

Los vínculos de la praxis freireana con una cultura política emergente en Argentina 2001¹

Paola Rubinsztain

Aceptado Junio 2012

Resumen

Las jornadas del “19 y 20” del 2001 visibilizan procesos previos de movilización y organización social y dan lugar a nuevas expresiones de sectores subalternizados que resisten los efectos del neoliberalismo. En muchos casos, son acciones que se nutren de nuevas narrativas emancipatorias, distanciadas de tradiciones políticas previas.

A partir del 2003, se evidencia el retroceso de la movilización más álgida y la participación política más radicalizada. Sin embargo, persisten los ecos de aquellas jornadas y se continúan desplegando iniciativas en barrios y territorios. En este escenario, se multiplican acciones pedagógicas que se reivindican como experiencias de “educación popular” de inspiración freireana.

Este artículo se centra en estas últimas. Como hipótesis de trabajo formulamos que en la actualidad, en particular en el campo de la educación de jóvenes y adultos, se estarían desarrollando espacios educativos que recuperan las concepciones y principios orientadores para la acción provistos tanto por la perspectiva freireana como por una narrativa política emergente que se condensa tras la crisis del 2001.

Este trabajo constituye una aproximación para abordar ciertos encuentros entre las ideas-fuerza de ambas expresiones. Rastreamos qué elementos de la educación popular son retomados y cómo confluyen con renovados modos de la praxis política.

Palabras claves: Movimientos sociales - educación popular - narrativas políticas emergentes - educación de jóvenes y adultos.

1. El presente texto es la ampliación de una ponencia presentada originariamente en las IX Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, 8 al 12 de Agosto 2011, Bs. As.

Las ideas que exponemos se nutren de ricas discusiones colectivas y prácticas político-pedagógicas que comparto, desde el año 2006, con compañeros y compañeras del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos “Simón Rodríguez” y de otras experiencias cercanas.

Asimismo, estas reflexiones se enmarcan en el proyecto doctoral “Escuela y movimientos sociales. Las experiencias político-pedagógicas de los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos”, bajo la dirección de Silvia Brusilovsky y Norma Michi.

Abstract

The days “19 and 20” of 2001 show previous processes of social mobilization and social organization, at the same time that lead to new expressions from marginalized sectors that resist neoliberalism effects. In several cases, these are actions fueled by new emancipatory narratives, drifted apart from former political traditions.

Since 2003 it becomes clear the setback of the more radicalized political participation. Nevertheless, the echoes of those days remains till today in several initiatives that have taken place since then in neighborhoods and territories. In this scenario pedagogic actions, self identify as “popular education experiences” of freireanan inspiration, are increasing.

This article focus on these particular experiences. The hypothesis of the study is that educational initiatives, especially in the education of young people and adults, develops taking into account principles from the freireanan perspective as well as from an emerging political narrative born after 2001 crisis.

This article address some points in common of central ideas of both expressions. We will identify which aspects of popular education have been taken up nowadays and how they come together with renewed manners of political praxis.

Key words: Social movements- popular education - emerging political narratives – education of young people and adults

Introducción

Las jornadas del 19 y 20 de diciembre del 2001² constituyen uno de los hitos más significativos de la historia argentina reciente. Son días nombrados como *crisis institucional*, *descomposición social* o -con desdén- simple *manipulación clientelar* ejercida por ciertos sectores políticos. Días que también se narran en términos de *argentino*, *situación pre-revolucionaria* o *insurrección popular*.

Sin mistificar ni subestimar, entendemos que las jornadas del “19 y 20” condensan y visibilizan procesos previos de movilización y organización social -imperceptibles para la mayoría hasta ese momento-, y también dan lugar a nuevas expresiones de sectores subalternizados que resisten los efectos de las políticas neoliberales (desocupación, pobreza, desafiliación social, etc.). El período que se abre entre diciembre de 2001 y los primeros meses de 2003, constituye un momento histórico de activación del protagonismo social, que se manifestará en múltiples ámbitos apropiados como espacios de lo público: calles, rutas, plazas, locales, fábricas.

2. A fines del 2001 se instala el “corralito”, medida que limita el retiro de efectivo de los depósitos bancarios, afectando a los sectores medios, asimismo, como expresión de la penuria económica de sectores populares se desarrollan saqueos a comercios y supermercados. Se decreta estado de sitio y en respuesta a ello, en los días 19 y 20, se desarrollan “cacerolazos” y masivas movilizaciones que son brutalmente reprimidas con un saldo de 40 muertos. “Que se vayan todos” es una de las consignas que prevalece. Tras estos sucesos renuncia el presidente Fernando De la Rúa y todo su gabinete y se asiste, posteriormente, a la sucesión de cinco mandatarios en sólo diez días.

En muchos casos, son acciones distanciadas de tradiciones políticas previas que van configurando una cultura política emergente disponiendo para ello de nuevos imaginarios y narrativas emancipatorias. En el período 2001-2003, se desarrollan experiencias colectivas y procesos auto-organizativos, sentidos y marcos de significación que persistirán a lo largo de la década activando la intervención política. Organizaciones y movimientos sociales continúan desplegando acciones de base en barrios, territorios y ámbitos laborales. Se desarrollan iniciativas en torno al trabajo digno, la producción y la comercialización autogestivas, la vivienda, la salud, la violencia de género, el “gatillo fácil” y la criminalización de la pobreza, a su vez, se continúa atendiendo necesidades alimentarias (Solana, 2011; Lavandera y Maglioni, 2010). También tiene lugar el desarrollo de actividades culturales como medios de comunicación comunitarios, centros culturales, murgas independientes, proyectos editoriales. Las iniciativas educativas no son ajenas a este escenario. Se pueden constatar la multiplicación y el fortalecimiento de acciones pedagógicas que, en muchos casos, se reivindican como iniciativas de “educación popular” y retoman principios expresados por Paulo Freire.

A partir de la diversidad de ámbitos de formación que recuperan las ideas freireanas, nos interesa reflexionar acerca de la productividad político-pedagógica de esa perspectiva para inspirar, en el contexto de la última década en la Argentina, el desarrollo de proyectos educativos que se orientan hacia la transformación social, que propugnan trascender los límites del orden dado, construyendo otras opciones históricamente viables. Nos preguntamos cómo se actualiza, en el escenario señalado, la idea del pedagogo brasileño de concebir la acción pedagógica como un modo de intervención política. En torno a este interrogante, formulamos a modo de hipótesis de trabajo que, en la actualidad, se estarían desarrollando espacios educativos, en particular en el campo de la educación de jóvenes y adultos (EDJA), que recuperan las concepciones y principios orientadores para la acción, provistos tanto por la perspectiva freireana como por una narrativa política emergente que se condensa tras la crisis del 2001. Este artículo constituye una aproximación para abordar algunos de los encuentros que se dan entre las ideas-fuerza de ambas expresiones.

Al referirnos a la nueva narrativa política consideramos con ello los marcos simbólicos representacionales que se elaboran en torno a las prácticas concretas. Asumimos con Williams (2009) que el lenguaje, y por extensión toda actividad humana de significación, no es simple “reflejo” de la “realidad material” ni una operación individual de la “conciencia”, sino un proceso social activo y continuo de creación de significados, inseparable de toda actividad material –entendida en sentido amplio, no sólo referida al ámbito de la producción–, que se despliega en la interacción de hombres y mujeres históricamente situados. Desde esta mirada teórica, nos ocuparemos de rastrear qué elementos de la educación popular son activamente retomados, en qué claves son reinterpretados y cómo operan junto a renovados modos de la praxis política. Reflexionamos sobre ciertas praxis políticas contemporáneas entendiendo que, en la praxis se implican mutuamente las acciones dispuestas a influir en la realidad histórica y las elaboraciones interpretativas acerca de ese accionar, puesto que, como nos recuerda Gruner (2006), ni la pura abstracción teórica ni el activismo sin más, tienen consecuencias materiales sobre el estado de cosas del mundo.

La indagación propuesta se desprende de nuestra participación e investigación en curso sobre los *Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos*, proyectos educativos escolares que, durante la última década, se están desarrollando en y desde distintos movimientos y organizaciones sociales en la Ciudad y en la Provincia de Buenos Aires. Las ideas que presentamos son tributarias de la experiencia del Bachillerato Popular “*Simón Rodríguez*”, ubicado en el conurbano bonaerense (barrio Las Tunas, Partido de Tigre) y enmarcado en la “*Organización Popular Fogoneros*”³. Como enfoque metodológico adoptamos una estrategia cualitativa. Con la intención de aproximarnos a la “perspectiva de los actores”⁴ recurrimos a registros etnográficos (en reuniones docentes, asambleas, clases, jornadas de trabajo, movilizaciones), entrevistas (a profesores, estudiantes, militantes de la organización) y lectura de documentos (proyecto educativo, informes de reuniones, volantes). En este artículo en particular, nos proponemos inscribir la perspectiva de los actores en procesos históricos más generales. Indagamos en aquellos factores socio-históricos que inciden, condicionan y determinan, los propósitos, fines y motivos que guían a los actores a encarar determinadas acciones y no otras. Asimismo, si bien el abordaje que aquí desarrollamos tiene su anclaje empírico en el caso de los Bachilleratos Populares, nos arriesgamos a sugerir que las ideas que exponemos podrían no circunscribirse exclusivamente a dichas experiencias y, en este sentido, servir como clave interpretativa para dar cuenta de otras iniciativas educativas y culturales que nacieron en torno al 2001. En lo que sigue, trazamos en primer lugar una caracterización de la cultura política emergente a la que hacemos referencia, luego nos detenemos en los principales rasgos de la educación popular freireana y las prácticas históricas que favoreció. A partir de este análisis, planteamos lo que consideramos puntos de convergencia entre ambas expresiones así como algunas conclusiones.

Expresiones de una cultura política emergente

En el cambio de siglo, son múltiples las experiencias que, con distintos niveles de radicalización, se manifiestan en la Argentina impugnando la globalización capitalista neoliberal⁵ y, al decir de Bauman, sus consecuencias humanas. Muchas de dichas iniciativas ensayan modos originales de dar respuestas a necesidades sociales no garantizadas por el mercado laboral ni por la intervención estatal. Organizan el orden de lo común bajo lógicas no mercantiles sino comunitarias y autogestivas, se expresan como espacios de re-colectivización de la vida ante la fragmentación social, producto de la ruptura de una sociedad basada en el empleo formal.

3. “La Organización Popular Fogoneros” despliega un trabajo territorial en el barrio Las Tunas desde el año 1996: grupo de mujeres, cooperativas y proyectos productivos, apoyo escolar, merendero y comedor comunitario, grupo de jóvenes. Las actividades se desarrollan bajo los principios de la democracia de base, la autonomía (del Estado como de los partidos políticos), la búsqueda del cambio social, la auto-reflexividad militante y la educación popular (www.opfogoneros.com.ar). Desde este marco, en el 2004 se define abrir el Bachillerato Popular “Simón Rodríguez”.
4. La perspectiva de los actores está dada por “el universo de referencia compartido –no siempre verbalizable– que subyace y articula el conjunto de prácticas, nociones y sentidos organizados por la interpretación y actividad de los sujetos sociales” (Guber, 2009:74)

5. Algunas de ellas tienen lugar a mediados de la década del '90. Como antecedentes se reconoce, entre otros, a las “puebladas” en localidades del sur y norte del país: Cutral-Có y Plaza Huinul y, Tartagal y Mosconi, respectivamente. En ambas regiones petroleras se hacen presentes los efectos devastadores de las políticas privatizadoras de empresas estatales. Por otra parte, también se pueden señalar las organizaciones en barrios empobrecidos y asentamientos del conurbano bonaerense.

Reinventan, a su vez, las formas de participación política por fuera de los canales institucionales, agrietando el monopolio de los políticos profesionales en un contexto de desacreditación del sistema representativo.

En los ámbitos urbanos se desarrollan movimientos piqueteros de diversas tendencias políticas, empresas recuperadas por sus trabajadores, emprendimientos productivos autogestivos, espacios de trueque, ferias comunitarias, asambleas barriales, ollas populares, colectivos culturales, medios de comunicación alternativos, grupos anti-ALCA y por el no pago de la deuda externa, entre otros. En el ámbito rural es importante señalar el fortalecimiento de movimientos campesinos.

El ciclo de movilización tiende a perder intensidad hacia 2003. A partir del gobierno de Néstor Kirchner se inicia un proceso de recomposición política institucional y de recuperación económica; se hace evidente el retroceso de la movilización más álgida y de la participación política y social más radicalizada⁶. Desde esta perspectiva nos distanciamos de aquellas interpretaciones que entienden al 2001 solo como un tiempo destituyente y apolítico, ubicando la asunción de Néstor Kirchner como el momento de ruptura a partir del cual la política recuperaría su carácter transformador, convocando a la militancia a partir de la figura del ex presidente -interpretaciones de amplia circulación especialmente tras la muerte del ex mandatario en octubre de 2010⁷-. Aquí nos interesa destacar la productividad política del ciclo de movilización que se extiende entre 2001 y 2003, momento pródigo en experimentación de iniciativas de carácter emancipatorio, en el que se van cimentando nociones para pensar el hacer político.

En un renovado lenguaje para nombrar y practicar la utopía adquieren relevancia los términos *autonomía, construcción en redes, poder popular, contra poder, anti poder*, conceptualizaciones que rechazan las visiones exclusivamente estatistas de la política (Mazzeo, 2005: 13). Se tematiza el problema de la multiplicidad del sujeto político, cuestionándose los postulados acerca de la clase obrera como fuerza social central y exclusiva para llevar adelante el *cambio revolucionario*, se hace presente la noción de *multitud*. Ciertas producciones teóricas que se difunden en aquellos años contribuyen con la configuración de una atmósfera de acción y debate sobre la práctica política y el cambio social. Un texto de difusión internacional sobre el poder global como “*Imperio*” de Hardt y Negri, editado en español en 2002 en Buenos Aires, o el ensayo de Holloway “*Cambiar el mundo sin tomar el poder*”, inspirado en la experiencia zapatista y publicado en el mismo año, constituyen referencias obligadas en las discusiones, ya sea a favor o en contra de sus planteos. Asimismo, en el ámbito local, se ensayan modos de conceptualizar las experiencias al calor de las mismas prácticas, el debate intelectual constituye un ámbito de intervención en la escena política.

6. Como signos de ello, en el nuevo contexto las organizaciones de trabajadores desocupados comienzan a desmovilizarse crecientemente y las asambleas barriales de los centros urbanos tienden a desaparecer (Antón, Cresto, Rebón, y Salgado, 2010). Sin embargo, las luchas y acciones colectivas no se agotan sino que se produce un desplazamiento y una marcada institucionalización de las mismas (op. cit., 2010). Reemerge y cobra visibilidad pública la lucha de trabajadores ocupados, se destacan las acciones de trabajadores estatales y de subterráneos. Asimismo, en algunos casos, se expresa un renovado sindicalismo de base. Por otra parte, también es significativo el surgimiento de asambleas ciudadanas en distintas provincias por conflictos socio-ambientales, en particular resistiendo proyectos de minería a cielo abierto (Svampa, 2008b).

7. Un ejemplo de esta difundida interpretación se expresa en las palabras de Forster (2010): “Muy de vez en cuando, cuando no se lo espera, algo sucede, algo intenso, que viene a alterar las escrituras del poder. Algo de eso, en su excepcionalidad, aconteció a partir del 25 de mayo de 2003. Lo insólito, lo que no podía estar pasando, simplemente comenzó a derramarse sobre una época descreída (...)”.

Según reseña María Pía López (2006) se hacen presentes, posicionándose sobre la coyuntura, las revistas *El Rodaballo*, *Acontecimiento*, *La escena contemporánea*; los libros “19 y 20. Apuntes para un nuevo protagonismo social” del Colectivo Situaciones, “*Olla a presión. Cacerolazos, piquetes y asambleas sobre fuego argentino*” de Emilio Cafassi, “*Sucesos argentinos. Notas ad hoc*” de Ignacio Lewkowicz & Asociados. Todas estas producciones, publicadas en 2002, pueden ser leídas como documentos que registran el clima de época. Por otra parte, cabe señalar también el papel que empiezan a jugar los espacios virtuales en la circulación e intercambio de contra-información con soportes abiertos y horizontales, como la red global *Indymedia* que va a tener su expresión en la Argentina (argentina.indymedia.org).

Las iniciativas que se activan en torno al 2001, a su vez, no son ajenas a las acciones que recorren el continente latinoamericano formulando alternativas a la hegemonía neoliberal: desde el Foro Social Mundial se declara que *otro mundo es posible*; los zapatistas proponen como consigna política construir *un mundo donde quepan muchos mundos* y sostener el principio de *mandar obedeciendo* ante el *mal gobierno*⁸; las luchas y desarrollos feministas abonan la idea de concebir el ámbito cotidiano como un aspecto de la realidad a transformar, afirmando: *lo personal es político*.

Las distintas expresiones a las que hacemos referencia se desarrollan en un momento histórico signado por la crisis del ideario de las izquierdas tradicionales, sus lenguajes emancipatorios y el conjunto de formas de lucha que suponían. Siguiendo a Casullo (2007), entre los múltiples factores involucrados en dicha crisis, se pueden identificar las derrotas de las vanguardias armadas en América Latina, las experiencias de los socialismos reales y las caídas de dichos estados, las desilusiones ante procesos de liberación africanos y asiáticos, los giros capitalistas en la China comunista, la revalorización de la democracia, los cambios tecnológicos y productivos que quiebran el poder obrero de la era industrial (Casullo, 2007: 14-15). A la vez, el autor señala la embestida cultural de las derechas capitalistas, con la consigna liberal de todo el poder al mercado, las tesis de la gobernabilidad y las influencias conservadoras en el mundo intelectual (Casullo, 2007: 15).

Situados en este contexto de época, podemos ensayar con Svampa que en la Argentina se cimienta un “ethos militante emergente” caracterizado por acciones políticas territorializadas, en las que prima la acción directa, la defensa de la democracia asamblearia y la demanda de autonomía (Svampa, 2008a: 38).

8. El primer Foro Social Mundial se realiza en enero 2001 en Porto Alegre, convoca a 15.000 activistas de distintos países que cuestionan el orden neoliberal hegemónico (Seoane, Taddei, 2001). Este espacio se reúne periódicamente construyendo un movimiento de resistencia global. En agosto 2002 se desarrolla un Foro Social temático en Bs. As. con eje en “La crisis del modelo neoliberal en la Argentina y los desafíos para el movimiento global”

La experiencia zapatista en Chiapas, México, empieza a difundirse globalmente tras el levantamiento de 1994. Comienza a circular la utopía zapatista que no pretende ser un no-lugar, sino que experimenta desde el hoy, el desarrollo de otro tipo de sociabilidad, los zapatistas “no buscan el gran acontecimiento, la Revolución, sino un proceso permanente de creación de otro mundo” (Ceceña, 2001).

También son significativas las experiencias del Movimiento Sin Tierra en Brasil y el movimiento indígena en Bolivia en la reconfiguración de una narrativa emancipatoria latinoamericana.

En palabras de la autora:

La autonomía aparece no sólo como un eje organizativo, sino también como un planteo estratégico, que remite a la “autodeterminación” de los sujetos. Asimismo, esta aspiración converge con la valorización de la práctica en sí misma, en tanto modalidad de construcción política, antes que la adhesión a las grandes declaraciones ideológicas o a los acuerdos programáticos. Ambos ejes atraviesan de manera central el proceso de recomposición de las subjetividades políticas contemporáneas (Svampa, 2005: 7).

Asimismo, se impone como imperativo de este ethos común, la desburocratización y democratización de las organizaciones, de allí que en muchos casos existan desconfianzas ante instancias sindicales y partidarias tradicionales.

Mazzeo (2010) caracteriza esta constelación de sentidos y prácticas como “nueva izquierda” o “izquierda por venir” caracterizada por pensar y actuar en ruptura con los modos del reformismo, el nacional-populismo y la vieja izquierda. Por su parte, Adamovsky (2007) también identifica una nueva identidad de izquierda que se distancia de la socialdemocracia, el leninismo y los movimientos de liberación nacional. Un “nuevo anti-capitalismo” que se opone al vanguardismo, al centralismo, a la confianza exclusiva en la clase obrera y promueve una “ética radical de la igualdad”. A su vez, dicho autor señala los lazos de los activismos locales con las luchas por una alter-globalización o globalización contra-hegemonica.

En el marco del clima de época que caracterizamos distintas organizaciones y movimientos sociales recuperan aspectos de la perspectiva freireana en sus iniciativas educativas.

La tradición político-pedagógica freireana

Nos interesa trazar brevemente el derrotero histórico de las ideas de Freire y considerar algunas de sus influencias en prácticas político-pedagógicas concretas durante las últimas décadas del siglo XX. Nos es necesario revisar los principales planteos freireanos y las acciones que ellos favorecieron, para analizar luego las convergencias entre esta tradición y los modos de acción política emergentes.

Las primeras propuestas de Freire, las prácticas de alfabetización y las formulaciones teóricas sobre educación, están marcadas por las influencias del nacionalismo desarrollista y el populismo progresista que prevalecía en Brasil entre los años 1955-1964 (Scocuglia, 2006). En sus producciones iniciales (“*Educación y actualidad brasileña*”, escrito en 1959) sostiene que la alfabetización debe estar ligada a la “concientización” de los sectores populares y, en sintonía con los planteos del momento, entiende por “concientización” asumir la necesidad del desarrollo industrial y la participación popular en la democracia liberal, vías para la autonomía nacional. A su vez, percibe el cambio social principalmente como resultado de la transformación de la “conciencia individual” y en ello la educación ocuparía un papel central. A mediados de los años `60, ante el ascenso del gobierno militar, Freire se ve obligado a exiliarse. Fuera de Brasil, interviene en la elaboración de planes de alfabetización y programas educativos en

América Latina y en regiones africanas. Colabora con movimientos de liberación nacional en países en lucha por su liberación y también con gobiernos de países liberados del Tercer Mundo (Hillert, 2009).

A partir de estas experiencias comienza a incluir en sus reflexiones teóricas categorías marxistas de forma no dogmática, lo que permitirá que éstas se conjuguen con su humanismo idealista inicial (Scocuglia, 2006: 55). Se complejizan sus primeros planteos y comienza a identificar con mayor nitidez la politicidad del acto educativo y, a su vez, lo educativo de la acción política. Según Puiggró (1993), uno de los grandes aciertos es centrar la atención en la forma específica que adquiere la opresión social en el interior del proceso educativo y no pensar este proceso como simple reflejo de la lucha de clases (Puiggró, 1993: 37). Freire identifica dos opciones en las relaciones pedagógicas: la educación “bancaria” que reproduce la opresión, y la “problematizadora” -o “dialógica”- que promueve la liberación, ambas opciones presentes tanto en las acciones educativas, en sentido restringido, como en las acciones políticas, incluso en aquellas con aspiraciones revolucionarias. *La liberación*, idea-fuerza de la época, se expresa en el pedagogo de un modo polisémico dado que refiere a la liberación de la conciencia, expulsando al “opresor introyectado”, como a la liberación de los pueblos (Hillert, 2009).

Freire incorpora la noción de praxis. La pedagogía dialógica constituye el esfuerzo permanente de reflexión de los oprimidos sobre sus condiciones concretas, no como mero ejercicio intelectual, sino con el supuesto de que la verdadera reflexión, el descubrir al opresor, conduce a la práctica, a la lucha organizada por la liberación (Freire, 2002a), a su vez, “si el momento es ya de la acción, ésta se hará praxis auténtica si el saber que de ellas resulte se hace objeto de reflexión crítica” (Freire, 2002a: 63).

El discurso freireano no es ajeno al contexto de los años setenta, de amplia politización de distintos ámbitos de la vida social (sectores campesinos, sindicales, partidarios, estudiantiles, eclesiales, barriales, etc.) y va radicalizándose al ligarse a los proyectos revolucionarios de la década. En América Latina la “educación para la liberación” influirá sobre las acciones pedagógicas que bajo distintas modalidades se despliegan en el continente, particularmente las destinadas a adultos de sectores populares: alfabetización, formación política, organización de base en ámbitos rurales y urbanos, entre otras. Sin embargo, estas experiencias excedieron la teoría y práctica freireana configurando lo que puede denominarse como “corriente latinoamericana de educación popular” (Michi, 2008)⁹. Las iniciativas educativas de base constituyen una propuesta de educación de adultos opuesta a las políticas impulsadas por la Alianza para el Progreso¹⁰ que postulaban el desarrollo de las comunidades y su modernización mediante la participación voluntaria de sus miembros, desvinculando los problemas locales de los factores estructurales (Castillo y Latapi, 1985: 59).

9. En el caso argentino, es significativo como antecedente de la preemergencia de esta tendencia, la experiencia de extensión universitaria de la UBA en el periodo 1956/66 (Brusilovsky, 2000).

10. En 1961, ante los temores norteamericanos de la expansión de la experiencia revolucionaria cubana en el continente, el presidente Kennedy lanza un plan de asistencia al desarrollo, mediante el otorgamiento de créditos, denominado Alianza para el Progreso.

Las acciones pedagógicas críticas asumen una interpretación de la realidad del continente opuesta a los planteos de los países centrales, sostienen que las mayorías no se encuentran “marginadas”, sino explotadas, por lo que la lucha no es contra el subdesarrollo sino contra la dependencia y las fuentes de dominación y explotación (Castillo y Latapi: 62).

En el contexto de las dictaduras, estas iniciativas político-pedagógicas serán desarticuladas y muchos de sus miembros duramente reprimidos. En los años '80, se reactivan las actividades de distintos espacios: ONG's, ámbitos cristianos, universidades y organismos de derechos humanos. Desde estos diversos espacios, se retoman los principios de la “pedagogía de liberación” que empieza a ser denominada y reconocida con el término “educación popular” (Michi, 2011; Goldar, 1997). En la década de los noventa, muchas de las ONG's que definen su accionar desde esa perspectiva, van a asumir un lugar en las políticas sociales asistencia-listas y focalizadas, ante la progresiva reducción de las funciones estatales y la simultánea revalorización de las ONG's como reemplazante del Estado. Estos procesos, en muchos casos, proveen fuentes de recursos pero condicionan los márgenes y sentidos de las acciones de grupo e instituciones locales, quiebran la posibilidad de denuncia y crítica de situaciones de pobreza y vulnerabilidad en las que se van viendo sumidas las mayorías (Goldar, 1997: 49), y exigen trazar las agendas de trabajo según las prioridades definidas por los países centrales, las recomendaciones de los organismos de crédito multinacionales y sus lineamientos de financiación.

Ello se va a conjugar, a su vez, con ciertas prácticas de educación popular que, ante el interés de evitar discursos sobreideologizados de décadas anteriores, caen en acciones despolitizadas (Goldar, 1997) y en simplificaciones de la educación popular que la reducen a técnicas participativas (Sirvent, 2008: 60).

Acciones político-pedagógicas entre principios freireanos y renovadas prácticas emancipatorias

Freire formula líneas directrices de una “pedagogía de la resistencia”, de confrontación con los procesos de opresión que se desarrollan en América Latina en los años '60 y '70 (Scocuglia, 2006: 25). En Argentina, treinta años después, en un contexto caracterizado por los efectos sociales de las recetas neoliberales de los años '90, el sentido crítico y emancipatorio de esta matriz política-pedagógica es recuperado y reactualizado por distintos movimientos sociales populares. Se multiplican iniciativas por fuera, en los bordes o en el interior del sistema educativo que activan el acervo de saberes y conceptualizaciones de la tradición de la educación popular (Rodríguez, 2008:7). En diversos movimientos y organizaciones sociales se evidencia un crecimiento del reconocimiento del lugar de la educación en el proceso de lucha y organización, se expresan demandas que ponen de manifiesto necesidades sociales no tan obvias, como son la necesidad de participación y entendimiento (Sirvent, 2008: 271).

Estos procesos se pueden inscribir en un escenario latinoamericano caracterizado por experiencias educativas desplegadas por distintos movimientos sociales como parte de la construcción de sus alternativas políticas¹¹.

En nuestro país, se activan diversas iniciativas pedagógicas, muchas de ellas asumiéndose como de educación popular: espacios de formación política, alfabetización, apoyo escolar, talleres de capacitación en oficios para adolescentes, espacios recreativos para niños, jardines comunitarios, escuelas, espacios de formación de formadores, proyectos universitarios en ámbitos urbanos y rurales. Asimismo, se tejen articulaciones entre las distintas experiencias mediante jornadas de encuentro, redes, foros, espacios de coordinación. En este marco, la educación de jóvenes y adultos (EDJA)¹² constituye un campo fecundo de experimentación de nuevas prácticas, dando continuidad a cierta característica histórica de la EDJA, ya que en este ámbito, según plantea Michi (2011), se han dado y se dan muchas iniciativas que han buscado configurarse como alternativas pedagógicas.

Los Bachilleratos Populares se pueden inscribir en la búsqueda crítica de nuevas opciones educativas. Estas escuelas constituyen experiencias significativas en el campo de la EDJA pudiéndose constatar entre 2004 y 2011 la apertura de cerca de cuarenta escuelas vinculadas a movimientos y organizaciones que podríamos denominar como de “nueva izquierda”¹³. En la puesta en marcha y desarrollo de dichos proyectos escolares encontramos que se recurre tanto a la perspectiva freireana, como a principios orientadores para la acción provistos por la cultura política emergente tras la crisis del 2001. Igual que en los inicios de la circulación y lectura de Freire en los ‘60/’70, los usos actuales que adquiere su discurso superan ampliamente su método de alfabetización, constituyendo un marco de referencia en el trabajo político-pedagógico con sectores populares. En el análisis de la recepción de Freire en aquellas décadas, Rodríguez señala que “la multiplicidad de significaciones que posibilita abre la reflexión pedagógica hasta tocar los límites de su constitución como disciplina esencialmente separada del terreno de lo social o lo político” (1997: 303). Esta observación cobra relevancia también en el contexto actual, en el análisis de las nuevas significaciones y opciones que su perspectiva permite. En este sentido cabe preguntarse: las ideas-fuerza de Freire retomadas hoy ¿cómo confluyen con las nuevas perspectivas y prácticas emancipatorias? En lo que sigue ensayamos algunos ejes que pensamos permiten comprender aspectos del encuentro entre ambas praxis. Nos interesa analizar cómo ambas expresiones convergen, contribuyendo a ampliar el repertorio de acciones colectivas disponibles en organizaciones y movimientos sociales. Entre ellas, se encuentran las acciones pedagógicas que se van materializando en dispositivos concretos como es el caso de los Bachilleratos Populares.

11. Entre las de mayor envergadura podemos mencionar al Movimiento Sin Tierra en Brasil que cuenta con una vasta trayectoria en la construcción de nuevas pedagogías, como así también al Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista en México, y la Universidad Intercultural impulsada por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) (Michi, 2000; Zibechi, 2005; Sverdllick, 2008).

12. Tomando como referencia las elaboraciones de Brusilovsky (2006), entendemos que el campo de la educación de adultos no se define por la edad de la población sino por la clase social hacia la que se dirigen las ofertas. Según distintos autores el término constituye un eufemismo que oculta que es una educación destinada a los sectores populares.

13. Tomamos en consideración a los Bachilleratos Populares nucleados en la “Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha”, primer espacio de coordinación de estas experiencias. Existen también otros dos ámbitos de confluencia: uno que articula principalmente a Bachilleratos de Zona Oeste vinculados al Sindicato de Canillitas de Morón (batallaeducativa.blogspot.com) y otro espacio en C.A.B.A., “Red de Bachilleratos Populares Comunitarios” (www.redbachispopulares.com.ar).

Pensamiento utópico

En tiempos de una cultura política basada en la despolitización social, predominante en los años noventa desde el discurso del “fin de la historia”, emergen las múltiples prácticas de resistencia ya señaladas. Las ideas-fuerza de Freire aportan elementos a dichas acciones, en particular, para la puesta en marcha de espacios de formación. En su planteo, la acción pedagógica cobra un lugar destacado en la batalla cultural por otras “lecturas de mundo” que habiliten nuevas praxis transformadores del orden dado.

La propuesta político-pedagógica freireana apuntala la construcción de un discurso que se distancie de la paciencia pasiva y se asuma desde la paciencia esperanzadora; un discurso de denuncia y anuncio (Freire, 2002a: 91), de rebeldía y no de resignación (Freire, 2002b: 76). Su perspectiva está atravesada por un pensamiento utópico que se expresa en la postura política-teórica que asume a la historia como posibilidad y no como fatalismo o determinismo frente a lo cual no cabría otra alternativa que la adaptación. Así “el mundo no es, el mundo está siendo” (Freire 2002b: 75), la realidad es pensada como proceso en constante devenir y no como algo estático, los hombres y mujeres como seres inconclusos con *vocación de ser más*. Estas concepciones permiten (re)introducir la idea de cambio social como opción. Abona lo anterior su concepto de “inédito viable”, es decir, la posibilidad de percibir más allá de las situaciones límites, sobrepasando la experiencia existencial más concreta (Freire 2002a).

La nueva narrativa política que se expresa tras el 2001 también reintroduce la necesidad de utopía, de ampliación de los horizontes de lo posible, pero distanciándose de los proyectos revolucionarios de antaño que prometían la “vida nueva” en un futuro distante. Las renovadas perspectivas emancipatorias conciben la utopía no como punto de llegada sino como camino (Korol 2006: 183), como inauguración de espacios prefigurativos de una nueva sociedad, reconociendo que la utopía no es nada si no apunta al ‘aquí y ahora’ (Mazzeo, 2007 citado en Stratta y Barrera, 2009). La utopía como acción política prefigurativa se asocia a la idea de poder popular, la capacidad colectiva de poder hacer –y no poder sobre-, la autodeterminación para crear espacios de anticipación social, “gérmenes de sociedad futura” (Ouviaña, 2007). Ello, en términos freireanos, podría expresarse como ampliar la conciencia de “inéditos viables”, de acciones que aún no habían sido percibidas ni practicadas como opciones para superar las determinaciones históricas.

Diálogo y horizontalidad

Uno de los principios de los nuevos movimientos y organizaciones sociales brega por la horizontalidad como modo organizativo oponiéndose así a estructuras heterónomas típicas de las instituciones políticas tradicionales. Se plantea una igualdad radical en la construcción de prácticas políticas, se asume la democracia de base, la forma asamblearia como modo de funcionamiento (Thwaites Rey, 2004).

Entendemos que este aspecto confluye con los vínculos pedagógicos entre educador y educando planteados por Freire: su propuesta apunta a instituir nuevos modos de relaciones so-

ciales no regidas bajo la relación mando-obediencia. Se quiebran los esquemas verticales de la “educación bancaria”, así “el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (Freire 2002: 85). Mediante la dialogicidad se apuesta a la superación de las relaciones de poder en los vínculos educativos, principio que se encuentra con la búsqueda de horizontalidad señalada. Se puede pensar una analogía entre la construcción dialógica de conocimiento sobre el mundo, que plantea Freire, donde saberes teóricos confluyen con saberes populares, y una construcción colectiva de opciones de mundo que las organizaciones políticas asumen como horizonte.

Crítica al vanguardismo

En estrecha relación con lo anterior, la perspectiva freireana y las nuevas subjetividades políticas que se configuran, confluyen en su oposición a la acción política de vanguardia¹⁴. Es una crítica explícita en Freire que expresa con profundidad en “*Pedagogía del oprimido*”. Allí traza un paralelismo entre educación bancaria y acción revolucionaria bancaria. Entendiendo que la pedagogía del oprimido no puede ser una acción ‘para’ sino que se construye ‘con’ los sectores oprimidos, el contenido programático de la acción política tampoco puede ser de exclusiva elección de los “revolucionarios”, lo que puede devenir en acción antidialógica, idea sintetizada en la célebre frase del autor “nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo, los hombres se liberan en comunión” (Freire 2002a).

La crítica al vanguardismo es también asumida por el nuevos ethos militante. Desde estas expresiones no se entiende la práctica política como una acción de esclarecidos y no se acepta la distinción entre base y dirigentes, típica de las formas delegativas del ejercicio del poder. Incluso, en muchos casos, la apuesta va más allá del planteo de Freire, asumía la posibilidad de liderazgos si éstos se basaban en la relación dialógica con el pueblo y evitaban el “dirigismo”, la propaganda y la manipulación, sustituyendo a los oprimidos como sujeto de su propia emancipación. En diversas organizaciones que se pueden enmarcar en la “nueva izquierda”, no se designan líderes, se opta por responsables de comisiones o tareas, roles que se apunta a rotar entre los distintos miembros de la organización, procurando no generar referencias personales centralizadas o concentración de información. En todo caso, se pueden reconocer sujetos dinamizadores que multiplican las acciones colectivas. Barrera y Stratta (2009) los nombran con el término “grupos promotores”, los mismos se caracterizan por constituirse en el trabajo cotidiano de base, a la par del conjunto –y no “por delante de”, como en los grupos de vanguardia-. Asimismo, el grupo promotor no se erige como portador de “la conciencia esclarecida” sino que actúa habilitando síntesis, “un proceso de aprendizaje basado en la reflexión sobre la práctica que deviene en la capacidad de elaborar una visión propia de los hechos y de evaluar los avances y retrocesos de la lucha” (op. cit.: 95).

14. Este tipo de acción política, planteada históricamente por la izquierda marxista-leninista, supone el papel protagónico de la vanguardia formada por “revolucionarios profesionales” que dirigen el partido revolucionario, llevando el esclarecimiento a las masas para elevar su grado de conciencia política con el objetivo de concretar “la toma del poder”.

Los “oprimidos”: sujetos pedagógicos, sujetos políticos

En uno de sus ensayos teóricos de mayor repercusión, Freire no se ocupa de una pedagogía en general sino, como el título del texto lo señala, de una “pedagogía del oprimido”: el “oprimido” constituye una categoría política. La práctica educativa que propone prioriza sus necesidades e intereses como clases subalternas que viven una situación de opresión socio-política y, a través de la acción pedagógica, se apunta a construir una situación contraria, en términos de Freire, la “liberación”.

La noción freireana de “oprimidos”, que se opone a los términos “asistidos”, “marginados”, es una categoría amplia; los “oprimidos” también son nombrados como “los desharrapados del mundo” y, recuperando a Frantz Fanon, “los condenados de la tierra”. En este sentido, no explicita su pedagogía como una “pedagogía de la clase obrera”, aunque incluya referencias a la explotación de clase. Ello permite confluir su pensamiento con otro aspecto de la cultura política de izquierda emergente, esto es, la no identificación de la clase proletaria como sujeto exclusivo y predeterminado de la emancipación social. Desde esta renovada perspectiva se reconoce la multiplicidad de relaciones de subordinación que atraviesan las sociedades actuales: de clase (y su heterogeneidad interna), de género, étnicas y se pone en circulación la categoría zapatista “*los de abajo*” como amplio campo de confluencia de todas ellas. Las distintas “posiciones subordinadas de sujeto” (Laclau y Mouffe, 2010) son cuestionadas como ilegítimas y se busca subvertirlas sin postular, a priori, un solo ámbito válido de lucha por la transformación social, sino involucrando a todos los escenarios de la vida social. Aunque Freire no dé cuenta de la multiplicidad de opresiones en sus escritos, la categoría “oprimido” se basa en el clivaje heteronomía/autonomía y permite enlazarlo con las distintas luchas actuales por la diversidad de situaciones de subalternidad.

Organizaciones como espacios pedagógicos

Freire reflexiona sobre la “pedagógica” de la revolución considerando el proceso de Guinea-Bisáu y sostiene que las sociedades que atraviesan cambios revolucionarios constituyen todas ellas un momento educativo. Asimismo identifica otros contextos sociales de aprendizaje problematizador, como los procesos de trabajo y producción, ámbitos distintos a los espacios instituidos intencionalmente a tal efecto (Scocuglia, 2006). Hoy también se puede señalar la relevancia de distintas situaciones y actividades no exclusivamente pedagógicas, que despliegan las organizaciones y movimientos sociales y que son reconocidas por sus miembros como momentos valiosos de aprendizaje, tales como la toma colectiva de decisiones en espacios asamblearios, la participación en acciones colectivas de protesta (movilizaciones, cortes de ruta, ocupaciones, redacción de petitorios, divulgación de reclamos en medios de comunicación, negociación con funcionarios), articulación y participación en espacios y redes políticas más amplios, etc.

Los distintos ejes planteados, que no agotan los múltiples puntos de encuentro que es posible trazar, tienen su expresión en diversas prácticas que buscan materializarlos. En la experien-

cia de los Bachilleratos Populares ello se manifiesta, por una parte, en la iniciativa misma que se propone hacer factible, aquí y ahora, otra escuela posible. Múltiples movimientos y organizaciones sociales ponen en marcha los proyectos en barrios y territorios donde existen necesidades educativas y luego se da la pelea ante los organismos estatales por su reconocimiento oficial y financiamiento, sin renunciar a la autonomía pedagógica¹⁵.

En relación a las pautas de trabajo que se adoptan, se procura configurar un proyecto común a partir de la conformación de colectivos docentes, en los que no está presente la figura tradicional del director. Se plantea la autogestión escolar poniendo en práctica la forma asamblearia entre docentes y estudiantes como modo de experimentación de la auto-organización de base y, en las situaciones áulicas, se favorecen vínculos dialógicos y horizontales en la construcción de saberes. Como objetivo general se apunta a que estudiantes y docentes se constituyan en sujetos políticos críticos de las circunstancias históricas, convocando a la acción práctica ante derechos educativos negados. Apuestas, todas ellas, atravesadas por múltiples obstáculos y desafíos tales como: consolidación de equipos docentes, construcción de solidaridades grupales en el aula, definición de acuerdos comunes y concreción de los mismos, rotación de responsabilidades, participación activa y constante en las distintas instancias de trabajo colectivo, entre otros.

Algunas palabras de cierre

Si en la década del '70 "la pedagogía para la liberación", las prácticas de "concientización", se constituían en iniciativas educativas de un proceso de cambio social radical, hacia el final de siglo XX y comienzos del XXI, las propuestas político-pedagógicas freireanas son retomadas para abonar las luchas de nuevos movimientos y organizaciones sociales que llevan a cabo procesos de resistencias y que, a su vez, asumen nuevos modos de construir opciones políticas ante las consecuencias de regímenes neoliberales regresivos. Nos interesa destacar la potencialidad de la praxis freireana para apuntalar, en distintas coyunturas, procesos de lucha y organización con acciones educativas y culturales. Se renueva la radicalidad y el compromiso con la propuesta de transformación social, más allá de ciertas apropiaciones de la que fue objeto, en particular en el contexto de los años noventa, desde diversas opciones "lavadas" de la politicidad que la praxis freireana supone y que hicieron un uso asistencialista de ella.

La educación, la formación de jóvenes y adultos como en el caso de los Bachilleratos Populares, se constituyen, en el contexto del 2001, como espacios también de "lo político" reactualizando la práctica pedagógica como acción potencialmente emancipatoria. Y se estaría nutriendo para ello de la tradición freireana y de una cultura política de izquierda de nuevos rasgos, que se encuentran y confluyen en distintos aspectos que consideramos relevantes, entre ellos: la asunción de un pensamiento utópico; la configuración de principios rectores para la acción político-pedagógica tales como dialogicidad, democratización de base, oposición al vanguardismo; la visibilización de los múltiples sujetos de la emancipación y la explicitación de nuevas instancias de construcción de aprendizajes críticos.

15. En el caso de la "Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha" se interpela al Estado para que garantice una educación pública popular, se exigen títulos oficiales, salarios docentes, becas estudiantiles, financiamiento integral y reconocimiento de la especificidad de las experiencias.

Bibliografía

- ADAMOVSKY, EZEQUIEL (2007), *Más allá de la vieja izquierda*, Bs. As., Prometeo.
- ANTÓN, GUSTAVO; CRESTO, JORGE; REBÓN, JULIÁN y SALGADO, RODRIGO (2010), “Una década en disputa. Apuntes sobre las luchas sociales en la Argentina”, en *Revista OSAL*, Año XI, N° 28, noviembre, Buenos Aires, CLACSO, pp. 95-118.
- BRUSILOVSKY, SILVIA (2000), *Extensión universitaria y educación popular*, Bs. As., Eudeba.
- ___ (2006), *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*, Bs. As., Noveduc.
- BARRERA, MARCELO y STRATTA, FERNANDO (2009), *El tizón encendido*, Bs. As., Editorial El Colectivo.
- CASTILLO ALFONSO y LATAPI PABLO (1985), “Educación no formal de adultos en América Latina”, en WERTHEIN JORGE, *Educación de adultos en América Latina*, Bs. As. Ed De La Flor.
- CASULLO, NICOLAS (2007), “La revolución como pasado”, en CASULLO, NICOLAS, *Las cuestiones*, Bs. As., Fondo de Cultura Económica.
- CECEÑA, ANA ESTHER (2001), “Por la humanidad y contra el neoliberalismo. Líneas centrales del discurso zapatista”, en SEOANE JOSÉ Y TADDEI EMILIO, *Resistencias mundiales (De Seattle a Porto Alegre)*, Argentina, CLACSO.
- FORSTER, RICARDO (2010, noviembre 28), “Lo inesperado”, Página 12.
- FREIRE, PAULO (1997), *Política y Educación*, México D.F., Siglo XXI Editores.
- ___ (2002a), *Pedagogía del oprimido*, Bs. As., Siglo XXI.
- ___ (2002b), *Pedagogía de la autonomía*, Bs. As., Siglo XXI.
- GUBER, ROSANA (2009): *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la antropología postmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*, Buenos Aires, Paidós.
- GRUNER, EDUARDO (2006), “Lecturas culpables. Marx(ismos) y la praxis del conocimiento”, en BORON ATILIO; AMADEO, JAVIER y GONZALEZ, SABRINA (comp.) *La teoría marxista hoy. Problemas y Perspectivas*, Argentina, CLACSO.
- HILLERT, FLORA (2009), “El giro copernicano pedagógico de Freire”, *Revista Novedades Educativas*, Edición 209, Buenos Aires, Noveduc, pp. 10-13.
- GOLDAR, MARIA ROSA (1997), *Informe Final de Investigación: La educación popular en América Latina. Desarrollo histórico y desafíos actuales*, Mendoza, Argentina, Univ. Nac. Cuyo, mimeo.
- KOROL, CLAUDIA (2006), *Caleidoscopio de rebeldías*, Argentina, Ediciones América Libre.
- LACLAU ERNESTO y MOUFFE CHANTALL (2010), “La revolución democrática”, en LACLAU ERNESTO y MOUFFE CHANTALL, *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Bs. As., FCE.
- LAVANDERA PAOLA y MAGLIONI CAROLINA (2010), “Caracterización de las organizaciones”, en BRANCOLI JAVIER (Comp.), *Donde hay una necesidad nace una organización. Surgimiento y transformaciones de las asociaciones populares urbanas*, Bs. As., Ed. CICCUS – FSOC-UBA.
- LÓPEZ, MARÍA PÍA (2006), “Diciembre y después: la Argentina y sus relatos” *Revista El*

- Interpretador, Número 29. Disponible en www.elinterpretador.com.ar
- MAZZEO, MIGUEL (2005), ¿Que (no) hacer?, Bs. As., Antropofagia.
- ___ (2010), «La izquierda por venir y la nueva generación intelectual argentina», Revista Herramienta. On Line, 5. Disponible en: www.herramienta.com.ar/herramienta-web-5/la-izquierda-por-venir-y-la-nueva-generacion-intelectual-argentina
- MICHI, NORMA (2000), “El Movimiento Sin Tierra hace escuela”, Actas del VI Congreso Argentino de Antropología Social Identidad disciplinaria y campos de aplicación- Colegio de Graduados de Antropología - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
- ___ (2008, octubre), Debates sobre experiencias alternativas de educación y escuela pública, en VIII Jornadas Nacionales y V Latinoamericanas Grupo de Trabajo Hacer la Historia. Univ. Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- ___ (2011), “Educación de adultos, educación popular, escuelas, alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros”, en FINNEGAN, F. (Comp.), Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas, Buenos Aires, Editorial AIQUE (en prensa).
- PUIGGRÓS, ADRIANA (1993), “Historia y prospectiva”, en GADOTTI, M. y TORRES, C. (Comps.), Educación Popular. Crisis y Perspectivas, Bs. As., Miño y Dávila.
- RODRÍGUEZ, LIDIA (1997), “Pedagogía de la liberación y educación e adultos”, en PUIGGRÓS, ADRIANA et. al. (Comps.), Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983), Bs. As., Galerna.
- RODRÍGUEZ, LIDIA (2009), “Actualidad del pensamiento y la praxis freireana”, Revista Novedades Educativas, Edición 209, Buenos Aires, Noveduc, pp. 6-9.
- SCOCUGLIA, AFONSO (2006), A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigma, UFPB: João Pessoa, Editora Universitária.
- SEOANE JOSÉ Y TADDEI EMILIO (2001), “De Seattle a Porto Alegre. Pasado, presente y futuro del movimiento anti-mundialización neoliberal”, en SEOANE JOSÉ y TADDEI EMILIO, Resistencias mundiales (De Seattle a Porto Alegre), Argentina, CLACSO.
- SIRVENT, MARIA TERESA (2008), “La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en la Argentina”, en SIRVENT, MARIA TERESA, Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones, Bs. As., Miño y Dávila ed.
- SOLANA, PABLO (2011), “2001-2011: Las dimensiones de la rebelión al calor de la experiencia de los movimientos barriales y de trabajadar@s desocupad@s”, en Revista Herramienta, N° 46, Año XV, marzo, Bs. As. pp.41-53.
- SVAMPA, MARISTELLA (2006), “Tres ejes para una discusión: modelo de dominación, tradiciones ideológicas y figuras de la militancia”, Revista Pampa, Año 1/nro 1, Buenos Aires, Instituto de Estudios e Investigación, CTA.
- Disponible en: <http://www.maristellasvampa.net/archivos/ensayo15.pdf>
- ___ (2008a), “Movimientos sociales y nuevo escenario regional”, en
- ___ Cambio de época movimientos sociales y poder político, Bs. As., CLACSO, Siglo XXI.
- ___ (2008b), “Argentina: Una cartografía de las resistencias (2003-2008). Entre las luchas por la inclusión y las discusiones sobre el modelo de desarrollo”, en Revista OSAL, Año IX, N° 24, octubre, Buenos Aires, CLACSO.

SVERDLICK, INGRID (2008), “Las Luchas de los movimientos y organizaciones sociales por el derecho a la educación en América Latina”, Jornadas Internacionales de problemas Latinoamericanos, Fac. Hum., Univ. Nac. Mar del Plata.

THWAITES REY, MABEL (2004), “La autonomía como mito y como posibilidad”, en THWAITES REY, MABEL, La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción, Bs. As., Prometeo Libros.

WILLIAMS, RAYMOND (2009), Marxismo y literatura, Bs. As., Las Cuarenta.

ZIBECHI, RAÚL (2005), “La educación en los movimientos sociales”, en Programa de las Américas. Disponible en: <http://www.americaspolicy.org>

Paola Rubinsztain

Lic. en Sociología. Maestranda en “Pedagogías Críticas y Políticas Socioeducativas” FFyL, UBA. CONICET, UNLU / GEMSEP (Grupo de Estudios sobre Mov. Soc. y Educ. Pop) FSOC, UBA. - paolarubin@yahoo.com -