación Política? ¿Cómo se resolverían las diferencias de posturas en cuanto a contenidos, objetivos y dinámicas inscriptas en las tradiciones político-ideológicas y las formas de construcción política particulares? ¿Se circunscribiría la Formación Política a los acuerdos mínimos que permiten la existencia misma de la estructura inter-organizacional o se plasmarían las diferencias en el seno mismo del dispositivo?

REFLEXIONES FINALES

En estos comentarios finales se presenta una recapitulación y síntesis de los principales postulados de la estructura argumentativa esgrimidos a lo largo de la presente Tesis y se enuncian ciertos aportes conceptuales que abren a nuevos interrogantes e invitan a continuar las indagaciones en este campo de estudio.

Para ello, se requiere retornar al interrogante que cumplió la función de disparador inicial de la investigación: ¿Cómo pensar las relaciones existentes entre educación y poder? O, en otros términos, ¿Cuáles son las imbricaciones entre pedagogía y política (entendidas en sentido amplio)? Con este puntapié genérico y sus posteriores reformulaciones, estas páginas intentaron aportar una mirada sobre la caracterización y análisis de los espacios de Formación Política en sentido estricto de militantes de base en el marco de las prácticas políticas cotidianas de movimientos populares urbanos. La idea fuerza que acompañó todo el proceso remitía a que la construcción de un dispositivo pedagógico de Formación Política poseía un correlato en cierta manera de actuar y de pensar el poder en el contexto más amplio de los movimientos; y, a su vez, la acción política de los mismos condicionaba las modalidades y características admitidas en dicho dispositivo pedagógico.

Una primera contribución de esta Tesis consistió en inscribir el objeto-problema en la tradición de estudios latinoamericanos sobre movimientos sociales con un doble objetivo: desmarcar dicho concepto de los abordajes clásicos y contemporáneos norteamericanos y europeos al mismo tiempo que encontrar en el corpus de investigaciones latinoamericanas la distinción de un tipo particular de movimientos sociales denominado movimientos populares. De allí, se particularizó en cuatro características distintivas de relevancia, siendo estas la concepción de territorio,

la apuesta por la prefiguración, los vínculos complejos con la institucionalidad y la construcción de espacios-momentos formativos de distinto tipo.

De estas cuatro características se privilegió esta última en tanto permitió recortar un campo de estudio particular conocido como la dimensión político-pedagógica de los movimientos populares. En ese marco, se dio cuenta del estado de la cuestión por medio de una sistematización de las investigaciones según el espacio-momento formativo en análisis y el carácter urbano o rural del movimiento popular, siguiendo una clasificación que los divide en “escuelas” gestadas y conducidas por movimientos, espacios-momentos intencionalmente formativos – que incluyen las propuestas de Formación Política en sentido estricto – y espacios-momentos “que también son formativo”. Cabe destacar la diversidad de aspectos trabajados por estas investigaciones – y aquí retomados – que abarcaron las definiciones acerca de lo político-pedagógico, las perspectivas teórico-conceptuales y la inquietud por el carácter alternativo de las experiencias analizadas.

Se considera que uno de los aspectos más relevantes de esta Tesis se encuentra en la propuesta de una matriz de intelección de los espacios-momentos formativos en movimientos populares. Para ello, se combinaron una serie de lecturas exegéticas de representantes de la Filosofía Política – particularmente del posfundacionalismo – junto a los aportes de otros autores pertenecientes a las Pedagogías Críticas. Desde este andamiaje conceptual se abrevó a dos pares conceptuales en interacción entre sí y en su interior: la política-lo político y la pedagogía-lo pedagógico. En este sentido, el presente trabajo pretendió colaborar en la línea de pensar las imbricaciones existentes entre educación y poder en una propuesta formativa particular, evitando caer en posturas antitéticas y binarias que supusieran relaciones unidireccionales.

La puesta en tensión de este constructo conceptual con la base empírica construida a partir del trabajo de campo con el MPLD, iluminó otro aspecto central asociado a la relación existente entre Formación Política en sentido estricto y necesidades materiales. En esta dirección, esta Tesis planteó una asociación entre prácticas políticas que requieren la presencia de la militancia en las “calles” – como las prácticas piqueteras – y la conformación de una Formación Política en sentido amplio, específicamente vinculada a espacios-momentos que “también fueran formativos” debido a las dificultades de llevar adelante instancias de Formación Política en sentido estricto que implicara un retirarse (de la calle). En contraste, a medida que la coyuntura

económica, social y política se modificaba a la par de las prácticas políticas del MPLD que devenía movimiento multisectorial y se concentraba llevar adelante espacios prefigurativos en los territorios, aparecieron con más fuerza los espacios-momentos explícitamente formativos y con un mayor grado de sistematicidad (ya sean “escuelas” o espacios-momentos intencionalmente formativos).

El énfasis puesto en la continuidad histórica de la Formación Política a lo largo de la historia del MPLD – independientemente de su sentido amplio o estricto – apuntó a desechar aquellas lecturas que pudieran sostener que en la etapa del imperativo de la necesidad no existía formación, aludiendo a un cierto carácter pre-político de la necesidad. Por el contrario, aquí se postuló que las condiciones concretas de producción y reproducción de la vida actuaron como impugnadoras de las lógicas de producción política y ese proceso requería de fuertes procesos de aprendizaje político, de una pedagogización de la política que considerara a la acción política como espacio privilegiado de aprendizaje.

Una vez que la estructura lógico-argumentativa de esta Tesis se detuvo propiamente en el dispositivo político-pedagógico de Formación Política en sentido estricto de militantes de base del MPLD llevado adelante en el año 2012, se realizó una contribución muy específica a su desentrañamiento a partir de la matriz de intelección propuesta. En el caso del binomio la pedagogía-lo pedagógico, se caracterizó el dispositivo de Formación Política con especial interés en la reconstrucción de las posibles tensiones que atravesaron una propuesta formativa de militantes de base en términos de las diversas trayectorias de militancia y educativas de sus integrantes. Asimismo, se avanzó en una comparación con la escuela – en tanto institución vinculada con *la pedagogía* – como emergente recurrente de las entrevistas realizadas. En este sentido, cabe señalar la discontinuidad observada desde los integrantes del espacio de Formación Política entre este y la escuela, argumentando la expulsión y la reproducción como notas distintivas de la segunda. Sin embargo, y continuando con una lógica no binaria, se problematizó dicha discontinuidad en pos de considerar la persistencia de ciertos dispositivos de la escuela en el espacio de Formación Política en su condición de “formato” disponible para la militancia de base, las coordinadoras e, incluso, para el observador externo.

Llamativamente, en el caso del segundo par conceptual la política-lo político, la militancia del MPLD no observó ambas instancias como totalmente escindidas, tal

como lo sostendría un movimiento popular de corte netamente autonomista. Si la escuela aparecía como el “alter ego” de la Formación Política en el marco del MPLD, no fue posible seguir tan linealmente lo mismo respecto a su relación con el Estado, con la política *de ellos* y con la institucionalidad de lo estatal. El Estado – paradójicamente – era concebido como una institución antagónica y, al mismo tiempo, como un territorio de disputa de las prácticas políticas cotidianas. En este punto, uno de los aportes más interesantes de esta Tesis radicó en la problematización del propio concepto de institucionalidad de modo de evitar su remisión directa a *la política* que colocaría todo intento persistente en el tiempo de *lo político* en el plano de *la política*.

Así, los espacios de Formación Política en sentido estricto fueron ubicados en la intersección de *la pedagogía, lo pedagógico y lo político*. Es interesante detenerse en la propia denominación “Formación Política”. Etimológicamente ambos conceptos (formación y política) – y aquí no se sigue el uso que los movimientos populares le asignan al término “formación” – se encuentran asociados a la acción de otorgar forma a cosas o sujetos, a concertar un todo a partir de la integración de su partes (dar organicidad), a institucionalizar, a cristalizar. Si a estos dos términos se le adhiere la noción de dispositivo (dispositivo de Formación Política) – que remite a artificio y organización – se refuerza este carácter común de formación y política. Ahora, de la afirmación anterior podría derivarse una inscripción lineal de estas propuestas en *la política y la pedagogía*. No obstante, se consideró que este “dar forma” no remite necesariamente a procesos de dominación dado que también la Formación Política podría tender a contribuir a prácticas políticas y pedagógicas emancipatorias, *profanando* los dispositivos instituidos.

Aún así, esta dirección y encauzamiento de las conductas y de los sujetos detrás de la nominación de la propuesta de Formación Política debería servir para (re) pensar la posibilidad de concebirla como un espacio de autoformación situado únicamente en *lo pedagógico*. En última instancia, se renueva el interrogante respecto a hasta dónde se puede horizontalizar un dispositivo – aún profanándolo – sin caer en el basismo; y, en igual sentido, hasta dónde se lo puede direccionar sin recaer en su opuesto vanguardista.

Finalmente, el proceso de investigación y de escritura realizado permitió identificar un conjunto de futuras líneas posibles de indagación que focalizan sobre distintos aspectos trabajados en esta Tesis que requieren seguir siendo “rumiados”. Estas líneas podrían dividirse en tres grandes grupos.

Por un lado, aquéllas que apuntan a enriquecer esta Tesis a partir de un esfuerzo de comparación sincrónico o diacrónico con otros casos de estudio: a) rastrear una génesis más detallada y pormenorizada de los espacios de Formación Política en nuestro país desde finales del siglo XIX en adelante; b) realizar un análisis diacrónico del espacio de Formación Política en sentido estricto de militantes de base del MPLD de modo de poder seguir la evolución del mismo conforme al dinamismo de las prácticas políticas cotidianas que incluyen las derivas de un movimiento multisectorial y de una experiencia de federalización y nacionalización en proceso; y, finalmente, c) esbozar una comparación entre instancias de Formación Política de movimientos populares urbanos y campesinos teniendo en cuenta sus diferencias en las formas de construcción política, de vinculaciones con el Estado y con la escuela.

Por otro lado, un conjunto de preocupaciones relacionadas con el dispositivo pedagógico construido a los fines de las propuestas de Formación Política en sentido estricto de militantes de base: a) indagar más sistemáticamente respecto a un invariante que atraviesa prácticamente la totalidad de la literatura sobre la temática referida a las mediaciones necesarias – y al esfuerzo de repensar las jerarquías – entre una cultura oral socialmente subvalorada pero predominante en los militantes de base y una cultura escrita – enaltecida por *la pedagogía* – de los integrantes del espacio que asumen funciones de coordinación; y, de modo más general, b) caracterizar los modos de socialización del saber crítico en el marco de los espacios-momentos de formación de los movimientos populares así como la incidencia de las trayectorias disímiles de clase y educativas que allí se condensan.

Una última línea de interés reside en trabajar en pos de la perfectibilidad de la matriz teórico-conceptual de abordaje de los espacios-momentos formativos en movimientos populares. En este sentido, se considera pertinente la posibilidad de agregar al campo de intelección provisto por los binomios la pedagogía-lo pedagógico y la política-lo político, un tercer binomio cuyo eje sea la sociedad-lo social, tal como lo plantean ciertos autores contemporáneos. Nuevamente, la sociedad – al igual que la política y la pedagogía – apuntaría al resultado de una operación hegemónica y lo social – como lo político y lo pedagógico – daría cuenta de la potencialidad del acto de institución. La incorporación de este tercer binomio que sobrevuela esta Tesis, con distinta fuerza según los capítulos, permitirá inmiscuirse en el debate respecto a la primacía de lo político sobre lo social en cierta bibliografía especializada.

Se considera que esta Tesis de Maestría aporta una perspectiva teórico y práctica relevante para avanzar en la discusión sobre las imbricaciones entre educación y poder en movimientos populares. Las líneas de investigación aquí esbozadas constituyen un nuevo desafío que invita a profundizar el esfuerzo analítico en el campo de estudio de la dimensión político-pedagógica de los movimientos populares y al que se espera poder responder en futuras indagaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2002). *Homo Sacer I. El poder soberano y la nuda vida*. Buenos Aires: Editora Nacional.
- Agamben, G. (2005). *La potencia del pensamiento*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Agamben, G. (2011). “¿Qué es un dispositivo?”. *Revista Sociológica*. 73, 249-264. (Traducción de Roberto J. Fuentes Rionda de la edición en francés: Agamben, G. (2007) “Qu’est-ce qu’un dispositif?”. París: Éditions Payot & Rivages).
- Aguiló, V. y Wahren, J. (2013). “Educación popular y movimientos sociales: los Bachilleratos Populares como campos de experimentación social”. Ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología de la Facultad de Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires.
- Andrenacci, L. y Soldano, D. (2005). *Aproximación a las teorías de la política social a partir del caso argentino*. Buenos Aires: UNGS.
- Angulo Rasco, J. (1990). “Objetividad y Valoración en la investigación educativa hacia una orientación emancipadora”. *Revista Educación y Sociedad*. 10, 91-129.
- Arditi, B. (2009). “El giro a la izquierda en América Latina: ¿una política post-liberal?”. *Revista Ciencias Sociales Unisinos*. 3, 232-246.
- Arendt, H. [1958] (2005). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Arendt, H. [1963] (2008). *Sobre la revolución*. Buenos Aires: Alianza.
- Argumedo, A. [1992] (2009). *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.
- Arroyo, M. (2003). “Pedagogías em movimiento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?”. *Revista Currículo sem Fronteiras*. 1, 28-49.
- Auyero, J. (2002). *La protesta. Retratos de la beligerancia popular en la Argentina Democrática*. Buenos Aires: Libros del Rojas-UBA.
- Bakunin, M. [1869] (1979). *La instrucción integral*. Barcelona: Edición de José J. De Olañeta.
- Baquero, R. (2002). “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. *Revista Perfiles educativos*. 98, 57-75.
- Baquero, R. y Narodowski, M. (1994). “¿Existe la infancia?”. *Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la UBA*. 6, 61-67.

- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). “En Búsqueda de una Unidad de Análisis del Aprendizaje Escolar”. Revista *Apuntes pedagógicos*. 2, 1-16.
- Baraldo, N. (2008). “Movimientos sociales y Educación: ¿qué categorías?”. Ponencia presentada en las I Jornadas Internacionales de problemas Latinoamericanos de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Baraldo, N. (2009). “Movimientos sociales y educación en Argentina: una aproximación a los estudios recientes”, Revista *EccoS*. 1, 77-93.
- Baraldo, N. (2010). “Educación en y desde los Movimientos sociales: ¿nuevo objeto y nuevos abordajes en Educación? Algunas tendencias en estudios recientes”. Revista *Cuadernos de educación*. 8, 165-176.
- Baraldo, N., Chinigioli, E., Molina, M. y Scodeller, G. (2010). “La Escuela Sindical Bancaria: una experiencia de educación secundaria de adultos. Mendoza 1973/1976”. Ponencia presentada en las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos “Movimientos sociales, procesos políticos y conflicto social: escenarios de disputa” de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Barbetta, P. (2005). “El Movimiento Campesino de Santiago del Estero: luchas y sentidos en torno a la problemática de la tierra”. En Giarraca, N. y Teubal, M. (comps.) *El campo argentino en la encrucijada. Tierra, resistencia y ecos en la ciudad*. Buenos Aires: Alianza.
- Baronnet, B. (2010). “Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena”. Revista *Sociedade e cultura*. 2, 247-258.
- Baronnet, B. (2011). “La apuesta de las escuelas zapatistas de Chiapas por descolonizar la educación en los pueblos campesinos mayas”. Revista *Decisio*. 1, 39-43.
- Barrancos, D. (1990). *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*. Buenos Aires: Contrapunto.
- Basualdo, Eduardo (2001). *Sistema político y modelo de acumulación en la Argentina. Notas sobre el transformismo argentino durante la valorización financiera*. Buenos Aires: UNQUI-FLACSO-IDEP.
- Basualdo, E. (2003). “Las reformas estructurales y el Plan de Convertibilidad durante la década de los noventa. El auge y la crisis de la valorización financiera”. Revista *Realidad Económica*. 200, 42-83.
- Basualdo, E. (2011). “La pugna por definir el tipo de hegemonía política y un nuevo patrón de acumulación de capital”. En *Sistema político y modelo de acumulación. Tres ensayos sobre la Argentina actual*. Buenos Aires: Cara o Seca.
- Bertaux, D. (1999). “El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades”. Revista *Proposiciones*. 29, 1-21.
- Bidaseca, K. (2005). *Colonos insurgentes. Discursos heréticos y acción colectiva por el derecho a la tierra, Argentina, 1900-2000*. Tesis Doctoral, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J. [1973] (2008). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Brickman, D., Chirom, M. y Wahren, J. (2012). “Acciones colectivas y articulación política-pedagógica de los movimientos sociales: el caso de la Coordinadora de Bachilleratos Populares (2003-2012)”. Ponencia presentada en las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos “Movimientos Sociales, Estados y Partidos Políticos en América Latina: (re)configuraciones institucionales,

- experiencias de organización y resistencia”, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Briones, G. (1996). *Epistemología de las ciencias sociales*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
 - Broccoli, Angelo (1977). *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. México: Nueva Imagen.
 - Bruno, D.; Palumbo, M.M. y Mistrorigo, V. (2013a). “Abordajes académicos sobre la dimensión político pedagógica de los movimientos populares en argentina”. Ponencia presentada en las XVII Jornadas de Investigadores en Comunicación, Universidad Nacional de General Sarmiento.
 - Bruno, D., Palumbo, M.M y Mistrorigo, V. (2013b). “La dimensión político pedagógica de los movimientos populares urbanos: un estado de la cuestión”. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional Nuevos Horizontes, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
 - Buci-Glucksmann, C. [1978] (1986). *Gramsci y el Estado. Hacia una teoría materialista de la filosofía*. Madrid: Siglo XXI.
 - Burgos, A. (2010). “Luchas populares rurales contra la exclusión social y cultural: las experiencias educativas del MOCASE/VC (Movimiento Campesino de Santiago del Estero/Vía Campesina)”. Ponencia presentada en las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos “Movimientos sociales, procesos políticos y conflicto social: escenarios de disputa” de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.
 - Burkart, M. y Vázquez, M. (2008). “Dilemas y desafíos de la Coordinación: el caso de las Organizaciones de Trabajadores Desocupados Autónomas”. En Pérez, G., Shuster, F. y Pereyra S. (comps.) *La huella piquetera. Avatares de las organizaciones de desocupados después de 2001*. La Plata: Al margen.
 - Caldart, R. S. (2000a). “MST 15 años. Lições de Pedagogia da História”. *Revista Proposta*. 83, 56-65.
 - Caldart, R. S. (2000b). “O MST e a formação dos semterra: o movimento social como princípio educativo”. En Gentili, P. y Frigotto, G. (comps.) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.
 - Caldart, R. S. (2003a). “Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia”. *Revista Currículo sem Fronteiras*. 1, 50-59.
 - Caldart, R. S. (2003b). “A escola do campo em movimento”. *Revista Currículo sem Fronteiras*. 1, 60-81.
 - Caldart, R. S. ([2004] 2008). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, San Pablo: Expressão Popular.
 - Caldart, R. S. (2007). “Sobre Educação do campo”. Presentado en el III Seminario del Programa Nacional de Educação na Reforma Agraria (PRONERA) realizado en Luziânia del 02 al 05 de 2007.
 - Calderón, F. (comp.) (1986). *Los movimientos sociales ante la crisis*. México: UNU-CLACSO-ISSUNAM.
 - Calderón, F. y Dos Santos, M. (1987). *Los conflictos por la constitución de un nuevo orden*. Buenos Aires: CLACSO.
 - Calderón, F. y Jelin, E. (1987). *Clases y movimientos sociales en América Latina: perspectivas y realidades*. Buenos Aires: Cedes.
 - Calello, H. y Neuhaus, S. (1999). *Método y antimétodo: proceso y diseño de la investigación interdisciplinaria en ciencias humanas*. Buenos Aires: Colihue.

- Camacho, D. y Menjivar, R. (1989). *Los movimientos populares en América Latina*. México: Siglo XXI-UNU.
- Cantero, G. (2006). “Educación popular en la escuela pública: una esperanza que ha dejado de ser pura espera. Desde ciertos saberes, prácticas y condiciones”. En Martinis, P. y Redondo, P. (comps.) *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante.
- Cañete, C. (2010). *El impacto de la asignación universal por hijo en Argentina*. Buenos Aires: CEIL-PIETTE.
- Carli, S. (2011). “Pedagogía y Ciencias Sociales. Herramientas teóricas para abordar la cuestión del conocimiento en la Universidad pública”. En Hillert, F., Graziano, N. y Ameijeiras, M. J. (comps.) *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Castro, E., Grinberg, S., O’Malley, P. y Veiga-Neto, A. (2011). *Bipolítica, gubernamentalidad, educación, seguridad*. La Plata: UNIPE.
- Castro-Gómez, S. (1993). “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro”. En Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Castro-Gómez, S. (2007). “Michel Foucault y la colonialidad del poder”. *Revista Tábula Rasa*. 6, 153-172.
- Cavarozzi, M. y Palermo, V. (1994). “Estado, sociedad civil y organizaciones populares vecinales en Buenos Aires”. En Reilly, C. (comp.) *Nuevas políticas urbanas*. Virginia: Fundación Interamericana.
- CEIP (2008). “La Construcción de Saberes desde la experiencia de los Bachilleratos Populares”. Documento elaborado por el Área de Formación en el marco de los talleres de formación.
- Cohen, J. (1985). “Estrategia o identidad: Paradigmas teóricos nuevos y movimientos sociales contemporáneos”. *Revista Cuadernos de Ciencias Sociales. Teoría de los movimientos sociales*. 17, 3-42.
- Cucuzza, H. (2010). “Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación”. [en línea: <http://www.histelea.unlu.edu.ar/pdf/cucuzza02.pdf>]. [consulta: 16 de julio de 2010].
- Dacal Díaz, A. (coord.) (2010). *Movimientos sociales. Sujetos, articulaciones y resistencias*. Casa La Habana: Editorial Ruth.
- Dávalos, P. (2002). “Entre movimientos sociales y la academia: las prácticas interlectuales en América Latina”. En Mato, D. (comp.) *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Venezuela: CLACSO.
- Davolos, P. y Perelman, L. (2004). “Acción colectiva y representaciones sociales: los trabajadores de empresas recuperadas”. [en línea: http://www.iisg.nl/labouragain/documents/davolos_perelman.pdf] [consulta: 27 de noviembre de 2013].
- Dayrell de Carvalho, N. (s/f) “A proposta de educação e a pedagogia do MST”. [en línea: http://www2.fct.unesp.br/cursos/geografia/CDROM_IXSG/Anais%20-%20PDF/Natalya%20Dayrell.pdf] [consulta: 07 de agosto de 2013].
- De Oto, A. (dir.) (2012). *Tiempo de homenajes/tiempos decoloniales: Frantz Fanon y América Latina*. Buenos Aires: Del Signo.

- Del Percio, E. (2000). *Tiempos Modernos. Una teoría de la dominación*. Buenos Aires: Altamira.
- Del Percio, E. (2006). *La Condición Social*. Buenos Aires: Altamira.
- Del Percio, E. (2009). *Política o destino*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Delamata, G. y Armesto, M. (2005). “Construyendo pluralismo territorial. Las organizaciones de desocupados del Gran Buenos Aires en la perspectiva de sus bases sociales”. En Delamata, G. (comp.) *Ciudadanía y territorio. Las relaciones políticas de las nuevas identidades sociales*. Buenos Aires: Espacio editorial.
- Deleuze, G. y Guattari, F. [1972] (2007). *El Anti-Edipo*. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. [1980] (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Di Carlo, E. y Gamba, R. (2003). *Estudios en educación. Un examen desde Platón a Piaget*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Di Marco, G. y otros (2003). *Movimientos sociales en la Argentina. Asambleas: la politización de la sociedad civil*. Buenos Aires: Editorial Universidad de San Martín.
- Diniz Pereira, J. E. (2003). “Derumbando as cercas do conhecimento: a educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Brasil)”. *Revista Currículo sem Fronteiras*. 1, 5-10.
- Domínguez, D. (2005). “¿Movimiento Campesino en Argentina?”. Ponencia presentada en las III Jornadas de Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Domínguez, D. (2012). “Recampesinización de Argentina del siglo XXI”. *Revista Psicoperspectivas*. 1, 134-157.
- Dorado, A., Echegaray, R. y Ruiz, C. (2010). “La dimensión educativa de los movimientos sociales. Un aporte para pensar la interpelación al Estado desde los espacios educativos de las organizaciones populares”. Ponencia presentada en las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos “Movimientos Sociales, Procesos Políticos y Conflicto Social: Escenarios de disputa”, Universidad Nacional de Córdoba.
- Dri, R. (2006). *La revolución de las asambleas*. Buenos Aires: Diaporías.
- Dussel, E. (2005). “Europa, modernidad y eurocentrismo”. En Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- Elisalde, R. (2008). “Movimientos sociales y educación: Bacjhilleratos Populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. Experiencias pedagógicas en el campo de la educación de jóvenes y adultos”. En Elisalde, R. y Ampudia, M. (comps.) (2008) *Movimientos sociales y educación. Teoría e Historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- Elisalde, R. y Ampudia, M. (comps.) (2008). *Movimientos sociales y educación. Teoría e Historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- Escobar, A., Álvarez, S. y Dagnino, E. (2001). *Política cultural y cultura política: una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*. México: Taurus.
- Ezcurra, A. M. (1998). *¿Qué es el neoliberalismo?*. Buenos Aires: Lugar.
- Fajardo, F., Longa, F. y Stratta, F. (2012). “Investigación y movimientos sociales. Problemas y perspectivas”. *Revista Debates Insurgentes*. 1, 99-113.
- Fajn, G. (2007). *Fábricas y empresas recuperadas*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación.

- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua, México, Colombia*. Bogotá: Siglo XXI Editores.
- Feldfeber, M. (1997). “La propuesta educativa neoliberal”. Revista *Espacios*. 22.
- Fernández Álvarez, M. I. (2007). “De la recuperación como acción a la recuperación como proceso: prácticas de movilización social y acciones estatales en torno a las recuperaciones de fábricas”. Revista *Cuadernos de Antropología Social*. 25, 89-110.
- Fernández Mouján, I. (2013). *Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural*. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro. [en línea: www.unrn.edu.ar/publicaciones] [consulta: 20 de diciembre de 2013].
- Fernández Mouján, I. (s/f). “Entre la pedagogía freireana y el pensamiento decolonial”. [en línea: <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=224>] [consulta: 16 de junio de 2012].
- Filmus, D. (1992). *Demandas populares por educación. El caso del movimiento obrero argentino*. Buenos Aires: Aique.
- Flores, T. (2002). *De la culpa a la autogestión. Un recorrido del Movimiento de Trabajadores Desocupados de La Matanza*. Buenos Aires: MTD Editora.
- Flórez Flórez, J. (2007). “Lectura no eurocéntrica de los movimientos sociales latinoamericanos. Las claves analíticas del proyecto modernidad/colonialidad”. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comps.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Follari, R. (2003). “Lo público revisitado: paradojas del Estrado, falacias del mercado”. En Feldfeber, M. (comp.) *Los sentidos lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Forciniti, M. y Palumbo, M. M. (2012). “Discursos y prácticas de resistencia del feminismo indígena: desafíos para el feminismo académico y aportes para un diálogo intercultural”. Ponencia presentada en el II Congreso de Pensamiento Político Latinoamericano, Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo (en prensa).
- Forni, F., Gallart, M. A. y Vasilachis de Gialdino, I. (1993). *Métodos cualitativos II: la práctica de la investigación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Fornillo, B., García, A. y Vázquez, M. (2008). “Las organizaciones de desocupados autónomas en la Argentina reciente. Redefiniciones político-ideológicas e identitarias en el Frente Popular Darío Santillán (2003-2007)”. En Pérez, G., Shuster, F. y Pereyra, S. (comps.) *La huella piquetera. Avatares de las organizaciones de desocupados después de 2001*. La Plata: Al margen.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. [1975] (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. [1976] (2001). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. [1969] (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. [1970] (2006). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. [1993] (2002). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. [1996] (2011). *Política y Educación*. México D.F: Siglo XXI.

- Garcés, F. (2007). “Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica”. En Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comps.) *El giro descolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Garcés, M., Sánchez Cedilo, R. y Fernández-Savater, A. (2006). “Universalizar las capacidades de cualquiera: entrevista con Jacques Rancière”. Revista *Archipiélago*. 73-74.
- García Delgado, D. y Chojo Ortiz, I. (2006). “Hacia un nuevo modelo de desarrollo. Transformación y reproducción en el posneoliberalismo”. En *El desarrollo en un contexto posneoliberal*. Buenos Aires: FLACSO-CICCUS.
- García Delgado, D. y Silva, J. (1989). “El movimiento vecinal y la democracia: participación y control en el Gran Buenos Aires”. En Jelin, E. (comp.) *Los nuevos movimientos sociales*. Buenos Aires: CEAL.
- García Huidobro, J. E. (1983). *Gramsci: Educación y Cultura*. Caracas: Cuadernos de Educación.
- García Linera, A. (2008). *La potencia plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia*. Buenos Aires: CLACSO-Prometeo.
- García, A. (2008). “Expectativas y experiencias en la desocupación. El dilema de la recuperación de la dignidad en las organizaciones de piqueteros y cartoneros”. En Pérez, G., Schuster, F. y Pereyra, S. (comps.) *La huella piquetera. Avatares de las organizaciones de desocupados después de 2001*. La Plata: Al margen.
- Giarraca, N. y Teubal, M. (comps.) (2005). *El campo argentino en la encrucijada. Tierra, resistencia y ecos en la ciudad*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Giroux, H. (1985). “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”. Revista *Cuadernos Políticos*. 44.
- Giroux, H. (1994). “Hacia una pedagogía de la política de la diferencia”. En Giroux, H. y Flecha, R. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: Roure.
- Giroux, H. (1998). “La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y del antiutopismo”. En *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós
- Giroux, H. [1992] (1995). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Gluz, N. (2007). “Política y subjetividad: debates desde las experiencias educativas alternativas”. Ponencia presentada en el Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Série Cadernos ANPAE, 4, Porto Alegre, Brasil.
- Gluz, N., Burgos, A. y Karolinsky, M. (2008a). “Las experiencias educativas de los movimientos sociales: reflexiones en torno a la construcción de autonomía”. Ponencia presentada en V Jornadas de Sociología de la Universidad de La Plata. Departamento de Sociología, Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata.
- Gluz, N., Burgos, A. y Karolinsky, M. (2008b). “Movimientos sociales, educación popular y escolarización oficial: la autonomía en cuestión”. Ponencia presentada en las I Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Gohn, M. G. [1992] (2009). *Movimentos Sociais e educação*. San Pablo: Cortez.
- Gohn, M. G. (2006). *Teorias dos Movimentos Sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos*. San Pablo: Ediciones Loyola.

- Gómez, M. y Massetti, A. (2009). *Los movimientos sociales dicen. Conversaciones con dirigentes piqueteros sobre el proyecto nacional y latinoamericano*. Buenos Aires: Nueva Trilce.
- González Bombal, M. I. y Palermo, V. (1987) “La política local”. En Jelin, E. (comp.) *Movimientos sociales y democracia emergente*. Buenos Aires: CEAL.
- González Velasco, L. y otros (2007). *Es barrios con s porque no andamos solos por ahí. Testimonios y reflexiones del área de Educación Popular del Movimiento Barrios de Pie*. Buenos Aires: Editorial Barrios de Pie.
- González, R. (1990). “Lo propio y lo ajeno. Actividades culturales y fomentismo en una asociación vecinal, Barrio Nazca (1925-1930)”. En Armus, D. (comp.) *Mundo urbano y cultura popular*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Gorete Sousa, M. (2010). “Além de ocupar as terras, precisamos ocupar as letras”. [en línea: <http://old.kaosenlared.net/noticia/maria-gorete-sousa-trajetoria-do-mst-no-campo-educacional>] [consulta: 07 de agosto de 2013].
- Gramsci, A. (1981). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Fontamara.
- Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la Cárcel*. México: Era.
- Gramsci, A. (2000). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gramsci, A. (2004). *Antología*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grimberg, M., Manzano, V. y Fernández Álvarez, M. I. (2003). “Modalidades de acción política, formación de actores y procesos de construcción identitaria: un enfoque antropológico en piqueteros y fábricas recuperadas”. *Revista Estudios*. 185-198.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Grüner, E. (2003). “Del experimento al laboratorio, y regreso. Argentina, o el conflicto de las representaciones”. [en línea: http://uncavim60.unc.edu.ar/pluginfile.php/13511/mod_folder/content/0/Del_experimento_al_laboratorio.doc] [consulta: 05 de diciembre de 2013].
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la antropología posmoderna*. Buenos Aires: Paidós.
- Guelman, A. (2009). “La formación para el trabajo en los movimientos y organizaciones sociales: el caso de COOPA”. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional sobre Protesta Social, Acción Colectiva y Movimientos Sociales.
- Guelman, A. (2010a). “Empresas recuperadas y construcción de saberes socialmente productivos. Comparación de dos casos”. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*. 9.
- Guelman, A. (2010b). “Formación para el trabajo en una empresa recuperada: trabajo territorial y formación política”. Ponencia presentada en las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Guelman, A. (2011). “Pedagogía y movimientos sociales: lo pedagógico y lo político en sus propuestas educativas”. En Flora Hillert, Nora Graziano y María José Ameijeiras *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión: reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

- Guelman, A. (2013). “Pedagogía de la liberación en la escuela de agroecología del MOCASE-VC”. Ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
- Hall, S. (1994). “Estudios Culturales: dos paradigmas”. En *Revista Causas y Azares*. 1.
- Hegel, G. [1809-1822] (1998). *Escritos pedagógicos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Herzer, H. y Pírez, P. (1988). “El municipio entre la descentralización y la crisis”. En *Gobierno de la ciudad y crisis en la Argentina*. Buenos Aires: IIED-AL/GEL.
- Hillert, F. (1994). “Neoconservadurismo y desarrollismo en educación”. *Revista Argentina de Educación*. 21, 41-61.
- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México: Planeta.
- Inglehart, R. (1977). “The silent revolution: changing values and political styles among western publics”. Princeton: Princeton University Press.
- Inglehart, R. (1979). “Political action: the impact of values, cognitive level and social background”. En Barnes, S., Kaase, M. y otros (eds.) *Political Action*. Beverly Hills: Sage.
- Isuani, A. y Nieto, M. (2002). “La cuestión social y el Estado de Bienestar en el mundo post-keynesiano”. *Revista Reforma y Democracia*. 22, 1-15.
- Jelin, E. (1987). “Movimientos sociales y consolidación democrática en la Argentina actual”. En *Movimientos sociales y democracia emergente/1*. Buenos Aires: CEAL.
- Jelin, E. (1996). “¿Ciudadanía emergente o exclusión? Movimientos sociales y ONG en América latina en los años 90”. *Revista Sociedad*. 8, 57-81.
- Jelin, E. (comp.) (2003). *Más allá de la nación: las escalas múltiples de los movimientos sociales*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Jenkins, C. (1994). “La teoría de la movilización de recursos y el estudio de los movimientos sociales”. *Revista Zona Abierta*. 69, 5-50.
- Jiménez Solares C. (2006). “Acción Colectiva y Movimientos Sociales. Nuevos Enfoques Teóricos y Metodológicos”. Ponencia presentada en el VII Congreso Latino-Americano de Sociología Rural, Ecuador.
- Juarros, M. F. y Guelman, A. (2010). “Problemas, dilemas y alternativas de las universidades públicas latinoamericanas”. *Revista Espacios de crítica y producción*. 44, 10-17.
- Kant, I. [1784] (2004). *¿Qué es la Ilustración?*. Madrid: Alianza.
- Kohan, N. (2011). “Historia e historias de la formación”. Ponencia presentada en el I Encuentro Internacional de Escuela de Cuadros. Caracas. [en línea: <http://www.albatv.org/Ponencia-del-intelectual-argentino.html>] [consulta: 20 de septiembre de 2013].
- Kohan, W. (2004). *Infancia entre educación y filosofía*. Buenos Aires: Laertes.
- Kornblit, A. (coord.) (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Korol, C. (2007). “La formación política de los movimientos populares latinoamericanos”. *Revista OSAL*. 22, 227-240.
- Laclau, E. [1990] (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Laclau, E. y Mouffe, C. [1985] (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Langer, E. (2009). “Prácticas de resistencia de docentes y estudiantes de un Bachillerato Popular: maneras de hacer y de pensar que otorgan nuevos sentidos a la educación de jóvenes y adultos”. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional sobre Protesta Social, Acción Colectiva y Movimientos Sociales, Ciudad de Buenos Aires.
- Laraña, E. (1999). *La construcción de los movimientos sociales*. Madrid: Alianza.
- Le Bon, G. [1895] (1983) *Psicología de las multitudes*. Madrid: Morata.
- Lechner, N. (1996). “Los nuevos perfiles de la política”. *Revista Nueva Sociedad*. 130, 32-43.
- Lefort, C. (2004) “La cuestión de la democracia”. En *La incertidumbre democrática*. Madrid: Anthropos.
- Llomovatte, S. y Cappellacci, I. (2013). “Pedagogos Latinoamericanos críticos. Las primeras luchas”. *Revista Internacional de educación para la justicia social*. 1.
- Llomovatte, S., Guelman, A., Pereyra, K. y Cappellacci, I. (2009). *Pedagogía, Trabajo y Movimientos Sociales. Una experiencia de formación en la UBA*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Lodola, G. (2005). “Protesta popular y redes clientelares en la Argentina: el reparto federal del Plan Trabajar (1996-2001)”. *Revista Desarrollo económico*. 176, 215-236.
- López, L. (2012). “Estudiar, producir, resistir: la experiencia de la escuela de agroecología del MOCASE-VC”. Ponencia presentada en las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos “Movimientos Sociales, Estados y Partidos Políticos en América Latina: (re)configuraciones institucionales, experiencias de organización y resistencia”, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Lugones, M. (2008). “Colonialidad y género: hacia un feminismo decolonial”. En Mignolo, W. (comp.) *Género y descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones Del Signo.
- Manacorda, M. (1981). *El principio educativo en Gramsci*. Barcelona: Fontamara.
- Manin, B. (1995). “Los principios del gobierno representativo”. *Revista Sociedad*. 6, 13-38.
- Manzano, V. (2004). “Movimiento social y protesta social desde una perspectiva antropológica”. Ficha de cátedra, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. [en línea: <http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/antropo/catedras/sistematica1a/sitio/catedras/neufeld/Movimientosocialyprotestasocial.doc>] [consulta: 15 de julio de 2013].
- Maquiavelo, N. [1513] (1995). *El Príncipe*. Barcelona: Planeta De Agostini.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Marchart, O. (2009). *El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Marx, K. y Engels, F. [1845] (2010). *La ideología alemana*. Buenos Aires: Editorial Nuestra América.
- Marx, K. y Engels, F. [1888] (2006). *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana (y otros escritos sobre Feuerbach)*. Madrid: Fundación de estudios socialistas Federico Engels.

- Massetti, A. (2009). *La década piquetera (1995-2005). Acción colectiva y protesta social de los movimientos territoriales urbanos*. Buenos Aires: Nueva Trilce.
- Mato, D. (2002). "Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder". En *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Venezuela: CLACSO.
- Mazzeo, M. (2007). *El sueño de una cosa (Introducción al poder popular)*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Mazzeo, M., Acha, O. y otros (2007). *Reflexiones sobre el poder popular*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Mc Adam, D. (1982). *Political Process and the development of black insurgency 1930-1970*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mc Adam, D. (1994). "Cultura y movimientos sociales". En Laraña, E. y Gusfield, J. (eds.) *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*. Madrid: CIS.
- Mc Adam, D., McCarthy, J. y Zald, M. (1999). (eds.) *Perspectivas comparadas: oportunidades políticas, estructuras de movilización y marcos interpretativos culturales*. Madrid: Istmo.
- Mc Carthy, J. y Zald, M. (1973). "The Trend of Social Movements in America: Professionalization and Resource Mobilization". En *Social Movements in an Organizational Society: collected essays*. New Brunswick: Transaction Publishers,
- Mc Carthy, J. y Zald, M. (1977). "Resource Mobilization and social Movements: A Partial Theory". *Revista American Journal of Sociology*. 6, 1212-1241.
- McLaren, P. (1996). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique-Ideas.
- Melucci, A. (1994). "Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos sociales". *Revista Zona Abierta*. 69, 153-180.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: Colegio de México.
- Melucci, A. (2001). *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información*. Madrid: Trotta.
- Michi, N. (1997). "De la palabra del Conductor a la Doctrina Peronista. El adoctrinamiento en las Unidades Básicas (1951-1954)". En Cucuzza, H. (1997) *Estudios de Historia de la Educación durante el Primer Peronismo, 1943-1955*. Buenos Aires: Libros del Riel.
- 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.
- Michi, N. (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 "Movimientos sociales, procesos políticos y conflicto social: escenarios de disputa" de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Michi, N., Di Matteo, A. J. y Vila, D. (2012). "Movimientos sociales y procesos formativos". *Revista Polifonías*. 1, 22-41.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales, diseños globales*. Madrid: Akal.
- Modonesi, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismo y subjetivación política*. Buenos Aires: Prometeo.
- Morgenstern de Finkel, S. (1990). "Crisis de acumulación y respuesta educativa de la Nueva Derecha". *Revista Argentina de Educación*. 14, 49-57.

- Moro, T. [1516] (2000). *Utopía*. Buenos Aires: Longseller.
- MTD Solano y Colectivo Situaciones (2005). *MOCASE. Movimiento Campesino de Santiago del Estero*. Buenos Aires: Ediciones De mano a mano.
- Naishtat, F. (2005). “Ética pública de la protesta colectiva”. En Schuster, F., Nardacchione, G., Pereyra, S. y Naishtat, F. (comps.) *Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Prometeo.
- Narodowski, M. (1999). "El lento camino de la desinfrantilización". En *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Nassif, R. (1984). “Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)”. En *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Noboa Viñán, P. (2005). “La matriz colonial, los movimientos sociales y los silencios de la modernidad”. En Walsh, C. (edit.) *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito: Abya Yala - Universidad Andina Simón Bolívar.
- Núñez Hurtado, C. (1998). *La Revolución ética*. Guadalajara: IMDEC.
- Offe, C. (1985). “New social Movements: Challenging the Boundaries of Institutional Politics”. *Revista Social Research*. 1, 817-868.
- Offe, C. (1989). *Las contradicciones del Estado de Bienestar*. Madrid: Alianza.
- Olson, M. (1965). *La lógica de la acción colectiva*. México: Limusa.
- Ouviaña, H. (2002). “Las asambleas barriales y la construcción de lo público no estatal: la experiencia en la Ciudad de Buenos Aires”. Informe final del concurso: Movimientos sociales y nuevos conflictos en América Latina y el Caribe. CLACSO.
- Ouviaña, H. (2010). “Praxis y política y pedagogía prefigurativa en el joven Antonio Gramsci. Sus aportes para repensar las experiencias de educación popular en los movimientos sociales”. Ponencia presentada en las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Nacional de Córdoba, 18 al 20 de noviembre de 2010.
- Ouviaña, H. (2011). “La política prefigurativa en el joven Gramsci. Una aproximación a la teoría y práctica de la educación futura”. En Hillert, F., Ouviaña, H., Rigal, L. y Suárez, D. *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*, Buenos Aires: Noveduc.
- Ouviaña, H. (2012) “Educación popular y disputa hegemónica. Los aportes de Antonio Gramsci para el análisis de los proyectos pedagógico-políticos de los movimientos sociales”. *Revista OSERA*. 6, 1-17.
- Pacheco, M. (2010). *De Cutral-Có a Puente Pueyrredón. Una genealogía de los Movimientos de Trabajadores Desocupados*. Buenos Aires: El Colectivo.
- 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, Ciudad de Buenos Aires.
- Palermo, V. (1988). “Movimiento vecinal y organización del espacio urbano en Neuquén”. En Herzer, H. y Pérez, P. (comps.) *Gobierno de la ciudad y crisis en la Argentina*. Buenos Aires: IIED-AL/GEL.
- Palomino, H. (2004). “La política y lo político en los movimientos sociales en Argentina”. [en línea: <http://departamento.pucp.edu.pe/ciencias-sociales/sociologia/sociologia-publicaciones/sociologia-documentos/la-politica-y-lo->

[politico-en-los-movimientos-sociales-en-argentina](#)] [consulta: 27 de noviembre de 2013].

- Palumbo, M.M. y Lisnevsky, A. (2011). “La inscripción de la Nueva Sociología de la Educación en la tradición crítica”. Trabajo Final entregado para el Seminario “Sociología Crítica de la Educación. El campo y los debates en el escenario Latinoamericano contemporáneo” a cargo del Prof. Luis Rigal, Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socio-educativas (inédito).
- Palumbo, M.M. y Ramati, S. (2012). “Influencias de Esteban Echeverría en el diseño global imperial. Reflexiones desde el pensamiento descolonial”. En Bresler, A. et al (comp.) *La Patria Grande Insurgente: Dignidad Soberana del Pensamiento Plebeyo. Selección de Ponencias del I Congreso de Pensamiento Político Latinoamericano*. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- Palumbo, M.M. y Vacca, C. (2012). “Heterogeneidad epistémica y movimientos sociales latinoamericanos”. En Bresler, A. et al (comp.) *La Patria Grande Insurgente: Dignidad Soberana del Pensamiento Plebeyo. Selección de Ponencias del I Congreso de Pensamiento Político Latinoamericano*. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- Parra, M. (2005). “La construcción de los movimientos sociales como sujetos de estudio en América Latina”. Revista *Athenea Digital*. 8, 72-94.
- Parra, M. (2010). “¿Movilización social o lucha de clases? Sí, las dos por favor”. Ponencia presentada en las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos Contemporáneos de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Parsons, T. (1974). *El sistema de las sociedades modernas*. México: Trillas.
- Pineau, P. (1996). “La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización”. En Cucuzza, H. (comp.) *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pineau, P. (2001). “¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: ‘Esto es educación’, y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’”. En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Pineau, P. (2008). “¿Qué es lo popular de la educación popular? Una aproximación histórica”. En Elisalde, R. y Ampudia, M. (comps.) *Movimientos Sociales y Educación*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- Pineau, P. (2011). “Notas sobre la estética escolar como objeto de investigación histórico-educativa”. En: Hillert, F., Graziano, N. y Ameijeiras, M.J. (comps.) *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Pizetta, A.J. (2007). “A formação política no MST: un proceso em construção”. Revista *OSAL*. 22, 247-250.
- Pizetta, A.J. (2009). *Método de trabajo y organización popular*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Pizzorno, A. (1994). "Identidad e interés". Revista *Zona Abierta*. 69, 135-152.
- Portantiero, J.C. (1999). *Los usos de Gramsci*. Buenos Aires: Editorial Grijalbo.
- Portelli, H. (1973). *Gramsci y el bloque histórico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Puiggrós, A. [1993] (1998). “Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana”. En Gadotti, M. y Torres, C. (comps.) *Educación Popular. Crisis y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Puiggrós, A. [2005] (2011). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Colihue: Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. [2003] (2009). *¿Qué pasó en la educación argentina?. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Pulido Cháves, O. (2010). “Sobre el derecho a la educación en América Latina”. Mesa sobre los contextos regionales y el derecho a la educación, Pre-Asamblea Latinoamericana de la Campaña Mundial por el Derecho a la Educación. Bogotá, [en línea: <http://educacionenelmundo.wordpress.com/2010/12/03/analisis-sobre-el-derecho-a-la-educacion-en-america-latina>] [consulta: 11 de marzo de 2012].
- Quijano, A. (2005). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rancière, J. (s/f) “Once tesis sobre la política”. [en línea: <http://aleph-arts.org/pens/11tesis.html>] [consulta: 24 de septiembre de 2013].
- Rancière, J. [1987] (2006). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Editorial Tierra del Sur.
- Rancière, J. [1990] (2010). *En los bordes de lo político*. Buenos Aires: Ediciones La Cebra.
- Rancière, J. [1996] (2012). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rauber, I. (2012). *Revoluciones desde abajo. Gobiernos populares y cambio social en Latinoamérica*. Buenos Aires: Ediciones Continente.
- Rebón, J. (2004). *Desobedeciendo al desempleo. La experiencia de las empresas recuperadas*. Buenos Aires: Picado-La Rosa Blindada.
- Retamozo, M. (2009). “Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social”. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. 206, 69-91.
- Retamozo, M. (2010). “Movimientos sociales: un mapa de la cuestión”. En Villarreal Cantú, E. y Martínez González, V. (coords.) *(Pre)textos para el análisis político. Disciplinas, reglas y procesos*. México: FLACSO.
- Retamozo, M. (2011). “Movimientos sociales, política y hegemonía en Argentina”. *Revista Polis*. 28, 1-25. [en línea: <http://polis.revues.org/1249>] [consulta: 14 de julio de 2013].
- Ricoeur, P. [1965] (1990). “La paradoja política”. En *Historia y verdad*. Madrid: Encuentro.
- Rockwell, E. (1987). *Repensando institución: una lectura de Gramsci*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós
- Rodrigues Brandao, C. (1993). “Caminos Cruzados. Formas de pensar y hacer educación en América Latina”. En Gadotti, M. y Torres, C. *Educación Popular. Crisis y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rodríguez, L. (dir.) (2013). *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América latina. Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires: APPEAL.
- Romero, L.A. (1986). *Libros baratos y cultura de los sectores populares*. Buenos Aires: CISEA.

- Romero, L.A. y Gutiérrez, L. [1995] (2007). *Sectores populares, cultura y política, Buenos Aires en la entreguerra*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rosanvallon, P. (1995). *La nueva cuestión social*. Buenos Aires: Manantial.
- Rousseau, J.J. [1762] (1998). *El Contrato social*. Buenos Aires: Losada.
- Rousseau, J.J. [1762] (2005). *Emilio, o de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ruby, C. (2010). *Rancière y lo político*. Buenos Aires: Prometeo.
- Sader, E. (2008). *Posneoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones CLACSO-CTA.
- Saer, E. (2008). *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones CTA-CLACSO.
- Sautú, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere
- Sautú, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Schmitt, C. [1932] (2001). "El concepto de lo político". En Orestes Aguilar, H. (comp.) *Carl Schmitt: el teólogo de la política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schuster, F. y Pereyra, S. (2001). "La protesta social en la Argentina democrática. Balance y perspectivas de una forma de acción política". En Giarraca, N. (comp.) *La protesta social en la Argentina. Transformaciones económicas y crisis social en el interior del país*. Buenos Aires: Alianza.
- Schuster, F. y Pereyra, S. (2001). "Las transformaciones de la protesta social en la Argentina democrática. Balance y perspectiva de una forma de acción política". En Giarraca, N. *La protesta social en la Argentina*. Buenos Aires: Alianza.
- Schuster, F., Nardacchione, G., Pereyra, S. y Naishtat, F. (comps.) (2005) *Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Prometeo.
- Scribano, A. y Schuster, F. (2001). "Protesta social en la Argentina de 2001: entre la normalidad y la ruptura". Revista *OSAL*. 5, 17-22.
- Seoane, J., Taddei, E. y Algranati, C. (2010). "Principios y efectos de los usos recientes del término "movimiento social". A propósito de las "novedades" de la conflictividad social en América Latina". Ponencia presentada en las II Jornadas de Problemas Latinoamericanos. Movimientos Sociales, Procesos Políticos y Conflicto Social: Escenarios de disputa. Universidad Nacional de Córdoba, 18 al 20 de noviembre de 2010.
- Serra, M.S. (2011). "La pedagogía como efecto de pensamiento". En: Hillert, F., Graziano, N. y Ameijeiras, M.J. (comps.) *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Sgró, M. (2011). "Pedagogía, Ciencias de la Educación y Teoría crítica de la sociedad, un abordaje posible". En: Hillert, F., Graziano, N. y Ameijeiras, M.J. (comps.) *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Simons, M., Masschelein, J. y Larrosa, J. (2011). *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Singer, M. (2010). “Prácticas político-educativas en la Argentina post-2001: las experiencias colectivas de autogestión del conocimiento en la Universidad”. *Revista AGO.USB*. 2, 319-339.
- Singer, M. (2012a). “Leyendo a Rancière desde experiencias de intervención político-educativa”. Ponencia presentada en las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanas “Movimientos sociales, Estados y Partidos políticos en América Latina: (re) configuraciones institucionales, experiencias de organización y resistencia”, Universidad Nacional de Cuyo.
- Singer, M. (2012b). “Problematizando los sentidos de la democracia”. Ponencia presentada en las IV Jornadas de Estudios Políticos: “¿Qué democracia para el siglo XXI? Actores, conflictos y expectativas”, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Sirvent, M.T. (1984). *Educação Comunitaria. A experiencia do Espirito Santo*. Sao Paulo: Editora Brasiliense.
- Sirvent, M.T. (2003). “El proceso de investigación”. Ficha de la cátedra de Investigación y Estadística Educacional I. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Sirvent, M.T. (2004). *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sirvent, M.T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S. y Lomagno, C. (2006) “Revisión del concepto de Educación No Formal”. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (OPFYL).
- Somoza Rodríguez, M. (2006). *Educación y política en Argentina (1946-1955)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sousa Santos, B. (2008a). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: CLACSO.
- Sousa Santos, B. (2008b). “Una reflexión sobre los nuevos movimientos sociales”. Curso virtual “Coyuntura política en América Latina” (Programa Latinoamericano de Educación a Distancia, Centro Cultural de la Cooperación, Buenos Aires).
- Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. Buenos Aires: CLACSO- Siglo XXI.
- Souza Minayo, M.C. (org.) (2002). *Investigación social: teoría, método y creatividad*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2004). *Multiple Case Study Analysis*. New York: Guilford Press.
- Stuart Mill, J. [1859] (1993) *Sobre la libertad*, Alianza, Madrid.
- Stubrin, F. (2011). “Una experiencia alternativa de educación pública: el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra”. En Gentili, P. et al *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación*. Buenos Aires: CLACSO.
- Suriano, J. (2001). *Anarquistas, cultura y política libertaria en Buenos Aires 1890-1910*. Buenos Aires: Manantial.
- Svampa, M. (2004). “Relaciones peligrosas. Sobre clases medias, gobierno peronista y movimientos piqueteros”. *Revista El Rodaballo*. 15, 3-9.
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Svampa, M. (2008). *Cambio de época: movimientos sociales y poder político*. Buenos Aires: Siglo XXI – CLACSO.

- Svampa, M. (2010). “Movimientos sociales, matrices socio-políticas y nuevos escenarios en América Latina”. Working Paper, 1.
- Svampa, M. y Pereyra, S. (2003) *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*. Buenos Aires: Biblos.
- Svampa, M. y Pereyra, S. (2005) *La experiencia piquetera. Dimensiones y desafíos de las organizaciones de desocupados en Argentina*. s/d.
- Tamarit, J. (1994). *Educar al soberano. Crítica al iluminismo de ayer y de hoy*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tapia, L. (2008). “Movimientos sociales, movimientos societales y los no lugares de la política”. En *Política Salvaje*. La Paz: CLACSO-Muela del Diablo-Comuna.
- Tarrow, S. (1983). “Struggling to reform: social movements and policy change during cycles of protest”. Occasional Paper, 15. Nueva York: New York center for International Studies.
- Tarrow, S. (1991). “Ciclo de Protesta”. *Revista Zona Abierta*. 56, 53-75.
- Tarrow, S. [1994] (1997). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós
- Thwaites Rey, M. (2004). *La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción*. Buenos Aires: Prometeo.
- Thwaites Rey, M. (2010). “Después de la globalización neoliberal. ¿Qué Estado en América Latina?”. *Revista OSAL*. 27, 19-43.
- Tilly, C. (1978). *From Mobilization to Revolution*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Tilly, C. (1995). *Las revoluciones europeas 1492-1992*. Barcelona: Crítica.
- Tilly, C. (2000). “Acción Colectiva”. En *Apuntes de Investigación del CECYP*.
- Tocqueville, A. [1840] (1994). *La democracia en América. Segunda Parte*. México: Fondo de Cultura Económica, México.
- Touraine, A. (1981). *The voice and the eye. Analysis of social movements*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Touraine, A. (1987). *El regreso del autor*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (2006). “Entre Bachelet y Morales, ¿existe una izquierda en América Latina?”. *Revista Nueva Sociedad*. 205, 46-55.
- Trilla, J. (1985). “Caracterización de la escuela” y “Negación de la escuela como lugar”. En *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos Cualitativos I Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina
- Vassiliades, A. (2008). “Las formas de lo escolar”. *Revista Propuesta Educativa*. 28, 91-93.
- Vázquez, S. (1992). *Cuando la educación pensaba en la revolución. Tendencias político-pedagógicas latinoamericanas de los sesenta y setenta*. Buenos Aires: Mimeo.

- Vázquez, S. y Di Pietro, S. (2004). “La educación popular en la escuela pública. Un desafío estratégico”. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Sociología, Universidad de Buenos Aires.
- Vilas, C. (1998). “Actores, sujetos, movimientos: ¿dónde quedaron las clases?”. En *Antropología Social y Política*. Buenos Aires: Eudeba.
- Viñao Frago, A. (1995). “Historia de la Educación e Historia Cultural: posibilidades, problemas, cuestiones”. *Revista de Educación*. 306, 245-269.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Morata: Madrid.
- Wainszok, C. (2013) “El concepto de comunidad: de nuestras aulas a la CELAC”. *Revista Diaporías*. 11, 95-112.
- Wallace, S. (1998). “Hacia un abordaje antropológico de los movimientos sociales”. En *Antropología Social y Política*. Buenos Aires: Eudeba.
- Walsh, C. (2001). “¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre la política del conocimiento, el campo académico y el movimiento indígena ecuatoriano”. *Revista del Centro Andino de Estudios Internacionales*. 2, 65-77.
- Walsh, C. (2007). “¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías coloniales”. *Revista Nómadas*. 26, 102-113.
- Williams, R. (2009). *Marxismo y literatura*. Buenos Aires: Ediciones Las Cuarenta.
- Zibechi, R. (2003). “Movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos. Los nuevos rostros de los de abajo”. [en línea: http://www.solidaridadesrebeldes.kolgados.com.ar/breve.php3?id_breve=34] [consulta: 15 de noviembre de 2012].
- Zibechi, R. (2005). “La educación en los movimientos sociales”. [en línea: http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/Catedra_Andres_Bello/Agosto%202007/Lecturas/Zibechi.pdf] [consulta: 07 de agosto de 2012].
- Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Zibechi, R. (2008). *Dibujando fuera de los márgenes: los movimientos sociales en la transformación sociopolítica en América Latina*. Buenos Aires: La Crujía.

ANEXOS

Anexo I: Listado de Entrevistas, Observaciones y Documentos_

- **Entrevistas realizadas**²⁷⁸
 - ✓ Pedro. Maestro. Miembro de “Ni Calco ni Copia”. Participante del último encuentro de Formación Política (presenta “Ni calco ni copia”). Entrevistado el 10/06/2012.
 - ✓ Elsa. Militante de base del Bajo Flores. Participante de los Encuentros de Formación Política. Entrevistada el 16/11/2012 en el Multiespacio de Villa Soldati del Movimiento Popular La Dignidad. Se mantienen conversaciones informales en reiteradas oportunidades.
 - ✓ Pablo. Militante de base de Villa Soldati, integrante de la Mesa de Capital. Participante de los Encuentros de Formación Política. Entrevistado el 16/11/2012 en el Bar “La Dignidad” de Villa Crespo. Se mantienen conversaciones informales en reiteradas oportunidades.
 - ✓ Yésica. Militante de base de Villa Soldati. Participante de los Encuentros de Formación Política y de los Encuentros del “Taller de Educación Popular con orientación en nivel inicial” y el “Taller de Espacios de Juegos”. Entrevistada el 29/11/2012 en el Multiespacio de Villa Soldati del Movimiento Popular La Dignidad. Se mantienen conversaciones informales en reiteradas oportunidades.
 - ✓ Horacio. Miembro de la Mesa Nacional y del espacio de la Televisión de Villa Soldati. Entrevistado el 25/03/2013 en el Multiespacio de Villa Soldati del Movimiento Popular La Dignidad. Se mantienen conversaciones informales en reiteradas oportunidades.
 - ✓ María. Militante de base de Retiro. Participante de los Encuentros de Formación Política. Entrevistada el 12/04/2013 en la Villa 31 bis. Se mantienen conversaciones informales en reiteradas oportunidades.
 - ✓ Gerardo. Estudiante universitario. Miembro de La Dignidad por Asalto. Participante del último encuentro de Formación Política (presenta La Dignidad por Asalto). Entrevistado el 15/04/2013 en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Se mantienen conversaciones informales en reiteradas oportunidades.
 - ✓ Sandra. Maestra y referente del Jardín Comunitario “El Globo Rojo” de Villa Soldati. Coordinadora del Taller de Educadoras Populares. Entrevistada el 17/04/2013 en el Multiespacio de Villa Soldati del Movimiento Popular La Dignidad. Se mantienen conversaciones informales en reiteradas oportunidades.
 - ✓ Griselda. Maestra del Jardín Comunitario “El Globo Rojo” de Villa Soldati. Militante de base. Participante del Taller de Formación de educadoras populares. Entrevistada el 15/05/2013 en el Multiespacio de Villa Soldati del Movimiento Popular La Dignidad.

²⁷⁸ Cabe señalar que los nombres de los entrevistados fueron modificados por cuestiones ya explicitadas en el apartado metodológico.

- ✓ Marina. Profesora del Bachillerato Popular “La Dignidad” de Soldati. Coordinadora de los Encuentros de Formación Política. Entrevistada el 17/05/2013. Se mantienen conversaciones informales en reiteradas oportunidades.
 - ✓ Lorena. Maestra y referente del Jardín Comunitario “Teresa” de Chacarita. Referente histórica. Participante del décimo primer encuentro de Formación Política (presenta la Historia del Movimiento). Entrevistada el 28/05/2013 en el Bar “La Dignidad” de Villa Crespo.
 - ✓ Marcos. Miembro del espacio de la Televisión de Villa Soldati. Coordinador del espacio de Formación en Televisión. Participante del décimo tercer encuentro de Formación Política (presenta el espacio de la televisión). Entrevistado el 29/05/2013.
 - ✓ Gabriela. Militante de base de Retiro. Participante de los Encuentros de Formación Política. Entrevistada el 07/06/2013 en la Villa 31.
 - ✓ Facundo. Militante de base del Bajo Flores. Referente de la Cuadrilla del Bajo Flores. Participante de los Encuentros de Formación Política. Entrevistado el 24/07/2013 en el Bar “La Dignidad” de Villa Crespo.
 - ✓ Mili. Militante de base de Chacarita. Participante de los Encuentros de Formación Política. Entrevistada el 24/07/2013 en el Bar “La Dignidad” de Villa Crespo.
 - ✓ Joaquín. Miembro del espacio de la Radio “La Caterva”. Participante del décimo tercer encuentro de Formación Política (presenta el espacio de la radio). Entrevistado el 30/07/2013.
 - ✓ Carlos. Militante de base de Barracas. Referente de la Corriente Villera Independiente. Entrevistado el 20/08/2013 en la Villa 21-24.
 - ✓ Marta. Coordinadora de los Encuentros de Formación Política. Se mantienen conversaciones informales en reiteradas oportunidades durante 2012 y 2013.
 - ✓ Inés. Coordinadora de los Encuentros de Formación Política. Se mantienen conversaciones informales en reiteradas oportunidades durante 2012 y 2013.
- **Observaciones de encuentros de Formación Política y reuniones de preparación de los encuentros.**
 - ✓ 30 de agosto de 2012. Observación de una reunión de preparación y planificación de los encuentros de Formación Política por parte de las coordinadoras del espacio.
 - ✓ 05 de noviembre de 2012. Observación del segundo encuentro de Formación Política. Multiespacio Villa Soldati.
 - ✓ 07 de noviembre de 2012. Observación del cuarto encuentro de Formación Política. Multiespacio Villa Soldati.
 - ✓ 09 de noviembre de 2012. Observación del sexto encuentro de Formación Política. Multiespacio Villa Soldati.
 - ✓ 17 de noviembre de 2012. Observación de una reunión de puesta en común de la primera semana de formación y de planificación de la segunda semana de encuentros de Formación Política por parte de las coordinadoras del espacio.
 - ✓ 10 de diciembre de 2012. Observación del séptimo encuentro de Formación Política. Multiespacio Villa Soldati.

- ✓ 13 de diciembre de 2012. Observación del noveno encuentro de Formación Política. Multiespacio Villa Soldati.
 - ✓ 14 de diciembre de 2012. Observación del décimo encuentro de Formación Política. Multiespacio Villa Soldati.
 - ✓ 19 de diciembre de 2012. Observación del duodécimo encuentro de Formación Política. Multiespacio Villa Soldati.
 - ✓ 20 de diciembre de 2012. Observación del décimo tercero encuentro de Formación Política. Multiespacio Villa Soldati.
 - ✓ 21 de diciembre de 2012. Observación del décimo cuarto encuentro de Formación Política. Multiespacio Villa Soldati.
- **Observaciones de encuentros del Taller de educadoras populares y actividades varias.**
 - ✓ 17 de marzo de 2012. Observación del Plenario del Movimiento Popular La Dignidad. Multiespacio Villa Soldati.
 - ✓ 20 de de octubre de 2012. Observación del Encuentro “Articulaciones y estrategias comunes por la urbanización de las villas”, Movimiento Popular La Dignidad. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
 - ✓ 22 de noviembre de 2012. Observación del Taller de Juegos. Multiespacio Villa Soldati.
 - ✓ 29 de noviembre de 2012. Observación del Taller de Juegos. Multiespacio Villa Soldati.
 - ✓ 06 de diciembre de 2012. Observación del Taller de Juegos. Multiespacio Villa Soldati.
 - ✓ 27 de marzo de 2013. Observación Campaña 365D impulsada por Medios comunitarios, alternativos y populares. Obelisco.
 - ✓ 27 de marzo de 2013. Recorrida realizada por los espacios del Movimiento Popular La Dignidad en la Villa 31: Cabildo, Casa de la Mujer, Centro de Salud Comunitario.
- **Documentos analizados del MPLD.**
 - ✓ Borradores para el debate. Pre-plenarios y plenarios. Febrero-Marzo 2012.
 - ✓ Fundamentos político-ideológicos del Movimiento Popular La Dignidad. Año 2012.
 - ✓ Documental del Movimiento Popular La Dignidad. Año 2012.
 - ✓ Primaria Popular de adultos. Proyecto político-pedagógico. Año 2012.
 - ✓ Educación popular y disputa hegemónica por Hernán Ouviaña. Cuadernos de educación Popular. Movimiento Popular La Dignidad. Año 2012.
 - ✓ Jardines Comunitarios Populares. Prefigurando un proyecto político popular, comunitario y transformador de las relaciones sociales. Movimiento Popular La Dignidad. Año 2012.

- ✓ Comunicación Popular en el MPLD: “El papel de la comunicación en la construcción de poder popular”. Movimiento Popular La Dignidad. Año 2013.
- ✓ Escritos del Espacio de Géneros del Movimiento Popular La Dignidad. Año 2013.
- ✓ Segundo Congreso Villero. Corriente Villera Independiente. Año 2013.
- ✓ Reinventar la educación pública, autogestionar la educación popular. Diálogo de experiencias desde Bolivia y Chile. Cuadernos de Educación Popular, Movimiento Popular La Dignidad. Año 2013.
- ✓ Dibujando el futuro. Bachilleratos Populares del MPLD. Año 2013.
- ✓ Talleres de Formación para la participación en nuestras experiencias de educación popular. Año 2013.

- **Documentos analizados del MTR.**

- ✓ Taller de Educación Popular. Cartilla I: Asambleas (el corazón de nuestro movimiento). Movimiento Teresa Rodríguez. Año 2007.
- ✓ Taller de Educación Popular. Cartilla II: Delegados o Referentes. Movimiento Teresa Rodríguez. Año 2007.

- **Cuadernillos de Formación Política.**

- ✓ Cuadernillo N.1: “Geografías colonizadas, miremos el mundo con nuestros ojos”.
- ✓ Cuadernillo N.2: “Poder y revolución”.
- ✓ Cuadernillo N.3: “Un fantasma que sigue recorriendo el mundo... Marxismo: herramientas teórico-prácticas para entender y luchar contra el capitalismo”.
- ✓ Cuadernillo N.4: “Acumulación originaria y surgimiento del capitalismo. La violencia como rasgo fundante y constitutivo de la sociedad capitalista”.
- ✓ Cuadernillo N.5: “Subalternidades y dominaciones”.
- ✓ Cuadernillo N.6: “La voz de los sin voz. Ecos y resonancias”.
- ✓ Cuadernillo N.7: “Hegemonía y Estado”.
- ✓ Cuadernillo N.8: “América Latina revolucionada”.
- ✓ Cuadernillo N.9: “Poder popular hacia el socialismo”.
- ✓ Cuadernillo N.10: “Movimiento Popular La Dignidad”.

- **Revista Nuestra Voz del MPLD.**

- ✓ Revista Nuestra Voz, Año 1, N.1 (junio 2011).
- ✓ Revista Nuestra Voz, Año 1, N.2 (julio 2011).
- ✓ Revista Nuestra Voz, Año 1, N.3 (septiembre-octubre 2011).
- ✓ Revista Nuestra Voz, Año 1, N.4 (diciembre 2011).
- ✓ Revista Nuestra Voz, Año 2, N.5 (febrero-marzo 2012).

- ✓ Revista Nuestra Voz, Año 2, N.6 (mayo-junio 2012).
- ✓ Revista Nuestra Voz, Año 2, N.7 (octubre-noviembre).
- ✓ Revista Nuestra Voz, Año 2, N.8 (diciembre 2012-enero 2013).
- ✓ Revista Nuestra Voz, Año 2, N.9 (agosto-septiembre de 2013).

- **Seguimiento de acciones de protesta.**

- ✓ Toma de la Catedral en protesta por los subsidios otorgados por el Gobierno de la Ciudad a los colegios privados, martes 12 de marzo de 2013.

Cobertura Diario Perfil: <http://www.perfil.com/politica/Levantam-la-toma-de-la-Catedral-portea-20130312-0024.html> [consulta: 12/03/2013].

Cobertura Diario Infobae: <http://www.infobae.com/2013/03/12/700542-toma-e-incidentes-la-catedral-metropolitana> [consulta: 12/03/2013].

Cobertura Diario La Nación: <http://www.lanacion.com.ar/1562460-luego-de-mas-de-cinco-horas-finalizo-la-ocupacion-de-la-catedral> [consulta: 12/03/2013].

- ✓ Patota rompe el local del Bar “La Dignidad” de Villa Crespo, martes 12 de marzo de 2013.

Cobertura ANRED: <https://anred.org/spip.php?article5914> [consulta: 13/03/2013].

- ✓ Toma de la AFSCA en protesta por la interferencia de la señal de la radio “La Caterva”, jueves 25 de abril de 2013.

Cobertura Indymedia: <http://argentina.indymedia.org/news/2013/04/836715.php> [consulta: 26/04/2013].

Cobertura en Movimiento TV: “Ocupamos en el AFSCA para que la AFSCA se ocupe” <http://www.youtube.com/watch?v=GgS4VF4LagE&feature=youtu.be> [consulta: 30/04/2013].

- ✓ Consulta Popular en las Villas de la Ciudad de Buenos Aires, Corriente Villera Independiente, septiembre-octubre de 2013.

Cobertura Página 12: <http://www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/20-230076-2013-09-28.html> [consulta: 28/09/2013].

Cobertura RNMA (Red Nacional de Medios Alternativos): <http://www.rnma.org.ar/noticias/actualidad?start=70> [consulta: 28/09/2013].

Anexo II: Instrumento de Recolección de Información²⁷⁹

- Sentidos, valores y categorizaciones en torno a los conceptos de política, poder y Estado.
 - ¿Hace cuánto que militás en el Movimiento? ¿Antes o después del cambio de nombre a “La Dignidad”? Si es así, ¿cómo viviste ese proceso?
 - ¿Cómo conciben la relación del MPLD con el Estado?
 - ¿Qué pensás de la política en general?
 - ¿Cómo se piensa la política en el MPLD?
 - ¿Cómo compararías la política en general con la política del MPLD?
 - ¿Qué aspectos de la política viste en el espacio de Formación Política?
 - ¿Cuál es tu experiencia en las asambleas y en los plenarios del Movimiento?

- Expectativas, creencias, valores y categorizaciones en torno a la Formación Política en sentido amplio y restringido.
 - ✓ *Dispositivo pedagógico de Formación Política en sentido estricto.*
 - ¿Cómo llegaste al espacio de Formación Política?
 - ¿Qué es la Formación Política para vos?
 - ¿Por qué te parece importante la Formación Política?
 - ¿Qué te parecieron los encuentros de Formación Política?
 - ¿Cómo te sentiste en la Formación Política? ¿Pudiste participar activamente?
 - ¿Qué te parecieron los contenidos? ¿Sumarías otros?
 - ¿Cuáles fueron las actividades que más te gustaron?
 - ¿Cómo te arreglaste en la cuadrilla de trabajo para ir a los encuentros de Formación Política?
 - ¿Qué diferencias y qué cosas en común encontraste entre la Formación Política y la escuela?
 - ✓ *Formación Política en sentido amplio y restringido.*
 - ¿Qué otros espacios de los que participás son formativos?
 - ¿Te parece que la asamblea, los acampes u los piquetes son instancias de formación? ¿En qué se diferencian de la Formación Política?
 - ¿Participaste de otros talleres del MPLD (formaciones del espacio de géneros, formaciones de la televisión, formación de promotores de salud, etc.)? ¿Qué diferencias y similitudes encontrás entre esos talleres y el espacio de Formación Política?
 - ¿En qué te aporta la Formación Política para tu experiencia como militante del MPLD?

²⁷⁹ Acorde con el planteo de un diseño metodológico flexible, esta guía de preguntas no fue seguida linealmente. En algunos casos, se sumaron preguntas en función del relato de los entrevistados o de cierto interés del investigador, ya sea por su trayectoria formativa o de militancia o por el lugar ocupado en el MPLD.

Anexo III: Siglas

CCC: Corriente Clasista y Combativa.

CEIP: Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares.

CENS: Centro Educativo de Nivel Secundario.

CGT: Confederación General del Trabajo.

CICOP: Asociación Sindical de Profesionales de la Salud de la Provincia de Buenos Aires.

CIFMSL: Centro de Investigación y Formación de Movimientos Sociales Latinoamericanos.

CLACSO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

COPODH: Colectivo Popular de Derechos Humanos.

CTA: Central de Trabajadores de la Argentina.

CTD Aníbal Verón: Central de Trabajadores Desocupados Aníbal Verón.

DINEA: Dirección Nacional de Educación de Adultos.

FPDS: Frente Popular Darío Santillán.

FTV: Federación Tierra y Vivienda.

MAS: Movimiento al Socialismo.

MNCI: Movimiento Nacional Campesino Indígena.

MOCASE-VC: Movimiento Campesino de Santiago del Estero-Vía Campesina.

MPLD: Movimiento Popular La Dignidad.

MS: Movimiento Social.

MST: Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra.

MTD: Movimiento de Trabajadores Desocupados.

MTR: Movimiento Teresa Rodríguez.

MTR-La Dignidad: Movimiento Teresa Rodríguez-La Dignidad.

OSAL: Observatorio Social de América Latina.

SITRAIC: Sindicato de Trabajadores de la Industria de la Construcción y afines.

UGIS: Unidad de Gestión e Intervención Social.

YPF: Yacimiento Petrolíferos Fiscales.

