

# Movimientos populares y pedagogía prefigurativa. Una aproximación a las experiencias educativas del Movimiento Popular La Dignidad<sup>1</sup>

Hernán Ouviaña  
Aceptado Octubre 2015

---

## Resumen

El objetivo del artículo es analizar las experiencias pedagógico-políticas que impulsa el Movimiento Popular La Dignidad, fundamentalmente en los barrios y villas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Bachilleratos Populares, Jardines Comunitarios y Brigadas de Alfabetización son todos proyectos que, de acuerdo a nuestra hipótesis principal, buscan prefigurar en el presente una educación diferente –e incluso opuesta– a la hegemónica, en la medida en que ensayan prácticas formativas y de producción del conocimiento de nuevo tipo, en los territorios donde dinamizan estas propuestas, basadas en la participación popular, la horizontalidad y la autogestión, aunque sin desestimar las luchas por la defensa y democratización de la educación público-estatal, desde una perspectiva emancipatoria de largo aliento.

**Palabras claves:** Educación Popular – Movimientos Populares – Prefiguración

## Abstract

The aim of the paper is to analyze the pedagogic- political experiences that drives the Popular Movement Dignity, mainly in the districts and villages of the

---

<sup>1</sup> Deseo agradecer a las compañeras y compañeros de los diversos proyectos educativos del Movimiento Popular La Dignidad por haberme compartido sus vivencias, saberes, sentires y sueños colectivos de lucha, sin los cuales este artículo no hubiese sido posible. A ellas y ellos va dedicado este texto.

City of Buenos Aires. Popular high schools, community gardens and Literacy Brigades are all projects that, according to our hypothesis, seeking to prefigure in the present a different education and even oppositely to the hegemonic, to the extent that rehearse formative and knowledge production practices of new type in the territories where dynamize these proposals, based on popular participation, horizontality and self-management, but without underestimating the struggle for the defense and democratization of public-state education from an emancipatory perspective of long-winded. .

**Keywords:** Popular Education – Popular Movements – Prefiguration

### **A modo de Introducción**

En las últimas décadas han surgido o bien se han fortalecido diversos movimientos y organizaciones populares, que además de confrontar con las políticas neoliberales de retirada de los Estados de sus responsabilidades más básicas, han impulsado experiencias socio-educativas en los territorios donde despliegan sus prácticas, aportando a la recomposición de los lazos comunitarios en la vida cotidiana, al fortalecimiento de la participación popular, a la recreación del pensamiento crítico-transformador y a la búsqueda de nuevos horizontes emancipatorios. Si bien su composición es variada y abarcan múltiples dimensiones de la realidad, es importante resaltar que estos proyectos han tomado en sus manos la impronta de actuar para garantizar sus derechos, ampliando y resignificando sus praxis a partir de la reconfiguración del tejido social y de los debates en torno a la construcción y democratización de lo público, incluso más allá de lo estrictamente estatal. Así, podemos mencionar como propuestas precursoras a las Escuelas Rurales e Itinerantes construidas por el Movimiento Sin Tierra de Brasil y las Escuelas Rebeldes Autónomas gestadas por el zapatismo en México. En el caso de Argentina, será durante los años posteriores a la profunda crisis vivida en diciembre de 2001 que, por iniciativa de organizaciones y movimientos populares con presencia territorial en villas y barrios periféricos, así como por colectivos y cooperativas de educadores vinculados con la experiencia de las empresas “recuperadas”, emerjan experiencias inéditas como la de los Bachilleratos Populares, los Jardines Comunitarios y las Brigadas de Alfabetización.

El presente artículo busca precisamente indagar en los proyectos pedagógico-políticos creados y dinamizados por el Movimiento Popular La Dignidad (en adelante MPLD) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires<sup>2</sup>, con el propósito de ahondar en las diversas dimensiones que configuran la praxis educativa de esta organización, que se definen –de acuerdo a nuestra lectura– por intentar desde ahora producir transformaciones a partir de sus propias prácticas de lucha, que anticipen en el presente –o “prefiguren”– la nueva sociedad a la que aspiran. Tanto éste como otros movimientos similares del país y de la región, se han logrado constituir como actores colectivos de peso, que edifican nuevas relaciones sociales en los territorios que habitan, a la par que instalan en la agenda pública determinadas reivindicaciones y demandas, aunque sin integrarse ni subsumirse a las estructuras estatales, sino con el propósito de tensionar esa misma institucionalidad en pos de su democratización sustancial. Una de nuestras principales hipótesis es que estamos en presencia de una praxis colectiva que, teniendo como eje transversal lo pedagógico-político, aspira a la creación y expansión de formas anticipatorias, que apuntan a construir espacios y prácticas de emancipación que –a pesar de enmarcarse en el seno mismo del capitalismo– constituyen gérmenes de la sociedad del mañana. A lo largo del presente artículo, apelaremos además a ciertos conceptos formulados por el marxista italiano Antonio Gramsci, para dar cuenta, precisamente, de aquellos proyectos específicamente educativos desplegados por el Movimiento Popular La Dignidad en su lucha por la transformación radical de la sociedad.

### **Hacia una caracterización crítica de los movimientos populares como sujetos pedagógico-políticos**

Si bien el estudio de los llamados “nuevos movimientos sociales” y de las formas de protesta en general ha sido uno de los grandes temas de las ciencias

<sup>2</sup> Cabe mencionar que, desde hace algunos meses, el Movimiento Popular La Dignidad se ha fusionado con el Movimiento Tupaj Katari (MTK), organización territorial con fuerte presencia en la provincia de Jujuy, y cuyo principal referente es Carlos “Perro” Santillán, militante de larga trayectoria en la lucha popular argentina. Luego de un proceso de trabajo conjunto, de creciente articulación y de mutuo reconocimiento como movimientos hermanos, han decidido constituir el 17 de abril la Confluencia Movimiento Popular La Dignidad - Movimiento Tupaj Katari. No obstante, debido a que en nuestro artículo nos abocamos a analizar las experiencias educativas que han sido impulsadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires por el MPLD previamente a este proceso, optamos por referirnos a la construcción prefigurativa de este movimiento, aún cuando en el presente ha asumido una identidad más amplia en términos organizativos, con arraigo territorial en al menos 12 provincias del país.

sociales contemporáneas, aunque pueda resultar paradójico –habida cuenta de la importancia crucial que tienen en el marco de las metamorfosis operadas en las sociedades latinoamericanas durante las últimas décadas– existe una escasa literatura que, bajo un prisma neomarxista, refiera a las nuevas prácticas socio-políticas desplegadas por los diferentes actores colectivos surgidos recientemente en Nuestra América. Sin duda, dentro de la caracterización de estos movimientos, abundan aquellas que remiten a las dos perspectivas teóricas que han cobrado centralidad para el análisis teórico y la investigación empírica de este tipo de organizaciones: por un lado, los trabajos orientados hacia la “movilización de recursos”, centrados en el concepto de “racionalidad” como elemento explicativo de la acción colectiva (Olson, 1992; Tarrow, 1997) y, por el otro, aquellos que destacan la noción de “identidad” como característica privilegiada que permite aprehender los llamados movimientos sociales (Pizzorno, 1994; Melucci, 1994). Sin embargo, y más allá de las posibles diferencias y contrastes entre estos dos enfoques, en ninguno de los dos casos se produce un rescate sustancial de la perspectiva mencionada.

No obstante esta hegemonía “epistémica” en el seno de las ciencias sociales, existen una serie de autores/as que pueden enmarcarse en la rica y variada tradición del pensamiento crítico latinoamericano, y que sí han brindado elementos teórico-interpretativos para el análisis de los movimientos surgidos en las últimas dos décadas en nuestro continente, e incluso han llegado a problematizar el significativo mismo de “movimiento social”. Cabe aclarar que no estamos en presencia de una corriente homogénea, sino ante todo, frente a un crisol de intelectuales e investigadores/as que tienen como vocación común el descolonizar la matriz de intelección predominante, así como dialogar con estos procesos en curso desde una óptica crítica y comprometida. Entre ellos, podemos destacar a Immanuel Wallerstein (2003), Raúl Zibechi (2008) y Valdés Gutiérrez (2009), quienes postulan la necesidad de hablar de “movimientos anti-sistémicos”, Claudia Korol (2007), Ana Esther Ceceña (2008), Michi, Di Matteo y Vila (2012), que apelan a la noción de “movimientos populares” o “emancipatorios”, Massimo Modonesi (2010), que remite a la denominación de “movimientos socio-políticos”, Bernardo Mançano Fernandes (2005) que los caracteriza como “movimientos socioterritoriales”, o Luis Tapia (2002) y Alvaro García Linera (2005), quienes en el caso de la región andina optan por el concepto de “movimientos societales”.

En sintonía con estas lecturas, el presente trabajo se ubica precisamente dentro de una tradición subterránea de corte neomarxista, que busca dotar de centralidad al antagonismo y a la territorialidad como ejes estructurantes de los movimientos latinoamericanos. En este sentido, optamos por hablar de movimientos populares y no de “movimientos sociales”, con el propósito de tomar distancia de las matrices anglosajonas y europeas antes criticadas, y a la vez restringir la aplicación de esta categoría a aquellos movimientos que no son de carácter meramente transitorio, y que conjugan el dinamismo popular y la radicalidad política, con “proyectos que rompan los límites actuales del programa capitalista y con la creación de fuerzas organizadas del pueblo que sustenten esos proyectos” (Korol, 2007: 230). Asimismo, consideramos sustancial situar la categoría de prefiguración como sumamente pertinente para el análisis de estos movimientos populares, a la luz de ciertas experiencias ya abordadas por nosotros (movimiento zapatista, asambleas barriales, movimiento sin tierra, empresas autogestionadas y movimientos piqueteros, entre otros), brindando la posibilidad de aportar a la interpretación tanto de las nuevas formas de construcción pedagógico-políticas desplegadas en la región, como de los procesos de disputa hegemónica que se viven actualmente en contextos de (cuanto menos parcial) persistencia de la matriz socio-económica y estatal neoliberal (Ouviaña, 2012).

Se trata, entonces, de identificar en el pensar-sentir-hacer de estos movimientos, los nudos de potencialidad emancipatoria y los aspectos más problemáticos para su afianzamiento y expansión, desde una óptica contra-hegemónica y militante, aunque sin perder rigurosidad en el análisis crítico. Nuestro punto de partida epistémico es, por tanto, concebirnos como estudiantes de los movimientos populares, no como “estudiosos”. La distinción, lejos de ser meramente semántica, implica en palabras de Andrés Aubry (2001) “voltear la tortilla antropológica” y situarnos desde el papel de aprendices de esos maestros y maestras colectivas que son, mal que le pese a la academia, las organizaciones y movimientos de base latinoamericanos. En función de este objetivo prioritario, creemos que la noción específica de pedagogía prefigurativa –entendida como una praxis formativa y crítico-transformadora que, en el momento presente, anticipa los gérmenes de la cultura emancipatoria y la educación futura– aporta elementos interpretativos para potenciar una nueva “matriz de intelección” en pos de indagar en –a la vez que nutrirnos de y potenciar a– las formas de reflexión, producción colectiva de conocimiento y activación socio-educativa de los sectores populares, organizados por lo general en el marco de movimientos de base territorial, y colocando a su

vez el foco de atención en sus respectivas dinámicas de edificación de embriones de una institucionalidad no capitalista, en los espacios donde ensayan prácticas formativas de nuevo tipo.

En este sentido, hoy se torna necesario repensar desde una matriz descolonizadora el accionar de estas organizaciones y movimientos, en función de un nuevo ciclo de protestas, generación de demandas y proyección anti-sistémica diferente al anterior (el cual se caracterizó, al margen de los rasgos y matices distintivos en cada realidad nacional o regional, por el ascenso de las luchas sociales en contra de las políticas neoliberales, en un contexto signado por la imposición de planes de ajuste estructural y el despojo de derechos colectivos), sobre todo a partir de una lectura que tenga como punto de partida la certidumbre de que este tipo de experiencias ha logrado trascender la fase de mera resistencia a los embates privatistas, apuntando a la reterritorialización de relaciones sociales sobre nuevas bases, a partir de la creación de proyectos y espacios que amplían lo público más allá –e incluso en contra– de lo estatal, recomponiendo en paralelo el tejido comunitario desde una perspectiva prefigurativa. En conjunto, y siguiendo la definición brindada por Roselí Caldart (2004), estos movimientos pueden ser interpretados como sujetos pedagógico-políticos, en la medida en que sus acciones y reflexiones tienen una “intencionalidad pedagógica” que influye y permea tanto a sus integrantes como a la población involucrada en aquellos espacios de lucha y de producción y socialización de conocimientos, por lo que la organización deviene una instancia formativa como tal, que rebasa y pone en cuestión los propios dispositivos escolares, a la vez que se transforma a sí misma y modifica la propia realidad de la que forma parte.

Es sabido que la ofensiva neoliberal vivida en nuestro continente durante los años ochenta y noventa fue generando una creciente resistencia por parte de un crisol de organizaciones y movimientos de base que emergieron –o bien cobraron mayor visibilidad y fortalecimiento– al calor de las luchas contra los procesos de privatización y vulneración de derechos dinamizados por los propios Estados latinoamericanos, quienes junto a las clases dominantes locales, las empresas transnacionales y los poderes imperiales, fomentaron una profunda reestructuración capitalista que afectó las condiciones de vida de los sectores populares en la región. Precisamente en este marco es que tienen su génesis, además de experiencias emblemáticas como las del Movimiento de Trabajadores

Rurales Sin Tierra (MST) en Brasil y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en México, los movimientos territoriales y de trabajadores desocupados –también denominados piqueteros– en Argentina, del cual el Movimiento Popular La Dignidad es una de sus expresiones.

En todos los casos, estos movimientos y organizaciones han cuestionado los límites de la política institucional y, más allá de sus especificidades, emergen como una respuesta popular y desde abajo a un vacío político<sup>3</sup>. Definiremos, entonces, estos movimientos como sujetos socio-políticos que, en sus procesos de resistencia y sus prácticas de autoafirmación militante involucran el despliegue y permanencia en el tiempo de acciones, relaciones y formas de organización popular que aspiran a prefigurar en el presente el proyecto de vida por el cual luchan. Estas relaciones y dinámicas anticipatorias se desarrollan de forma desigual – pero persistente– en sus ritmos, su existencia reivindicativa, su constancia y su perspectiva de futuro, así como en su importancia política e ideológica. El origen común es el conflicto, de forma directa e indirecta, con la materialidad de las relaciones de poder del capitalismo como sistema de dominación múltiple<sup>4</sup>. No

3 Lo cual no significa, por supuesto, que no sean movimientos políticos, en la medida en que “reivindican ser reconocidos como actores políticos por la comunidad amplia –aunque sus formas de acción no disfruten de una legitimación conferida por instituciones sociales establecidas– y que apuntan a objetivos cuya consecución tendría efectos que afectarían a la sociedad en su conjunto más que al mismo grupo solamente” (Offe, 1996). Asimismo, si bien no podemos profundizarlos en el presente trabajo, consideramos importante explicitar que existen ciertos rasgos distintivos y matices entre los movimientos populares en Argentina y algunas de las principales experiencias pedagógico-políticas que se destacan en la región como las dinamizadas por el MST de Brasil y el zapatismo en Chiapas. No obstante, estas experiencias, al igual que muchas otras en la región (tales como las gestadas por el movimiento de pobladores/as en Chile y los movimientos y comunidades campesinas e indígenas en Colombia, Ecuador y Bolivia), evidencian numerosos rasgos y aspiraciones en común, entre las que se destacan: 1) apelación a la acción directa y autonomía respecto del Estado; 2) crítica del “vanguardismo”; 3) creación de una nueva institucionalidad socio-política; 4) dinámica asamblearia y prefigurativa; 5) anclaje territorial y reconstrucción/defensa de lazos comunitarios; 6) recuperación y/o recreación de lo público en términos no estatales; 7) transformación de la subjetividad y vocación hegemónica (aunque no “hegemonista”). Para un análisis detallado de las posibles diferencias y afinidades, véase Ouviaña (2012).

4 Hablar de un sistema de dominación múltiple implica entender que las diferentes formas de explotación y/o opresión (de clase, de género o étnica, por mencionar sólo algunas de las más relevantes) se encuentran articuladas entre sí, por lo general reforzándose mutuamente unas a otras. Por lo tanto, si bien es importante dar cuenta de las características específicas que distinguen a cada forma de dominación (de ahí su carácter múltiple), también es preciso analizar qué vínculos e interconexiones existen entre cada una de ellas, desde una perspectiva de totalidad. En palabras de Gilberto Valdés Gutiérrez, “la significación histórica y epistemológica de la noción de Sistema de Dominación Múltiple radica en la superación del reduccionismo y la consecuente comprensión de que las luchas contra el poder político del capital están íntimamente vinculadas a la creación no sólo de un nuevo orden político-institucional alternativo al capitalismo, sino a la superación histórica de su civilización y su cultura hegemónicas”

obstante, es importante aclarar que, según esta concepción, el devenir de un movimiento popular no constituye un proceso lineal que –en términos de una visión determinista de la lucha de clases– expresaría el carácter inexorable de las resistencias a los procesos de explotación y de opresión capitalista.

Asimismo, consideramos que la construcción de organismos y proyectos de poder popular por parte de este tipo de movimientos tiene como precondition la creación y experimentación de nuevas relaciones sociales no escindidas de lo cotidiano: las cooperativas y escuelas rurales de los campesinos brasileños, los proyectos productivos, cuadrillas de trabajo, bachilleratos populares, jardines comunitarios, casas de las mujeres, medios alternativos y centros de salud comunitaria gestados por los movimientos piqueteros y territoriales de Argentina, al igual que las diversas instancias de autogobierno conformadas en los territorios zapatistas chiapanecos, constituyen en todos los casos instancias donde lo político, lo educativo, lo cultural y lo socio-económico, lejos de verse como compartimentos separados, se amalgaman concretamente. Estos movimientos, al igual que muchos otros de Nuestra América plasman así de manera embrionaria, en sus prácticas territoriales mismas, los cimientos de la sociedad futura por la cual luchan, en la medida en que ensayan “aquí y ahora” una transformación integral de la vida. Se amplía, pues, la esfera de lo político, arraigando cada vez más en el seno mismo de la sociedad civil y de las comunidades que habitan. Y como veremos, cada una de las experiencias concretas que cultivan tiene como eje transversal lo formativo, más allá de que como organizaciones puedan contemplar instancias “específicas” y de mayor sistematización en términos pedagógico-políticos.

En ellas se evidencia, además, una ruptura notable con las modalidades verticales de toma de decisión propias de las estructuras organizativas tradicionales. En efecto, el ejercicio convivencial de la democracia de base y un alto grado de horizontalidad son dos de los ejes vertebradores de estos movimientos populares, de manera tal que los fines propuestos por ellos están contenidos en sus propios medios de construcción, despojándose del criterio instrumentalista predominante durante décadas en la izquierda clásica. Los movimientos territoriales de Argentina han delineado su devenir organizativo a través de la práctica asamblearia de sus activistas. Las instancias donde se toman las decisiones se encuentran

---

(Valdés Gutiérrez, 2009).

conformadas por delegados/as de cuadrillas de trabajo, emprendimientos productivos, familias, círculos militantes, multiespacios, cooperativas, áreas comunicacionales, de salud y de educación popular, así como de integrantes de los merenderos y comedores barriales, que a la vez designan democráticamente una dirección política “colectiva” en un plano más general. Por ello, si bien existen ámbitos representativos y de síntesis colectiva (tales como las secretarías o las mesas de coordinación) o de confluencia y unificación a nivel regional y/o nacional, ellos presuponen una dinámica participativa y de discusión permanente por parte del conjunto de los miembros de cada movimiento, en las diferentes instancias deliberativas conformadas por un entramado de articulación basado en el aprendizaje colectivo. En este plano, una característica singular que atraviesa estos movimientos es que sus referentes y voceros/as tienen un compromiso vital muy fuerte con las comunidades donde se desarrollan las luchas y experiencias de construcción prefigurativa, compartiendo a nivel cotidiano con los habitantes del barrio, el asentamiento o la comunidad las condiciones de existencia, los saberes mutuos y las capacidades organizativas pasadas y presentes. Se percibe, por lo tanto, un distanciamiento social relativamente pequeño entre las y los referentes y los restantes miembros o integrantes de la organización, por contraste a las agrupaciones tradicionales (sindicatos, partidos políticos, etc.), cuya estructuración organizativa –por lo general de tipo piramidal– escinde en muchos casos al extremo las bases de sus respectivas cúpulas dirigentes. En este punto, como supo afirmar Rosa Luxemburgo (2007), “la democracia socialista no es algo que recién comienza en la tierra prometida después de creados los fundamentos de la economía socialista” (p. 94).

### **“Luchamos, luego existimos”: surgimiento y devenir del MPLD**

El marxista peruano José Carlos Mariátegui solía decir que era necesario corregir a René Descartes, y pasar del “pienso, luego existo” al “se lucha, luego se existe”. En el caso del Movimiento Popular La Dignidad, como parte de los movimientos piqueteros gestados durante la segunda mitad de los años noventa en contra de las políticas neoliberales, fueron los bloqueos de calles y los cortes de ruta, la acción directa que implicó el “poner colectivamente el cuerpo”, lo que abonó el surgimiento como organización y le dio una identidad en común. “Pan, trabajo, dignidad y cambio social” era la consigna que aglutinaba los movimientos territoriales urbanos en aquella coyuntura de profunda desocupación y creciente

pobreza, que durante las primeras puebladas y piquetes se había cobrado la vida de una humilde mujer llamada Teresa Rodríguez, en la convulsionada localidad patagónica de Cutral-Co. Ese nombre sería una referencia fundamental para los movimientos que surgieron al calor de las resistencias contra el neoliberalismo en los barrios y villas de las periferias de Buenos Aires.

A partir de la influencia de estas rebeliones y cortes de ruta contra los ajustes privatistas y la desocupación, lo que hoy es el Movimiento Popular La Dignidad comienza a organizarse con el nombre de Movimiento Casa del Pueblo en el año 1998, en el barrio de Villa Crespo, con la realización de un merendero, apoyo escolar, una biblioteca y reuniones de jóvenes. Ya en 1999, empiezan a sentirse de manera aguda las consecuencias de la crisis social y política, que finalmente desembocará en los levantamientos populares del 19 y 20 de diciembre de 2001. En este marco, cada vez eran más las y los desocupados/as que buscaban un espacio de participación y de organización, de la mano de la recuperación de un patio barrial municipal en desuso, y a partir de la puesta en marcha de una colonia para los niños y las niñas del barrio, se propuso la organización de una asamblea de padres y madres, vecinos y vecinas de Villa Crespo, que planteó la necesidad de luchar por necesidades básicas: trabajo, alimentación, vivienda y todo lo cotidianamente indispensable (zapatillas, guardapolvos, útiles escolares, etc.). Es con un petitorio que incluía estos reclamos que la organización realiza su primera movilización a Jefatura de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (MPLD, 2014). Luego de ella, se decidirá acampar 21 días en el mismo lugar, reafirmando la centralidad de la acción directa como modalidad de protesta. Tras participar de la Asamblea Piquetera Nacional y vincularse con el Movimiento Teresa Rodríguez (MTR), el Movimiento Casa del Pueblo define incorporarse a esta organización, pasando a ser su Regional Capital. La coyuntura inmediatamente posterior a las jornadas de rebelión popular de diciembre de 2001, así como diferencias en la forma de construcción política llevaron a tomar la decisión de separarse al poco tiempo del MTR, y definirse como Movimiento Teresa Rodríguez “La Dignidad”, que tras un proceso de reinención y ampliación cada vez mayor que incluyó sucesivos plenarios y debates fraternos, pasará a llamarse finalmente Movimiento Popular La Dignidad.

Resulta interesante reproducir un fragmento en el que es el MPLD el que caracteriza este tránsito de movimiento piquetero a movimiento popular de

carácter multisectorial y vocación integral de transformación, donde la propuesta prefigurativa cobra una creciente centralidad:

En todo este recorrido –explican– fuimos asumiendo que para realizar un profundo cambio en la sociedad resulta necesario dar la lucha desde todas las esferas de la vida, y poder construir políticas desde y junto con todos los sectores del campo popular. A partir de esto, nace la idea de ampliar el horizonte de disputa política, de manera tal que nuestro movimiento sea parte de distintos frentes y territorios de lucha, ya que las luchas estudiantiles, sindicales, por la salud pública, por la vivienda digna, por la educación, entre tantas otras, las tenemos que dar entre todos y todas, para lograr un verdadero cambio integral en la sociedad. Desde ya, esto no se traduce en deshacerse de la construcción previa, ni mucho menos en apartarse del trabajo territorial. Por el contrario, apuntamos a la ampliación de la disputa desde una perspectiva de integralidad, logrando abarcar y amalgamar simultáneamente todos los frentes de lucha contra las diversas formas de opresión y/o explotación que padecemos como pueblo. Con este espíritu, con esta historia, y a partir de la confluencia y hermanamiento de numerosos compañeros y compañeras, nace el Movimiento Popular La Dignidad (MPLD, 2014: 155).

A partir de esta decisión, se comienzan a crear –o bien a potenciar, en aquellos casos que ya existían en germen– espacios u organismos que abonasen al fortalecimiento del poder popular, sin dejar de apelar a las diversas formas de lucha callejera que marcaron su identidad desde su nacimiento como movimiento. Es así como nacen en el transcurrir de los últimos diez años una multiplicidad de proyectos prefigurativos: los bachilleratos y primarias populares, los jardines comunitarios, los centros de salud popular, las casas de las mujeres luchadoras, los talleres culturales, las radios y TV comunitarias, los periódicos y revistas contra-hegemónicas. No obstante, lejos de concebirlos como instancias aisladas y autosuficientes, desde su génesis el MPLD ha buscado que la dinámica organizativa y la plataforma reivindicativa de todos ellos tiendan a combinarse con la lucha de cada frente en el que participa como organización: sindical,

estudiantil, cultural, juvenil y villero, por nombrar solo algunos. Desde esta perspectiva, la lucha por reivindicaciones inmediatas (centradas en exigirle y “arrancarle” al Estado, por ejemplo, alimentos para los comedores y merenderos comunitarios o fondos para desarrollar emprendimientos en los barrios, sin que ese reclamo implique subordinación a los gobiernos de la Ciudad o de Nación) fue irradiándose hacia horizontes más vastos, involucrando cada vez a más sectores y territorios del campo popular. Y a diferencia de otras organizaciones piqueteras que se han desmembrado o han sido integradas al proyecto que encarna el gobierno de Cristina Kirchner, el MPLD ha logrado reinventarse como movimiento, con presencia y articulación territorial en varias provincias de Argentina (Río Negro, Santa Fe, Neuquén, Salta, Chaco, Misiones, Corrientes, Córdoba, Entre Ríos y Jujuy, entre otras), si bien su ámbito de desarrollo mayor sigue siendo la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

### **Prefigurando la educación del futuro: los proyectos pedagógico-políticos del MPLD**

Respecto de los proyectos específicamente formativos y pedagógico-políticos impulsados por el MPLD, podemos afirmar que ha existido desde sus orígenes una apuesta por el fomento de prácticas y la creación de espacios colectivos tendientes a forjar en todos los casos sujetos crítico-transformadores. Antes de adentrarnos en cada uno de ellos, y en sintonía con lo planteado por Norma Michi, Javier Di Matteo y Diana Vila (2012), consideramos necesario desnaturalizar la concepción hegemónica de la escuela como único espacio formativo (y por supuesto cuestionar los límites y fronteras que “delimitan” a esta institución). En este sentido, si bien tanto el MPLD como otros movimientos populares de Argentina y de la región han construido variadas experiencias explícitamente educativas, como las Escuelas Rurales e Itinerantes y la Escuela Nacional “Florestan Fernandes” en el caso del MST de Brasil, las Escuelas Autónomas Rebeldes en el del zapatismo, y los Bachilleratos Populares, las Brigadas de Alfabetización y los Jardines Comunitarios en el de Argentina, existen otros “espacios-momentos” en los que se dan procesos formativos, entre los que se destacan los ámbitos de autoformación política y militante gestados desde abajo (talleres, encuentros, seminarios, plenarios, rondas de debate e intercambio de experiencias, etc.), así como aquellas prácticas realizadas en tanto organizaciones, que involucran el despliegue de acciones directas (movilizaciones, piquetes,

acampes, escraches, caravanas, recuperaciones de predios e iniciativas autogestivas) y que pueden leerse también como formativas, ya que en tanto luchas con proyección emancipatoria, constituyen “aproximaciones cognitivas y/o laboratorios conceptuales para la resolución de conflictos y la transformación social” (Aubry, 2011: 66).

Asimismo, creemos que esta interpretación nos obliga a ampliar y democratizar la noción de lo público, “desbordando” la acepción clásica que lo equiparaba con lo estatal en un sentido estricto. En efecto, los movimientos y organizaciones de base territorial en Argentina dentro de los cuales se enmarca el MPLD, han conformado en los últimos diez años, además de infinidad de instancias y talleres de autoformación, alrededor de un centenar de Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos/as, así como un número menor de Brigadas de Alfabetización, Primarias Populares y Jardines Comunitarios en los diversos territorios donde ensayan nuevas relaciones sociales y apuestan a la construcción de poder popular, con la perspectiva de asumir el desafío no solamente de paliar la carencia de instituciones educativas y la falta de vacantes en barrios y villas de las periferias urbanas sino de “tomar en nuestras propias manos”, como suelen decir, la tarea de ensayar prácticas pedagógico-políticas a partir de la creación de espacios socio-educativos basados en la horizontalidad, la autogestión y la participación popular. Es así como a partir de 2004, y con el “tizón” de la rebelión de diciembre de 2001 aún encendido, se comienzan a gestar desde abajo y por propia iniciativa de las organizaciones, además de algunas experiencias embrionarias de Jardines Comunitarios, los primeros Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos/as.

Más allá de ciertas instancias formativas previas, la primera experiencia en sentido estricto gestada por el MPLD fue la de los Jardines Populares Comunitarios. El primero en crearse fue el “Jardín de Teresa” (en clara alusión a Teresa Rodríguez, piquetera asesinada en un corte de ruta en el sur del país), inaugurado el 24 de noviembre de 2003 en el barrio de Villa Crespo. Dos años más tarde, también a finales de 2005, surgirá en Villa Soldati el Jardín “El Globo Rojo”, al que se le sumarán el Jardín “Barracas una y otra vez” en 2008, y los Jardines “Luces en el Bajo” del Barrio Rivadavia-Bajo Flores en 2010 y “Sacha” de la Villa 20, creado en 2012. Las aperturas de estos ámbitos estuvieron precedidas, en casi todos los casos, por “espacios de juego”, donde se fomentaba la actividad lúdica y recreativa de los niños y niñas del barrio. Es interesante

dar cuenta de la transformación que fueron viviendo no solamente los Jardines, sino también el colectivo de educadorxs, maestrxs y vecinxs que forman parte de ellos y dinamizan este proyecto. En un comienzo, la propuesta asumió los contornos de una “guardería” o Jardín “maternal” para las mujeres integrantes de la organización que debían dejar a sus hijos/as para salir a trabajar o realizar actividades alejadas del barrio. No obstante, con el transcurrir del tiempo se fue generando una concepción innovadora que reconfiguró y amplió el proyecto, no sólo debido a que además de salas de bebés se concibieron los Jardines para niños/as de 2 y 3 años, sino ante todo por el cuestionamiento profundo de los propios significantes guardería y maternal, desde una perspectiva crítica del patriarcado, que supuso la impugnación de la división sexual del trabajo en términos formativos y de crianza de los niños/as, así como la problematización de la concepción adultocéntrica de la educación, que redundó en la convicción de que el horizonte de este tipo de propuestas era la recomposición del tejido comunitario en los territorios y el trabajo conjunto con las familias, en paralelo al estímulo del desarrollo motor autónomo de bebés y niños/as, a la circulación y apropiación del espacio por parte de ellos/as, de manera tal que se potencie el ejercicio pleno de su libertad, sin descuidar la estética de los Jardines, ni desmerecer la dimensión ética y política que allí se pone en juego.

El reconocimiento por parte del Estado de este tipo de experiencias no resultó algo sencillo. Luego de una ardua lucha se ha logrado establecer una modalidad de “gestión asociada”, a partir de la cual, no sólo es la “sociedad civil” (en este caso, una organización popular como es el MPLD) la encargada de garantizar el funcionamiento de los Jardines, sino que el Estado asume su cuota de responsabilidad (en tanto garante de la educación pública), aunque sin vulnerar la propuesta pedagógico-política surgida desde abajo y por iniciativa del movimiento. Así, las y los maestros, si bien son contratados por el Ministerio de Educación y forman parte de la planta del Área de Primera Infancia, en muchas ocasiones ingresan a partir de una sugerencia previa de la propia organización, de manera tal que se logra consensuar su incorporación mediante un proceso no siempre exento de conflictos. En palabras de uno de los educadores que ha participado desde el comienzo en esta experiencia, “se busca una elección mutua: de parte de los docentes y de la propia organización; ambos decidimos optar por trabajar en este tipo de Jardines”. Una particularidad de los Jardines Comunitarios es que desde 2012 han generado sus propios talleres de autoformación, para garantizar que vecinxs de los barrios puedan formarse desde

la educación popular y la experiencia concreta en este tipo de espacios, por lo que en la totalidad de los Jardines estas compañeras se han sumado, de igual a igual, al trabajo pedagógico comunitario.

Respecto de los Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos/as, es sabido que su creación ha estado signada también por el contexto socio-político de resistencias al neoliberalismo y, en particular, por la coyuntura inmediatamente posterior a la crisis de diciembre de 2001. A partir de 2004 se irán gestando tanto en barrios con fuerte presencia de movimientos piqueteros y de trabajo territorial como en empresas “recuperadas” por sus trabajadores, en función del dinamismo y la iniciativa del activismo social y de educadorxs populares con cierta experiencia previa. Durante la segunda mitad de 2006, el MPLD comenzará a conformar su primer Bachillerato Popular en Villa Soldati, barrio donde casi en simultáneo surgirá el Jardín Comunitario “El Globo Rojo”. Luego de realizar sucesivas reuniones tanto con vecinas urgidas por la apertura de una escuela “distinta” que les permitiese culminar sus estudios como educadorxs de algunos Bachilleratos ya existentes, que compartieron su breve aunque intensa experiencia previa, en marzo de 2007 se inaugura el Bachillerato Popular “La Dignidad”, nombre definido en asamblea junto a la primera camada de estudiantes. En 2008 el MPLD impulsará la creación de su segundo Bachillerato en Villa Crespo y a comienzos de 2009 se abrirá el tercero, en la zona sur del barrio de Barracas. Durante 2010 surgirá el Bachillerato Popular “La Pulpería”, a instancias de otra organización hermana con trabajo territorial en La Boca. Este *Bachi*, desde hace un tiempo, ha decidido también en asamblea incorporarse orgánicamente al MPLD, por lo que el total de *Bachi* nucleados en la organización y que funcionan en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires suman cuatro. Si bien la inmensa mayoría de los Bachilleratos Populares de Argentina se encuentran ubicados en esta ciudad y en el conurbano bonaerense, existen propuestas similares en otras provincias, como es el caso de Córdoba, Santa Fe, Jujuy y Mendoza. Luego de una ardua lucha y de sucesivas movilizaciones, acampes y acciones directas, desde hace algunos años (básicamente entre finales de 2007 y el transcurso de 2008 y 2009) se ha logrado que el Estado reconozca a varias de estas experiencias, entre ellas las cuatro pertenecientes al MPLD, sin que pierdan su característica democrática, posibilitando que otorguen títulos oficiales equivalentes al que expiden las escuelas públicas tradicionales, aunque aún no han podido ser “oficializados” la totalidad de los Bachilleratos existentes a lo largo y ancho del país.

Más recientemente, y como consecuencia del trabajo formativo y de educación popular generado durante años en estos y otros barrios de la ciudad, la militancia juvenil del MPLD creará en enero de 2014 las Brigadas de Alfabetización de Adultos/as, que desde ese entonces impulsan la Campaña “El futuro es nuestro” en la Villas 31-31 bis, Villa 1-11-14 y Ciudad Oculta, y dinamizan además procesos de alfabetización en el conurbano (centralmente en el Barrio “Pueblo Unido”, surgido a partir de un proceso de toma de tierras en Glew) y el “convite” de la propuesta a colectivos y organizaciones del resto del país, que tienen previsto adaptar y replicar la Campaña en Entre Ríos, Santa Fe, Misiones, Mendoza y Jujuy. A partir de talleres de formación coordinados por compañeras del MPLD con amplia experiencia en educación popular, se constituyeron grupos de alfabetizadorxs que dinamizaron la propuesta en los barrios. Previamente a ello, se realizó en conjunto con vecinxs del propio territorio un relevamiento en las manzanas de la villa o asentamiento, para conocer las condiciones de vida y las necesidades concretas de la población, y en particular de quienes van a participar del proceso de alfabetización, que se lleva a cabo de través de dos modalidades: casa por casa o mediante trabajo grupal en el seno de un espacio comunitario. Cabe destacar que las mujeres son el principal sujeto de este proyecto, realizado de manera mancomunada con la Corriente Villera Independiente (instancia de articulación de vecinxs de todas las villas de la Ciudad de Buenos Aires que existe desde el año 2012). Vale la pena transcribir un extenso fragmento del Cuaderno de formación de alfabetizadorxs, que surgió como producto de la sistematización generada por las propias Brigadas en el marco de la Campaña, donde condensan su perspectiva prefigurativa y explicitan por qué luchan:

Entendemos que leer y escribir no es solamente aprender letras, sílabas o palabras sino que es un acto político y creador que tiene un fin liberador, que es el de leer nuestro mundo y el de escribir nuestras acciones para cambiar la realidad. Es por esto que los espacios de alfabetización son espacios de debate, discusión y pensamiento crítico donde, además, llevamos adelante actividades de comprensión lectora y escritura creativa, y abordamos contenidos de otras áreas como historia, geografía, literatura, arte, matemática, etc. teniendo en cuenta los intereses y las necesidades de quienes participan de estos espacios. En esa línea esperamos que en estos espacios de edu-

cación popular se construyan relaciones prefigurativas de la sociedad por la que luchamos, sin la explotación capitalista, sin la opresión del patriarcado. La campaña de alfabetización forma parte de un proyecto educativo político pedagógico más amplio, junto con los bachilleratos populares y los jardines populares comunitarios. Estos espacios de educación popular comparten la asamblea como instancia principal de discusión y toma de decisiones, el trabajo sobre las problemáticas del barrio como un eje en la educación y la siembra de una pedagogía de la pregunta que cuestione el orden impuesto y las jerarquías. De este modo, vamos desnaturalizando las injusticias y tomando conciencia juntos de las opresiones contra las cuales luchamos (MPLD, 2015: 7-8).

En cuanto a la dinámica de funcionamiento de estas tres experiencias (Bachilleratos, Jardines y Brigadas), podemos decir que no solamente no contemplan las figuras tradicionales de director/a, preceptor/a ni las restantes existentes en las escuelas estatales y/o privadas, sino que tampoco se conciben a partir de la lógica jerárquica y unidireccional “saber-no saber”, ya que su instancia máxima de “autoridad” es la asamblea y/o los plenarios, conformados por el conjunto de educadores/as y estudiantes, que se han constituido a la vez como un espacio vivencial de aprendizaje y formación colectiva, así como de socialización e intercambio de experiencias y saberes. A su vez, otra particularidad es que se ejercita la praxis educativa a partir de “parejas pedagógicas” (que pueden estar integradas por dos, tres o más educadorxs), a través de las cuales se busca fomentar el acompañamiento y la grupalidad, tomando distancia del formato individual del “docente”, la “maestra” o el “profesor” al frente de aula o del taller, que de acuerdo a la concepción liberal imparte sus conocimientos de manera solitaria y monológica. A contrapelo de esta perspectiva, se intenta privilegiar el trabajo en equipo como dispositivo para la construcción colectiva del conocimiento. Por ello, en uno de sus documentos de sistematización, las y los maestros de los Jardines Comunitarios explicitan que valoran

El trabajo en pareja pedagógica porque entendemos que de esta forma se construye una mirada hacia la tarea y una práctica cotidiana que se enriquece en la pluralidad, el intercambio y la reflexión permanen-

te. Creemos que lxs educadorxs no son simples técnicos que llevan adelante la planificación de un diseño establecido de manera externa, sino por el contrario son desarrolladores de una práctica creativa y potencialmente transformadora. Por esta razón consideramos la tarea pedagógica en una relación dialéctica entre la planificación, la reflexión y la acción (MPLD, 2013b: 12).

Por último, una cuestión relevante que cabe destacar es la lucha por la defensa y democratización plena de la educación público-estatal que ha encarado en los últimos años el MPLD como sujeto pedagógico-político. A contrapelo de ciertas lecturas superficiales que plantean un desencuentro permanente entre los proyectos de educación popular de carácter autogestivo y las luchas en defensa de la educación público-estatal, el MPLD ha pugnado por articular ambas propuestas, asumiendo el desafío de no concebirlas como disociadas, sino en el marco de su militancia integral por la transformación del conjunto de la sociedad. Además de crear La Dignidad por Asalto, corriente que aglutina a estudiantes secundarios y universitarios que buscan activar en el territorio específico que habitan desde su identidad y sus demandas concretas (por cierto, sin dejar de tender puentes y tejer lazos orgánicos con los proyectos prefigurativos antes mencionados), quienes conforman los Jardines Comunitarios del MPLD han decidido involucrarse desde hace varios años en la lucha gremial por la defensa y ampliación de la educación pública, desde una perspectiva anti-burocrática, comunitaria y contrahegemónica, que busca romper con las lógicas corporativas y sectoriales que tienden a predominar en este tipo de instancias. A través de la agrupación Ni Calco Ni Copia, y de su inserción en el área de Primera Infancia, han venido peleando contra la privatización de la educación y la precariedad laboral que sufren las maestras y maestros en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En este marco, el 26 de febrero de 2014, en plena crisis por la falta de vacantes en la zona sur de la ciudad, un grupo de maestrxs integrantes de Ni Calco Ni Copia, junto a vecinxs del barrio de Parque Patricios y activistas del MPLD, decidieron en asamblea recuperar un edificio abandonado ubicado en Manuel García 370, donde hasta el año 2009 funcionó una escuela infantil. Luego de varias semanas de toma y de diversas actividades que ejercieron presión sobre el gobierno de la ciudad (que incluyeron festivales, movilizaciones, talleres y charlas-debates, apoyadas por numerosas organizaciones y por los gremios docentes Ademys y UTE, además de por los Bachilleratos Populares), se instó a que la Legislatura

porteña votara por unanimidad una ley para la expropiación del inmueble, así como su refacción y reapertura como establecimiento público-estatal destinado a la educación de primera infancia. Esta fue una de las pocas victorias que se ha logrado asestar a la lógica de desfinanciamiento y mercantilización que intenta imponer en la ciudad el gobierno del PRO, en particular en lo referente a lo educativo; y debería leerse –también– como “espacio-momento” formativo no sólo para los movimientos que supieron impulsar y sostener esta acción directa (el MPLD y Ni Calco Ni Copia desde ya, pero además otras organizaciones de maestrxs que se sumaron al proceso de la toma, como la Agrupación Docente-Estudiantil Simón Rodríguez), sino para el conjunto de la comunidad educativa que aprendió colectivamente que es posible conquistar el derecho a una educación pública y gratuita a partir del ejercicio de una pedagogía del poder popular que, lejos de apelar a la delegación, dota de protagonismo a los sujetos pedagógico-políticos en su lucha por la emancipación.

### **La educación prefigurativa del MPLD bajo el prisma gramsciano**

De acuerdo al marxista italiano Antonio Gramsci, un proyecto hegemónico alternativo –como el que busca construir el MPLD– involucra la constitución de sujetos pedagógico-políticos con capacidad de irradiar sus demandas y reivindicaciones al conjunto de la sociedad, a partir de la confluencia y creciente articulación entre diferentes sectores y grupos subalternos, que implica una apuesta educativa, cultural e ideológica, y no meramente corporativa o socio-económica. Es precisamente en este punto que nos parece pertinente conectar sus reflexiones, con los diversos proyectos de formación que impulsa el MPLD y que tienen como columna vertebral a la “elaboración de una conciencia crítica” (Gramsci, 1984: 100) de quienes participan en este tipo de espacios, edificando de manera participativa tanto la propuesta metodológica, como la dinámica general de funcionamiento y sistematización de experiencias y saberes populares. En efecto, si el horizonte último de esta organización es edificar y expandir el autogobierno en el plano socio-político, ello no puede estar dissociado del necesario fortalecimiento cultural y educativo de sus miembros y del pueblo en general, a través de un arduo proceso de formación autónoma, que requiere a su vez ir configurando, en el día a día y ya desde ahora, ámbitos que fomenten la experimentación de vínculos democráticos y de nuevo tipo, que rompan con todo lo anquilosado y vertical de las instituciones propias del Estado capitalista

(incluidas, por supuesto, las escuelas e instituciones tradicionales; sean éstas estatales o privadas).

Tal como hemos reseñado, el MPLD ha ido prefigurando en sus ámbitos formativos –con un invariante ánimo de irradiación al resto de los sectores subalternos– la nueva sociedad a la que aspira. No obstante, como ha advertido Gaudencio Frigotto, “todavía esa nueva sociedad es una conquista que se desenvuelve en el seno de las viejas relaciones sociales”. De ahí que

O el socialismo, con sus valores, símbolos, instituciones, concepciones de conocimiento y de formación en la escuela y la sociedad, se va construyendo en el seno contradictorio del capitalismo o él no acontecerá. Colocar el socialismo en el “futuro”, como una especie de día del juicio final, cuando el bien vencerá al mal, constituye exactamente una visión abstracta y metafísica de socialismo (Frigotto, 2011: 11).

En sintonía con este planteo, el propio MPLD expresa en uno de sus Cuadernillos destinados a la sistematización de la experiencia de los Bachilleratos Populares que su proyecto

Está en permanente construcción. Esto implica que nuestra propia práctica está en continua problematización para no reproducir las formas de dominación y opresión de esta sociedad y comenzar a construir nuevas relaciones sociales que permitan llevar adelante la lucha por una nueva sociedad y que a la vez vayan prefigurando aspectos centrales –como la educación– de esa futura sociedad (MPLD, 2013a: 3).

Atendiendo a este desafío, si algo hay de interesante y actual en la propuesta política esbozada por Gramsci, es justamente el hecho de que la construcción hegemónica plantea, como columna vertebral de lucha y autoafirmación, a la disputa cultural y educativa como columna vertebral de lucha y autoafirmación en el “aquí y ahora”. La práctica política emancipatoria, según él, debe nutrirse de anhelos y aspiraciones cotidianas latentes en estos planos de la vida social,

concebidos como arcilla y punto de partida para contribuir a la sistematización de una visión del mundo alternativa a la de las clases dominantes, que haga posible una revolución total de las conciencias. Nuevamente se evidencia una profunda sintonía con los proyectos formativos desplegados por el MPLD, quienes en sus múltiples territorios de lucha anticipan esos gérmenes de relaciones pedagógico-políticas contrarias a las predominantes en los dispositivos escolares bancarios. Es por ello que Gramsci piensa la revolución como una transformación integral de la vida cotidiana, donde la praxis formativa se cultiva a diario y tiene como principales protagonistas a los sectores subalternos que libran una “guerra de trincheras” en los diversos ámbitos que habitan y edifican en común<sup>5</sup>.

A contrapelo de la concepción bancaria y monológica, que ancla su propuesta en la mera “transmisión” de conocimientos y que redundaría en el sostenimiento del orden dominante a partir de la internalización, por parte de las clases subalternas, de la visión del mundo burguesa, Gramsci propondrá una nueva manera de pensar la praxis formativa, postulando como sustancial “el trabajo minuto a minuto de discusión y de investigación de los problemas, en el cual todos participan, todos contribuyen, en el cual todos son contemporáneamente maestros y alumnos” (Gramsci, 1982: 155). No obstante esta interpretación original y democrática de la experiencia pedagógica, que supone concebirnos a todas y todos como filósofos e intelectuales (debido a que tenemos capacidad para interpretar y otorgar sentido a la realidad en forma constante, participando en diferentes grados e intensidades de una concepción general del mundo), en el marco de la sociedad capitalista no todos y todas podemos ejercer la función de intelectuales, a raíz de la división del trabajo que el propio sistema nos impone. Para lograrlo, dirá Gramsci, es preciso articular el sentir popular y el saber riguroso, esto es, la reflexión crítica con la capacidad organizativa y práctica. Devenir seres sentipensantes con vocación transformadora, según la bella expresión del colombiano Orlando Fals Borda.

5 En sus Cuadernos de la Cárcel, Gramsci apela a la metáfora militar de las “casamatas” (que de acuerdo a la perspectiva bélica son fortificaciones destinadas a defender tanto la artillería como las tropas) para aludir a aquellos espacios, instituciones y territorios, tanto ajenos como propios, que constituyen la sociedad civil, y que pueden definirse como instancias que “amurallan”, resguardan, o bien pueden desmembrar el núcleo del poder estatal. Es importante aclarar que, para Gramsci, este tipo de “casamatas” y “trincheras”, si bien no son neutrales, deben ser concebidas como ámbitos contradictorios de disputa y lucha cotidiana, donde cabe librar una batalla también pedagógico-política, desde la perspectiva emancipatoria de las clases y sectores subalternos. Nuevamente desde el lenguaje militar, Gramsci denomina a este tipo de estrategia revolucionaria como un proceso complejo, prolongado y multifacético de despliegue de una “guerra de posiciones”.

Así, las y los intelectuales sólo pueden ser considerados orgánicos, en la medida en que no resulten agentes extraños que comunican su teoría a las masas desde un afuera frío y remoto, sino en tanto emerjan como un grupo dinámico que surge de las entrañas del propio movimiento y mantiene un vínculo inmanente y constante con la cultura y las actividades concretas de las y los oprimidos, fundiéndose dialécticamente con ellos/as en pos de un proyecto contra-hegemónico y anticapitalista que los aglutine.

El modo de ser del nuevo intelectual –concluirá Gramsci en sus notas carcelarias– no puede seguir consistiendo en la elocuencia, motriz exterior y momentánea de los afectos y las pasiones, sino en el mezclarse activamente en la vida práctica, como constructor, organizador, “persuasor permanentemente” y no puro orador (Gramsci, 1986: 382).

Esto no hay que olvidarlo, porque cuando Gramsci habla del necesario vínculo entre el saber y el sentir para constituir un sujeto contra-hegemónico, no está aludiendo centralmente a los intelectuales académicos. Por el contrario, lo que está planteando es la confluencia, entre ciertos saberes y capacidades de dirección colectiva, de auto-conducción de un proceso revolucionario en el cual, en sus propias palabras, cada militante “debe tener cerebro además de garganta y pulmones”, y cuya columna vertebral está constituida por los grupos subalternos que se asumen de manera creciente como protagonistas del cambio social integral. Ese crisol de prácticas pedagógico-políticas no se puede plantear como algo de antemano, en los términos de un programa preconcebido por un reducido número de “sabios esclarecidos”, sino que se va edificando y fortaleciendo en el propio andar colectivo, en función de un análisis detallado de la correlación de fuerzas existente entre los sectores populares en lucha y el bloque dominante.

En el caso específico de los proyectos pedagógico-políticos impulsados por el MPLD, este rol central como intelectuales orgánicos se encarna en buena medida en el conjunto de maestrxs, alfabetizadorxs y/o educadores/as populares que dinamizan las múltiples propuestas formativas de corte emancipatorio. Las y los compañeros que a diario sostienen y coordinan los Bachilleratos, los Jardines Comunitarios y las Brigadas de Alfabetización, cumplen un papel fundamental

dando impulso y garantizando la continuidad tanto de los ámbitos asamblearios y participativos de toma de decisiones, como de los procesos de sistematización de experiencias y de recuperación de la memoria histórica. Por ello, consideramos que deben ser concebidos/as como intelectuales militantes que, además de conocimientos rigurosos y saberes específicos, aportan su capacidad organizativa y directiva al proceso de enseñanza-aprendizaje que allí se despliega, imprimiéndole una intencionalidad claramente política a estos proyectos. De ahí que la formación de una nueva camada de educadores/as que sustituya a las y los maestros tradicionales, “no se trata del simple reemplazo del personal docente sino de una alternativa radical de organización” (Baronet, 2012: 143). Y tal como afirma Luis Rigal (2011), en esta dinámica socio-educativa “el educador deber jugar un rol activo y crítico desde la diferencia de saberes, no desde la jerarquía saber-no saber” (P. 127); debe tener, pues, una profunda convicción política, así como una capacidad de reflexión crítica y una vocación organizativa, pero no en un plano individual sino propiamente colectivo, partiendo de la vida práctica de las y los de abajo, con el afán de recrear y/o fortalecer el entramado comunitario en el territorio que habita y edifica junto con quienes participan del proyecto pedagógico-político. Sin perder su intencionalidad catalizadora, Gramsci dirá que quienes cumplen esa tarea requieren estar siempre abiertos a ser educados/as, es decir, a aprender y nutrirse del pensar-hacer-sentir y de los saberes plebeyos, de los núcleos de “buen sentido” que laten en la experiencia actual y en las tradiciones históricas de quienes integran estos espacios de autoformación.

En última instancia, debemos concebir los propios espacios educativos como verdaderos intelectuales colectivos que, en sus respectivos territorios, aportan a la creación de una nueva cultura y una concepción del mundo antagónica a la hegemónica. Porque “si el trabajo es educativo, entonces es posible pensar que el sujeto educativo o la figura del educador no precisa ser necesariamente una persona” (Caldart, 2004: 315). Este crisol de proyectos formativos impulsados tanto por el MPLD como por los restantes movimientos y organizaciones de base de Argentina, que se enmarcan en un plano más general de lucha y vocación prefigurativa integral, tienen como basamento esta imperiosa necesidad de quebrantar la condición subalterna que el sistema impone por diversas vías a las clases populares, y de democratizar no solamente los espacios de enseñanza-aprendizaje y producción de saberes a través del ejercicio de una pedagogía crítica y participativa, sino también el conjunto de dimensiones que configuran su entorno vital.

Toda esta dinámica auto-emancipatoria precisa sin duda de la ruptura radical con la concepción de educación “bancaria” y requiere una praxis pedagógica prefigurativa que –a contracorriente– permita ir anticipando ya desde ahora y a nivel cotidiano, tanto las formas innovadoras de producción conjunta del conocimiento, como las relaciones de enseñanza-aprendizaje propias de la sociedad futura, vale decir, las prácticas y los vínculos de “nuevo tipo” que contemplen la creación colectiva y la socialización de saberes, desde una perspectiva crítica y problematizadora. Tal como afirma la Red de Bachilleratos Populares Comunitarios (de la que forman parte los Bachilleratos del MPLD) en un documento titulado *Autonomía y territorio*,

El hecho de apostar a este tipo de proyectos es parte de la construcción de poder popular y de participación real, elementos que consideramos fundamentales en la prefiguración de la sociedad futura, en el camino por edificar nuevas relaciones sociales igualitarias, justas, solidarias, libres, anti-patriarcales y anti-capitalistas (Red de Bachilleratos Populares Comunitarios, 2011: 9).

En igual sentido, Marina Ampudia y Roberto Elizalde, coinciden en postular que para los integrantes y responsables de este tipo de iniciativas “no hay proyecto pedagógico sin proyecto político antiburocrático, anticapitalista y que reivindica una democracia de base en el campo educativo” (Ampudia y Elizalde, 2014: 31). Más aún, en estas experiencias sostenidas por el MPLD, así como en otras en el resto del país que dinamizan organizaciones similares, las propuestas específicamente formativas vinculadas con proyectos de Jardines, Brigadas y Escuelas “muy otras” no involucran solamente como “educandos” a las y los miembros o simpatizantes de los movimientos que fomentan este tipo de iniciativas, sino que son abiertas a vecinos/as, niños/as, jóvenes y adultos/as en general, más allá de si hacen parte o no de alguna instancia orgánica de estos movimientos, lo cual implica una radical disputa por el sentido de lo público, ampliando sus contornos más allá de lo estatal, y asimismo constituye todo un desafío en términos de aprendizaje colectivo y convivencial, en la medida en que denota una convicción compartida de construir a partir del reconocimiento de la diversidad, sin dejar de luchar por la supresión de todo tipo de desigualdad.

Podemos aseverar, por tanto, que la ruptura de lo que Paulo Freire denominaba “cultura del silencio”, supone una recuperación activa de la palabra como, en simultáneo, el despliegue de la imaginación para la recreación del discurso crítico-transformador sobre el mundo, a partir del protagonismo de las clases subalternas como sujetos pedagógico-políticos. En este sentido, es importante además postular que en estos ámbitos prefigurativos donde los propios movimientos populares en tanto sujetos ensayan nuevas prácticas, también se gestan formas de experimentación educativa y de enunciación de aquello que “aún está naciendo”, signadas por la necesidad de refundar una gramática que pueda simbolizar, al decir de Gramsci, aquellos vínculos de nuevo tipo que germinan al calor de la praxis dialógica educativa. Y es que si de lo que trata es de crear relaciones sociales que confronten con la concepción bancaria y autoritaria de la educación hegemónica, este proceso de invención no puede dejar de lado al lenguaje, debido a que resulta imposible disociarlo de la manera en que vemos y recreamos al mundo. Desde ya que esta vocación transformadora no equivale a caer en una apología del sentido común y de la gramática que tiende a predominar en las clases subalternas, ya que, tal como advierte José Luis Rebellato, la actitud de “solo escuchar” y de dejar que los grupos y comunidades “decidan por sí mismos”, desconoce que “la voz de los sectores populares no es siempre su auténtica voz; que otras voces hablan por ellos, a través de sus palabras” (Rebellato, 2009)<sup>6</sup>.

Además de la propuesta de librar una disputa bifronte que amalgame lo “molecular” y lo “universal” (es decir, el ejercicio de una pedagogía prefigurativa tanto en pequeña escala como en el plano macro-social), y de la necesidad de asumir la politicidad inherente de la educación y de la gramática –apuntando por tanto a su inevitable recreación al calor de un proyecto transformador integral que logre construir una nueva cultura–, otro aporte sustancial y complementario de Gramsci para (re)pensar la praxis educativa y el cambio social desde los

---

6 De acuerdo con Gramsci, “una filosofía de la praxis no puede sino presentarse inicialmente en una actitud polémica y crítica, como superación del modo de pensar precedente y del pensamiento concreto existente (o mundo cultural existente). Por lo tanto, ante todo como crítica del ‘sentido común’ (después de haberse basado en el sentido común para demostrar que ‘todos’ son filósofos y que no se trata de introducir ex novo una ciencia en la vida individual de ‘todos’, sino de innovar y hacer ‘crítica’ una actividad ya existente)”. En este sentido, agrega en sus notas carcelarias, por su “carácter tendencial de filosofía de masas, la filosofía de la praxis no puede ser concebida más que en forma polémica, de perpetua lucha. Sin embargo, el punto de partida debe ser siempre el sentido común, que espontáneamente es la filosofía de las multitudes” (Gramsci, 1986: 251-262).

movimientos populares es la categoría de subalternidad, desarrollada en especial durante su período de encierro. Con ella pretendía dar cuenta de, pero también exceder a los sectores netamente explotados, planteando que puede haber una relación de subalternidad (que literalmente remite a quienes se encuentran “por debajo de” o “sometidos a”), es decir, de dominación u opresión, más allá no sólo de lo fabril, sino incluso del ámbito laboral en general, en una infinidad de instituciones, vínculos y espacios sociales que desbordan aquel tipo de territorialidades.

Las iniciativas pedagógicas y formativas impulsadas por los movimientos populares requieren, por tanto, dar una disputa incesante a través de prácticas antagónicas que permitan que las clases populares salgan de su condición subalterna y conquisten la “autonomía integral”, como la llamaba Gramsci. Durante este sinuoso tránsito, los sectores populares, en conjunción con la intelectualidad crítica que ellos mismos van conformando como instancia colectiva de reflexión teórica y acción transformadora, tienen que ir creando sus propias normas y reglas de convivencia social, así como sus dinámicas de enseñanza-aprendizaje, de reconstrucción de su historia como pueblos rebeldes, y de co-producción y socialización de saberes, también más allá y en contra de lo estrictamente estatal, aún antes de la conquista plena del poder. En suma, cultivar un “espíritu de escisión”, que tome creciente distancia no solamente de la lógica mercantil sino, a la vez, del Estado en tanto cristalización simbólico-material de la relación de dominio básica que, en el capitalismo escinde a gobernantes de gobernados. En última instancia, de lo que se trata es de contribuir a que las clases y grupos subalternos dejen de ser tales y comiencen a ejercer un autogobierno popular de masas, es decir, una dinámica de autogestión cada vez más generalizada que se fortalezca en el tiempo y se disemine al conjunto de la sociedad.

### **Consideraciones finales: ¿autogestionar la educación popular o reinventar la educación pública?**

Partimos de entender que los espacios “formativos” tradicionales (escuelas, universidades, institutos de enseñanza, etc.), si bien constituyen territorios de disputa y resistencia contra-hegemónica, no se encuentran al margen de las relaciones de poder y opresión que perpetúan y apuntalan a diario la condición

subalterna de las clases populares, en la medida en que tienden a predominar en ellos vínculos burocráticos y jerárquicos, así como lógicas de mera “transmisión” de saberes por lo general centrados en la garantía del orden social dominante, obturando la posibilidad de que se produzca y/o recree en estos ámbitos, de manera colectiva, tanto la memoria histórica plebeya como un conocimiento crítico-transformador desde una perspectiva emancipatoria. Pero tampoco las iniciativas de autoformación y construcción de poder popular impulsadas por el MPLD y otros movimientos en sus territorios se encuentran exentas de estas lógicas. De ahí que también en ellas se requiera dar una batalla incesante a través de prácticas y saberes insumisos que logren quebrantar, al interior de estos propios procesos, aquella condición subalterna, de manera tal que se torne más cercana la conquista de la “autonomía integral”. Porque, como vimos, el ejercicio de una pedagogía prefigurativa (y en un plano más general, una estrategia de “guerra de posiciones”) debe apostar a la creación, ya desde ahora, de un nuevo entramado de socialidad que anticipe en el presente una praxis anticapitalista, anti-patriarcal y descolonizadora sobre la que se van sedimentando los diversos niveles de las relaciones de fuerza. El avance o retroceso de estas últimas puede medirse, en palabras del propio Gramsci (1999), en función del “grado de homogeneidad, autoconciencia y organización alcanzado por los diversos grupos sociales” (p. 36), yendo desde ese nivel primigenio de rebelión “elemental”, inmanente a toda relación de dominación, que aún no contempla la necesidad de aunar sus demandas con los de sectores más vastos, y pasando por la asunción de una solidaridad de intereses entre todos los miembros de un mismo grupo social, hasta la fase intersubjetiva final (que Gramsci define como el momento “ético-político”) en que se tiende a superar cualquier resabio de corporativismo, incorporando como propios los intereses de otros grupos subordinados, y difundidos como concepción del mundo y programa de acción por toda el área social, al punto de dar lugar a una “crisis orgánica”.

Este tipo de apuesta política ha implicado que los movimientos populares hayan asumido subjetivamente el desafío de poder articular sus demandas y proyectos con otros sectores en lucha, concibiéndose como parte de una comunidad pedagógico-política más amplia y combativa, cuya característica distintiva es adjudicarse un rol protagónico como co-participante del cambio social integral, aportando a la emergencia de un poder constituyente y disruptivo que trascienda su carácter “defensivo” y logre confluir con los restantes sectores y clases subalternas, sin escatimar la necesaria dimensión propositiva de toda revolución

genuina, y siendo capaces de prefigurar en el hoy una alternativa civilizatoria que resulte tan inédita como viable, al decir de Paulo Freire, porque, tal como supieron afirmar las feministas autónomas décadas atrás, la dicotomía no está dada por qué territorio de resistencia y disputa elegir, sino en función de cómo luchar.

Podemos aventurar, pues, que en el profundo cambio de época que estamos viviendo actualmente en Nuestra América, solo se podrán potenciar las variadas experiencias formativas que se ensayan a diario a lo largo y ancho de Argentina, si no se las encapsula en espacios y territorios que se consideren autosuficientes y entendamos que “en los movimientos lo pedagógico se constituye a partir de la experiencia de lucha” (Guelman, 2011: 130). Asimismo, creemos que solo tendrá un sentido genuino la defensa de la educación pública (primaria, secundaria y universitaria), si se la transforma y democratiza de raíz, vale decir, si se desburocratizan y se “pintan de pueblo” sus estructuras e instancias de toma de decisiones y de construcción/socialización del conocimiento; si las y los sujetos que construimos a diario estas instancias nos descolonizamos y nos pensamos desde las comunidades y proyectos que habitamos y recreamos a nivel cotidiano, animándonos a reinventar esa praxis formativa al calor de la infinidad de necesidades y anhelos que se cultivan en el subsuelo de nuestras sociedades. En diferentes grados e intensidades, esta propuesta innovadora la han puesto en práctica diversos movimientos populares –de los cuales el MPLD resulta un caso emblemático– que han demostrado la posibilidad concreta de construir sus propios espacios de autoformación colectiva de manera radicalmente distinta a la tradicional. Sin embargo, nos parece fundamental insistir en que resulta urgente concebir estos proyectos en el marco de una propuesta integral de alternativa civilizatoria, que involucre de manera creciente la totalidad de la vida social, y no meramente a un reducido número de activistas que, para colmo, en muchas ocasiones hacen de la necesidad virtud y restringen su disputa a los “márgenes” del sistema. En estos casos, lo alternativo no es sinónimo de alterativo.

En consecuencia, se requiere apostar a construir un proyecto pedagógico-político que logre disputar sentidos y convidar una concepción de mundo opuesta a la dominante, no solamente desde determinados grupos en resistencia o en el marco exclusivo de espacios militantes. Es preciso pasar de una lucha contra-hegemónica a una que asuma el desafío de edificar una hegemonía popular

de nuevo tipo, que no escatime su identidad anticapitalista, antipatriarcal, antiimperial y anticolonial, pero tampoco renuncie a la posibilidad de involucrar a millones de personas, ni a nutrirse y resignificarse en función del protagonismo de las clases subalternas. Dicha alternativa supone una profunda articulación entre quienes a diario construimos proyectos en barrios y comunidades, y quienes eligen hacerlo como sujetos rebeldes en las grietas y dimensiones contradictorias que configuran a la institucional público-estatal como territorio. Para ello, una tarea fundamental será romper con la idea de que o se ejercita masivamente la formación o se la experimenta y ensaya en pequeña escala en los intersticios del sistema. La batalla es por superar la fragmentación y el encapsulamiento, sin renegar de nuestras convicciones éticas, dando pelea en todas las trincheras que habitamos y edificamos en común, y que incluyen tanto a las instituciones públicas como a los ámbitos autogestivos que se cultivan desde una educación comunitaria y liberadora, asumiendo que es el propio pueblo el que deberá forjar, sin prisa pero sin pausa, las bases de esta propuesta radical. Porque la revolución que soñamos, más que nunca, será pedagógico-política o no será.

## Bibliografía

- AMPUDIA, M. y ELISALDE, R. (2014) “Movimientos sociales y educación: los bachilleratos populares en Argentina”, en *Revista Educación y Cultura N° 105*, CEID, Bogotá.
- AUBRY, A. (2001) “La experiencia de Chiapas y la democracia intelectual: Testimonio de una práctica alternativa de las ciencias sociales”, Discurso en la entrega del Premio Chiapas de Ciencias, San Cristobal de las Casas.
- \_\_\_\_\_ (2011) “Otro modo de hacer ciencia. Miseria y rebeldía de las ciencias sociales”. En BARONET, B.; BAYO, M. y STAHLER-SHOLK, R. (coord.) *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- BARONET, B. (2012) *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas*, Editorial Abya Yala, Quito.
- CALDART, R. S. (2004) *Pedagogía do Movimento Sem Terra*, Editorial Expressao Popular, San Pablo.
- CECEÑA, A. E. (2008) *Derivas del mundo en el que caben todos los mundos*, Editorial Siglo XXI, Buenos Aires.

- FERNÁNDES, B. M. (2005) “Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais”, en Revista OSAL N° 16, CLACSO, Buenos Aires.
- FREIRE, P. (2002) *Pedagogía de la esperanza*, Editorial Siglo XXI, Buenos Aires.
- FRIGOTTO, G. (2011) “Prefacio”, incluido en VENDRAMINI, C. y FERREIRA MACHADO, I. (org.) *Escola e movimento social: experiencias em curso no campo brasileiro*, Expressao Popular, San Pablo.
- GARCÍA LINERA, A. (2005) “La lucha por el poder en Bolivia”, en VV.AA. *Límites y horizontes del Estado y el poder*, Editorial La muela del diablo, La Paz.
- GEMSEP (2015) *10 años de Bachilleratos Populares en Argentina*, Cuadernillo de Debate N° 1, Buenos Aires.
- GLUZ, N. (2013) *Las luchas populares por el derecho a la educación. Experiencias educativas de movimientos sociales*, CLACSO, Buenos Aires.
- GUELMAN, A. (2011) “Pedagogía y movimientos sociales. Lo pedagógico y lo político en sus propuestas educativas”, en *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión*, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- GRAMSCI, A. (1982) “Filantropia, buona volontà e organizzazione”, en *La città futura. 1917-1918*, Einaudi editore, Torino.
- \_\_\_\_\_ (1984) *Cuadernos de la Cárcel*. Tomo 1, Editorial Era, México.
- \_\_\_\_\_ (1986) *Cuadernos de la Cárcel*. Tomo 4, Editorial Era, México.
- KOROL, C. (2007) “La formación política de los movimientos populares latinoamericanos”, en Revista OSAL N° 22, CLACSO, Buenos Aires.
- LUXEMBURGO, R. (2007) “La revolución rusa”, en *Rosa Luxemburgo o el precio de la libertad*, Editorial Karl Dietz, Berlin.
- MELUCCI, A. (1994) “Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos sociales”, en Revista Zona Abierta N° 69, Madrid.
- MICHI, N.; DI MATTEO, J. y VILA, D. (2012) “Movimientos populares y procesos formativos”, en Revista Polifonías N° 1, Buenos Aires.
- MODONESI, M. (2009) *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismo y subjetivación política*, Editorial Prometeo, Buenos Aires.
- MOVIMIENTO POPULAR LA DIGNIDAD (2013a) *Dibujando el futuro: Bachilleratos Populares del Movimiento Popular La Dignidad*, MPLD, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (2013b) *Prefigurando un proyecto político popular, comunitario y transformador de las relaciones sociales: Jardines Comunitarios del Movimiento Popular La Dignidad*, MPLD, Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (2013c) “Bachilleratos Populares: pedagogía de la osadía”, en Revista Diatriba N° 3, Editorial Quimantú, Santiago de Chile.

\_\_\_\_\_ (2014) “Poder popular, prefiguración y militancia integral en los territorios urbanos”, en Revista Contrapunto N° 3, Montevideo.

\_\_\_\_\_ (2015) *Cuaderno de formación para alfabetizadorxs*, Campaña de Alfabetización “El futuro es nuestro”, MPLD, Buenos Aires.

OFFE, C. (1996) *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*, Editorial Sistema, Madrid.

OLSON, M. (1992) *La lógica de la acción colectiva*, Limusa, México.

OUVIÑA, H. (2004) “Piqueteros, zapatistas y sin tierra: nuevas radicalidades políticas en América Latina”, en Revista Cuadernos del Sur N° 34, Editorial Tierra del Fuego, Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (2011) “La pedagogía prefigurativa en el joven Gramsci. Teoría y práctica de la educación futura”, en HILLERT, F.; OUVIÑA, H.; RIGAL, L. y SUÁREZ, D.: *Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*, Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (2012) “Especificidades y desafíos de la autonomía urbana desde una perspectiva prefigurativa”, en VV.AA. *Pensar las autonomías*, Editorial Bajo Tierra, México.

PIZZORNO, A. (1994) “Identidad e interés”, en Revista Zona Abierta N° 69, Madrid.

REBELLATO, J. L. (2009) “El aporte de la educación popular a los procesos de construcción de poder local”, en *José Luis Rebellato. Intelectual radical*, Editorial Nordan, Uruguay.

RED DE BACHILLERATOS POPULARES COMUNITARIOS (2011) “Autonomía y territorio”, reproducido en Revista Nuestra Voz N° 1, Buenos Aires.

RIGAL, L. (2011) “Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales”, en HILLERT, F.; OUVIÑA, H.; RIGAL, L. y SUÁREZ, D.: *Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*, Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.

TAPIA, L. (2002) *La condición multisocietal*, Editorial La Muela del Diablo, La Paz.

TARROW, S. (1997) *Poder en movimiento*, Editorial Alianza, Madrid.

TORRES CARRILLO, A. (2009) *La Educación Popular. Trayectoria y actualidad*, Editorial El Buho, Bogotá.

VALDÉZ GUTIÉRREZ, G. (2009) *Posneoliberalismo y movimientos antisistémicos*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.

WALLERSTEIN, I. (2003) “¿Qué significa ser hoy un movimiento anti-sistémico?”, en Revista OSAL N° 9, CLACSO, Buenos Aires.

ZIBECHI, R. (2008) *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento*, Ediciones Bajo Tierra, México.

**Hernán Ouviaña:** Licenciado en Ciencia Política y Doctor en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Profesor de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires e investigador del Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe (Universidad de Buenos Aires) y del Centro Cultural de la Cooperación. Ha sido coordinador de talleres de autoformación en movimientos populares y sindicatos de base de Argentina y América Latina, así como educador popular en el marco del Bachillerato Popular “La Dignidad” de Villa Soldati. Autor de los libros *Zapatismo para principiantes*, *Gramsci y la Educación. Pedagogías de la praxis y políticas culturales en América Latina*; *Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras de Nuestra América* (estos últimos en co-autoría). [hernanou@hotmail.com](mailto:hernanou@hotmail.com)