

# LAS PROPUESTAS DE FORMACIÓN POLÍTICA EN MOVIMIENTOS POPULARES ENTRE LA PEDAGOGÍA Y LO PEDAGÓGICO<sup>1</sup>

María Mercedes Palumbo\*

mer.palumbo@gmail.com

## Introducción

La variedad de experiencias de organización popular y acción colectiva emergentes en Latinoamérica en la década del noventa – entre ellas los movimientos populares – como respuestas a las políticas neoliberales implementadas desde los gobiernos de la región mostraron nuevas formas de pensar y practicar la política así como un cuestionamiento a sus pilares básicos: su marco de acción normal en el horizonte de las instituciones representativas estatales, la relación vertical gobernantes-gobernados que asimila la política a la acción de funcionarios y a la gestión técnico-administrativa y las prácticas políticas tradicionales nucleadas en torno a los partidos políticos y sindicatos.

Un mismo gesto se observó en el plano de la pedagogía a partir de la construcción por parte de estos movimientos populares de una compleja y variada trama de espacios-momentos formativos<sup>2</sup> que abarca escuelas gestadas por los mismos para cubrir la ausencia del Estado en la garantía del derecho a

---

<sup>1</sup> Este artículo forma parte de 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)”, defendida y aprobada en agosto de 2014 en el marco de la Maestría en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

\* Doctoranda en Educación y Magister en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Becaria Doctoral del CONICET. Profesora de Teoría Política Contemporánea y Seminario de Investigación sobre la Práctica Docente, UBA.

<sup>2</sup> Michi, N., Di Matteo, A. J. y Vila, D. (2012), “Movimientos sociales y procesos formativos”, Revista Polifonías, N° 1. Año 1, Ediciones de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, publicado en <http://www.dptoeducacion.unlu.edu.ar>. Para estos autores, las formas de la formación en movimientos adoptan tres posibilidades: 1) escuelas gestadas y conducidas por los movimientos que se vinculan de alguna forma con el sistema educativo graduado oficial; 2) prácticas de formación o talleres; 3) formación centrada en la práctica social de la organización (movilizaciones, tareas de autogestión, etc.).

la educación; talleres específicos de cultura, género, medios de comunicación con cierto grado de formalización y de regularidad en el tiempo; y una concepción de la integralidad de la militancia como formativa. En estos dos últimos casos, el acento se encuentra ya no en una sustitución del Estado sino más bien en una formación propia de los movimientos en base a sus idearios político-ideológicos y a una potencia prefigurativa asociada a la educación en sentido amplio. En esta proliferación de espacios-momentos formativos también es posible rastrear un cuestionamiento a las formas básicas de la pedagogía moderna desde la praxis pedagógica: su lugar estabilizado en instituciones escolares públicas, la relación asimétrica maestro-alumno establecida en los términos de un ego magistral y un ente orfanal, y prácticas pedagógicas tradicionales nucleadas en torno a lo escolar.

En efecto, tanto en el plano político como pedagógico, los movimientos populares colocaron la pregunta por el orden social, político y pedagógico imperante y las posibilidades de su refundación a partir de la construcción de órdenes alternativos. Este trastocamiento empírico exige a los investigadores un replanteo de sus categorías analíticas de modo de acceder a esas prácticas político-pedagógicas desbordantes. En este sentido, los espacios de Formación Política en movimientos populares revisten importancia para sus propios actores como instancias sistemáticas de aprendizaje político, de condensación de los debates presentes en determinada coyuntura histórica y de reproducción cultural y política del movimiento; y, al mismo tiempo, permite a los investigadores avanzar en la interpretación de las vinculaciones existentes entre prácticas pedagógicas y prácticas políticas distintas a la institucionalidad estatal y escolar. En pocas palabras, el objetivo de este artículo apunta a repensar la categoría de pedagogía a partir de dividir esta noción desde adentro – en un gesto de raigambre posfundacional – de modo de diferenciar la pedagogía de lo pedagógico en tanto par conceptual en tensión que aporte a iluminar las experiencias de la praxis latinoamericana gestadas en los márgenes o por fuera del sistema educativo formal.

## La génesis del binomio la pedagogía-lo pedagógico

La referencia a la diferencia pedagógica, es decir, a la posible distinción entre la pedagogía y lo pedagógico es aún incipiente en la bibliografía especializada, encontrándose una serie de solapamientos, entrecruzamientos e imprecisiones en el uso de ambas categorías. La decisión de denominar a este par conceptual a partir de estas dos nociones posee una triple génesis en nuestro trabajo de investigación: por un lado, como intento de extrapolar la lógica de la diferencia política<sup>3</sup> – trabajada en el área disciplinar de la Filosofía Política – al campo pedagógico bajo el supuesto de una estrecha relación existente entre educación y poder, entre pedagogía y política, entre prácticas pedagógicas y prácticas políticas; por otro lado, como abordaje de la variedad de formas asumidas por la formación en los movimientos populares y de sus relaciones complejas de distanciamientos y acercamientos con la escuela moderna; y, finalmente, como seguimiento de una pista sobre la posibilidad de una diferencia pedagógica encontrada al pasar en un breve texto de Sandra Carli:

La pregunta por lo pedagógico se distingue de la pregunta por la pedagogía como saber totalizador que durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX condensó la producción de conocimiento sobre educación, vinculada con el despliegue del sistema educativo moderno, la centralidad de la escuela como dispositivo institucional, el reconocimiento del maestro como autoridad central en su calidad de egresados de las

---

<sup>3</sup> La diferencia política es sostenida por un conjunto de autores pertenecientes a la Filosofía política posfundacionalista que retoman y politizan la diferencia óntico-ontológica heideggeriana. Entre sus principales exponentes se destacan Alan Badiou, Cornelius Castoriadis, Ernesto Laclau, Claude Lefort, Chantal Mouffe, Jean-Luc Nancy y Jacques Rancière. Con sus diferencias internas y a riesgo de esquematizar la cuestión, 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.

entonces escuelas normales y la modulación del niño-alumno como destinatario principal de la gran empresa alfabetizadora nacional.<sup>4</sup>

Siguiendo a la autora, la pedagogía remite al conjunto de saberes asociados al fenómeno de la escolarización de las nuevas generaciones que coloca a la escuela como sinónimo de educación, pautando ciertas relaciones sociales y asignando roles al interior de la misma; mientras lo pedagógico – definido de modo más enigmático – es presentado allí como un fenómeno más reciente, asociado a inquietudes de orden filosófico más generales, a la posibilidad de pensar nuevos horizontes (¿quizás fuera de la escuela?) e intrínsecamente cercano a las Ciencias Sociales y lo interdisciplinario.

Teniendo en cuenta estos elementos, en el abordaje aquí propuesto, la pedagogía se encuentra asociada a la dimensión óptica de la escuela moderna, a la administración de lo instituido, a la educación convencional, a los asuntos comúnmente llamados educativos, a la reproducción de la hegemonía capitalista a partir de prácticas pedagógicas ancladas en el currículum, los docentes y los alumnos. Por su parte, la naturaleza de lo pedagógico conllevaría un descentramiento de lo escolar para ubicarse en el amplio campo de las relaciones sociales entendidas como relaciones pedagógicas, escapando a la domesticación escolar y permitiendo la ampliación del espacio de pedagogización. En consecuencia, la diferencia pedagógica apunta fundamentalmente a una cuestión de características, funciones y racionalidades diferenciales, pero también a una topografía disímil: la escuela en un caso, las relaciones sociales en otro (las prácticas políticas, el cotidiano, la lucha social, espacios no institucionalizados de formación, etc.).

Ahora bien, resulta complejo derivar linealmente el carácter ontológico de lo pedagógico en términos de lo pedagógico emancipador dado que, si bien

---

<sup>4</sup> Carli, S. (2011), "Pedagogía y Ciencias Sociales. Herramientas teóricas para abordar la cuestión del conocimiento en la Universidad pública", en F. Hillert, N. Graziano, M.J. Ameijeiras (Comps.), La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, pág. 60.

implica fundaciones instituyentes que se desmarcan del fundamento escuela como definición unívoca de educación, al mismo tiempo no es posible asumir un carácter linealmente emancipador de dichas fundaciones (o propuestas formativas alternativas). De allí, la necesidad de postular un carácter no binario en la diferencia pedagógica que habilite tanto la irrupción de lo instituyente en la pedagogía como la reproducción de lo escolar en lo pedagógico. Lejos de lecturas simplistas, la mirada crítica debe contemplar tanto las experiencias alternativas construidas en el seno mismo del dispositivo pedagógico escolar (por ejemplo, a partir de la incorporación de la educación popular en la escuela pública) como la factibilidad de la reproducción del dispositivo pedagógico escolar – en tanto formato disponible – en espacios formativos construidos en los márgenes o por fuera de la educación formal.

El aporte central de este replanteo de la categoría pedagogía consiste en la potencialidad de explorar las imbricaciones existentes entre educación y poder invirtiendo los términos en los que usualmente fueron pensadas: sin desconocer el aforismo “la educación (lo escolar, la pedagogía en nuestros términos) es política”, se desplaza la mirada hacia nuevos objetos de estudio, pudiendo incluso pensarse las prácticas políticas como prácticas pedagógicas. Por una parte, la politización de la educación se deriva de la asignación a la escuela de fines asociados a la acción política y a la construcción de ciudadanía, fines impuestos generalmente desde cierta estatalidad y disputados por parte de ciertos docentes o colectivos de docentes; por otro lado, la pedagogización de la política considera a la acción política como espacio privilegiado de aprendizaje. De este modo, se amplían tanto la dimensión educativa como la política desbordando sus marcos estabilizados y planteando un vínculo estrecho – y de equivalencia – entre la relación gobernantes-gobernados y maestro-alumno, resultantes ambas de posiciones diferenciales en la valoración de la palabra y del saber, así como entre prácticas políticas y prácticas pedagógicas.

## Una aproximación a la pedagogía en clave latinoamericana

Si a la Modernidad le es intrínsecamente co-extensiva la colonización y la (no confesada) colonialidad,<sup>5</sup> la génesis de la pedagogía en América Latina puede ser pensada, siguiendo a Enrique Dussel,<sup>6</sup> como un derrotero iniciado por el ego conquiro de la conquista de los siglos XV-XVI pasando por el ego cogito cartesiano promediando el siglo XVII – en tanto puntapié de la Ilustración – y la implantación del ego magister vinculado a la conformación de los sistemas educativos modernos del siglo XIX.

La institucionalización del Requerimiento o Conminación a los indios – como acto fundacional de la conquista de América – representa la instauración del primer documento pedagógico latinoamericano:

Argumentaba que el Papa, representante de Dios en la Tierra, había entregado parte del continente americano a los españoles y parte a los portugueses. Suponía el texto que los indios no habían sido informados de tal hecho, lo cual se reparaba en ese acto, leyendo el requerimiento en presencia de un oficial del rey, pero sin intérprete. Los indios que se dieran por enterados y aceptaran la situación tras la lectura, se liberarían de ser esclavizados, pero a quienes no lo hicieran se les prometían tremendas penas para ellos y sus familias, además de la esclavitud.<sup>7</sup>

Este documento, vigente entre 1513 y 1542, otorgaba legitimidad a la guerra de los españoles contra los indígenas al tiempo que forjaba los pilares de la evangelización que – siglos más tarde – pervivirían en la conformación de los sistemas educativos modernos: una relación pedagógica establecida entre

---

<sup>5</sup> Es importante la diferenciación realizada por la perspectiva decolonial entre la colonización entendida como la administración directa político-administrativa de las potencias europeas sobre América Latina y la colonialidad que da cuenta de la pervivencia de los mecanismos de sujeción colonial más allá del colonialismo. Véase Lander, E. (1993), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, CLACSO, Buenos Aires.

<sup>6</sup>Dussel, E. (2005), "Europa, modernidad y eurocentrismo", en E. Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, CLACSO, Buenos Aires.

<sup>7</sup> Puiggrós, A. (2009), *¿Qué pasó en la educación argentina?. Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Galerna, Buenos Aires, pág.27.

españoles (maestros) y americanos (alumnos) como relación asimétrica (y de dominación), el debate sobre la naturaleza de los indios<sup>8</sup> (educandos) que requería el acto evangelizador (educador) de los “menores de edad”, la imposición de la cultura (española) dominante, la negación/descalificación de las culturas y saberes de los americanos (alumnos) y la exigencia de una plena fe en las verdades transmitidas y los ideales de razón, progreso e individuo.

Un segundo hito remite al ideario de la Ilustración donde la educación era condición para la conformación de sujetos autónomos, en pleno uso de sus facultades y liberados del dogma y la ignorancia para incorporarse a la vida social y traccionar el progreso individual y colectivo. Se estableció una relación positiva – de retroalimentación – entre educación y sociedad mediada por la tríada saberes-conciencia-emancipación. Así, el dispositivo pedagógico escolar se erigió como forma educativa moderna paradigmática dado que la escuela se volvió sinónimo de educación. En otros términos, este gesto fundacional de confinamiento de la educación a lo escolar implicó una desatención de lo pedagógico, de otras prácticas educativas y de transmisión cultural previas o contemporáneas no-europeas (no-modernas); ya sea porque las experiencias no escolares se reconvirtieron – replicando – al formato escuela o porque fueron directamente eliminadas.<sup>9</sup>

Influenciados por las ideas ilustradas europeas, el desarrollo de los sistemas educativos latinoamericanos en los albores de la conformación de los Estados-nación independientes respondió a la necesidad creciente de los Estados de proporcionar una educación de masas que legitimara los proyectos civilizadores

---

<sup>8</sup> Cabe recordar el debate al interior del imperio español sobre la naturaleza de los indios – y sobre la justicia de su sometimiento – materializada en la disputa mantenida entre Bartolomé de Las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda en 1550 y 1551 en la llamada Controversia de Valladolid. Las Casas argumentó a favor de los indios americanos en tanto hombres capaces de llegar a ser cristianos y de ser incorporados a la civilización española; mientras que Sepúlveda sostenía la desigualdad natural entre los hombres y la consecuente superioridad de los europeos frente a los indios.

<sup>9</sup> Pineau, P. (2001), “¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: ‘Esto es educación’, y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’”, en P. Pineau, I. Dussel, M. Caruso (comps.) La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad, Paidós, Buenos Aires.

y modernizadores a partir de educar al soberano,<sup>10</sup> como opción alternativa al uso de la espada. La formación política en el dispositivo pedagógico escolar se concentró en la conformación de ciudadanos soberanos por medio de un sistema de tutelaje educativo por parte de los mejores y más capaces que permitiría al pueblo irracional salir de su estado de barbarie. El modelo era Europa: era cuestión de que una historia local – la historia argentina – se insertara en un diseño global. La institución escolar asumía este proceso de homogeneización de una realidad colectiva con inspiraciones foráneas, constituyendo una educación común para “todos”. Así, la escuela – protagonista de una propuesta en apariencia universalista – fue pensada en términos de imposición, inoculación, transmisión de creencias, valores y sentidos vinculados al progreso y la civilización. Sólo una vez concluido el proceso educativo, se podrían retirar las mediaciones y subsanar la distancia existente entre el ser y el actuar como sujeto soberano.

Por lo tanto, el proceso que se inició con el ego cogito culmina – en un derrotero con muchas continuidades – en el yo magistral del dispositivo pedagógico escolar, en el falso maestro, en el sofista cientificista, en el sabio del sistema imperial que no escucha la voz del alumno y al que le impone su ethos (un ethos importado culturalmente) en base a una profunda desconfianza hacia el pueblo. El alumno aparece entonces como un ente orfantal, mero receptor del saber ilustrado, desvinculado de la cultura popular y empujado a la masificación. Sagazmente, Dussel señala que: “En la base de la nueva técnica del trabajo escolar está Ford y no Comenius”.<sup>11</sup> Desde esta mirada, la

---

<sup>10</sup> La tan proclamada “educación del soberano” de la elite ilustrada del siglo XIX muestra a las claras la relación entre pedagogía y política en una oscilación entre la necesidad de aprendizaje del pueblo para ocupar su lugar soberano asignado por la democracia y la necesidad de que ese aprendizaje no sea natural o instintivo sino guiado y mediado por una educación brindada al pueblo soberano – de voluntades caprichosas e ignorantes – por parte de la minoría ilustrada. El derrotero que se sostiene entre el pueblo como masa irracional y la conversión en pueblo ilustrado conlleva una fuerte impronta educativa, asignándole a la educación del soberano un rol clave en vistas a la capacidad de asumir esa soberanía.

<sup>11</sup> Dussel, E. (1975) “Hacia una pedagogía de la cultura popular. Eticidad y moralidad de la conducta cultural”, en O. Ardiles (comp.) *Cultura popular y filosofía de la liberación*, Fernando García Cambeiro, Buenos Aires, pág. 150.

pedagogía posee claros rasgos de domesticación, de repetición, de imposición y de bancarización.

La utilización del concepto de dispositivo pedagógico escolar para referir a las características constitutivas de la escuela moderna es compartida por distintos enfoques teóricos y disciplinas. Aquí se retoma, desde la Filosofía Política, la perspectiva de Michel Foucault y Giorgio Agamben quienes, en ciertos pasajes de sus obras, aluden explícitamente a la escuela como un dispositivo. A este respecto, Agamben<sup>12</sup> rescata tres puntos centrales de la definición de dispositivo de Foucault, aún reconociendo la ausencia de una definición unívoca en su obra: la heterogeneidad de elementos discursivos y no discursivos que constituyen el dispositivo (discursos, leyes, edificios, proposiciones, etc.), 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 extrapolamos esta definición general 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.<sup>13</sup>

### Apuntes sobre lo pedagógico desde las pedagogías críticas

La noción de dispositivo pedagógico no refiere unilateralmente a prácticas gubernamentales sino que conlleva potencialmente su profanación<sup>14</sup> vinculada a

---

<sup>12</sup> Agamben, G. (2011), "¿Qué es un dispositivo?", Revista Sociológica. N° 73. Año 26, México, publicado en <http://www.revistasociologica.com.mx>.

<sup>13</sup> Grinberg, S. (2008), Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento, Miño y Dávila, Buenos Aires.

<sup>14</sup> Agamben, G. (2011), "¿Qué es un dispositivo?", Revista Sociológica. N° 73. Año 26, México, publicado en <http://www.revistasociologica.com.mx>. En términos del autor, la profanación es el contradispositivo que restituye el uso común que el sacrificio separó y dividió, es la reversión del sacrificio implicado en el pasaje de lo profano a lo sagrado a través de una serie de rituales, así como una invitación a nuevos procesos de subjetivación asociados a los nuevos contradispositivos.

la gestación de contradispositivos que propongan nuevas relaciones de saber-poder, conformen nuevas subjetividades y distribuyan saberes otros. De este modo, los dispositivos pedagógicos son terrenos en disputa entre tipos de saberes, de subjetividades y de relaciones en tensión. De allí la pertinencia de generar y utilizar conceptos como lo pedagógico y dispositivo pedagógico emergente<sup>15</sup> en una búsqueda teórica por conceptualizar las experiencias formativas que se erigen desde lógicas y topos divergentes respecto a la escuela.

En el caso de los movimientos populares, lo pedagógico no sólo refiere a instancias sistemáticas de formación – como espacios de Formación Política o talleres de distinto tipo – sino también a los propios movimientos como sujetos y principios educativos.<sup>16</sup> La educación popular se erige no sólo como metodología de los espacios-momentos formativos sino también como guía de la práctica cotidiana y forma de construcción de poder popular, planteando a lo pedagógico desde una concepción amplia de lo educativo que desborda a la forma escolar.

En contraste con la pedagogía, las reflexiones sobre lo pedagógico revisten un carácter más reciente y menos sistemático. Se considera que en los abordajes teóricos de Antonio Gramsci y Paulo Freire existe una indagación de esta cuestión al plantear un entrelazamiento de las relaciones de poder y las relaciones educativas: reconocen una politicidad inherente a la educación, crean desde sus prácticas militantes experiencias educativas prefigurativas y alternativas al formato escolar y exploran una pedagogización de la política.

---

<sup>15</sup> Langer, E. (2009), "Prácticas de resistencia de docentes y estudiantes de un Bachillerato Popular: maneras de hacer y de pensar que otorgan nuevos sentidos a la educación de jóvenes y adultos". Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional sobre Protesta Social, Acción Colectiva y Movimientos Sociales, Ciudad de Buenos Aires.

<sup>16</sup> La noción del movimiento como principio educativo se encuentra en línea con la perspectiva de Michi, Di Matteo y Vila (op.cit.), pero profundiza la potencialidad pedagógica de la totalidad de las actividades y experiencias que tienen lugar en los movimientos populares y en la militancia. Guelman, A. (2011), "Pedagogía y movimientos sociales: lo pedagógico y lo político en sus propuestas educativas", en F. Hillert, N. Graziano y M.J. Ameijeiras (Comps.), La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión: reflexiones de un encuentro, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Más aún, por su pertenencia común al pensamiento crítico y su apuesta por un proyecto emancipador, ligan lo pedagógico a lo político en tanto la educación del pueblo – en el marco de experiencias en los márgenes del sistema escolar – forma parte del proceso de toma de conciencia para fundar lo nuevo (lo político).<sup>17</sup>

En el caso de Gramsci,<sup>18</sup> la concepción de la relación pedagógica como relación de hegemonía aparece en su obra referida a partir de una variedad de figuras: la relación entre intelectuales y masas, educadores y educandos, maestros y discípulos, vanguardia y masa, dirigentes y dirigidos, gobernantes y gobernados. Este giro implica una revalorización de la autonomía relativa de la superestructura en relaciones de dominación complejas y contradictorias. Los cruces entre poder y educación explican el despliegue de procesos ideológicos de consenso que garantizan la continuidad del bloque histórico, pero también la posibilidad de gestar prácticas contra-hegemónicas de las clases subalternas. En este sentido, lo pedagógico atraviesa la sociedad y supone reconocer otros espacios para la organización cultural y la construcción política de los subalternos. Incluso, la vida adquiere un carácter eminentemente formativo en la distinción que el autor realiza entre enseñanza – asociada a la transmisión de conocimientos ya definidos por el maestro (la pedagogía) – y educación como proceso creador en el seno de la vida fijado por las propias masas populares (lo pedagógico). De allí su interés en generar experiencias de autoformación obrera<sup>19</sup> dado que toda clase social que aspirara a ser dirigente debía educar y educarse para generar las condiciones subjetivas que motorizaran la praxis revolucionaria.

---

<sup>17</sup> Aquí no se intentará una reposición minuciosa del pensamiento de Antonio Gramsci y Paulo Freire sino más bien una lectura problematizadora de sus obras a la luz de lo pedagógico.

<sup>18</sup> Gramsci, A. (1981), *La alternativa pedagógica*, Fontamara, Barcelona.

<sup>19</sup> Un recorrido de las experiencias de autoeducación obrera en las que participó Antonio Gramsci es propuesto en Ouviaña, H. (2011), "La pedagogía prefigurativa en el joven Gramsci. Una aproximación a la teoría y la práctica de la educación futura", en F. Hillert, H. Ouviaña, L. Rigal, D. Suárez, D. Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina, Noveduc, Buenos Aires.

Por su parte, Freire establece una vinculación intrínseca entre educación y poder. Si bien se dedica centralmente al análisis de la naturaleza política del acto educativo, no se debe soslayar la equiparación realizada por el autor entre el programa educativo y el programa revolucionario, entre el educador y el líder, entre la educación bancaria y el líder dirigista o elitista, entre la educación dialógica y el liderazgo revolucionario científico-humanista, entre la acción educativa y la acción política;<sup>20</sup> adentrándose así en el estudio del componente pedagógico como un factor ineludible en el éxito de revoluciones democráticas. En un gesto cercano a Gramsci, Freire también se preocupa por los trabajos educativos de los oprimidos – en oposición a la educación sistemática bancaria – en vistas a generar un proceso de concienciación y organización social de sujetos que cuestionen el statu quo y se comprometan con la opción y la decisión de cambio.

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

No obstante las coincidencias en los planteos, se puede rastrear una diferencia entre Gramsci y Freire respecto a esta cuestión. En el primer caso, el vínculo entre dirigentes y dirigidos se juega en elevar y superar la filosofía espontánea – adjetivada como conservadora, fosilizada – en pos de una

---

<sup>20</sup> Freire, P. (2006), *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires.

filosofía de la praxis científica. En el segundo caso, aparece la consigna de devolver, organizar y estructurar lo que efectivamente saben y fue entregado por los sectores populares. De esto se desprende una valoración disímil de los saberes populares en ambos autores, aún compartiendo el punto de partida (desde el pueblo), el punto de llegada (el saber revolucionario científico y racional) y la apuesta por una democratización de los saberes que evite la eternización de los (actuales) dirigentes en su posición, habilitando que los alumnos superen a los maestros. En este sentido, los espacios-momentos de formación de los movimientos populares – entre ellos los espacios de Formación Política – resultan fecundos para su análisis desde estos marcos de intelección: reconocen el lugar de la educación en el proceso de organización política y rescatan los saberes populares y la posibilidad de construcción conjunta del conocimiento.<sup>21</sup>

Los dispositivos de Formación Política en movimientos populares entre la pedagogía y lo pedagógico

Las propuestas de Formación Política en movimientos populares constituyen instancias intencionalmente educativas que se realizan con regularidad durante un período de tiempo, con un alto grado de sistematización en sus objetivos, metodología y contenidos; y que no poseen ningún vínculo con el sistema educativo formal ni pretenderlo tenerlo.<sup>22</sup> Una primera aproximación podría interpretar estas propuestas directamente a partir de su inscripción en el campo de lo pedagógico por el carácter potencialmente instituyente de las

---

<sup>21</sup> Respecto a lo pedagógico, es interesante retomar también la perspectiva de Rancière, trabajada en la Tesis de Maestría que da origen a este artículo, en tanto invita a pensar lo pedagógico en una doble encrucijada: lo pedagógico como el desborde de las relaciones escolares del ámbito de la escuela, homologando escuela y sociedad a partir de la alusión a la metáfora de la sociedad pedagogizada (donde el desborde de lo pedagógico es reproductor de las relaciones sociales); y lo pedagógico como el momento instituyente y profundamente anti-institucional donde Jacotot incita la emancipación intelectual de sus discípulos, más cercano en esta segunda fórmula a los aportes de Gramsci y Freire.

<sup>22</sup> Op. Cit. Michi, N., Di Matteo, A.J. y Vila, D. Movimientos sociales y procesos formativos, págs.33-37.

prácticas políticas a las que se hace referencia en dicho espacio, por las prácticas pedagógicas que se promueven basadas en la educación popular así como por ser espacios alejados del dispositivo pedagógico escolar.

No obstante, desde nuestra mirada, las propuestas de Formación Política deben ser asumidas como en un entre lo pedagógico y la pedagogía. La inclusión de la dimensión referida a la pedagogía permite problematizar cuánto de reproducción del formato escolar atraviesa la Formación Política de los movimientos populares (y también a los múltiples talleres de formación). A contramano del coro de voces que anuncian la crisis y decadencia de la escuela, las observaciones participantes en estos espacios dan cuenta de la persistencia y de la fuerza de la forma escuela a la hora de los abordajes teóricos que la utilizan como medida de referencia para toda comparación; e, incluso también, en la gestación y desarrollo de prácticas político-pedagógicas que pretenden trascender territorial y conceptualmente el dispositivo pedagógico escolar, a modo de modelo que no debe ser reproducido pero del que paradójicamente se lleva la marca de su herencia socializadora.

Más que intentar una definición por alguno de los dos polos del binomio conceptual en tensión que conforman la diferencia pedagógica, habitar las intersecciones – los entres – visibiliza el juego de elementos constitutivos y de tensiones no obturadas, resaltando sus componentes disruptivos y de profanación respecto al formato escolar en los términos de las relaciones de saber-poder; y, al mismo tiempo, problematizando el uso y la resignificación de ciertas aristas del mismo que se cuelan – de modo más o menos deliberado – tanto en el armado del espacio como en la apropiación del mismo por parte de la coordinación, de los militantes de base participantes y aún del observador externo. Nos referimos a múltiples dimensiones del dispositivo pedagógico de Formación Política que condensan dicha disputa de sentidos, de saberes y de sujetos: los saberes puestos en juego y el lugar del conocimiento teórico, los sujetos enunciadores de esos saberes y la relación entre los mismos en términos de roles (especialmente, los vínculos entre coordinadores y militantes de base), la concepción de temporalidad asociada a los saberes que circulan; y,

finalmente, la posibilidad de convocar saberes otros asociados a la emocionalidad y no meramente a lo cognitivo.

A modo de cierre inconcluso, compartimos una serie de inquietudes derivadas del trabajo de investigación y que giran en torno a la potencialidad de la profanación de la escuela como uno de los dispositivos centrales de la Modernidad: ¿Cuándo es realmente posible profanar un dispositivo? ¿Cuántos discursos, prácticas, disposiciones arquitectónicas y proposiciones de distinto tipo asociados a la pedagogía deben quebrarse? ¿La profanación del dispositivo escolar es una mera cuestión cuantitativa? ¿Es una cuestión declamativa? ¿Es una cuestión de modificación de la disposición de los cuerpos, es decir, pasar del ordenamiento en filas a la conformación de círculos de reflexión? ¿Cuánto de la fuerza y la naturalización de la escuela moderna (re) aparece en los intentos parciales de profanarla? Y más aún, ¿En qué sentido el contradispositivo sería alternativo? ¿Alternativo a la escuela? ¿Alternativo al Estado? ¿Alternativo a una matriz eurocéntrica condicionante de lo decible, lo audible y lo visible de la cual tanto la escuela como el Estado son territorios específicos? Avanzar en las respuestas a estas preguntas esbozadas constituye un desafío que invita a profundizar el esfuerzo analítico en el campo de estudios de la dimensión político-pedagógica de los movimientos populares y al que se espera poder responder en futuras indagaciones.