

Colección Política, Políticas y Sociedad  
Serie Democracias en revolución & revoluciones en democracia

# Derecho a la educación y escolarización en América Latina

**Felicitas Acosta**  
Compiladora

EDICIONES UNGS



Universidad  
Nacional de  
General  
Sarmiento



Derecho a la educación  
y escolarización en América Latina



# Derecho a la educación y escolarización en América Latina

Felicitas Acosta  
Compiladora

Mariela Alejandra Acevedo, Felicitas Acosta,  
Myriam Feldfeber, Pablo Imen, María Mercedes Palumbo,  
Fernanda Saforcada y Soledad Vercellino

EDICIONES **UNGS**



Universidad  
Nacional de  
General  
Sarmiento

---

Derecho a la educación y escolarización en América Latina / Mariela Alejandra Acevedo ... [et al.] ; compilado por Felicitas Acosta. - 1a ed. - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento, 2020.  
158 p. ; 21 x 15 cm. - (Política, políticas y sociedad. Democracias en Revolución y Revoluciones en Democracia ; 5)

ISBN 978-987-630-480-1

1. Derecho a la Educación. 2. Escolarización. 3. América Latina. I. Acevedo, Mariela Alejandra. II. Acosta, Felicitas, comp.  
CDD 370.98

---

## EDICIONES UNGS

© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2020  
J. M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines (B1613GSX), Prov. de Buenos Aires, Argentina  
Tel.: (54 11) 4469-7507 - ediciones@campus.ungs.edu.ar - ediciones.ungs.edu.ar

### Serie Democracias en Revolución y Revoluciones en Democracia

Coordinación: José Luis Coraggio y Eduardo Rinesi  
Comité Académico: W. Pengue, F. Acosta, R. Aronskind, G. Vommaro y J. P. Cremonte

Diseño gráfico de interiores: Daniel Vidable

Tipografías:

**Rosario** / Diseñada por Héctor Gatti, Adobe Typekit & Omnibus-Type Team

**Andada** / Diseñada por Carolina Giovagnoli para Huerta Tipográfica

SIL Open Font License, 1.1

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723.

Prohibida su reproducción total o parcial.

Derechos reservados.

Impreso en Ediciones América

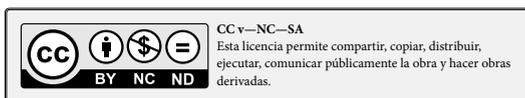
Abraham J. Luppi 1451, CABA, Argentina

en el mes de junio de 2020.

Tirada: 150 ejemplares.



Libro  
Universitario  
Argentino



## Índice

Introducción: discusiones en torno al derecho a la educación y la escolarización en América Latina.....	9
<i>Felicitas Acosta</i>	
Escolarización y derecho a la educación .....	15
<i>Felicitas Acosta</i>	
La educación como derecho a partir del cambio de siglo: perspectivas democratizadoras y restauraciones conservadoras.....	41
<i>Myriam Feldfeber</i>	
Fuera del orden. Consideraciones sobre el derecho a la educación en tiempos adversos.....	57
<i>Fernanda Saforcada</i>	
Educación y lucha de clases en nuestra América. Ensayo sobre la(s) política(s) educativa(s) en el siglo XXI.....	77
<i>Pablo Imen</i>	
Sobre el dispositivo y su potencia para pensar lo escolar.....	97
<i>Soledad Vercellino</i>	
Aperturas pedagógicas, políticas y epistémicas en dispositivos de formación política en movimientos populares en la Argentina posneoliberal .....	119
<i>María Mercedes Palumbo</i>	
Ciudadanía sexual y ampliación de derechos en la escuela del siglo XXI... ..	139
<i>Mariela Alejandra Acevedo</i>	

# **Aperturas pedagógicas, políticas y epistémicas en dispositivos de formación política en movimientos populares en la Argentina posneoliberal\***

María Mercedes Palumbo

## **Introducción**

Pensar el derecho a la educación interpela de manera directa a las políticas públicas orientadas específicamente a la escuela y, al mismo tiempo, invita a visibilizar otras experiencias pedagógicas en los márgenes o por fuera de la oferta estatal, en las que también se garantiza y se resignifica este derecho, aportando su tematización a repensar el dispositivo pedagógico escolar. En este artículo resulta de interés la indagación de talleres de formación política conducidos por movimientos populares, en su condición de dispositivos de proposición pedagógica, política y epistémica, enmarcados en el contexto social, económico y político argentino denominado “posneoliberal”.

La génesis del repertorio de propuestas y prácticas pedagógicas alternativas en movimientos populares en la Argentina remite a la paulatina salida del momento más agudo de la crisis del modelo económico de acumulación y del régimen político neoliberal en los primeros años del siglo XXI, que dio lugar a la emergencia de nuevas problemáticas que excedían

---

\* El presente capítulo fue escrito para el concurso de ensayos CLACSO-UNGS “Democracias en revolución & Revoluciones en democracia” y resultó uno de los ensayos ganadores. En este sentido, vale aclarar que la producción del artículo, y consecuentemente de sus reflexiones, fue en 2015, antes de las elecciones en las que la Alianza Cambiemos resultó ganadora. De allí la caracterización del recorte temporal en estudio como “Argentina posneoliberal”.

la satisfacción de la necesidad urgente de alimentos y trabajo. Entre estas nuevas problemáticas la educación ocupó un rol protagónico, en cuanto se partió de un diagnóstico respecto a la falta de garantía en el cumplimiento del derecho a la educación de los sectores populares, especialmente en jóvenes y adultos, como herencia del período neoliberal. El objetivo era doble: por un lado, ocupar la vacancia estatal y de un sistema escolar refractario a la presencia de estos sujetos de la educación a partir de la ideación de “escuelas” propias –jardines comunitarios, primarias populares, escuelas campesinas y bachilleratos populares–, que luego lucharían por el reconocimiento estatal; y, por otro lado, gestar formas pedagógicas alternativas a la educación hegemónica y acorde con los idearios político-pedagógicos de los movimientos populares que incluía estas “escuelas” y abarcaba todo otro conjunto de propuestas menos sistemáticas.<sup>1</sup> De allí que sea en la etapa posneoliberal en la que estas prácticas pedagógicas se multiplicaron en el marco de un trabajo de armado y prefiguración de instituciones de nuevo tipo al servicio de un proyecto más amplio de transformación social.

La selección de los talleres de formación política dentro del vasto repertorio de experiencias y prácticas pedagógicas responde a su capacidad para dar cuenta de modo directo de la íntima relación existente entre pedagogía, política y epistemología. Es necesario realizar una aclaración respecto al uso del término “formación política”, dado que, para los movimientos populares, todas sus prácticas y todos sus espacios –sean explícitamente formativos o no– aparecen conteniendo a la formación política. En consecuencia, se requiere distinguir con fines descriptivos dos acepciones de la formación política: un sentido amplio que sitúa a los propios movimientos como principios y sujetos formativos; y un sentido estricto, adoptado en este artículo, que corresponde a aquellos espacios-momentos intencionalmente formativos que los movimientos populares denominan como escuelas, escuelitas o talleres de formación política. Desde esta segunda acepción, los talleres de formación política surgen con el objetivo de tematizar y reforzar cuestiones referidas a los idearios político-ideológicos y

---

1 Siguiendo a Michi, Di Matteo y Vila (2012), las formas de lo pedagógico en el ámbito de los movimientos populares se materializan en “escuelas” gestadas y conducidas por los movimientos en distintos niveles, espacios-momentos intencionalmente formativos –los denominados “talleres”– que se desarrollan regularmente durante un tiempo a partir de una planificación de sus actividades, dentro de los que se encuentran los talleres de formación política; y, finalmente, espacios-momentos “que también son formativos” bajo la premisa de que el movimiento social es un principio y un sujeto formativo y todas las prácticas del cotidiano militante son generadoras de aprendizajes.

afianzar un relato histórico que sitúa a los movimientos en contrahistorias de más largo aliento, que otorgan identidad, organicidad e integralidad a la militancia.

Así como se señala el carácter político de la educación y la importancia de la formación política en lugares clásicos como la escuela, también es posible afirmar el componente pedagógico, político y epistémico asociado a los talleres de formación política en movimientos populares en términos de los saberes puestos en circulación y de los procesos de subjetivación alentados. Si bien estos talleres responden a las dinámicas internas de los movimientos y se alejan de la búsqueda de reconocimiento estatal en clave de recursos y acreditación, la nominación “escuela”, utilizada como categoría nativa para referir a estas experiencias, resulta llamativa. En este sentido, algunas de las conclusiones arribadas acerca de las aperturas pedagógicas, políticas y epistémicas presentes en estas escuelas de formación política se consideran de utilidad para repensar las formas y el contenido de la formación política escolarizada y del dispositivo pedagógico escolar en su conjunto.

Las reflexiones aquí expresadas se sustentan en un trabajo mayor inscripto en programas de estudio de maestría y doctorado en la Universidad de Buenos Aires.<sup>2</sup> En ese marco, se realizó una recopilación sistemática de información referida a tres talleres de formación política destinados a militantes de base a partir de una triangulación de técnicas metodológicas cualitativas (entrevistas en profundidad, observación participante y análisis de documentos). Los tres casos de estudio corresponden a movimientos populares con inserción geográfica en el Área Metropolitana de Buenos Aires: el Movimiento Popular La Dignidad, el Movimiento Darío Santillán y el Movimiento Nacional Campesino Indígena-Buenos Aires. Su elección responde a las destacadas trayectorias de sus áreas de formación en términos de antigüedad, producción de materiales y sistematicidad, siendo referentes formativos para otros movimientos. Cabe señalar que en este

---

2 Este capítulo presenta algunas de las consideraciones abordadas en la tesis “Las prácticas político-pedagógicas de los movimientos populares urbanos: el caso del Movimiento Popular La Dignidad en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2012-2013)”, realizada en el marco de la Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socio-educativas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; y su continuidad en la tesis en curso “Dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos de formación política. Un estudio en movimientos populares multisectoriales del Área Metropolitana de Buenos Aires (2011-2015)”, perteneciente al Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la misma universidad.

artículo no se registran menciones explícitas a estos casos particulares en cuanto el gesto intelectual perseguido apunta, más que a detallar y puntualizar comparaciones, a presentar un esbozo de una serie de aperturas pedagógicas, políticas y epistémicas comunes identificadas en el devenir del trabajo de campo.

### **Los dispositivos pedagógicos de formación política: dispositivo pedagógico escolar y dispositivo pedagógico emergente**

Con base en un abordaje espacializado de la formación política, es posible caracterizar dos modelos de formación política: la “formación política escolarizada” comprendida como modelo clásico, incluso como parte de un mandato escolar fundacional, y la “formación política en las prácticas políticas”, que apunta a un conjunto de ámbitos menos explorados donde también se forma políticamente, dentro de los cuales se hallan las experiencias educativas en movimientos populares. Cada uno de estos modelos reenvía a un dispositivo pedagógico que determina ciertos saberes a aprender, roles político-pedagógicos a asumir, sujetos políticos deseables y formas políticas legitimadas. Tal como postula Kriger (2010, 2014), no existen sujetos inherentemente políticos, sino devenidos políticos. Según la autora:

Son sujetos políticos quienes logran tomar conciencia de su densidad histórica y se autocalifican como tomadores de decisiones a futuro, siendo responsables de la dimensión política de acciones, aunque no puedan calcular ni controlar todas las consecuencias, resonancias o alcances de las mismas (Kriger, 2010: 30).

Aquí se retoman los estudios de Agamben (2011) quien, en pasajes de su obra, alude explícitamente a la escuela como un dispositivo. A este respecto, Agamben rescata tres puntos centrales de la definición de dispositivo de Foucault,<sup>3</sup> aun reconociendo la ausencia de una definición unívoca: la

---

3 Para Foucault, un dispositivo refiere “a un conjunto heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis, tanto lo dicho cuanto lo no dicho, he aquí elementos del dispositivo... es la red que puede establecerse entre esos elementos... entre dichos elementos –discursivos y no discursivos– existe algo así como un juego, cambios de posición, modificaciones de funciones, que pueden también ellos ser muy diferentes” (Foucault, 1980: 184, citado en Grinberg, 2008: 89).

heterogeneidad de elementos discursivos y no discursivos que constituyen el dispositivo (discursos, leyes, edificios, proposiciones, etcétera), su inscripción en una relación de poder dentro de la cual el dispositivo cumple una función estratégica, y la imbricación entre saber y poder que lo caracteriza. Si se extrapola esta definición general de dispositivo al campo educativo, un dispositivo pedagógico puede ser definido como un conjunto diverso de prácticas, saberes, procesos y estrategias que se articulan en los espacios-momentos de formación, en el encuentro entre por los menos dos sujetos, donde se crean subjetividades, se distribuyen determinados tipos de saber y se despliegan relaciones de saber-poder (Grinberg, 2008). Por lo tanto, los dispositivos se erigen en los cruces de saberes, subjetividades y relaciones de poder.

El primer modelo de formación política –o modelo clásico– se encuentra enraizado en el dispositivo pedagógico escolar, espacio-momento legitimado como faro de los aprendizajes políticos de niños y jóvenes que se preparan para afrontar los derechos y obligaciones de su futura vida ciudadana, tanto como de adultos escolarizados ya ciudadanos. La denominada “formación política escolarizada” se lleva adelante por medio de un cúmulo de enseñanzas explícitas en un área, asignatura o espacio curricular y, simultáneamente, implícitas en la vida escolar cotidiana. Esta combinación de enseñanzas explícitas e implícitas le otorga un carácter sistemático y una naturaleza más teórica que práctica. Asumiendo la tesis acerca de que “la política y la pedagogía modernas nacieron juntas y escritas por las mismas plumas” (Kriger, 2010: 49), no es sorprendente que la formación política apareciera como razón de ser y fuente de legitimidad del dispositivo pedagógico escolar moderno. Su carácter público, estatal y obligatorio convierte a la escuela en única garante oficial de la formación de ciudadanos. Por lo tanto, a ser un “buen ciudadano” (liberal) se aprende centralmente en la escuela.

Desde la formación política escolarizada se gesta un *espacio de civilidad* (Fernández Cid, 2014), que define un campo de significación y un marco de normas, valores y saberes sociales y políticos donde se pautan los parámetros de lo aceptable. Ya en los orígenes del sistema educativo argentino, el “ciudadano imaginado” comportaba ciertas notas características: era civilizado, urbano, homogéneo e integrado al régimen político. Al mismo tiempo, este espacio de civilidad crea su contracara expresada en la barbarie. Es decir, la invención del ciudadano (lo deseable) no es escindible de

la invención del otro y de lo otro (lo indeseado y lo indeseable). Citando a Castro-Gómez:

... la invención de la ciudadanía y la invención del otro, se hallan genéticamente relacionados. Crear la identidad del ciudadano moderno en América Latina implicaba generar un contraluz a partir del cual esa identidad pudiera medirse y afirmarse como tal. La construcción del imaginario de la “civilización” exigía necesariamente la producción de su contraparte: el imaginario de la “barbarie”. Se trata en ambos casos de algo más que representaciones mentales. Son imaginarios que poseen una materialidad concreta, en el sentido de que se hallan anclados en sistemas abstractos de carácter disciplinario como la escuela, la ley, el Estado, las cárceles, los hospitales y las ciencias sociales (2000: 91).

Siguiendo el planteo de este autor, las constituciones, los manuales de urbanidad y las gramáticas de la lengua fueron tres prácticas disciplinarias funcionales a la construcción del ciudadano imaginado. La adquisición de normas de urbanidad (incluso para las poblaciones del campo), hábitos de higiene y control del cuerpo fueron fundamentales como precondition para el desarrollo de virtudes cívicas en los sujetos políticos individuales; mientras que la lengua, la literatura y la historia apuntaron a la conformación del nosotros común del sujeto colectivo nacional. En esta clave, no es posible soslayar la intervención de la epistemología colonial en este proceso, que subalternizó una serie de saberes-otros dispersos frente al imperio del conocimiento científico y, adicionalmente, se vulgarizó la tradición oral a costa del *buen decir*, vehiculizado fundamentalmente por las gramáticas de la lengua escrita.

Como corolario de este andamiaje pedagógico, la formación política escolarizada –y la escuela moderna toda– plantean, en términos epistémicos, la división entre maestros y alumnos en torno al diferencial de saber legítimo comprendido con relación al conocimiento científico. Por su parte, en términos políticos, produce sujetos emplazados en la pasividad de una intervención política reducida a los momentos eleccionarios y a la delegación de los asuntos políticos en la administración del funcionariado. Como sostiene Kriger (2010), la asunción del carácter de ciudadano funciona como remisión a lo social y amputación de lo político, tiñendo el concepto de ciudadanía de una connotación políticamente neutral (apolítica) o incluso antipolítica.

En última instancia, la formación política escolarizada fija identificaciones en torno a las figuras paradigmáticas de la forma política liberal: el ciudadano, la representación y *la política*.<sup>4</sup> Los alumnos de una formación política “exitosa” se convertirán en orgullosos ciudadanos que delegan en el Estado el cumplimiento de los quehaceres políticos cotidianos y que se arrojan una participación limitada en los asuntos comúnmente llamados políticos. Esto es, una formación política que refuerza las respuestas esbozadas frente a la aporía de la representación que discurre entre la afirmación de la continuidad del lazo representativo y la comprobable autonomía de los representantes: el gobierno de las élites como respuesta al problema de la dirección política y la mediatización racional de las manifestaciones de las masas como correlato del problema de su capacidad política atravesada por la supuesta *hybris* o exceso pasional (Mauro, 2008).

Retornando a Agamben (2011), el dispositivo (el dispositivo pedagógico de formación política escolarizada en este caso) puede ser *profanado* en vistas a la configuración de nuevas relaciones de saber-poder. Siguiendo al autor: “... la profanación es el contradispositivo que restituye al uso común eso que el sacrificio hubo separado y dividido” (2011: 260-261); es la reversión del sacrificio implicado en el pasaje de lo profano a lo sagrado, es una invitación a la puesta en circulación de nuevos saberes olvidados y sometidos y a la gestación de novedosos procesos de subjetivación. Para nominar a estos dispositivos pedagógicos profanados que cuestionan el dispositivo pedagógico escolar, resulta pertinente la noción de dispositivos pedagógicos emergentes (Langer, 2009).

El modelo de *formación política en las prácticas políticas*, del cual los talleres de formación política en estudio constituyen un ejemplo, presenta un marcado acento en los aprendizajes políticos que ocurren en el devenir cotidiano de las prácticas políticas, sin negar la existencia de espacios-momentos que exhiben altos grados de sistematicidad y formalidad en la formación. Este segundo modelo admite su interpretación como un dispositivo pedagógico emergente en relación con el sujeto y a las figuras políticas convocadas, aunque no necesariamente en cuanto a las formas pedagógicas

---

<sup>4</sup> En este artículo se parte de la diferencia política –es decir, la diferencia entre la política y lo político– sostenida por el pensamiento político posfundacional que retoma y politiza la diferencia óntico-ontológica heideggeriana. La política se reserva para designar las prácticas ónticas de la política convencional, la administración de lo instituido, los asuntos comúnmente llamados políticos; y lo político denota la dimensión ontológica, el momento de la contingencia, el momento acontecimental de institución de la sociedad que siempre escapa a todo intento de domesticación política o social (Marchart, 2009).

asumidas por los talleres.<sup>5</sup> En esta línea, el ciudadano es desplazado por el animal político, la mediatización del vínculo de representación deja lugar a la intervención directa en los asuntos comunes, el compromiso centralmente individual muta en un nosotros y un proyecto colectivo; y la aceptación de *la política* es reemplazada por la inquietud de *lo político*. Todos estos movimientos operan como aperturas en potencia, halladas con distintos grados de correlato en las prácticas pedagógicas analizadas. De allí, la contribución de los talleres de formación política al otorgamiento de politicidad a las acciones cotidianas y en su orientación acorde con la asunción de un cierto relato del mundo y de la historia.

A pesar de la presentación en términos polares de estos dos modelos de formación política en torno a los cuales se conforman dispositivos pedagógicos, cabe aclarar que la práctica es un terreno complejo donde no es lineal y directamente identificable un *topos* (la escuela, los movimientos populares) en relación con un tipo determinado de dispositivo. En efecto, el dispositivo pedagógico escolar moderno puede convivir en la escuela junto con dispositivos emergentes vinculados a la educación popular o a otras formas que rompan el núcleo fundacional de saber-poder. En igual sentido, los repertorios formativos ubicados más allá de la escuela no son intrínsecamente emergentes, ya que allí también podrían reproducirse prácticas, subjetividades y saberes hegemónicos.

### **Aperturas pedagógicas, políticas y epistémicas en talleres de formación política**

En esta sección, los talleres de formación política destinados a militantes de base en movimientos populares se analizan en sus aperturas pedagógicas, políticas y epistémicas. A nivel de los militantes participantes en la formación (y en el clima político-pedagógico del movimiento en general), estas aperturas permiten transitar senderos de subjetivación, a menudo incipientes y aun contradictorios. Por subjetivación se entiende el proceso inmanente de construcción de sí como sujeto de una enunciación inesperada “soy capaz de pensar y actuar (igual que los demás)” que genera una

---

5 En el trabajo de campo realizado se observó la presencia de la escuela como una *forma disponible* en el desarrollo de prácticas político-pedagógicas que pretendían trascender territorial y conceptualmente el dispositivo pedagógico escolar –a modo de modelo que no debía ser reproducido–, pero del que paradójicamente se lleva la marca de su herencia socializadora.

des-identificación con la división de lo sensible en vigor (Rancière, 2010, 2012).

Para indagar estas aperturas y los consecuentes procesos de subjetivación, se parte del supuesto de que el carácter multisectorial de los movimientos populares –que se expresa igualmente en los talleres– constituye un elemento a considerar como potencia y tensiona los dispositivos de formación. Potencia los dispositivos en cuanto las trayectorias de clase, militantes, de género y formativas de los distintos militantes involucrados garantizan la existencia de una pluralidad de saberes y conocimientos, experiencias y prácticas en convivencia a disposición de la formación. Tensiona los dispositivos porque la reproducción de las representaciones y concepciones sociales en torno a jerarquías pedagógicas, políticas y epistémicas de ciertos saberes, experiencias, prácticas y trayectorias podría invalidar aperturas buscadas por los talleres.

Algunas de los interrogantes desde los cuales se miraron los dispositivos de formación fueron los siguientes: ¿Cómo se piensa su estructura metodológica en articulación con el reto epistemológico de traducir una ecología de saberes en prácticas concretas de conocimiento en el marco de movimientos populares multisectoriales? ¿Cómo se concibe la relación entre la teoría y la práctica, entre el saber científico y la sabiduría política de los militantes, entre los contenidos de la formación y la diversidad de saberes en circulación? ¿Cuáles son las habilidades reforzadas en los talleres que apuntan a consolidar la participación en instancias deliberativas como las asambleas, en las que se observan –según los relatos de ciertos militantes– “barreras de exclusión formativa”? ¿Cómo se piensa la relación entre razón y emoción, entre palabra y cuerpo? ¿Cómo se configuran los vínculos entre militantes portadores de distintos saberes, conocimientos, prácticas, experiencias y trayectorias en el contexto de la formación?

Resulta relevante presentar cuatro dimensiones observadas en los talleres de formación que pueden ser leídas en términos de la conformación –siempre en proceso– de dispositivos pedagógicos emergentes en disputa con el dispositivo pedagógico escolar moderno y también con los términos de la política representativa liberal. Ellas son: a) los saberes y conocimientos seleccionados y jerarquizados; b) los vínculos entre los sujetos enunciadores de saberes y conocimientos en función de los roles político-pedagógicos establecidos; c) la concepción de temporalidad asociada a los saberes seleccionados; y, finalmente, d) la posibilidad de convocar la emocionalidad y el cuerpo a la formación.

En cuanto a los saberes y conocimientos seleccionados y jerarquizados, uno de los principales desafíos asumidos residió en el diálogo entre los conocimientos teóricos aportados sobre todo desde las coordinaciones de los talleres (nociones introductorias a la teoría marxista, perspectivas historiográficas del pasado relativamente reciente, entre otras) y la multiplicidad de saberes prácticos, cotidianos y políticos de los militantes de base. Si se parte de la existencia de la monocultura del saber y del rigor (De Sousa Santos, 2006, 2010), que postula al saber científico como vara a partir de la cual se mide y se atribuye la falta de validez y rigurosidad a todos aquellos saberes regidos por otras lógicas y parámetros, las aperturas esbozadas por dispositivos pedagógicos emergentes coadyuvan al reconocimiento de todos los militantes como poseedores de saberes –una sabiduría plebeya– desde los cuales tomar la palabra. Frente a la monocultura del saber y del rigor, la ecología de saberes repiensa las relaciones entre saberes y conocimientos, de modo de apuntar a una configuración plural que habilite una comunidad de discursos y prácticas más amplia y menos excluyente (De Sousa Santos, 2010), evitando que uno –el conocimiento científico– imponga su enfoque, metodología y cosmovisión.<sup>6</sup>

A este respecto, en los talleres de formación política estudiados apareció la intención manifiesta de relacionar los contenidos a trabajar –incluso aquellos de alto grado de complejidad conceptual– con la vida cotidiana de los participantes, recuperando y alentando la puesta en común de los saberes cotidianos. Este gesto implica un alejamiento de la descontextualización del saber constitutiva del dispositivo pedagógico escolar moderno que, en pos de una tradición universalista, ahistórica y neutral, desgravita los conocimientos de la cultura, los contextos y la experiencia previa de los estudiantes. Por el contrario, en los talleres de formación, política y vida cotidiana, saber y hacer se encontraban profundamente imbricados: “... si lo que educa es la vida misma, el hecho educativo no tiene otro modo de suceder que afirmar, potenciar, expandir, o sea poner en movimiento los «saberes» que ya existen en la vida cotidiana de los sectores populares” (Zibechi, 2007: 35). A modo de ejemplo, en uno de los encuentros presenciados, se trabajó el concepto de explotación. La coordinación explicó la explotación desde un abordaje teórico usando el marco categorial marxista, mientras

---

<sup>6</sup> Justamente, la virtualidad del epistemicidio remite a la relación de la ciencia con la pluralidad de epistemes que conviven cotidianamente con ella en una relación de subordinación debido al privilegio epistémico y sociológico adjudicado al conocimiento científico (De Sousa Santos, Meneses y Arriscado Nunes, 2004).

que los militantes de base lo aprehendieron relacionando la explicación del concepto con sus experiencias de vida a partir de una intervención activa de los destinatarios de la formación alentada por la coordinación. El relato de militantes mujeres acerca de sus experiencias laborales previas en fábricas textiles en jornadas de trabajo de dieciséis horas caracterizadas por condiciones subhumanas servía de nexo para “enraizar” el concepto teórico de explotación en los propios cuerpos que habían sido explotados.

Cabe señalar que la distancia entre la cultura predominantemente oral de las bases y la cultura letrada invocada por las representaciones asignadas a la coordinación requirió ciertas mediaciones en algunos de los talleres. En esta clave, en los materiales de apoyo a la formación, se apeló a la combinación de distintos registros de escritura además del tradicional texto académico (fragmentos de poesías, entrevistas) y a la inclusión de iconografía e ilustraciones vinculadas al texto escrito. En igual sentido, los textos literarios fueron utilizados en uno de los dispositivos como lenguaje de “mediación” entre el conocimiento teórico y los saberes prácticos por medio de ejercicios de lectura en plenario y pequeños grupos, así como de producción de textos escritos (una oración o un párrafo) informados en la lectura de poemas. Lo literario se presentó, entonces, como un recurso útil para explicar los conceptos de un modo menos complejo y volverlos aprehensibles a los militantes de base. Adicionalmente, lo literario operó como apelación a la emocionalidad y a las vivencias subjetivas de los militantes participantes para recuperar y socializar saberes.

Empero, de la circulación de una diversidad de saberes y conocimientos en los talleres de formación no puede seguirse su despliegue equitativo. En ciertos casos, se observó cierta primacía del conocimiento teórico y una dificultad para revertir la jerarquía epistémica y social de dicho conocimiento a nivel representacional. Esta afirmación conduce a la segunda dimensión de análisis planteada que refiere a la disposición de los vínculos de saber-poder entre los participantes de la formación en cuanto a los roles asumidos, teniendo en cuenta que los saberes y conocimientos se enuncian y transmiten desde biografías individuales y colectivas. En los talleres en estudio se distinguieron, al menos, tres roles: la coordinación, los militantes de base activos en la participación y apropiación del espacio, y otros militantes de base con menor intervención. No es una cuestión menor que estos roles pedagógicos estuvieran atravesados por la jerarquización epistémica extensible a los sujetos enunciadores de saberes y conocimientos

que, a su vez, están informados en jerarquizaciones políticas y sociales más generales.

En este sentido, alentar la toma de la palabra por parte de todos los destinatarios de la formación fue una preocupación común a las coordinaciones. El trabajo en pequeños grupos se repitió en las distintas propuestas como antesala de los momentos de plenario, de modo que habilitara una discusión más amplia, mayor participación de todos los militantes, una mejor circulación de la palabra y la disminución del miedo a equivocarse o la vergüenza. La apropiación y enunciación de la palabra –el “saber hablar” en la jerga nativa<sup>7</sup> como acto inherente del tomar parte en el mundo común resulta un aprendizaje político que abre a la potencialidad de la reconfiguración de los roles escolares y políticos establecidos. De allí se desprende la compleja apuesta –inspirada en la educación popular– de desarmado y cuestionamiento de la asimetría de los roles escolares de maestro-alumno, homologables a los roles políticos de gobernante-gobernado, que tienden a replicarse en los dispositivos de formación interpretados como emergentes.

Por lo tanto, la toma de la palabra –metáfora usada comúnmente en los movimientos populares– interviene en la potencialidad de revertir la exclusión del contacto con la palabra legítima. Siguiendo a Rancière (2012), resulta de interés recuperar la distinción aristotélica entre *logos* (palabra y cuenta) y *phoné* (voz), según la cual el animal político se encuentra indisolublemente asociado al logos, capaz de esgrimir razones y de imponer la cuenta de las partes, mientras que la segunda –compartida con los animales– expresa meros sentimientos, siendo de un estatus inferior y presentada como “ruido”. Esta diferencia es fundante en materia política de la separación entre los gobernantes –justos y competentes, que se arrojan el dominio sobre la suerte de los gobernados sobre la base de su racionalidad– y los gobernados, incompetentes por su exclusión del contacto con la palabra legítima. Si *la política* es una política de voz ausente, los dispositivos de formación política en movimientos populares surgen con la intención manifiesta de crear una nueva cultura política de voz presente que combata a los detractores de la democratización del logos (el miedo al error, la

---

7 En el devenir de las entrevistas realizadas a militantes de los dispositivos en análisis se encontró que el saber hablar era un aprendizaje muy valorado, pero, al mismo tiempo, identificado como un proceso difícil, porque implicaba salir del silencio para alzar la voz. Y esto enfrentaba a los militantes con el miedo y la vergüenza al error que asociaban directamente a su paso por el dispositivo pedagógico escolar.

vergüenza, la cultura del silencio) y evite la arrogación de la representación de las voces populares.

La concepción de temporalidad convocada por los talleres constituye la tercera dimensión en análisis. Si se retoma la temporalidad lineal propia de la modernidad, el conocimiento científico juega un rol específico y determinante en la consecución de un futuro siempre en progreso y en desarrollo, en el que el pasado se halla subrepresentado por su analogía con el “atraso” en vías siempre de superación (atraso también aplicable a los pueblos contemporáneos considerados menos desarrollados que habitarían en un pasado negador de la coetaneidad). Por el contrario, en una aproximación a la ecología de las temporalidades (De Sousa Santos, 2006), los talleres de formación política intentan abordar la temporalidad a partir de una relación de resignificación entre pasado, presente y futuro. Esto es, recuperar el pasado a partir de un relato histórico de luchas “no-oficiales” que –a modo de continuidad o linaje– se entroncan con la tradición piquetera que representa la génesis de los movimientos en estudio y con un proyecto de futuro articulado desde ese lugar de enunciación y de acción. De esta forma, el pasado actúa como legitimador de la intervención en el presente y permite comprender las causas de las vivencias actuales; el presente se expande como momento dual de sufrimientos y padecimientos ante la inacción de la clase política y, al mismo tiempo, de esperanzas en la organización y el proyecto colectivo; y el futuro se encarna en utopías de transformación de las realidades del presente que comienza ya desde ahora por medio de la prefiguración de instituciones de nuevo tipo en las barriadas populares.

Finalmente, la permeabilidad a la emoción representa otra apertura hallada en los dispositivos pedagógicos conformados con ocasión de los talleres de formación política. El dispositivo pedagógico escolar moderno concibe a la formación como el despliegue de las funciones estrictamente cognitivas, único camino válido de acercamiento y conocimiento de los objetos. En consecuencia, divide los sujetos hacia su interior en cuerpo y mente, privilegiando los procesos vinculados a la segunda. A contramano, la producción y circulación de saberes y sentidos que no se subordinan a los principios universalistas que escinden teoría y praxis (sujeto-objeto) colocan a la propia vida –la experiencia concreta de exclusión y de lucha social– como objeto de conocimiento y su sujeto no es otro que sus hacedores y forjadores cotidianos: aquellos que piensan desde unos cuerpos que luchan, que sufren, que trabajan, que sienten. De lo anterior se desprende

una serie de rupturas con la producción del conocimiento teórico-académico, reproducido vía transposición didáctica en el seno de la escuela: un lugar de enunciación basado en una voz colectiva (que escapa a las nociones de autoría), la expresión de una experiencia concreta que hace manifiesta las marcas contextuales y de subjetividad desde las que se produce saber (desmarcadas de los conocimientos presentados sin contexto y sin sujetos) y una revalorización de los saberes experienciales, quebrando la equiparación entre saberes prácticos y conocimiento de un estatus menor.

Los talleres de formación política en movimientos populares contienen –con mayor o menor presencia dependiendo el caso– instancias que convocan y favorecen aprendizajes desde la emocionalidad, ya sea por medio de la puesta en común de historias personales, la producción de pequeños textos con resonancias acerca de poesías leídas en plenario o imágenes disparadoras referidas a ciertas problemáticas sociales y la participación en momentos de mística.<sup>8</sup> Estas dinámicas metodológicas pueden pensarse como una apuesta a una formación integral de la militancia de base que quiebre la configuración cognitiva del aprendizaje, asumiendo a la razón junto a la emocionalidad de los sujetos. Máxime teniendo en cuenta que, en las prácticas militantes cotidianas, el discurso informado en la razón no se escinde de la sensibilidad por la realidad y por los otros. Por lo tanto, la militancia requiere saber hablar, pero también poner el cuerpo, razón y emoción.

La emergencia de las emociones y junto a ellas del cuerpo –el “poner el cuerpo” esbozado como categoría nativa– registrada en los talleres de formación, en correlato con la puesta del cuerpo en las prácticas políticas del movimiento popular de pertenencia, se presenta como una disrupción no solo respecto al dispositivo pedagógico escolar moderno, sino también a la ausencia de los cuerpos re-presentados en la política representativa. En esta línea, se considera central el par conceptual trabajado por Vommaro (2012, 2014) que tensiona una política de cuerpo presente (o política con el cuerpo) frente a una política de cuerpo ausente.

La ausencia de los representados como palabra y como cuerpo se sitúa en la base del andamiaje de la política representativa liberal planteada en términos de una cuestión de escalas –¿cómo reunir a grandes poblaciones en el *ágora*?– y una cuestión de “emocionalidades” que requerían

---

8 La mística refiere a ciertos momentos establecidos de la formación política en los que se refuerzan los aspectos simbólicos que dan sentido a la lucha y a la organización a partir de canciones, pequeñas actuaciones y gritos de guerra.

ser conducidas por el tamiz de la racionalidad (una racionalidad amenazada por la *hybris* popular). Por lo tanto, la política representativa moderna es, por antonomasia, una política de la ausencia: de los cuerpos, de las voces, de las emociones; en fin, de los muchos. A contramano, la política de cuerpo presente moldea cuerpos comprometidos con las prácticas políticas, cuestionando su fijación previa en la esfera privada en repliegue y ausencia de lo público. En el marco de los movimientos populares, la construcción de espacios autogestivos de distinto tipo, las acciones directas y la participación en talleres de formación política exigen “poner en el cuerpo” en escena.

### **Reflexiones finales**

En los albores de nuestro siglo *xxi* latinoamericano, la revolución –como idea rectora y como motor de las prácticas políticas– quizás se deba pensar en términos de una revolución en democracia y una democracia en revolución que se juega en la apuesta prefigurativa en la vida cotidiana de hombres y mujeres que buscan la transformación social; y, adicionalmente, en las disputas, negociaciones e incidencias en la estatalidad –aunque su accionar no se agote en dicha instancia– que contribuyan a la afirmación del proyecto al que se aspira y que se construye en los territorios conquistados. En ese marco, la educación asume un carácter protagónico que amerita la reflexión sobre la garantía del derecho a la educación con respecto a las instancias educativas más formales, así como a otro conjunto de experiencias en los márgenes o por fuera del sistema educativo.

A lo largo de este artículo se analizaron las aperturas pedagógicas, políticas y epistémicas identificadas en talleres de formación política llevados adelante por movimientos populares en la Argentina en el período posneoliberal. Este modelo de formación política fue presentado en contraposición al modelo clásico de formación política escolarizada, en correspondencia con la contribución que cada modelo realiza a la socialización de concepciones respecto al sujeto político, las formas de la política y los saberes políticos presentados como deseables. Si el dispositivo pedagógico escolar moderno representa prácticas, saberes y sujetos cristalizados relacionados con la matriz moderno-colonial de corte liberal, la construcción de dispositivos pedagógicos emergentes aparece como horizonte pedagógico, político y epistémico de conformación de otras relaciones de saber-poder en el marco de dispositivos profanados o contradispositivos.

En un esbozo de interpretación de las potencialidades asociadas a los dispositivos pedagógicos gestados por movimientos populares, se analizaron cuatro dimensiones de los talleres de formación política. Estas dimensiones se encuentran atravesadas por el desafío de la multisectorialidad relativo a los términos y los modos de conjugación de una variedad de saberes, conocimientos, experiencias, trayectorias y prácticas para habilitar su enriquecimiento mutuo y la contribución común a un proyecto integral de transformación social. Las cuatro dimensiones abordadas giraron en torno a los saberes y conocimientos admitidos en los dispositivos, los vínculos establecidos entre los sujetos enunciadores de saberes y conocimientos, considerando la importancia del aliento a la toma de la palabra como habilidad interviniente en la democratización de las relaciones de saber-poder, la concepción de temporalidad inscrita en los saberes y conocimientos seleccionados, y la incorporación de la emocionalidad expresada en la importancia adjudicada a las emociones y al cuerpo en la formación. Se considera que los desplazamientos y corrimientos demarcados por estas dimensiones posibilitan recorridos y tránsitos de subjetivación pedagógica, política y epistémica en los militantes de base participantes.

En este escenario, la relación entre movimientos populares y derecho a la educación resulta de interés en cuanto el gesto de los primeros de “tomar la educación en sus manos” implica no solo suplir un Estado ausente, sino también, especialmente, prefigurar una educación alternativa desde postulados disímiles a aquellos sobre los que se asienta el dispositivo pedagógico escolar moderno. Las aperturas pedagógicas, políticas y epistémicas analizadas para el modelo de formación política en las prácticas políticas no se agotan en esta espacialidad, dado que pueden aportar pistas para la indagación del modelo de formación política escolarizada y el armado e implementación de políticas públicas educativas. En este sentido, las formas de lo pedagógico en movimientos populares interpelan la institucionalidad escolar y las políticas destinadas al sector. A tal punto, que gran parte de las potencialidades identificadas en los talleres de formación fueron pensadas desde la praxis pedagógica de los movimientos y desde la sistematización realizada por la investigadora en oposición al dispositivo pedagógico escolar moderno. No obstante, tal como fuera señalado en este artículo, la polarización entre formación política escolarizada y formación política en las prácticas políticas requiere ser matizada acorde con las imbricaciones y solapamientos entre el afuera y el adentro de los pretendidos muros escolares.

La transformación curricular de la provincia de Buenos Aires en lo referido a la formación ciudadana y, en especial, a la materia Política y Ciudadanía correspondiente al quinto año del plan de estudios –en el marco de la Nueva Escuela Secundaria informada en la Ley Nacional de Educación N° 26206 y la Ley de Educación Provincial N° 13688– constituye un ejemplo de la escuela que alberga dispositivos pedagógicos de formación política virtualmente emergentes. Al menos en el plano del discurso normativo, se destacan los contenidos de dicha materia, así como los marcos teóricos y la línea ideológica crítica en los que se sustenta, apuntando a una concepción amplia de la política no circunscripta a los ámbitos “normales” como el Estado, sino también indagando el componente político en los microescenarios como la familia, la escuela, la comunidad y los movimientos sociales. Quizás por estos deslizamientos y ampliaciones, esta materia fue objeto de acalorados debates por parte de actores educativos que se oponían a las modificaciones implementadas. Empero, si se recupera el análisis realizado en este capítulo, la metamorfosis en los contenidos constituye solo uno de los aspectos configurativos de un dispositivo pedagógico emergente.

El fortalecimiento de este tipo de políticas educativas respectivas a la educación ciudadana en la escuela se vuelve central para acompañar el proceso de incorporación del voto optativo para jóvenes a partir de los 16 años por intermedio de la Ley N° 26774; y, asimismo, fortalecer el proceso más general de repolitización de la juventud iniciado en los albores de la crisis del 2001 y profundizado durante los gobiernos kirchneristas. En este sentido, las aperturas epistémicas, pedagógicas y políticas observadas en los talleres de formación política en movimientos populares podrían plantear ciertos caminos a recorrer por parte de la formación política escolarizada en la construcción de dispositivos pedagógicos emergentes. La disputa acerca de las concepciones de la política, sus sujetos y sus lugares en el ámbito escolar, no resulta menor en la coyuntura abierta en la Argentina a partir de las elecciones presidenciales de 2015 donde se intenta (re)imponer visiones tecnocráticas y CEO-cráticas de la política que deben ser resistidas por subjetividades pedagógicas, políticas y epistémicas que asuman el protagonismo en la creación y transformación de la realidad y sean pasibles de saber hablar y poner el cuerpo.

## Bibliografía

- Agamben, G. (2011). “¿Qué es un dispositivo?”. *Sociológica*, n° 73, pp. 249-264.
- Castro-Gómez, S. (2000). “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro”. En Lander, Edgardo (org.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, pp. 145-162. Buenos Aires: CLACSO.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO.
- (2010). “Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes”. En *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- De Sousa Santos, B.; Meneses, M. P. y Nunes Arriscado, J. (2004). “Introdução: para ampliar o cânone da ciência. A diversidade epistemológica do mundo”. En De Sousa Santos, B. (org.), *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*, pp. 23-105. Porto: Afrontamento.
- Fernández Cid, H. (2014). “La construcción de identidades. Sobre signos, narrativas y herramientas culturales”. En *Psicología de las emociones y afectos políticos*. Buenos Aires: Centro Redes.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kruger, M. (2010). *Jóvenes de escarapelas tomar: escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- (2014). “La politización juvenil como proceso psicosocial”. En *Psicología de las emociones y afectos políticos*. Buenos Aires: Centro Redes.
- Langer, E. (2009). “Prácticas de resistencia de docentes y estudiantes de un Bachillerato Popular: maneras de hacer y de pensar que otorgan nuevos sentidos a la educación de jóvenes y adultos”. Primer Congreso Nacional sobre Protesta Social, Acción Colectiva y Movimientos Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 30 y 31 de marzo.
- Marchart, O. (2009). *El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Mauro, S. (2008). "Democracia, representación y política. Racionalidad dialógica e hybris popular". A *Parte Rei*, n° 56, pp. 1-11.
- Michi, N.; Di Matteo, J. y Vila, D. (2012). "Movimientos sociales y procesos formativos". *Polifonías. Revista de Educación*, n° 1, pp. 22-41.
- Rancière, J. (2010). *En los bordes de lo político*. Buenos Aires: La Cebra.
- (2012). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Vommaro, P. (2012). "Aproximaciones a las relaciones entre juventudes, políticas y culturas en Argentina y en América Latina actuales: miradas desde las modalidades de participación política de los jóvenes en organizaciones sociales". En AA. VV., *Juventudes en América Latina: Abordajes multidisciplinares sobre identidades, culturas y políticas del siglo XX al siglo XXI*, pp. 1-28. Buenos Aires: CAICYT-Conicet.
- (2014). "La política producida desde el afecto: repensando Spinoza desde los aportes de Negri y Virno". En *Psicología de las emociones y afectos políticos*. Buenos Aires: Centro Redes.
- Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.



Insignias notorias de la gran tradición de los pensamientos de la emancipación, los conceptos de revolución y de democracia pudieron pensarse en América Latina, durante los tres primeros lustros de este siglo, en sus diversas y auspiciosas combinaciones. En ese clima de ideas, tan distinto del actual, se puso en marcha años atrás el **Programa Regional Democracias en Revolución & Revoluciones en Democracia**, cuyos grandes motivos no hay ninguna razón para abandonar y cuyo capítulo argentino se complace en presentar sus resultados por medio de esta serie de libros colectivos.

La extensión del derecho a la educación en América Latina forma parte del debate contemporáneo acerca de la escolarización. Las reformas educativas de la última parte del siglo xx y comienzos del siglo xxi en la región acompañaron dicho debate: sanción de nuevas leyes, cambios en la estructura de los sistemas educativos, reformas curriculares, revisión de la enseñanza en el aula, modificación de la formación docente son algunas de las maneras que adoptan estas reformas. Las modificaciones en los sistemas educativos también se encuentran atravesadas por la emergencia de nuevos actores, temas y formas de intervención: desde las pruebas internacionales estandarizadas, la participación de la sociedad civil y las organizaciones no gubernamentales, hasta la introducción de contenidos vinculados con cuestiones de género y sexualidad. Este libro reúne trabajos que intentan dar cuenta del conjunto de cambios mencionados desde diferentes perspectivas: histórica, política, filosófica y pedagógica. Reúne también los artículos premiados del concurso de ensayos CLACSO-UNGS sobre el derecho a la educación en el marco del Eje Educación del programa Democracias en revolución/Revoluciones en democracia.

Universidad Nacional  
de General Sarmiento



INSTITUTO DE ALTOS ESTUDIOS NACIONALES  
LA UNIVERSIDAD DE POSGRADO DEL ESTADO



Libro  
Universitario  
Argentino

