



Apellido: BRUNO                      Nombre: Daniela Paola  
DNI: 20817076                      E-mail: [danielapaolabruno@gmail.com](mailto:danielapaolabruno@gmail.com)  
Apellido: Palumbo                      Nombre: María Mercedes  
DNI: 31407646                      E-mail: [mer.palumbo@gmail.com](mailto:mer.palumbo@gmail.com)  
Apellido: Mistrorigo                      Nombre: Verónica  
DNI: 25630814                      E-mail: [vmistrorigo@gmail.com](mailto:vmistrorigo@gmail.com)  
Institución a la que pertenecen: UBA FSOC

Título de la Ponencia: **ABORDAJES ACADÉMICOS SOBRE LA DIMENSIÓN POLÍTICO PEDAGÓGICA DE LOS MOVIMIENTOS POPULARES EN ARGENTINA.**

Área de Interés: Comunicación/Educación

Palabras Claves (3): Movimientos populares-educación

Resumen: El trabajo que proponemos *caracteriza las investigaciones precedentes sobre la dimensión político pedagógica de los movimientos sociales en la producción académica argentina y latinoamericana de la última década.* Las investigaciones precedentes problematizan esos procesos educativos a partir de una multiplicidad de interrogantes: como procesos de producción y reproducción cultural; en su relativa autonomía política y simbólica respecto del aparato estatal y el capital; y en cuanto al potencial alternativo contra-hegemónico y emancipatorio. Esta caracterización es parte de un Proyecto UBACYT que posee como objetivo comparar y problematizar los esfuerzos estratégicos de movimientos populares urbanos de diferente matriz político ideológica con inscripción territorial en el AMBA, para forjar sentidos compartidos que legitiman e incitan a la acción colectiva.

En ese marco nos proponemos, más específicamente, caracterizar y analizar las propuestas de formación política del Frente Multisectorial Darío Santillán (FPDS); el Movimiento Popular La Dignidad (MPLD) y el Movimiento Evita (ME) atendiendo sistemáticamente al modo en que las modalidades organizativas y los contextos políticos-institucionales influyeron en la experiencia de



estos movimientos para comprender cómo allí se expresa y desde allí también se contribuye a la reconfiguración político ideológica, pedagógica e identitaria de estos movimientos.

## **ABORDAJES ACADÉMICOS SOBRE LA DIMENSIÓN POLÍTICO PEDAGÓGICA DE LOS MOVIMIENTOS POPULARES EN ARGENTINA.**

### **1. INTRODUCCIÓN**

Esta ponencia se basa en los avances preliminares de la investigación “Movimientos populares urbanos y acción cultural. Estudio comparativo de las experiencias en el AMBA” (Proyecto UBACYT Nro. 20020110200094, perteneciente a la Programación 2012-2015) que tiene como propósito comparar y problematizar los esfuerzos estratégicos que, movimientos populares urbanos de diferente matriz político ideológica<sup>1</sup> con inscripción territorial en el AMBA, despliegan con el objetivo de forjar sentidos compartidos que legitiman e incitan a la acción colectiva.

Dentro de esos esfuerzos estratégicos de producción de sentidos comunes nos interesan particularmente los procesos educativos de transmisión de experiencias y replicación de saberes y, más específicamente, las propuestas de formación política de algunos movimientos populares urbanos, entendidos estos como expresiones organizativas diversas que las clases subalternas han ido construyendo en sus confrontaciones durante la fase capitalista neoliberal. Junto con Baraldo (2009) y Michi (2010) entendemos que en el desenvolvimiento de este modo de organización históricamente determinado, la lucha de clases sigue siendo un eje fundamental para su comprensión. De allí, la pertinencia del uso del concepto movimientos populares antes que la apropiación acrítica de la categoría nuevos movimientos sociales, perteneciente a la academia europea.

La investigación propone analizar los discursos que se construyen en torno a la formación, puntualizando en los objetivos de la formación; sus temas/contenidos; la metodología de trabajo y los dispositivos pedagógicos utilizados; el tipo y perfil del destinatario; la presencia de una perspectiva latinoamericana y la intencionalidad política de la formación; para finalmente intentar comprender cómo allí se expresa y desde allí también se contribuye a la reconfiguración político ideológica e identitaria del movimiento.



Concretamente son referentes empíricos de nuestra investigación las experiencias formativas del Frente Popular Darío Santillán (FDPS), el Movimiento Popular La Dignidad (MPLD), y el Movimiento Evita (ME) atendiendo sistemáticamente al modo en que las modalidades organizativas y los contextos políticos-institucionales influyeron en las prácticas formativas de estos movimientos.

La estrategia que, con enfoque cualitativo de tipo interpretativo, se utilizará para producir la base empírica combina: el análisis de documentos - textos de apoyo a la formación; planificaciones, memorias y relatorías de talleres; documentos internos del área responsable de la formación, contenidos web, cartillas educativas – con entrevistas a los militantes responsables del diseño de la formación, la observación participante de espacios formativos, y entrevistas a militantes.

Algunas de nuestras hipótesis preliminares son:

- a) En la última década la acción de los movimientos populares urbanos se ha caracterizado por la creciente demanda de políticas sociales, el trabajo territorial y una prolífica producción simbólica que se ha expresado, en parte, en el diseño de estrategias deliberadas en orden a forjar formas compartidas de considerar al mundo y a sí mismos, y que legitimen y muevan a la acción colectiva;
- b) Las estrategias de intervención comunicacional/cultural varían según la matriz político - ideológica del movimiento en cuestión;
- c) En la acción cultural de los movimientos populares urbanos pueden reconocerse apuestas simbólicas diferenciadas según objetivos educativos/formativos; de construcción de la identidad colectiva del movimiento; de control simbólico del espacio/territorio en el que se inscriben; y de incidencia en la institucionalidad política y la opinión pública. Estas dimensiones de la acción cultural se apoyan en modalidades discursivas en tensión; y
- d) Las propuestas de formación política se caracterizan por la selección y el privilegio de unos saberes y perspectivas que varían según la matriz político ideológica del movimiento.

El tipo de análisis propuesto se inscribe en la tradición de los estudios constructivistas de los movimientos sociales preocupados por los procesos colectivos de interpretación, atribución y construcción social del sentido asumiendo que existe una relación dinámica entre estos, las oportunidades políticas y la dinámica organizacional de los movimientos sociales.

A la vez retomamos algunos aportes de la tradición gramsciana y freiriana, del marxismo cultural de la mano de autores como E.P. Thompson, R. Williams y S. Hall para pensar estos procesos educativos en clave de producción y reproducción de cultura (en su sentido materialista) y de subjetividades, a partir de las categorías de praxis, autonomía relativa, tradición selectiva, entre otras. Por último, la incorporación de la perspectiva de los estudios decoloniales nos ha permitido discutir la matriz epistémica de las propuestas formativas estudiadas.

El trabajo que presentamos a continuación comparte los avances preliminares específicamente en lo que respecta al estado de la cuestión sobre la dimensión político-pedagógica de los movimientos sociales populares en la producción académica argentina y latinoamericana reciente.

Para ello hemos construido un corpus de análisis conformado fundamentalmente por ponencias referidas a esta dimensión específica en Congresos y Jornadas científicas celebrados recientemente. Hemos analizado treinta y siete (37) ponencias presentadas en:

- La Mesa 10 “Movimientos sociales y luchas culturales” del Primer Congreso Nacional sobre Protesta Social, Acción Colectiva y Movimientos Sociales realizado en Buenos Aires, los días 30 y 31 de Marzo 2009.
- La Mesa 63 “Experiencias de educación popular de los movimientos sociales de América Latina: desafíos y potencialidades” de las X Jornadas de Sociología: 20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI, realizadas en julio de 2013.
- Los simposios sobre dimensión político pedagógica de los movimientos sociales presentados en las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos realizadas en 2012 en la ciudad de Mendoza.



A lo que hemos sumado otro conjunto disperso de libros, ponencias y artículos en publicaciones científicas sobre la cuestión.

Los ejes analíticos que hemos considerado para la elaboración de este estado de la cuestión son:

- a) definiciones, caracterizaciones y modos de construcción de lo político pedagógico como problema de investigación relevante en los estudios sobre movimientos sociales y populares;
- b) las perspectivas y nociones teóricas reconocidas como marcos referenciales del análisis;
- c) la estrategia metodológica elegida y
- d) las definiciones y fundamentos sobre el carácter alternativo, contra-hegemónico, emergente o sencillamente novedoso en las prácticas formativas de los movimientos sociales populares.

## **2. ORGANIZACIONES POPULARES Y EDUCACIÓN:**

Antes de dedicarnos al análisis de la producción académica reciente consideramos necesario un breve repaso por algunos de los principales antecedentes en el estudio de los procesos educativos/formativos y las organizaciones populares ya que entendemos que algunos de los debates medulares sobre esta cuestión en décadas pasadas perviven con nuevas especificidades en los planteos y discusiones recientes, particularmente en aquellos referidos a la experiencia de los bachilleratos populares.

Asumiendo como universo teórico de análisis los trabajos que se encuadran dentro de la teoría social y de las pedagogías “críticas” de base marxista, Norma Michi (2010) reconoce dos momentos históricos en los debates sobre esta cuestión en las últimas cuatro décadas.

El primero comprende los años 60, 70 y 80 y opuso las producciones teóricas del llamado reproductivismo y la des-escolarización (con frecuencia asimilando la educación popular a estas propuestas) a las teorías de la resistencia y las de la defensa de la educación o escuela públicas<sup>ii</sup>. El segundo momento coincide con la imposición de las ideas neoliberales que desregularon y privatizaron, entre otros, los servicios básicos de educación. En este segundo momento, sobre la base de los debates previos, en los planteos se confrontan las propuestas alternativas de educación que se apartan - de alguna forma - del sistema escolar público, con los defensores de la escuela pública estatal.

En el primer momento que coincide con el desarrollismo van a ocupar un lugar relevante las interpretaciones conceptuales asociadas a los nacionalismos de los países periféricos – particularmente los latinoamericanos – que apelaban a la noción de pueblo. Estas interpretaciones se enlazarán para Michi con una multiplicidad de experiencias de militancia social, política, religiosa y sindical que asumían la práctica política “junto” y “desde” el pueblo en pos de su protagonismo en la disputa por el poder, a la par de la gestación del “hombre nuevo”. Aunque para algunos pedagogos comprometidos con la educación escolar esas experiencias fueron construcciones “en los márgenes del sistema educativo formal” o “suburbio pedagógico” (Vázquez, 1992 citado en Michi; 2010: 65-67), Michi en coincidencia con Nuñez Hurtado (1998) sostiene una interpretación complementaria que entiende que se trató de intentos por significar y reorientar la práctica pedagógica dentro de una perspectiva de organización política, y no necesariamente de confrontación u oposición con la educación escolar.

En este momento los debates también pusieron el acento en la mejora del acceso y la permanencia de las clases subalternas en la escuela, y en el necesario replanteo de contenidos y metodologías con participación popular.

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

El proceso antes reseñado no estuvo al margen de la producción académica de los países centrales. Nos referimos fundamentalmente a las teorías de la reproducción en educación (Althusser, Baudelot y Establet; Bowles y Gintis; Bourdieu y Passeron) y a la denominada “teoría de la resistencia” (Giroux; Apple; Willis) que se propuso como revisión crítica y superadora del peyorativamente denominado “reproductivismo”.



El trabajo de Elsie Rockwell (1987) sobre los aportes de Gramsci a la comprensión de las instituciones en general y en particular de la escolar, va a ser fundamental para propiciar una mejor comprensión del carácter heterogéneo de la escuela, que requiere de un análisis histórico que reconozca la convivencia de elementos hegemónicos y alternativos o progresistas. La historicidad de la construcción cultural de la escuela evidencia para Rockwell, desde la perspectiva de Michi, continuidades como rupturas con las culturas dominantes y dominadas de su entorno social y lleva a mostrar más cercanía incluso con estas últimas que con la burocracia educativa (Michi, 2010: 71).

Ya iniciados los noventa, Tamarit (1994) va a discutir con las posiciones que se diferencian y oponen al reproductivismo y la des-escolarización en defensa de la escuela pública como la agencia privilegiada o única para la educación de las clases dominadas, advirtiendo que en estos planteos subyace una noción positivista del conocimiento calificado como “elaborado”, “válido” y “acumulado” que oculta su carácter de saber dominante con los componentes ideológicos que lo acompañan. Detrás de estas posturas, dirá Tamarit, están las del progreso, la validez universal del conocimiento y el iluminismo.

El segundo momento para Michi va a estar atravesado por dos cuestiones: el debate en torno de la escuela pública vs. las experiencias educativas alternativas; y la tensión entre la universalidad y la diversidad/diferencia.

La defensa de la educación pública adquiere en esta etapa una renovada preocupación por el acceso y la permanencia de las clases populares en ella lo que se expresa en los trabajos, entre otros, de autores como Vázquez y Di Pietro (2004) que desde esa postura critican a quienes desde el discurso o las prácticas alternativas abandonan la defensa de la esfera pública y la discusión por el sentido político de la educación pública.

Sin desconocer ni desmerecer la importancia de estos debates, nos interesa hacer foco en los estudios dedicados a las propuestas formativas que, en esta década de profundas transformaciones generadas por el neoliberalismo, gestaron los movimientos y organizaciones sociales y de base comunitaria.



Durante el Siglo XX existieron diversas experiencias de organizaciones políticas, sindicales, sociales y culturales socialistas, comunistas y anarquistas que encararon experiencias de educación estudiadas por Romero (1986; 1995); Barrancos (1990); González (1990) y Suriano (2001); u otras investigaciones como la de Filmus (2001) referidas a la participación del movimiento obrero en la democratización de la educación y en especial a la experiencia del sindicalismo argentino con los centros educativos de nivel secundario y terciario (CENS y CENTS) en 1973. Dentro de esos antecedentes nos interesa destacar especialmente el trabajo de Sirvent (1984 y 2004) referido al sentido formativo de ciertos procesos participativos en organizaciones populares y los trabajos dedicados a la caracterización y análisis de la propuesta pedagógica del Movimiento de los Sin Tierra en Brasil (MST) de Caldart (1997 y 2000). Como veremos más adelante, estos últimos serán referencias pioneras fundamentales de un campo en ciernes, el del estudio de la dimensión político-pedagógica de los movimientos sociales y populares.

Algunos de los nudos problemáticos que aparecen en estos trabajos y perviven en desarrollos más actuales según la retrospectiva de Michi (2010) son: a) la deliberación y toma de decisiones dentro de las organizaciones populares como proceso formativo, y en general el sentido formativo que se le adjudica a la participación en la organización o el movimiento; b) las continuidades y rupturas entre la dinámica cultural de la organización y las experiencias educativas promovidas desde su seno; c) la vinculación entre los proyectos de escolaridad alternativos con el sistema público de enseñanza; d) los aspectos del dispositivo escolar y de la escolaridad pública sobre los que operan las experiencias alternativas; e) la relación entre conocimiento legitimado y popular; f) la relación entre los especialistas en educación y el resto de la organización o movimiento; y g) la coparticipación de padres y comunidad en los procesos escolares encarados por las organizaciones.

El carácter relativamente acotado de estos antecedentes es lo que lleva a Baraldo (2009) a plantear que la dimensión político-pedagógica de los movimientos sociales y populares, constituía hasta hace unos años uno de los aspectos menos analizados en las producciones teóricas relativas a los movimientos sociales. En su aproximación a los estudios recientes sobre el tema, en los años inmediatamente posteriores a la crisis de 2001, la mayor parte de las producciones hasta ese





momento consistían en sistematizaciones de los propios movimientos sobre su praxis pedagógica (como puede verificarse en Flores, 2002; MTD Solano y Colectivo Situaciones, 2005; entre otros).

Aunque las prácticas educativas constitúan ya una dimensión estratégica en el accionar de los movimientos sociales como podía deducirse por la existencia en la mayoría de ellos de “comisiones” o “áreas” de “educación” y “formación” con diverso grado de formalización pedagógica institucional en los términos planteados por Sirvent (2006), los primeros estudios específicos relevados por Baraldo (2009) datan de 2007.

Hasta ese momento cuatro son a juicio de la investigadora los acontecimientos que auguran los inicios de un “campo de estudio en construcción”:

- a) La Conferencia Internacional de Sociología de la Educación que en su edición 2004 incluyó el eje “Nuevos movimientos y organizaciones sociales como sujetos de resistencia. Alternativas educativas. La responsabilidad social de la universidad”.
- b) El Foro mundial de Educación que en el 2006 incluyó la reflexión conjunta de investigadores con docentes y miembros de movimientos de trabajadores y educadores populares de todo el país.
- c) La mesa de trabajo coordinada por Roberto Elisalde sobre Teoría e Historia de la Educación Popular y que se realiza desde el 2006 en diversas jornadas de investigación conformando un espacio de encuentro, intercambio y debate de referencia ineludible.
- d) La creación en 2007 del Área de Formación cogestionada con Movimientos Sociales dentro del OSAL en CLACSO y del Centro de Investigación y Formación de Movimientos Sociales Latinoamericanos (CIFMSL) ambos bajo la coordinación de Claudia Korol.

A continuación analizaremos el corpus según los ejes analíticos descriptos en la Introducción de este trabajo, intentando establecer algunas conexiones con los debates clásicos sobre la cuestión de organización popular y educación que hemos reseñado brevemente.

### **3. LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA RECIENTE SOBRE LO POLÍTICO PEDAGÓGICO EN LOS MOVIMIENTOS SOCIALES Y POPULARES.**

### 3.1. LO POLÍTICO PEDAGÓGICO

En el caso de los trabajos referidos a movimientos populares urbanos, la producción académica reciente se concentra fundamentalmente en el análisis de Bachilleratos Populares<sup>iii</sup> en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires, el Conurbano bonaerense y la Ciudad de Mendoza<sup>iv</sup>.

En cuanto al período histórico predomina un recorte temporal desde el año 2003 en adelante – en coincidencia con la emergencia de los Bachilleratos Populares – pero que postula a la década neoliberal – los años noventa - como aquella en la que se generaron las condiciones de surgimiento de estas experiencias alternativas. Sólo en ciertos casos, se intenta inscribir a las experiencias analizadas en una tradición más amplia, variando los hitos descriptos: las organizaciones educativas de anarquistas y socialistas a principios del siglo XX; las escuelas-fábrica durante el peronismo; la DINEA, los CENS y el Programa Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos; y las propuestas de educación popular de Paulo Freire de los años setenta.

Una de las características comunes sobresalientes de los trabajos es su concepción amplia de lo educativo donde el carácter formativo del propio movimiento social (Gohn, 2005) o el principio educativo del trabajo, aluden a una consideración general del materialismo histórico: el de la praxis humana como principio y experiencia formativa fundamental (Baraldo, 2009: 90).

En las referencias a la génesis de los Bachilleratos Populares, aparecen como variables explicativas, la ya referida exclusión educativa resultante de las políticas neoliberales que relegaron al Estado en su faz pedagógica, presupuestaria y simbólica; y por el otro, la potencia prefigurativa del dispositivo como estrategia política del movimiento social y/o popular en un escenario de disputa territorial (Aguiló y Wahren, 2013) en el contexto socio político más amplio de recomposición institucional o “vuelta a la normalidad” (Pacheco y Hernández, 2009) durante la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007).

Es recurrente que en los trabajos se aluda al carácter prefigurativo, alternativo y contrahegemónico de los Bachilleratos Populares en contraste con la educación escolar tradicional o estatal. Esto lo observamos en el texto de Langer (2009) referido al estudio del gobierno escolar en los BP; en los



trabajos de Blaustein (2012, 2013) y García (2013) sobre sus dinámicas de trabajo y modalidades de toma de decisiones; en el trabajo de Ramírez (2012) que analiza las definiciones alternativas de lo público en este tipo de experiencias; en Aguiló y Castro (2012) que indagan sobre las representaciones sociales de docentes y alumnos acerca de la educación; o en aquéllos que se interrogan sobre el aporte de los Bachilleratos Populares a la perspectiva y los debates de la educación popular como Klapproth y otros (2013); y Aguiló y Wharen (2013). Una referencia especial merece el trabajo de González y Míguez (2012) que indagan sobre las particularidades de la génesis del Bachillerato Trans “Mocha Celis” donde las vulnerabilidades socio-económicas asociadas a la educación de adultos se intersectan con exclusiones de género.

Fueron relativamente escasos los trabajos que se interrogaron sobre el carácter alternativo de los Bachilleratos Populares en relación a sus contenidos, y a los vínculos de estos con las necesidades cotidianas y a las dinámicas de trabajo más amplias del movimiento (Facioni y Said, 2012).

Probablemente en correspondencia con la definición amplia de lo educativo que mencionamos al inicio de este apartado, aparece en varios trabajos el interés por el estudio de las vinculaciones, continuidades y tensiones entre el Bachillerato Popular y el movimiento social que le dio origen, como verificamos en los trabajos de Longa y Ostrower (2012) y Klapproth y otros (2013).

El estudio de la relación entre el Bachillerato Popular y el Estado es otro aspecto frecuentemente abordado, asumiendo casi siempre ese vínculo como problemático y atravesado por la tensión autonomía - heteronomía como lo advertimos en el trabajo de Pacheco y Hernández (2009) sobre el Bachillerato popular Roca Negra.

Sobre el vínculo de los movimientos populares con el Estado merece una consideración aparte el trabajo de Paludo y otros (2012) relativo al Movimiento de Trabajadores Desocupados de Pelotas en Rio Grande Do Sul en Brasil. Paludo trabaja desde el concepto de clase de Marx y de cultura de Williams (cultura popular y de clase) e indaga sobre las representaciones que los militantes del MTD tenían del trabajo y la educación. La propuesta – ya que la investigación se presenta desde un inicio como un diagnóstico solicitado por el propio MTD con vistas a la reformulación de su política formativa - concluye que esta necesariamente debe tener como uno de sus objetivos



prioritarios el fortalecimiento de la capacidad de incidencia del MTD en las políticas públicas dirigidas a ese grupo poblacional, para que estas abandonen su matriz asistencial (de alivio de la pobreza) y adopten un enfoque de derechos (de mejoramiento de las condiciones de vida).

## 2. LAS PERSPECTIVAS TEÓRICO CONCEPTUALES

Todas las ponencias analizadas cuentan con un anclaje empírico en alguna experiencia de educación protagonizada por un movimiento social y/o popular independientemente del abordaje teórico elegido. En este sentido, es dable señalar que en una gran cantidad de ponencias son los propios protagonistas quienes de forma individual o colectiva cuentan su experiencia en un intento de “teorización de la práctica”. De allí, el uso recurrente de la primera persona del singular o del plural como estrategia de escritura aludiendo a la implicancia directa en la experiencia. Una cantidad significativamente menor de ponencias son escritas “desde afuera” aunque en todos los casos reflejando un conocimiento profundo de la experiencia a partir del trabajo de campo realizado.

En líneas generales, al abordaje de la dimensión político-pedagógica se abreva desde un conjunto diverso de aportes que abarcan una variedad de disciplinas de las ciencias sociales y humanas: miradas del campo de la teoría de los movimientos sociales, enfoques propios del campo de las ciencias de la educación y de la pedagogía y perspectivas pertenecientes a las políticas públicas educativas.

Si circunscribimos el análisis a los aportes provenientes de la historia, la teoría educativa y la sociología de la educación advertimos que las líneas de trabajo predominantes en la producción reciente abrevan en común en la perspectiva freireana como se observa en los trabajos de Moyano Walker (2013); Llaver, Gamboa, Cucchi, Castiglia (2012); Facioni y Said (2012), Aguiló y Castro (2012) y Salomone y otros (2012). Sin embargo, el pensamiento del pedagogo brasilero aparece en diálogo con algunas tradiciones de la filosofía y la sociología políticas de acuerdo a la siguiente organización elaborada por Baraldo (2009):

1. La tradición gramsciana y freiriana que retoma los aportes del marxismo cultural (E.P. Thompson; R. Williams y S. Hall) y piensa los procesos educativos como parte de la “producción y reproducción de la cultura” y de subjetividades. En esta línea hallamos el



trabajo de Norma Michi sobre el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil (MST) y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC (2010) y otros estudios de miembros de los equipos que ella dirige.

2. Otra que retoma los aportes de Gramsci y Freire pero desde la propuesta teórico metodológica de Laclau y que ve a los procesos educativos como alternativas pedagógicas expresadas en discursos, tal y como se plantea en el marco del Programa “Alternativas Pedagógicas y Prospectiva en América Latina” dirigido por Adriana Puiggrós en la FFyL de la UBA.
3. La que con base en el posestructuralismo piensa los procesos educativos como procesos de subjetivación, de resistencia y de construcción de dispositivos emergentes como se expresa en el trabajo de Eduardo Langer en el marco del Proyecto “Sociología de la educación y compromiso social. Dimensiones y debates en el campo de la formación de trabajadores” dirigido por Silvia Llomovate (FFyL-UBA).

Al que agregaremos una cuarta línea de trabajo o perspectiva que reconocemos en la producción más reciente:

4. La de los estudios poscoloniales o decoloniales como marco de intelección de los movimientos populares, en su expresión urbana, campesina e indígena. Este tipo de abordaje va a destacarse en los trabajos referidos a movimientos campesinos como los de Michi y otros miembros de su grupo de la Universidad Nacional de Luján (Vila, Di Matteo y De Mingo, 2012) y en la producción reciente de Guelman y equipo (2013) en el marco del Proyecto “Conocimientos emergentes en propuestas pedagógicas alternativas desde la perspectiva decolonial”.

Por último, en un porcentaje minoritario de las ponencias analizadas incorporan aportes de la teoría de la acción colectiva proveniente de las academias europeas y norteamericanas, tales como las nociones de latencia, visibilidad, ciclos de protesta, repertorios de acciones y estructura de oportunidades políticas. Estas ponencias pertenecen en su totalidad al Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular (GEMSEP) inscripto en el Instituto Gino Germani de la



Facultad de Ciencias Sociales de la UBA (Brickman, Chirom y Wahren, 2012 y Aguiló, Wahren, 2013).

### **3.3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA.**

En cuanto a la metodología, las ponencias se inscriben en investigaciones que responden a la lógica cualitativa y que combinan técnicas cualitativas como observación de clases, entrevistas en profundidad (a docentes, alumnos y/o egresados dependiendo del caso) y, en menor medida, análisis de documentos producidos por los actores participantes de las prácticas estudiadas. Dentro de estas fuentes se mencionan, documentos de discusión político-pedagógica de los bachilleratos populares, sistematizaciones de reuniones de profesores de los bachilleratos, publicaciones de los adolescentes que asisten a los bachilleratos, registros de reuniones de trabajo, debates, discusiones de diseños curriculares, programas de las materias, planificaciones, registros de encuentros de la Coordinadora de Bachilleratos Populares, registros de observación de clases.

Sin embargo cuando el referente empírico es un movimiento campesino la concepción amplia de lo educativo no circunscripta a las iniciativas con fines formativos explícitos va a tener una consecuencia notable en la estrategia metodológica elegida. En estos casos, la idea de que la subjetividad y las identidades se construyen en la lucha, en la articulación con otros movimientos, en la autogestión o el auto-gobierno en el territorio, fundamentará en estos trabajos (Vila, Di Matteo y De Mingo, 2012) la opción por el abordaje etnográfico de la cotidianeidad alejada de “la concepción espectacular de la praxis emancipatoria” en sintonía con la noción de política prefigurativa de Gramsci retomada por Ouviaña (2012).

Por otro lado, en dos casos se planteó sin mayor detalle el enfoque de Investigación Acción Participativa (Rigal, Villagra y Zinger, 2012; Paludo y otros, 2012).

Como ya hemos señalado, frecuentemente los autores de las ponencias se presentan como militantes del movimiento al cual refieren, lo que nos lleva a pensar en la necesidad – a veces explícita – de sistematizar la propia práctica así como a la multipertenencia de los autores (militantes, estudiantes o graduados universitarios, investigadores, etc.).

### **3.4. LA PREGUNTA POR EL CARÁCTER PREFIGURATIVO, ALTERNATIVO Y CONTRA-HEGEMÓNICO DE LAS EXPERIENCIAS ANALIZADAS.**

En el punto 3.1 mencionamos que es recurrente que en los trabajos se interroge o aluda al carácter prefigurativo, alternativo y contra-hegemónico de las experiencias educativas gestadas y protagonizadas por movimientos populares.

Hemos visto que, en el caso de los trabajos recientes sobre movimientos populares urbanos en Argentina “lo otro”, aquello frente a lo cual estas experiencias se constituyen en alternativa, es fundamentalmente el Estado o más precisamente el sistema público estatal de enseñanza.

Como ya explicamos se trata de trabajos que prácticamente se ocupan de un mismo referente empírico, los bachilleratos populares. Ya señalamos en nuestra retrospectiva en el punto 2, que la oposición entre educación pública y experiencias alternativas posee larga data. Este énfasis analítico en el eje estatal - no estatal que ya aparece como obstáculo epistemológico en aquellos debates, dificulta en ocasiones una problematización más profunda sobre aquello que está en disputa, en lo que respecta, al menos a los arbitrarios culturales sobre los que se basan los contenidos, y a los fines educativos y su inscripción en el proyecto político más amplio del movimiento.

Ocurre algo diferente con los trabajos dedicados al ámbito rural. En el trabajo de López (2012) sobre el MOCASE Vía Campesina el carácter alternativo no se corresponde necesariamente con su carácter “no estatal” sino sobre todo con los supuestos en torno al sujeto de la educación y al sentido mismo de la educación. El sistema público estatal es de difícil acceso pero además y sobre todo, abreva para López en una matriz epistémica negadora de la experiencia campesina, una propuesta modernizante pensada para un joven urbano que ve en la escolarización su puerta al trabajo asalariado urbano.

La crítica epistémica reaparece en el trabajo de Machado (2012) sobre la experiencia de una política pública de educación de jóvenes y adultos campesinos a propuesta del MST en Santa Catarina. Más allá del análisis de la experiencia, el trabajo concluye que las políticas de redistribución económica deben necesariamente ser acompañadas de políticas de reconocimiento social y cultural. Ambas cuestiones de la mano generan igualdad material. Pero ese reconocimiento no es sólo de la identidad



campesina sino además de las luchas, las historias, las vivencias, los saberes y las contradicciones del campesinado.

Por su parte, Vila, Di Matteo y De Mingo (2012) en otros dos trabajos sobre el MOCASE Vía Campesina indagan en la “infrapolítica cotidiana” del movimiento para reconocer allí formas novedosas de producción de conocimiento, en las que lo sensible y lo inteligible, usualmente disociados en la práctica tradicional, aparecen enlazados y reubicados en un lugar central. Así, el carácter novedoso y, si se quiere alternativo, reside en la importancia que se le otorga a la subjetividad, la corporalidad y la sensibilidad campesinas a diferencia de lo que ocurre con la matriz epistémica del pensamiento dominante.

### **3.5 UNA PERSPECTIVA INCIPIENTE DE ANÁLISIS: LA CUESTIÓN COLONIAL**

Con matices vemos como estos trabajos coinciden en tomar algunos aportes de la perspectiva decolonial. Bajo la categoría de colonialidad y a partir de los estudios de Aníbal Quijano sobre colonialidad del poder a fines de los 90, las líneas de investigación sobre esta temática han ido creciendo y diversificándose. Arturo Escobar nomina a estas líneas como el proyecto Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad (MCD)<sup>v</sup>.

Muchos referentes del MCD y de las nuevas generaciones de los estudios decoloniales participan activamente en movimientos sociales. Sin embargo, “esto no necesariamente se ha traducido en trabajos acerca de los movimientos sociales o ciertas perspectivas de cambio social, precisamente porque ha sido una de las políticas epistémicas de la perspectiva no tomar a los sectores subalternizados como objetos de estudio sino como agentes políticos y epistémicos”(GESCO, 2012:15). No obstante, aseguran desde el Grupo de Estudios de la Colonialidad que “el dilema de cómo hablar acerca de los agentes de la transformación no debiera cerrarse por el temor a repetir los viejos esquemas del pensamiento hegemónico” (2012:15)

Entre quienes participan de los movimientos desde esa perspectiva, se destacan las investigaciones de Catherine Walsh, quien sostiene que “desde la perspectiva decolonial se va haciendo resaltar la agencia no simplemente social sino política y epistémica de los movimientos sociales” (2008: 248)





Al indagar el marco teórico desde el cual se analizan los movimientos<sup>vi</sup>, Flórez-Flórez (2007) se pregunta por qué las teorías europeas de los movimientos sociales se declaran a favor de una epistemología post ilustrada y sin embargo responden a una lógica moderna, y por tanto eurocéntrica. Para delinear una respuesta propone una serie de claves en línea con lo que se conoce como el programa o proyecto Modernidad/Colonialidad (PMC)<sup>vii</sup>: redefinición espacio temporal de la modernidad; la colonialidad como otra cara de la modernidad; dispositivos de "dis.placing" de la modernidad; doble gobernabilidad moderna; la colonialidad del poder; la colonialidad del saber y la diferencia colonial.

Otros acercamientos a la cuestión colonial pueden verse en Patricio Noboa Viñan (2005) e Inés Fernández Mouján (s/f). En el caso de Noboa Viñan analiza lo que denomina "matriz colonial" de los movimientos sociales, particularmente ecuatorianos, y sus implicancias en diversas dimensiones: política, económica, social y epistemológica. Fernández Mouján propone un análisis de la relación entre la pedagogía freireana y la decolonialidad en relación a la concepción de educación liberadora.

En las ponencias analizadas, podemos visualizar en relación a la cuestión colonial dos modalidades de acercamiento: por un lado, quienes asumen la perspectiva decolonial (Guelman, 2013), y por el otro, quienes usan las categorías pero no se posicionan en la perspectiva (Gluz, 2013; Vila, Di Matteo y De Mingo, 2012; López, 2012; Domínguez, 2012).

De acuerdo a esta última caracterización, encontramos dentro de los casos que trabajan la cuestión campesina, la ponencia de Guelman (2013) en la que se analiza la experiencia de la escuela de Agroecología del MOCASE-VC a partir de lo que da en llamar pedagogía decolonial como aquella que busca valorar los saberes invisibilizados por la modernidad, con el fin de deconstruir las relaciones de poder, las sospechas sobre las verdades ilustradas y desandar allí las tramas de la colonialidad (un recorrido que se acerca a los planteos de Fernández Mouján).

El mismo caso (Agroecología MOCASE) es abordado por López (2012) quien repone la categoría de colonialidad del saber de Edgardo Landier, para analizar cómo operan aún las concepciones de la "modernidad" en los espacios educativos.



En el caso de los movimientos populares urbanos, sólo Gluz (2013) la retoma aludiendo al concepto de colonialidad del poder de Quijano, con el fin de analizar la cuestión del conocimiento en cuanto a su acceso y contenidos (quienes acceden y qué se enseña); si bien no constituye su marco teórico principal.

En síntesis, la cuestión colonial en el estudio de los movimientos sociales y populares es aún incipiente, sobre todo en nuestro país. En la mayoría de los casos en que las categorías analíticas de la perspectiva decolonial son puestas en juego, lo son sobre todo para cuestionar la epistemología moderna y sus implicancias en las relaciones de saber/poder (en diferentes dimensiones, principalmente la educativa).

#### **4. CONSIDERACIONES FINALES**

Ha sido la intención de este trabajo dar cuenta del estado de la cuestión en relación a la dimensión político-pedagógica de los movimientos sociales. Para ello se ha indagado en diversos materiales de lectura y trabajos de investigación, poniendo el eje en las ponencias presentadas en encuentros o mesas dentro de esos encuentros, que abordaron la temática en los últimos cuatro años.

A partir de este objetivo, se ha optado por analizar el material seleccionado en relación a una serie de ejes, en lugar de realizar la clásica división entre movimientos urbanos y rurales, que buscó analizar aspectos que atravesaran la totalidad de las ponencias: las definiciones acerca de lo político-pedagógico, las perspectivas teórico-conceptuales, las estrategias metodológicas elegidas y la pregunta por el carácter prefigurativo, alternativo y contrahegemónico de las experiencias analizadas.

Como último aspecto a destacar, se resalta el aporte innovador que constituye la perspectiva decolonial. Perspectiva que se presenta como una nueva mirada o clave de análisis de los movimientos sociales en su dimensión pedagógico-epistémica, que no solo se permite a los investigadores realizar preguntas que se alejan del enfoque tradicional respecto a lo alternativo en relación al Estado, sino que agrega nuevas aristas de análisis a la dimensión político pedagógica de los movimientos al concebir al asociar lo alternativo a un proyecto distinto a la Modernidad colonial.

En este sentido, resulta de interés observar que la pregunta o problematización por la matriz epistémica que constituye a los movimientos aparezca en aquellos casos en que se trabaja con movimientos rurales (Guelman, 2013; Gluz, 2013) y no así en las producciones que analizan movimientos urbanos, salvo la excepción del trabajo de Facioni y Said (2012). En razón de este hallazgo, consideramos oportuno dejar abierta la inquietud respecto a las trayectorias académicas de los investigadores, a la potencialidad de las teorías desde las cuales se posicionan para abordar la realidad y las características particulares que diferencian a los movimientos urbanos de los rurales en cuanto condicionantes de la presencia de la pregunta por la matriz epistémica en las investigaciones..

---

## NOTAS

<sup>i</sup> Para Maristella Svampa el campo contestatario se despliega en cuatro matrices político-ideológicas diferentes: la indígena comunitaria, la nacional popular, la izquierda clásica o tradicional y, de manera más reciente, la “nueva” narrativa autonomista. Por matrices político-ideológicas la autora designa aquellas “líneas directrices que organizan el modo de pensar la política y el poder, así como la concepción del cambio social” y agrega que “si bien cada matriz político-ideológica posee una configuración determinada, los diferentes contextos nacionales así como las tensiones internas las van dotando, para cada caso, de un dinamismo y una historicidad particular. En otras palabras, las matrices político-ideológicas no se encuentran en estado puro, pues las diferentes dinámicas políticas han dado paso a diversos entrecruzamientos y conjunciones (entre indianismo y marxismo, entre indianismo y matriz nacional-popular, entre indianismo y narrativa autonómica, entre marxismo y autonomismo, por dar algunos ejemplos), como también a un proceso de conflicto y colisión, que puede llevar a acentuar las diferencias en términos de concepciones, modos de pensar y hacer la política. La matriz indigenista coloca en el centro la idea de resistencia, derechos colectivos y poder comunal; y su dinámica política se inscribe permanentemente en la tensión entre un proyecto de recreación de las autonomías indígenas y el proyecto identitario de refundación o vuelta a las comunidades pre-hispánicas. Por su parte, la matriz nacional-popular tiende a sostenerse sobre el triple eje de la afirmación de la nación, estado redistributivo y conciliador, liderazgo carismático y masas organizadas –el pueblo-. Su dinámica se instala en la tensión entre un proyecto nacionalista revolucionario, conducido por el pueblo junto a su líder, y el proyecto de la participación controlada, bajo la dirección del líder y el tutelaje estatal. La izquierda tradicional se nutre de las diferentes variantes del marxismo partidario, entre las cuales se destaca la superioridad de la forma partido, y una determinada concepción del poder ligada a la idea antagonismo de clases y la construcción del socialismo. Su dinámica suele instalarse en la tensión/articulación entre la vía revolucionaria (la lógica de la toma del poder) y la vía reformista institucional (la lógica electoral). Respecto de la nueva narrativa autonomista, los elementos centrales que configuran su matriz son la afirmación de la autonomía, la horizontalidad y la democracia por consenso. Svampa habla de “narrativa” autonomista porque ésta se construye como un relato identitario, de producción del sujeto, en el cual cuenta la experiencia personal de los actores (antes que una inscripción en la comunidad, el pueblo o la clase social). Es una narrativa que se nutre del fracaso general de las izquierdas tradicionales (por ello cobra relevancia la definición por oposición respecto de otras tradiciones de izquierda, principalmente la izquierda partidaria), así como de los procesos de desinstitucionalización de las sociedades contemporáneas. Esta nueva narrativa ha ido configurando un ethos común que afirma como imperativo la desburocratización y democratización de las organizaciones y se alimenta, por ende, de una gran desconfianza respecto de las estructuras partidarias y sindicales, así como de toda instancia articuladora superior. En términos generales, la autonomía aparece no sólo como un eje organizativo, sino también como un planteo estratégico, que remite a la “autodeterminación. Por ello, su dinámica tiende a desplegarse en la tensión inscrita entre la afirmación de un ethos colectivo libertario (la autonomía como horizonte utópico) y el repliegue diferencialista-identitario (la autonomía como valor refugio). (Svampa, 2010:8 y ss.)



ii Es importante aclarar que este período coincidió con las dictaduras y la denominada “vuelta a la democracia” en varios países de América Latina.

iii Los Bachilleratos Populares son espacios educativos de jóvenes y adultos inscriptos en el marco de organizaciones sociales que expresan formas alternativas de practicar la educación en el marco de un proceso más amplio de movilización social y ciclos de protesta de resistencia al neoliberalismo y de la configuración de “campos de experimentación social”. Si bien responden en general a la forma del dispositivo escolar, presentan intencionalidades político-pedagógicas ligadas a proyectos políticos emancipatorios y aparecen guiados por las nociones teórico-prácticas de la educación popular (Brickman, Chirom y Wahren, 2012).

iv Prácticamente todas las ponencias analizadas se concentran en la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense. La presencia de trabajos referidos a la Ciudad de Mendoza sea posiblemente producto del análisis de ponencias presentadas en las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos organizadas en dicha ciudad.

v La cuestión de la colonialidad en los espacios de investigación de las Ciencias Sociales nace con la intención de repensar las matrices histórico-sociales y epistémicas legadas por la modernidad; se ha cruzado con otras perspectivas como los estudios poscoloniales y subalternos, y se ha diversificado en sus objetivos de indagación: desde una primera indagación sobre la colonialidad del poder (Quijano; 2000) hasta la colonialidad del ser (Maldonado Torres, 2007), pasando por la del saber (Lander; 2000), entre otras. Para profundizar esta perspectiva véase: Lander (Comp), 2000; Castro Gómez y Grosfoguel (Ed.), 2007; Walsh (Ed.) 2009, entre otros.

vi Por su parte, Juliana Flórez-Flórez (2007) critica a quienes sostienen la imposibilidad de los movimientos “de la periferia” de constituirse en actores críticos de la modernidad, y analiza cómo en esas concepciones los supuestos teóricos y epistemológicos de las teorías de movimientos responden a un pensamiento dicotómico, moderno e ilustrado, que limita el potencial de lucha de dichos movimientos. En esa línea, recoge los diferentes autores que se han encargado de nombrar a los movimientos periféricos o de países poco desarrollados (en contraposición con el mundo moderno, occidental y desarrollado del que la mayoría de ellos forman parte) de diversas maneras, sin reconocerles el carácter de sociales; entretanto se los nombra como populares (Laclau y Mouffe, Foweraker), socio-históricos o culturales (Touraine, Khosrokhavar) o solo como viejas luchas (Mainwaring y Viola). En la misma dirección apunta su crítica a Melucci, a quien le reconoce no obstante –a diferencia de los anteriores referentes- el valor que le da a los movimientos en la superación y la reinención de la tradición, en pos de la reflexividad y la elección identitaria.

vii También conocido como MCD (Modernidad, Colonialidad, Decolonialidad) tal como lo referimos unos párrafos arriba

## BIBLIOGRAFÍA

- Baraldo, Natalia (2008) “Movimientos sociales y Educación: ¿qué categorías?”, Jornadas Internacionales de problemas Latinoamericanos, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Baraldo, Natalia (2009) “Educación en y desde los Movimientos sociales: ¿nuevo objeto y nuevos abordajes en Educación? Algunas tendencias en estudios recientes”, VI Jornadas de Investigación en Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Barrancos, Dora (1990) *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*. Buenos Aires: Contrapunto.
- Caldart, Roselí Salette (1997) *Educação em movimento. Formação de educadoras y educadores no MST*. Petrópolis: Vozes.
- Caldart, Roselí Salette (2000) *Pedagogía do Movimento Sem Terra: escola é mais de que escola*. Petrópolis: Vozes.
- Domínguez, Diego (2012) “Recampesinización de Argentina del siglo XXI”. *Revista*

12 / 13 / 14  
SEPTIEMBRE / 2013

**XVII**  
JORNADAS  
NACIONALES  
DE INVESTIGADORES  
EN COMUNICACIÓN



Universidad Nacional de General Sarmiento  
Licenciatura en Comunicación (IDH)  
Provincia de Buenos Aires

**Red**  
NACIONAL  
de investigadores en  
COMUNICACIÓN



<http://www.redcomunicacion.org/>

ISSN 1852-0308

*Psicoperspectivas*, 1, pp. 134-157.

- Fernández Mouján, Inés (s/f) “Entre la pedagogía freireana y el pensamiento decolonial”, disponible en <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=224>
- Filmus, Daniel (1992) *Demandas populares por educación. El caso del movimiento obrero argentino*. Buenos Aires: Aique.
- Flores, Toty (2002) *De la culpa a la autogestión. Un recorrido del Movimiento de Trabajadores Desocupados de La Matanza*. Buenos Aires: MTD Editora.
- Flórez Flórez, Juliana (2007) “Lectura no eurocéntrica de los movimientos sociales latinoamericanos. Las claves analíticas del proyecto modernidad/colonialidad”. En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (comp.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- GESCO (2012) “Estudios decoloniales: un panorama general”, Grupo de estudios sobre colonialidad, *Revista Kula*, 6, pp. 8-21.
- Gohn, Maria da Glória (2005) *Movimentos sociais e educação*. Sao Paulo: Cortez.
- González, Ricardo (1990) “Lo propio y lo ajeno. Actividades culturales y fomentismo en una asociación vecinal, Barrio Nazca (1925-1930)”. En Diego Armus (comp.) *Mundo urbano y cultura popular*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Michi, Norma (2010) *Movimientos campesinos y educación. El Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC*. Buenos Aires: *El colectivo*.
- MTD Solano y Colectivo Situaciones (2005) *MOCASE. Movimiento Campesino de Santiago del Estero*. Buenos Aires: Ediciones De mano a mano.
- Noboa Viñan, Patricio (2005) “La matriz colonial, los movimientos sociales y los silencios de la modernidad”. En Catherine Walsh (edit.) *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial: reflexiones latinoamericanas*, Quito: Abya Yala- Universidad Andina Simón Bolívar.
- Nuñez Hurtado, Carlos (1998) *La Revolución ética*. Guadalajara: IMDEC.
- Ouviña, Hernán (2012) “Educación popular y disputa hegemónica. Los aportes de Antonio Gramsci para el análisis de los proyectos pedagógico-políticos de los movimientos sociales”. *OSERA*, 6.
- Quintero Pablo (2011) “Movimiento sociales, universidad y redes decoloniales en América latina”. Entrevista a Catherine Walsh, *Revista Otros Logos*, pp. 245-259.
- Rockwell, Elsie (1987) *Repensando institución: una lectura de Gramsci*. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, México.
- Romero, Luis Alberto (1986) *Libros baratos y cultura de los sectores populares*. Documentos de CISEA, Buenos Aires.
- Romero, Luis Alberto y Gutiérrez, Leandro (1995) *Sectores populares, cultura y política, Buenos Aires en la entreguerra*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Sirvent, María Teresa (1984) *Educação Comunitaria. A experiencia do Espirito Santo*. Sao Paulo: Editora Brasiliense.
- Sirvent, María Teresa (2004) *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sirvent, María Teresa; Toubes, Amanda y Santos, Hilda et al. (2006) “Revisión del concepto de Educación No Formal”. *Cuadernos de Cátedra*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (OPFYL)-UBA.

12 / 13 / 14  
SEPTIEMBRE / 2013

**XVII**  
JORNADAS  
NACIONALES  
DE INVESTIGADORES  
EN COMUNICACIÓN



Universidad Nacional de General Sarmiento  
Licenciatura en Comunicación (IDH)  
Provincia de Buenos Aires

**Red**  
NACIONAL  
de investigadores en  
COMUNICACIÓN



<http://www.redcomunicacion.org/>

ISSN 1852-0308

- Suriano, Juan (2001) *Anarquistas, cultura y política libertaria en Buenos Aires 1890-1910*. Buenos Aires: Manantial.
- Tamarit, José (1994) *Educación al soberano. Crítica al iluminismo de ayer y de hoy*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Vázquez, Silvia (1992) *Cuando la educación pensaba en la revolución. Tendencias político-pedagógicas latinoamericanas de los sesenta y setenta*. Buenos Aires: Mimeo.
- Vázquez, Silvia y Di Pietro, Susana (2004) “La educación popular en la escuela pública. Un desafío estratégico”. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Sociología de la Educación, Buenos Aires.

### PONENCIAS CITADAS

- Aguiló, Victoria y Castro García, María Celeste (2012) “La educación en movimiento: las representaciones sociales sobre la educación en el marco de las experiencias escolares de los movimientos sociales”. Ponencia presentada en las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Mendoza.
- Aguiló, Victoria y Wahren, Juan (2013) “Educación popular y movimientos sociales: los Bachilleratos Populares como campos de experimentación social”. Ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología de la Facultad de Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires.
- Blaustein, Ana (2012) “Acá se lee”. Ponencia presentada en las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Mendoza.
- Blaustein, Ana (2013) “Apropiarse de lo escrito: prácticas de lectura en la clase de Literatura de un Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultos”. Ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología de la Facultad de Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires.
- Brickman, Denise; Chirom, Magdalena y Wahren, Juan (2012) “Acciones colectivas y articulación política-pedagógica de los movimientos sociales: el caso de la Coordinadora de Bachilleratos Populares (2003-2012)”. Ponencia presentada en las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Mendoza.
- Di Matteo, Álvaro, De Mingo, Ana Clara y Vila, Diana (2012) “La recuperación del saber y la cultura: algunos debates en educación popular a partir de la experiencia del MOCASE-VC”. Ponencia presentada en las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Mendoza.
- Facioni, Clara y Said, Shirley (2012) “Horizontes de transformación de los Bachilleratos Populares: la tensión entre la forma y el contenido en la práctica pedagógica”. Ponencia presentada en las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Mendoza.
- García, Javier (2013) “Enfoque etnográfico y “bachilleratos populares”: negociaciones entre el tiempo escolar y la autogestión de los aprendizajes”. Ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología de la Facultad de Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires.
- Gluz, Nora (2013) “Alternativas escolares en movimientos sociales y emancipación”. Ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología de la Facultad de Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires.

12 / 13 / 14  
SEPTIEMBRE / 2013

**XVII**  
JORNADAS  
NACIONALES  
DE INVESTIGADORES  
EN COMUNICACIÓN



Universidad Nacional de General Sarmiento  
Licenciatura en Comunicación (IDH)  
Provincia de Buenos Aires

**Red**  
NACIONAL  
de investigadores en  
COMUNICACIÓN



<http://www.redcomunicacion.org/>

ISSN 1852-0308

- González, Dora y Míguez, María Eugenia (2012) “Movimiento trans y educación popular”. Ponencia presentada en las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Mendoza.
- Guelman, Anahí (2013) “Pedagogía de la liberación en la escuela de agroecología del MOCASE-VC”. Ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología de la Facultad de Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires.
- Klapproth, Daniela y otros (2013) “La praxis política en contextos de educación popular. Un estudio de caso: el Bachillerato Popular Casa Abierta”. Ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología de la Facultad de Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires.
- Langer, Eduardo (2009) “Prácticas de resistencia de docentes y estudiantes de un Bachillerato Popular: maneras de hacer y de pensar que otorgan nuevos sentidos a la educación de jóvenes y adultos”. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional sobre Protesta Social, Acción Colectiva y Movimientos Sociales, Ciudad de Buenos Aires.
- Llaver, Nora (2012) “Representaciones del espacio de las integrantes de la Mesa: Charlas de las mujeres con mate. Mendoza 2010-2011”. Ponencia presentada en las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Mendoza.
- Longa, Francisco y Ostrower, Lucía (2012) “Docentes y estudiantes en los contornos de la participación”. Ponencia presentada en las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Mendoza.
- López, Laura E. (2012) “Estudiar, producir, resistir: la experiencia de la escuela de agroecología del MOCASE-VC”. Ponencia presentada en las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Mendoza.
- Machado, Marcela (2012) “Direito a Educação diferenciado no campo: Estudo de caso de um curso de educação de jovens e adultos do Programa Nacional de Educação Na Reforma Agrária do Brasil”. Ponencia presentada en las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Mendoza.
- Moyano Walker, Mercedes (2013) “La experiencia *freireana* de la Fiesta de las Culturas en la educación de adultos de un barrio marginado en la ciudad de Buenos Aires”. Ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología de la Facultad de Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires.
- Pacheco, Mariano y Hernández, Diana (2009) “El porvenir de una utopía. El Bachillerato Popular Roca Negra/Frente Popular Darío Santillán: un estudio de caso”. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional sobre Protesta Social, Acción Colectiva y Movimientos Sociales, Ciudad de Buenos Aires.
- Paludo, Conceição y otros (2012) “Trabalho, educação e desemprego permanente: reflexoes sobre a educação necessária”. Ponencia presentada en las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Mendoza.
- Ramírez, Adriana (2012) “La construcción de lo público en Bachilleratos Populares de movimientos sociales”. Ponencia presentada en las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Mendoza.
- Rigal, Luis; Villagra, Juana M. y Zinger, Sabrina (2012) “Educación popular y nuevos movimientos sociales: el caso del Movimiento Tupaj Katari”. Ponencia presentada en las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Mendoza.