

Propuestas político pedagógicas de movimientos sociales y constitución de subjetividades críticas: aportes desde el estudio de una experiencia educativa en provincia de Buenos Aires.

Maañon, María Inés.

Cita: Maañon, María Inés (2013). Propuestas político pedagógicas de movimientos sociales y constitución de subjetividades críticas: aportes desde el estudio de una experiencia educativa en provincia de Buenos Aires. *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <http://www.aacademica.org/000-038/611>

X Jornadas de Sociología/ Universidad de Buenos Aires

20 AÑOS DE PENSAR Y REPENSAR LA SOCIOLOGÍA
Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI
Julio de 2013

Mesa 63: Experiencias de educación popular de los movimientos sociales en América Latina: desafíos y potencialidades

Las propuestas político pedagógicas de movimientos sociales y la constitución de subjetividades críticas: aportes desde el estudio de una experiencia educativa en provincia de Buenos Aires.

Lic. María Inés Maañon (IIICE/ UBA)

Resumen

Este trabajo parte de un interés estrechamente ligado a profundizar el conocimiento acerca de las prácticas que se desarrollan en el marco de la experiencia educativa desarrollada por una organización social y los modos en que ésta pretende constituir subjetividades críticas o `rebeldes_ con capacidad de interpelar `el orden dado_.

En este sentido, cabe mencionar que los crecientes estudios sobre movimientos sociales y sus prácticas educativas permiten reconocer a éstos como sujetos colectivos con capacidad de producir experiencias pedagógicas innovadoras que, a partir de generar otras formas escolares, pretenden propiciar la conformación de subjetividades críticas para la transformación social. Pero ¿Cómo se construye esa subjetividad? ¿Es a través de los mismos dispositivos utilizados por la escuela común? ¿Existen otros dispositivos que funcionan a tal fin? ¿Es la escuela del movimiento la que ha de lograr esa `promesa de formar al nuevo hombre_? ¿Cómo se supone esa transformación social: como en un horizonte `a futuro_ y/o en la vida cotidiana de la organización? ¿Qué tipo de ciudadanía se construye desde la práctica diaria en esta escuela? ¿Qué discusiones presenta esta experiencia a la escuela pública estatal? ¿Qué rol tiene la comunidad en este proyecto?

Este escrito es un ejercicio que, desde una perspectiva crítica, pretende abrir nuevos interrogantes para complejizar la mirada y profundizar el análisis de un caso.

Palabras clave:

Movimientos y organizaciones sociales- propuestas político pedagógicas- educación popular- subjetividades críticas.

Las propuestas político pedagógicas de movimientos sociales y la constitución de subjetividades críticas: aportes desde el estudio de una experiencia educativa en provincia de Buenos Aires.

Lic. María Inés Maañon (IIICE/ UBA)

Este trabajo parte de un interés estrechamente ligado a profundizar el conocimiento acerca de las prácticas que se desarrollan en el marco de la experiencia educativa desarrollada por una organización social y los modos en que ésta pretende constituir subjetividades críticas o `rebeldes_ con capacidad de interpelar `el orden dado_¹.

Para ello, se presenta en primer lugar la experiencia para luego plantear brevemente algunas cuestiones conceptuales que permitan abrir debates sobre las potencialidades y los límites de la misma y sobre las tensiones que esta pueda generar a la forma hegemónica de `hacer la escuela_.

Un poco de historia sobre la `escuela del movimiento_

La organización que origina la experiencia educativa considerada en el trabajo de campo tiene sus inicios promediando la década del 90. Según uno de sus referentes, la organización se forma de la inquietud de un grupo de personas que quería `volver a creer en la política como herramienta de construcción_ y que buscaron en General Rodríguez `otras formas de entender la vida y la construcción social_².

El primer proyecto que se organizó fue la Colonia de Vacaciones para los chicos y chicas del lugar. A partir del trabajo con jóvenes militantes de la Juventud Radical -que trabajaban en la zona- se consiguió un espacio en la localidad de La Fraternidad. El proyecto organizado tuvo mucha repercusión entre los vecinos, motivo por el que se decidió continuar con él a lo largo del año. Así se creó `La Casita_: una casa ubicada a pocas cuadras de la estación de tren que servía como punto de referencia en el barrio.

Inicialmente se generó allí un *espacio de apoyo escolar*, un lugar abierto desde el cual se podía acompañar pedagógicamente a los chicos que habían participado de la colonia e iban a distintas escuelas de la zona. Al poco tiempo, el apoyo escolar dio lugar al *hogar de día*, pues no solamente acudían chicos y chicas que necesitaban orientación en sus tareas escolares sino que asistían otros tantos que buscaban `un lugar donde pasar el tiempo y sentirse recibidos y contenidos en algún lugar_.

¹ El trabajo se enmarca dentro del plan de tesis de maestría de la autora: *`Las propuestas político-pedagógicas de los movimientos sociales y la disputa por lo hegemónico. Estudio de una experiencia en provincia de Buenos Aires_*; que a su vez se inscribe dentro del plan de trabajo del UBACyT: *`La construcción social del cambio educativo. Desigualdades y diferencias en el campo pedagógico_*, dirigido por Daniel H. Suárez y co-dirigido por Dora Elba González, con sede en el IIICE-FFyL-UBA.

*Por un acuerdo con la organización que lleva adelante la propuesta, por el momento no se dará a conocer su nombre y se la mencionará como *`la escuela_* o *`la escuela de la organización_* (para distinguirla de otras)

²Los entrecorchetados refieren a comentarios tomados de las primeras entrevistas realizadas a referentes de la organización.

La creciente demanda que tenían tanto el apoyo como el hogar hizo que el espacio físico de La Casita resultara insuficiente. Se decidió entonces ocupar un terreno cercano -abandonado recientemente por una organización para la recuperación de adicciones- e instalar allí el hogar de día.

La fuerte preocupación por la infancia que demostraba la organización hizo que ésta se sumara, por medio de la CTA (de la cual participaban algunos de sus referentes), al Movimiento Nacional de los Chicos del Pueblo. Esa participación permitió, a su vez, que integrantes de la organización de Gral. Rodríguez comenzaran a participar activamente en la Escuela de Educadores Populares de la Fundación Pelota de Trapo.

El intercambio con otras organizaciones que intervenían -desde distintos ámbitos- sobre las problemáticas de la infancia fue una cuestión decisiva que permitió incluir nuevos elementos en la experiencia. De este modo se comenzó a organizar el reclamo por un espacio mayor para desarrollar otros proyectos: el *espacio del campo*.

También por medio de la CTA, se consiguió que el Estado ceda un total de 15 hectáreas a favor de la organización, en las cuales se instalaron dos emprendimientos (uno de chanchos y otro con abejas). Posteriormente, en el año 2003, se firmó un convenio con el Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia que dio lugar a la implementación de la Granja Cooperativa -dedicada a la cría agroecológica de cerdos- donde se comenzó capacitando a los jóvenes del hogar hasta llegar a constituirse hoy en la base de la escuela secundaria de la organización. De manera gratuita, se brindan desde ese momento conocimientos de cultivos extensivos e intensivos, crianza porcina y apicultura.

En 2006, se creó la escuela primaria comunitaria lo que permitió una importante expansión física que no sólo `descomprimía_ el espacio de La Casita, sino que ampliaba el radio de intervención. Con el tiempo, el hogar de día se transformaría en un *hogar convivencial* para muchos niños y jóvenes que, o bien no tienen casa, o bien son derivados judicialmente.

Simultáneamente, y gracias a la disponibilidad de más espacio físico generado por el traslado del hogar a la escuela, el espacio de `La Casita_ también adquirió un vuelo propio. Comenzaron a desarrollarse allí distintos proyectos cooperativos, la gran mayoría de ellos ligados a la costura y a la fabricación de tejidos. El tránsito de adultos comenzó a ser la moneda corriente de este espacio y, con el cambio de identidad del lugar, comenzaron a surgir nuevas demandas e iniciativas. Se creó entonces la *escuela de adultos*, como un espacio donde éstos pudieran acercarse para aprender a leer y a escribir o, incluso, completar sus estudios.

Al mismo tiempo, para los chicos del hogar convivencial y otros niños del barrio comenzaron a realizarse distintos talleres (de circo, de murga, de video, de trabajo con cuero) y actividades que buscaban que la participación en esta experiencia no

sea un `pasar el tiempo_, sino que fuera una `experiencia formativa y significativa para todos los participantes_.

En 2007 se organiza el jardín materno infantil y en 2009 se crea la escuela secundaria agrotécnica. En la actualidad, trabajan en ellas más de 20 educadores y asisten más de 200 niños y jóvenes de la zona.

La propuesta pedagógica de la escuela

Los procesos educativos desplegados están totalmente imbricados en los procesos productivos, laborales, afectivos, participativos y políticos que sostiene la organización³. Uno de sus referentes afirma `es una escuela que intenta educar desde un determinado modelo productivo y de país, tomando conciencia que, para esto, necesitamos ser dueños de la tierra y que los chicos necesitan crecer como hombres libres. No alcanza con que el gobierno anuncie medidas fiscales para la distribución de la riqueza. Ahora todo esto tenés que expresarlo de alguna manera_.

La escuela surge como una iniciativa de algunos miembros de la comunidad que buscaban dar solución a las constantes problemáticas que tenían los chicos del hogar convivencial asistiendo a la Escuela Estatal⁴. Era habitual que `los docentes de las escuelas nos citaran por el comportamiento de los chicos_. Aunque también los referentes reconocen que, `en muchas ocasiones, y no intencionadamente, al interior de la organización, se hacían comentarios que desacreditaban a los docentes de la escuela, y que los chicos lo percibían_. Con el tiempo, algunas de las prácticas que los chicos incorporaban a partir de su pertenencia a ese espacio de la organización, también comenzaron a hacer ruido con las prácticas sugeridas por el sistema educativo formal.

Lo que los chicos vivían cotidianamente -participando de las actividades de la casita o el hogar- generaba una relación de tensión con diversas situaciones de la vida en la escuela oficial y esto resultaba una preocupación permanente de la organización. Así se generó el proyecto de la escuela propia: `ya no se podía seguir así, y era el momento para dar un paso más_. Así fue que, en marzo de 2006, comenzaron las clases en la escuela de la organización.

Desde un principio la escuela sostuvo un `cambio de lógica_: se trataba de no pautar los tiempos, habría dos recreos a lo largo de la jornada pero si uno se aburría, podía salir y dar una vuelta, para después volver a clase. Quienes dieron origen al proyecto eran docentes `del sistema_ y entendían, a partir de sus experiencias, que `estar en el aula resultaba un castigo para esos chicos_. Entonces buscaron que en la escuela de la organización la `sanción_ fuese salir

³ Como se plantea más adelante, esta `implicación_ es característica de la manera en que los movimientos y organizaciones sociales desarrollan sus propuestas formativas (Guelman, 2010; Michi, 2010; Zibechi, 2003) El `recorte_ sobre el proyecto de la escuela responde meramente a un interés analítico de esta investigación.

⁴ Varios de ellos eran repetidores de otras escuelas o llegaban al hogar con trayectorias escolares interrumpidas.

del aula, o no ir al taller, o no ir a trabajar a la cooperativa. `Estar en la escuela es una oportunidad y una alegría, no un castigo` _.

En relación al rol del docente se plantean `¿ en todo caso, tendremos que revisar qué hacemos para que los chicos tengan ganas de quedarse en el aula? La organización cuenta con una buena cantidad de educadores que colaboran permanentemente, por lo que cada uno de ellos tiene pocos chicos a cargo y su dedicación puede ser mucho más intensiva.

En este punto resulta interesante destacar la figura del `educante` (aquél que tiene un saber y lo transmite a aquél que no lo posee) que sostuvo la organización desde un comienzo, lo que le permitió sostener el funcionamiento de la escuela con `gente capacitada` para enseñar a pesar de no tener el título⁵. En las escuelas estatales `un maestro o maestra, tiene 30 o 40 chicos por grado, y en esas condiciones, lo máximo que puede pedir y conseguir, es que se queden quietos y callados. Acá hacen un poco de lío, pero algo aprenden` _ dice uno de los referentes.

Los educadores priorizan la dimensión vincular y en esta escuela las relaciones aparecen como una premisa para todo el resto de la actividad: `Creemos que si no hay vínculo no hay proceso educativo` _ sostienen.

Los primeros resultados se hicieron visibles bastante pronto: `había chicos que habían repetido hasta tres veces el primer grado y que ahora ya sabían leer y escribir; y la diferencia no estaba en ningún método revolucionario, ni en que ellos sean grandiosos, sino en que esta apertura en el reconocimiento de la aptitud/actitud del otro, les permitía tener a un docente cada tres o cuatro chicos, y de ese modo, el seguimiento era mucho más sencillo` _.

Otro tema relevante para describir la propuesta pedagógica de la escuela es el de los saberes que circulan y las formas en las que lo hacen. Como mencionáramos anteriormente la propuesta educativa de la organización cubre los diferentes niveles formales (desde el jardín materno infantil, la escuela primaria, la secundaria agrotécnica y la escuela de adultos) y la propuesta curricular se ofrece mediante un trabajo didáctico que parte, en muchos casos, de situaciones contextualizadas en la realidad de los estudiantes y de sus intereses y `posibilidades cognitivas`_. Hay una apuesta muy fuerte al establecimiento de vínculos, al reconocimiento de quién es el sujeto que está enseñando/aprendiendo, sobre la que se apoya toda la construcción de la enseñanza y de los aprendizajes. Además de las materias curriculares obligatorias, se ofrece a los niños y jóvenes otras actividades bastante variadas:

⁵ Uno de los referentes cuenta sobre `esta mujer del barrio que enseñaba inglés, no tenía certificada su aptitud (en el sentido de que no tenía un título que la habilite a dar clases), pero que tenía claramente una gran actitud, que le permitía dar las clases; entonces suplía la aptitud`_. También resulta relevante la postura asumida `luego de un fuerte debate interno - en relación a las madres cuidadoras del jardín maternal: `Ellas saben qué tienen que hacer para educar a los chicos y chicas, y lo saben, porque son madres y mujeres`_.

por ejemplo, en la primaria tienen clases de inglés, de circo y de música, se trabaja con proyectos a partir de la redacción de cuentos y la ejercitación de la lectoescritura, y en la secundaria los estudiantes participan de los diferentes proyectos de la cooperativa agrícola de la comunidad desarrollando tareas avícolas, apicultura, cría de cerdos, oficios, entre otros.

Según otro de los referentes que, si él pudiera elegir, preferiría que a los chicos le den clases de Quichua, pero que la mujer del barrio sabía inglés y, si realmente ellos querían construir algo con la gente, y respetando los saberes de la gente, había que abrirse a esas cosas con la que tal vez no estaban del todo de acuerdo. Hay una decisión de recuperar el conocimiento de esa comunidad.

Algunas consideraciones teóricas para el abordaje de la experiencia⁶

La escuela considerada muestra un conjunto de prácticas pedagógicas que ponen en tensión las lógicas educativas hegemónicas, pero para poder aprehenderlas y analizarlas es preciso repensar *¿qué es lo que resulta disruptivo de dichas prácticas? ¿Pueden considerarse como de la educación popular? En todo caso, ¿qué entendemos por educación popular y por qué esta escuela puede ser considerada de esta forma? ¿Cuál es el papel de la educación y la cultura en esta experiencia? ¿Cuál es el proyecto emancipatorio de esta organización y cuáles son las prácticas educativas que a partir de él se despliegan en esta escuela? ¿Qué otras experiencias educativas se despliegan en este territorio?*

Presentar la rica experiencia desarrollada por una organización social de la provincia de Buenos Aires supone un compromiso epistemológico, teórico, metodológico, político y ético del que es difícil dar cuenta. Estas preguntas constituyeron el puntapié inicial desde el que acercarse al campo, para conocer las diversas instancias de formación y de producción de cultura de esta organización, para acercarse a las prácticas educativas desarrolladas en relación a un proyecto político más amplio, para identificar los actores involucrados en el trabajo educativo comunitario y territorial y descubrir sus concepciones político pedagógicas, para escuchar el diálogo entre saberes y reconocer los vínculos y las tensiones que pudieran establecerse entre esta experiencia y la escuela pública estatal.

Sobre los Nuevos Movimientos Sociales

La experiencia de la escuela investigada para el proyecto de tesis es desarrollada dentro del marco de una organización social y posee gran cantidad de características disruptivas respecto de las formas escolares tradicionales. Pero estas innovaciones no parten de un vacío ni de la creatividad de un individuo sino que son producto del desarrollo de la historia de una comunidad, que se fue organizando, que fue buscando otras formas posibles de hacer la escuela.

⁶ Este apartado resulta un ejercicio de explicitación del marco teórico desde el cual se analiza la experiencia, pero se presentan en él sólo algunas ideas fundamentales cuyo desarrollo excedería las características del presente escrito.

Antes de comenzar ningún análisis de la experiencia de esta organización es preciso enmarcarla en un contexto más amplio desde donde se origina: un contexto de profundización de las desigualdades, de exclusión y marginación social, política, económica, laboral y educativa instalado por el neoliberalismo. Es un momento en el que se evidencian el corrimiento del Estado respecto de las cuestiones sociales, pero también la pérdida de la centralidad política del movimiento obrero y el deterioro en la representatividad de los partidos políticos como espacios de defensa de los derechos. A esto se suman grandes transformaciones en los procesos de conflictividad social, en la forma de articulación de las demandas y en las formas que asume la participación y las luchas por los derechos ciudadanos (Zibechi, 2003; Svampa, 2006; Retamozo, 2011) Es un tiempo en el que se pone de manifiesto la emergencia de `nuevos_ actores sociales que comienzan a desarrollar propuestas que buscan distanciarse tanto del Estado como de los partidos políticos y los sindicatos.⁷

El concepto de `movimiento social_ es, precisamente, uno de los más utilizados para nombrar a los actores sociales protagonistas de las luchas políticas de la actualidad⁸. Aún más, actualmente se pone énfasis en nombrarlos como *nuevos movimientos sociales* (NMS)⁹. Este énfasis en la novedad (Svampa, 2008; Quijano, 2004; Borón, 2004) se refiere sobre todo a las formas de organización que se dan (como la comunidad, la asamblea y/o las coordinadoras), a las formas de participación política y ejercicio de la autoridad que sostienen (inspiradas en la máxima de `mandar obedeciendo_, en la crítica de las vanguardias y de los liderazgos, en el cuestionamiento de la representación y en la valoración de la democracia participativa o comunitaria, en la defensa de la horizontalidad) y a las formas de acción que asumen (el predominio de la acción directa frente a las intermediaciones institucionales, como por ejemplo el piquete o corte de ruta). Todo ello conZuye en *la generalización de una forma que apunta primordialmente a la defensa y desarrollo de la participación, producida y alimentada desde abajo_* (Svampa, 2008: 46).

En ese sentido, la `novedad_ de los movimientos sociales hace referencia fundamentalmente a la centralidad adquirida en este momento por formas de

⁷ Según Zibechi (2003) la década del 80 está aún marcada por la impronta de las formas tradicionales y modernas de acción características de los sindicatos y los viejos partidos políticos. Pero en el tránsito hacia los noventa se produce un intercambio generacional que, en simultáneo con la profundización de la instalación del modelo neoliberal, favorece un viraje en las formas de acción de las organizaciones del campo popular. La inexperiencia juvenil en relación al trabajo, las formas tradicionales de control y de disciplinamiento y de la organización social según una jerarquía vertical a la constitución de grupos de base territorial cuyos integrantes tienen vínculos cotidianos y horizontales, dando lugar a lo que se conoce como nuevos movimientos sociales (NMS)

⁸ Cabe destacar que existe aún un gran debate acerca de la precisión del mismo para designar experiencias de organización social de muy variada índole (solo a modo de ejemplo, suelen nominarse así las acciones desarrolladas por movimientos indígenas, étnicos, campesinos, urbanos, de masas, de los sin techo, de los sin tierra, de estudiantes, antiglobalización o lucha antineoliberal, de desocupados, populares, en defensa del medio ambiente o ecologistas, de mujeres, feministas, de derechos humanos, entre otros).

⁹ Más allá de las consideraciones teóricas y prácticas que habilitan los debates sobre la ambigüedad de esa designación, cabe destacar que NMS permite nombrar las más diversas y variadas experiencias y luchas sociales ya que existe una conZuencia entre los distintos movimientos por la superposición de identidades diferentes. Esa denominación indica una identidad sólo parcial de muchos de esos movimientos (que podrían ser incluidos bajo el rótulo de `antiglobalización_, `altermundialización_, `antineoliberal_ o `popular_); dichas identidades no están estructuralmente preconstituidas, sino que se construyen en la lucha (de Sousa Santos, 2001)

organización y de lucha¹⁰. *El protagonismo alcanzado por los movimientos sociales en esta década les confiere un carácter de normalidad y de necesidad, es decir, ya no son vistos exclusivamente como elementos disruptivos y destructivos del orden social vigente sino también como portadores (germen) de un nuevo mundo* (Iglesias Vázquez, 2011:33).

En este sentido, el proyecto educativo implica la ampliación del horizonte de lo posible: formación de sus propios intelectuales, la inclusión de la vida cotidiana como espacio de formación, la creación de otras escuelas. Lo educativo resulta inseparable de lo político pues se busca la formación de otras subjetividades. En el caso considerado, la práctica pedagógica de la organización está totalmente entremezclada con una práctica de disputa política mucho más amplia que abarca demandas que tienen que ver, por una parte con el mismo derecho a la educación pero, por la otra, con otros derechos no alcanzados por los vecinos de la zona (como a la salud, al trabajo, a la vivienda digna)¹¹. Una de las características más llamativas del modo en el que lo pedagógico se hace presente en esta organización comunitaria, tiene que ver con la transversalidad de la propuesta pedagógica a todos los niveles de la organización: no se asume un proyecto productivo sin un proceso pedagógico incluido; no se considera un espacio de reunión sin comprender que hay procesos educativos que se desarrollan al interior del mismo; y además de eso, hay proyectos explícitos pedagógicos, formales y no formales para distintas personas que participan permanente o esporádicamente de la organización.

Lo pedagógico-político, lo público y la relación con el Estado

Quizá uno de los elementos más difíciles de abordar (desde una perspectiva epistemológica teórica, crítica y compleja) es el funcionamiento superpuesto de las múltiples dimensiones a partir de las que los NMS construyen lo educativo.

Siguiendo a Gohn consideraremos que la articulación permanente entre *el carácter político y el pedagógico* en dicha construcción alude a que la educación no se restringe, en este marco, *al aprendizaje de contenidos específicos transmitidos a través de técnicas e instrumentos pedagógicos* (Gohn, 1992: 17). La centralidad de lo educativo se vincula con las dimensiones de la organización política, de la cultura política y de la inserción espacial, conformando una práctica integrada que implica la adquisición de una conciencia crítica (en términos freireanos) sobre los derechos y los deberes de los sujetos, la organización de la acción colectiva, la recuperación de luchas pasadas que orientan la construcción del movimiento, la apropiación de espacios para la participación, la deliberación y la toma de decisiones conjuntas. El *movimiento social como principio educativo* (Zibecchi, 2004) supone que todos los espacios y acciones tienen intencionalidad

¹⁰ Aunque en algunos casos tienen siglos de vigencia, son formas que en general fueron descartadas o se mantuvieron en una posición minoritaria, pero cuyas raíces es posible rastrear en experiencias de organización social pasadas.

¹¹ La escuela no puede ser sólo el foco de nuestras preocupaciones educativas (ú) la mejor manera de reposicionar la escuela en el campo educativo es poniéndola en la totalidad de la dinámica social, de la exclusión y de la inclusión, del trabajo y del sin-trabajo, afirma Arroyo (2001)

pedagógica. Es decir, al mismo tiempo que se desarrollan espacios propios para la formación, la participación en la lucha, en las asambleas, en el encuentro con otros constituyen también momentos privilegiados de aprendizaje colectivo, de construcción del mismo movimiento y de las subjetividades de sus participantes.

Este aspecto nos remite a su vez a que las experiencias de los NMS abren el debate acerca del sentido de lo público y de la relación entre sociedad y Estado: a partir de la ocupación de `espacios comunes_, del desarrollo de acciones de resistencia a las políticas de gobierno, del fortalecimiento de los lazos sociales, han logrado una resignificación de la esfera pública como espacio de confrontación y lucha por los intereses (Mejía, 1998).

Para repensar la relación entre NMS y Estado, resulta muy productivo retomar algunos conceptos de Antonio Gramsci¹². Este autor critica la concepción liberal de *Estado* ya que -en tanto `oculta la visión de clase_- resulta restringida. Este concepto de Estado no puede ser entendido sólo como un aparato de gobierno (como el garante del orden público o el contenedor de los poderes judicial, legislativo y ejecutivo) sino que debe comprenderse en un sentido más amplio: como un espacio en el que se organiza un equilibrio inestable entre sociedad política y sociedad civil¹³. Esta articulación se consigue a través de la combinación entre coerción y consenso, es producto de determinadas relaciones de fuerzas sociales, como `síntesis_ de un sistema hegemónico.

Esta concepción resulta fecunda para analizar cómo las instituciones de la Sociedad Civil (como partidos políticos, sindicatos, Iglesia, medios de comunicación, o la misma escuela) resultan escenario de lucha de clases en tanto `corresponden a la función de la hegemonía que el grupo dominante ejerce en la sociedad_ (Portantiero, 1999: 131) a la vez que evidencian que las contradicciones entre Estado y mercado son más aparentes que reales (de Souza Santos, 2001).

Considerando el desarrollo histórico de la experiencia de la organización social investigada, *¿cómo resulta la relación con el Estado? ¿Es la misma con el Estado Nacional, el Provincial o el municipal? ¿Qué variaciones o continuidades ha sufrido ese posicionamiento en su trayectoria? ¿Qué incidencias o tensiones han generado algunas políticas públicas (como la Asignación Universal por Hijo, por ejemplo) desarrolladas en los últimos años? Por otra parte, ¿qué articulaciones establecen con otras organizaciones o instituciones de la sociedad civil?*

En el marco de esta relación, es interesante volver a pensar que la escuela fue inscripta como institución de educación pública de gestión privada (lo que, en principio, puede parecer contradictorio respecto de las ideas desde las que

¹² Tal como plantea Portantiero la `unidad política del pensamiento gramsciano no es una premisa sino un resultado (ũ) de tres momentos teóricos cargados de historicidad_ (1999: 83) lo que requiere de un profundo tratamiento para una comprensión articulada, pero debido a las características del presente trabajo sólo haré breve referencia a algunas de ellas.

¹³ Entendiendo por *Sociedad Política* a la organización político- jurídica a través de la que la clase dominante ejerce su dominio y asegura la `disciplina_ (por medio de los aparatos de gobierno, de coerción y la burocracia), mientras que por *Sociedad Civil* considera a las organizaciones sociales, al lugar de la producción y del mercado.

sustentan todo proyecto de la organización), única forma de funcionar con reconocimiento estatal dentro de un marco legal. Recordando los inicios de la experiencia, uno de los referentes comenta `había dos supervisoras que habían estado visitándonos periódicamente desde el comienzo y que, con el tiempo, habían ido entendiendo de qué se trataba... al principio se asustaban, viendo que estaban todos en el mismo aula, con ropa sucia y pocos útiles, pero que a partir de Julio y Agosto, ya iban a servir el desayuno y se sentaban con ellos en la misma mesa_.

Lejos de naturalizar estas situaciones plantean que `ellas mantienen una `deuda_ con esta escuela, ya que aquí se recibe a los chicos a los que `nadie más quiere recibir...Nosotros nos estamos haciendo cargo de algo que se supone le corresponde al Estado. Por eso, le vamos a pedir al Estado que se haga cargo de muchas cosas_. Desde un inicio la organización se mantiene en base al trabajo de `militancia_ de quienes allí trabajan `los que formamos parte de la escuela ponemos el cuerpo. Intentamos conseguir todo tipo de recursos y no tenemos ninguna subvención. Ojalá tuviéramos_. Ellos entienden que la escuela es una forma de `abrir el juego_ y comentan que `con este proyecto se han sumado varios compañeros como educandos y profesores_.

En este punto también es relevante traer las consideraciones finales de *Política y educación* de Paulo Freire. Este autor explicita su posición sobre el rol del Estado en materia de educación: aspirar a la autonomía de la escuela *`no implica que el Estado escape de su deber de brindar educación de calidad y en cantidad suficiente para responder a la demanda social_* (Freire, 1997: 86). Y específicamente expresa su postura respecto de las acciones de grupos populares que se organizan para abrir escuelas comunitarias: reconoce este derecho mientras que ello no favorezca que el Estado se desentienda de la obligación de brindar educación, mientras que dichos grupos no se plantean suplantar al Estado en ese deber. Freire sostiene que, tanto en las escuelas públicas como en las comunitarias, las clases populares deben luchar para que el Estado se haga cargo de ese compromiso. *`La lucha por la autonomía de la escuela no es antinómica de la lucha por la escuela pública_* (Freire, 1997: 87).

¿Cuál es la relación que se entabla entre la escuela y el Estado en relación a su reconocimiento como escuela oficial y la falta de subsidio para su mantenimiento, a los contenidos que se abordan y las metodologías con las que se trabaja, a los títulos que se otorgan, en cuanto a la selección de su personal, en cuanto a su pertenencia a la órbita de la gestión privada, en cuanto a su trabajo articulado con otras instituciones educativas de gestión estatal?

Estas preguntas sobre la vinculación organización- Estado nos llevan, a su vez, a considerar la relación entre educación pública y educación popular, lo que según Freire podría traducirse en: *¿es posible hacer educación popular en la red pública estatal?*

La educación como proyecto político o ¿qué entendemos por educación popular?

Para responder esta pregunta, también seguiremos el pensamiento de Paulo Freire quien -desde una comprensión crítica de la práctica educativa- afirma que no hay práctica educativa que escape de los límites ideológicos, epistemológicos, políticos económicos, culturales. De ahí que *`aunque no lo pueda todo, la práctica educativa puede algo_* (Freire, 1997: 107). Con esta afirmación rechaza, por un lado, al pesimismo acrítico y mecanicista que considera que la educación -en cuanto superestructura- sólo puede algo después de las transformaciones infraestructurales; y por el otro, al optimismo ingenuo que ve en la educación la llave de las transformaciones sociales.

La relación entre educación y política constituye uno de los núcleos temáticos básicos sobre los cuales este autor desarrolla su pensamiento político-pedagógico a partir del que promovió una visión de la educación que incluye a las mayorías y colabora con la transformación social¹⁴. Freire plantea que el acto educativo se hace inseparable del acto político. En concordancia con la idea de considerar al sujeto pedagógico como centro de la acción educativa, la lucha de los oprimidos y su liberación está directamente relacionada con la percepción de esta situación de opresión / alienación y la creación de alternativas a esta situación. Asimismo, la superación de la polarización opresor- oprimido, fundamental para Freire, se alcanza mediante el logro de la criticidad por parte de los subordinados.

En *Política y educación* Paulo Freire define a la educación popular como una puesta práctica que, en una sociedad de clase, se constituye como un *`nadar contra la corriente_*, y que es precisamente la que, sustantivamente democrática, jamás separa de la enseñanza de los contenidos el desvelamiento de la realidad; es la que estimula la presencia organizada de las clases sociales populares en la lucha en favor de las transformación democrática de la sociedad, en el sentido de la superación de las injusticias sociales; la que respeta a los educandos cualquiera sea su posición de clase, por lo que considera seriamente su saber hecho de experiencia, a partir del cual trabaja el conocimiento con rigor de aproximación a los objetos; es la que trabaja incansablemente por la buena calidad de la enseñanza y se esfuerza por mejorar los índices de aprobación a través de un riguroso trabajo docente; es la que se esfuerza por capacitar científicamente a sus profesoras, promoviendo su formación no sólo académica, sino política. Es la que se acerca a los padres, a la comunidad y a los movimientos populares para enseñarles y aprender con ellos; la que entiende a la escuela como un centro abierto a la comunidad; la que pugna por una creciente democratización de las relaciones que se traban entre la escuela y el mundo fuera de ella; finalmente, es la que *`al criticar y tratar de ir más allá de las tradiciones autoritarias de la escuela vieja, critica también la naturaleza autoritaria y explotadora del capitalismo._* (1997: 114)

¹⁴ La obra de este autor atraviesa al menos tres grandes momentos (Scocuglia, 2006) pero en todos ellos la relación entre política y educación resulta un punto nodal de todo proyecto emancipatorio.

Dentro de esta posición político-pedagógica, la práctica educativa, como práctica política, debe estar interesada tanto en posibilitar la enseñanza de contenidos como en la concientización de las personas. Los educandos deben ir superando su saber anterior, conformado sólo por la experiencia, por un saber más crítico, menos ingenuo. El sentido común sólo se supera a partir de sí mismo, es por ello que debe ser un punto de partida y no de llegada. Este movimiento de superación del sentido común implica una diferente comprensión de la historia, como tiempo de posibilidad, en contraposición a las explicaciones fatalistas o deterministas de la historia.

"Por eso la educación popular, practicada en un espacio-tiempo de posibilidad por sujetos conscientes o que se van haciendo conscientes, no puede prescindir del sueño. (...) La dimensión global de la educación popular contribuye además a que la comprensión general del ser humano acerca de sí mismo como ser social sea menos monolítica y más pluralista, menos unidireccional y más abierta a la discusión democrática de las premisas básicas de la existencia" (Freire, 1997:34).

Este autor plantea que, para superar la comprensión mecanicista de la historia por otra que perciba en forma dialéctica las relaciones entre la conciencia y el mundo, es preciso entender la historia como posibilidad, descartando la idea de un futuro predeterminado, aunque sin negar el papel de los factores condicionantes a que estamos sometidos. Así, se reconoce la importancia de la decisión como acto que implica ruptura, la importancia de la conciencia -construyéndose en la praxis- y de la subjetividad, de la intervención crítica de los seres humanos en la reconstrucción del mundo. *‘Sólo desde una comprensión dialéctica de las relaciones cuerpo-consciente-mundo, en la comprensión de la historia como posibilidad, es posible comprender el problema_ (Freire, 1997: 108).*

En este sentido, cobran relevancia los dichos de uno de los referentes de la escuela secundaria cuando explica que *‘en lo personal, parece utópico, pero la realidad nos lleva a ser más utópicos. Tener una escuela no nos deja tranquilos y nos lleva a hacer más. Esto demuestra que es posible, que se pueden hacer cosas. Cuando luchamos por la niñez y hablamos, lo hacemos desde experiencias concretas_* O también cuando se afirma que *‘la escuela existe porque hubo pibes que trabajaron en esto y es la continuación de un proceso. En su momento, comenzamos con la práctica y ahora vamos a sistematizar nuestra teoría. Tenemos la posibilidad de denunciar que el sistema educativo está mal, que expulsa y todo lo que ya sabemos. Ahora para decir esto es necesario demostrar que es posible otra cosa. Cuando hay decisión política, conciencia y voluntad se demuestra que lo que pareciera ser complejo se hace simple_* Estos dichos muestran que esta escuela se sustenta en un proyecto que intenta priorizar los vínculos y la sistematización de la práctica como conocimiento en el marco de la lucha por la igualdad de posibilidades.

En este punto, también es pertinente recuperar un equívoco en que caen quienes consideran que la *‘buena educación popular_* es la que, preocupada por el desvelamiento de los fenómenos, reduce la práctica educativa a la pura

enseñanza de los contenidos; equívoco tan carente de dialéctica como su contrario: el que reduce la práctica educativa a puro ejercicio ideológico. Este equívoco es *‘típico de un posmodernismo reaccionario neoliberal que se preocupa por la enseñanza puramente técnica, la transmisión de un conjunto de conocimientos necesarios a las clases populares para su supervivencia_ (Freire, 1997: 121)*

Es por ello que las experiencias impulsadas por múltiples y muy diversas organizaciones sociales del campo popular -desde los últimos años de la década de los noventa en nuestro país- y sus posteriores desarrollos son un campo fértil para el análisis de la relación entre educación y política. Posicionados en la recuperación y resignificación de lo público, estos actores sociales entablaron variadas acciones de resistencia y de reivindicación de sus derechos, interpelando principalmente al Estado como garante de los mismos. Por un lado, porque establecen una demanda educativa concreta para brindar instancias formales de educación a niños, jóvenes y adultos que conforman las organizaciones, y esa demanda se traduce -en muchas ocasiones- en la creación de proyectos educativos generados por ellos mismos¹⁵. En el caso investigado, se plantea que *‘la escuela nació por dos motivos: por un lado, la necesidad de escuelas, y por otro, la posibilidad que tenemos acá en el campo de que no sea solamente algo productivo, sino también que sea un espacio para compartir un proceso educativo_.*

Pero por el otro lado, lo educativo es entendido en un sentido amplio: la vida cotidiana del movimiento resulta principio educativo. Las prácticas asamblearias, las movilizaciones, la organización de actividades, las relaciones de trabajo tienen una intencionalidad pedagógica: la constitución de subjetividades críticas para la transformación social. Allí *‘las propuestas y preocupaciones educativas constituyen un eje constructor de la identidad de los propios movimientos y de la construcción de sus actores como sujetos políticos_ (Guelman, 2010)*

Por lo expuesto hasta el momento, considero que esta experiencia puede reconocerse como proyecto político pedagógico en sentido freireano, pero me pregunto *‘¿cómo lo significan quienes forman parte de su comunidad educativa? ¿Qué variaciones ha sufrido ese proyecto en su recorrido? ¿Cuál es el horizonte de transformación social que persiguen: se intenta ir un poco más allá de la transformación de ‘lo local_ hacia un horizonte de transformación social más amplio? ¿Cuáles son las características comunitarias y las relaciones subjetivas que se establecen a partir de esta propuesta? Al mismo tiempo, ¿cuáles son las prácticas educativas que tienen lugar dentro de la escuela? ¿Qué contenidos se trabajan en la escuela de esta organización? ¿Qué vínculo se establece entre este proyecto pedagógico y la construcción de un modelo económico diferente al capitalismo?’¹⁶ ¿Qué prácticas formativas y/o comunitarias desarrolladas en esta*

¹⁵ Por citar algunos ejemplos, se desarrollan espacios de alfabetización, bachilleratos populares, talleres de educación popular, jardines maternos, escuelas de formación política, apoyo escolar.

¹⁶ La propuesta formativa de esta organización, integrada por el jardín materno infantil, las escuelas primaria y secundaria, distintos espacios de formación y una granja cooperativa (donde se desarrolla una producción agrícola ecológica) trabaja

escuela promueven la concientización, la formación de sujetos críticos comprometidos con su realidad? ¿Cómo se articulan las necesidades de un `proyecto local_ o comunitario con las exigencias de un sistema educativo estructurado, burocrático, condicionante? ¿Qué límites o `determinantes_ trae a la experiencia su relación con lo estatal?

La escuela de la organización: ¿espacio para la constitución de subjetividades rebeldes y para la conformación de otra ciudadanía?

La creación de una escuela y su permanente ampliación, como parte de un proceso de construcción de la organización estudiada da cuenta de la importancia asignada por sus integrantes al tema de la educación. Podría analizarse la experiencia educativa desde, al menos, dos facetas posibles: la concreción de un derecho reclamado por esa comunidad y la potencialidad de una escuela que responde a los intereses concretos de esa organización.

De las primeras entrevistas realizadas surge la necesidad de dar respuesta a un derecho incumplido para muchos: el de la educación. Pero en la misma trama de esa construcción aparece otra necesidad: la de tener una escuela que los reconozca, que recupere sus cultura e identidad barrial, su historia, que sea un lugar de participación de la comunidad. Y ese proceso se sustentó y se enriqueció diariamente en un proyecto más amplio: el de la transformación social¹⁷

La cuestión cultural es tanto para Freire como para Gramsci una cuestión nodal en la lucha por la transformación social. Para Paulo Freire, ya desde sus primeros escritos, la acción cultural (asociada a la educación) debe *`contribuir a la formación de una conciencia de clase de los subalternos sociales_* (Scocuglia, 1999)¹⁷. La pedagogía utópica y crítica de Freire denuncia un proceso cultural alienado y promueve la concientización, la superación de la falsa conciencia (estado de conciencia semi-intransitivo o transitivo ingenuo) para lograr una inserción crítica de las personas concientizadas en una realidad desmistificada.

Esta concientización (que supone una concepción del hombre y de la educación) no es neutral ya que aspira a los oprimidos alcancen una conciencia crítica, es decir, la posibilidad de comprender y analizar la realidad a partir del develamiento de las condiciones socio- históricas que la definen.

En este sentido, y en relación a la investigación, nos interesa indagar *¿en qué formas se aborda esta `concientización_ para una mayor comprensión del mundo esta experiencia educativa? ¿Qué elementos reconocen haber adquirido a partir*

desde el paradigma de la economía social. ¿Qué tensiones genera esto en los sujetos participantes? ¿Y en la comunidad que lo lleva adelante?

¹⁷ Según Scocuglia, la creencia exacerbada en el poder de la educación para la transformación de la sociedad fue una de las marcas de los movimientos culturales y de educación popular de los 60

Si bien el mismo autor comenta que el propio Freire depositó una confianza exagerada en ella, los conceptos freireanos resultan, aún hoy, muy potentes para analizar las experiencias educativas, el lugar de los sujetos que en ellas participan, el proyecto político al que están `entrelazadas_

del tránsito por esta experiencia (educativa o en la organización) los sujetos participantes?

Para Antonio Gramsci, es solo mediante la disputa cultural que las clases dominadas podrán transformar su condición subalterna:

(ú) la educación, la cultura, la organización surgida del saber y de la experiencia, es la independencia de las masas respecto de los intelectuales. La fase más inteligente de la lucha contra el despotismo de los intelectuales de carrera y de las competencias por derecho divino, está formada por la acción para intensificar la cultura, para profundizar la conciencia. Y esta obra no se puede dejar para mañana, para cuando seamos políticamente libres. Es en sí misma libertad, es en sí misma estímulo para la acción y condición de la acción (citado en Ouviaña, 2011: 154)

Es en este sentido que la cuestión pedagógica aparece como *prefigurativa* de un nuevo orden social: la conquista del poder es consecuencia de una reforma intelectual y moral_ desplegada desde el mismo inicio de la lucha en el conjunto de la sociedad. Pero para poder comprender más profundamente este planteo es preciso articularlo con otro concepto clave para este autor: el de hegemonía¹⁸. En este sentido Gramsci afirma que toda relación de hegemonía es un rapport pedagógico (Gramsci, 1981b).

En relación con planteado hasta el momento, la pedagogía prefigurativa "los mismos ensayos de autoeducación obrera y popular- constituye una filosofía de la praxis que es la base de acción para la lucha hegemónica, ya que "según Williams (1980)- lo hegemónico es siempre un proceso, un complejo de experiencias, relaciones y actividades cambiantes (que son permanentemente resistidas, resignificadas, renovadas, defendidas).

En relación a la escuela de la organización, *¿cómo se desarrolla la `cuestión cultural`? ¿Excede el ámbito de la escuela? ¿Surge desde allí y se expande a la comunidad o viene desde la organización social hacia el interior de la escuela? ¿Qué elementos de la experiencia pueden vislumbrarse como contraculturales? ¿Disputan el `orden hegemónico` de la escuela pública estatal? ¿En qué sentido lo hacen?*

Por último, la organización social que desarrolla la experiencia educativa de la escuela sostiene que su propuesta pedagógica favorece la formación de subjetividades rebeldes. Es decir, quienes participan de la escuelita evidencian conductas con `sentido político emancipatorio` (Rigal, 2007): desarrollan una curiosidad epistémica y se afirman en un pensamiento de ruptura frente a `lo establecido`_ desnaturalizándolo y asumiéndose como sujeto de saber, de poder y

¹⁸ Siguiendo a Gramsci, esta puede entenderse como un proceso cultural de establecimiento de visiones comunes de la realidad (en tanto organiza significados, valores, prácticas) Expresa la capacidad de los sectores dominantes de articular en su discurso otros elementos ideológicos existentes a fin de naturalizar puntos de vista y acciones y constituir sus intereses como universalmente válidos (Rigal, 2010)

de voluntad. Y esta posición es asumida en relación a una concepción de ciudadanía colectiva propia de los NMS.

En estos movimientos sociales, la educación ha ocupado un lugar central en la acepción colectiva de ciudadanía, porque ella se construye en un proceso de lucha que, en sí mismo, es un proceso educativo (Gohn en Rigal, 2011:118)

Es por ello que, coincidiendo con Michi (2010), creo necesario volver a mirar la producción cultural de las organizaciones sociales para, en este caso, reconocer *¿qué características asumen los dispositivos pedagógicos utilizados en la formación de sujetos? ¿Qué efectos pueden reconocerse en las subjetividades a partir de la participación de esta experiencia? ¿Qué incidencia tiene la `transmisión cultural` de otros espacios dentro de la organización? ¿Qué continuidades y/o rupturas pueden establecerse entre la dinámica cultural de esta organización y la experiencia de educación (general y escolar) vivida por sus protagonistas? ¿Qué posibilidad de articulación hegemónica existe entre esta experiencia y las otras propuestas formativas de otros movimientos u organizaciones sociales o de la escuela pública estatal?*

A modo de cierre, algunas reflexiones sobre el porqué de esta investigación

Como se planteaba en el inicio, el presente escrito se inscribe dentro de una investigación mayor que se propone producir conocimientos críticos sobre los procesos sociales de construcción del cambio educativo acontecidos en los últimos años¹⁹. Para ello se interesa particularmente en describir densamente y comprender los modos en que los diversos sujetos pedagógicos tramitan la cuestión de la universalización de la educación en contextos de desigualdades y diferencias sociales, culturales y educativas, a través de diversas modalidades y procesos educativos.

Como se trata de producir comprensiones críticas sobre los procesos de cambio educativo en contextos de desigualdades y diferencias, partiendo de la hipótesis de que el cambio educativo no es unidireccional ni está predeterminado sino que, - por el contrario- es una construcción social e histórica, se recuperan las prácticas discursivas de los sujetos del campo pedagógico buscando dar cuenta de la capacidad de los sujetos para interpretar las normas y las interacciones, para poder actuar frente a ellas, aceptando, modificando, resistiendo, resignificando las políticas o programas (centralmente diseñados).

La decisión de trabajar con una experiencia educativa desarrollada en el marco de una organización social responde a una convicción sobre el rol que hoy debe

¹⁹ A partir de la investigación se pretende `promover formas de conocimiento socioeducativo y pedagógico crítico que abra el debate político y teórico sobre las maneras de concebir el cambio educativo, que muestre la complejidad y la multideterminación de los procesos de transformación escolar y que oriente el diseño de formas democráticas de programación e implementación de procesos de reforma e innovación educativas_ (Plan de investigación F194, Programación científica 201414- 2014)

desempeñar la investigación social. Es preciso buscar una nueva racionalidad científica y política que tenga en el centro de sus preocupaciones al ser humano-social. Y es allí donde, desde mi apreciación personal, radica la riqueza de conocer más profundamente las experiencias educativas desarrolladas en y desde los movimientos y organizaciones sociales. Es en el reconocimiento de lo que en ellas ocurre donde se encuentran nuevas formas político- pedagógicas profundamente emparentadas con el diálogo como pedagogía, el respeto por las diferencias, la solidaridad, la valorización del saber popular, la democracia y la ética, el conocimiento problematizado para la transformación de la realidad²⁰.

Comprender profundamente y trabajar contra fenómenos sociales como la exclusión o el analfabetismo implica entrar en diálogo con quienes padecen de esas situaciones, escuchar sus inquietudes e intereses, tener en cuenta su conocimiento y valorar su cultura, indagar sobre su participación en los distintos procesos educativos (como el de construcción curricular), creer en la `potencia humana_ y en la necesidad de que los procesos educativos sean cada vez más humanizadores, reflexionar en forma permanente acerca de las concepciones de enseñanza y de aprendizaje con el fin de no `esencializarlas_ ni volverlas dogmáticas, comunicar aquellas prácticas pedagógicas que apuntan a la construcción cada vez más democrática de la sociedad.

`El problema fundamental que se da hoy en la lucha por la transformación de la sociedad no es el de la simple toma del poder, sino el de una toma que se prolongue creativamente en la reinención del poder_ (Freire, Pedagogía de la pregunta, pág. 90)

Los movimientos sociales vienen a abonar a esta reinención creativa de las relaciones de poder al incorporar nuevos antagonismos sociales, no sólo el de clase, sino también los conflictos de género, de etnia, de raza y religión. Y ponen en acto una educación pensada como proceso de conocimiento, de formación política, de manifestación ética y estética. Una educación como práctica específica del ser humano en la historia, en una historia en movimiento, en una historia que entiende la importancia de la decisión, de la conciencia y de la acción humana como acción transformadora.

Parafraseando a Elsie Rockwell, es preciso identificar y comprender las experiencias formativas que se han dado dentro de movimientos sociales para, a partir de ellas, construir propuestas alternativas capaces tanto de enfrentar la desigualdad social como de reconocer la diversidad cultural (20142: 710)

²⁰ Esta mención no implica una mirada romántica de los complejos y aún contradictorios procesos de construcción subjetiva y comunitaria que tienen lugar en dichas experiencias, sino que pretende subrayar lo potencial de las mismas.

Bibliografía de referencia

- Freire, P. (1997) *Política y Educación*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- (1975) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Gluz, N. (2009) `De la autonomía como libertad negativa a la construcción de proyectos colectivos: la escolarización en los movimientos sociales._ En: Feldfeber, M. (dir.) *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aique-UBA.
- Gluz, N. (2008) `¿Democratización de la educación? La emergencia de experiencias educativas ligadas a movimientos sociales en Argentina._ Ponencia presentada en Reunión del Grupo de Trabajo de CLACSO "Educación, Políticas y Movimientos Sociales", 1 y 2 de julio de 2008, Buenos Aires.
- Gohn, M. G. (1990) *Movimentos sociais: balanços e perspectivas*, Sao Paulo: Ansur, Ed. F.G.
- (1992) *Movimentos sociais e educação*, Sao Paulo: Cortez Editora
- Gramsci, A. (1981a) *Cuadernos de la cárcel*, México: Era.
- (1981b) *La alternativa pedagógica*, Barcelona: Fontamara.
- Guelman, A (2010) `Movimientos sociales y educación._ Escrito el 29/01/2010 en Tesis 11/ Revista nº 94. Tomado de <http://www.thesis11.org.ar/movimientos-sociales-y-educacion/print/> el 23/09/2011.
- Iglesias Vázquez, M. (2011) `Teoría en movimiento: más de una década de pensamiento crítico_, en OSAL (Buenos Aires: CLACSO) Año XII, N° 30, noviembre.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- Michi, N. (2010) *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: Ed. El Colectivo
- Ouviña, H. (2011) `La pedagogía prefigurativa en el joven Gramsci_, en Hillert, F. et al., *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rajland, B. (2008) `Movilización social y transformación política en Argentina: de autonomías, articulaciones, rupturas y cooptaciones._ En López Maya, M. et al. *Luchas contrahegemónicas y cambios políticos recientes de América Latina*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/lopezma/17raj.pdf>
- Retamozo M. (2011) `Movimientos sociales, política y hegemonía en Argentina_, en *Polis* (En línea), 28| 201414, puesto en línea el 143 de abril de 2012, consultado el 19 de septiembre de 2012. URL: <http://polis.revue.org/14249>
- Rigal, L. (2011) `Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales_, Hillert, F. et al., *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Santos, B. (2008) *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: CLACSO.
- (2006) *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- (2003) *Introducao a uma ciencia pós-moderna*. Sao Paulo: Graal.

- (2001) *Los nuevos movimientos sociales*, Revista OSAL N°5, Buenos Aires, CLACSO
- Svampa, M. (2008) *Cambio de época, movimientos sociales y poder político*, Buenos Aires, Siglo XXI - CLACSO
- (2006) *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Editorial Taurus.
- Svampa, M. y Pereyra, S. (2003) *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*. Buenos Aires: Biblos.
- Williams, R. (1997) *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.
- Zibecchi, R. (2009, enero) Gobiernos y movimientos: entre la autonomía y las nuevas formas de dominación. *Vientos del Sur*, 100, 247-254. Disponible en: <http://www.vientosur.info/articulosabiertos/VS-100-30-zibechi-gobiernosymovimientos.pdf>
- (2004) *Los movimientos sociales como espacios educativos*, ponencia presentada en el Congreso Internacional de Sociología de la Educación, Buenos Aires
- (2003) *Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos*, OSAL N° 9
- (2002) *Movimientos sociales: nuevos escenarios y desafíos inéditos*, Buenos Aires, Revista OSAL-CLACSO, No.21