

Los procesos de subjetivación político pedagógica en los Profesorados Populares. Un estudio de dos experiencias en la CABA.

Autor:

Resnik, Nicolás

Tutor:

Birgin, Alejandra

2022

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Magíster de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas socioeducativas.

Posgrado



Universidad de Buenos Aires

Los procesos de subjetivación político pedagógica en los Profesorados Populares.

Un estudio de dos experiencias en la CABA.

Maestrando:

Resnik, Nicolás

Directora:

Birgin, Alejandra

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Educación, Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas

Índice

AGRADECIMIENTOS.....	4
PALABRAS PREVIAS.....	5
INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO 1. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	13
1.1. Antecedentes para la construcción del objeto de estudio.....	13
1.1.A Movimientos sociales y educación.....	13
1.1.B Creación de instituciones y formación de subjetividad.....	16
1.1.C Debates y problemáticas del sistema formador.....	21
1.2. Objetivos, supuestos e interrogantes que orientan la investigación.....	26
1.3. Estrategia teórico-metodológica.....	27
1.3.A Posicionamiento epistémico, perspectiva de análisis, categorías conceptuales y dimensiones de estudio.....	27
1.3.B Metodología.....	36
CAPÍTULO 2. LOS PROFESORADOS POPULARES EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA Y POPULAR LATINOAMERICANA.....	43
2.1. Las matrices de los debates originarios en la formación docente y entre la Educación Pública y Popular.....	46
2.2. La Educación Popular como Corriente Político-Pedagógica y el proceso de reconfiguración del sistema formador.....	49
2.2.A La educación entre la reforma, la revolución, la reproducción y la resistencia.....	50
2.2.B La educación entre lo estatal y lo alternativo.....	52
2.2.C Hacia un replanteo de lo público.....	54
2.3. La restauración conservadora y nuevas tendencias en el proceso de reconfiguración.....	59
CAPÍTULO 3. LOS PROFESORADOS POPULARES DE LA UNIVERSIDAD DE LOS TRABAJADORES “IMPA”	62
3.1. De la fábrica recuperada al Profesorado Popular.....	62
3.1.1 La Fábrica Recuperada “IMPA” como “Ciudad Cultural”	62
3.1.2 La Universidad de los Trabajadores “IMPA”	63
3.1.3 La Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares: de los Bachilleratos Populares a los Profesorados en Educación Popular.....	66
3.1.3.A Sujetos de la experiencia.....	67
3.1.3.B La forma de organizarse.....	68
3.1.3.C Reconocimiento, tiempo y espacio pedagógico.....	70

3.1.3.D Concepciones político-pedagógicas.....	72
3.1.4 Los Profesorados del Departamento de Ciencia y Tecnología.....	76
3.1.4.A Sujetos de la experiencia.....	76
3.1.4.B La forma de organizarse.....	78
3.1.4.C Reconocimiento, tiempo y espacio pedagógico.....	80
3.1.4.D Concepciones político pedagógicas.....	81
3.2. Los procesos de subjetivación político pedagógica en los Profesorados en Educación Popular de la Universidad de los Trabajadores IMPA.....	88
3.2.1 Los procesos de subjetivación en les docentes.....	88
3.2.1.A Les docentes de la CEIPH.....	89
3.2.1.B Les docentes del DCYT.....	95
3.2.2 Los procesos de subjetivación en les estudiantes.....	99
3.2.2.A Les estudiantes de los PP de la CEIPH.....	99
3.2.2.B Les estudiantes de los PP del DCYT.....	102
CAPÍTULO 4. EL ISFD “DORA ACOSTA”	108
4.1. Desde “El Hormiguero” hasta “El Dorita” tejidos en el territorio.....	108
4.1.1 La organización política y social “El Hormiguero” y el proceso de surgimiento del Profesorado Popular	108
4.1.2 Sujetos de la experiencia.....	111
4.1.3 La Universidad y el Profesorado Popular construyendo un inédito común.....	114
4.1.4 La forma de organizarse.....	116
4.1.5 Entramando el territorio con el reconocimiento y el espacio-tiempo pedagógico	118
4.1.6 Concepciones político-pedagógicas.....	126
4.2. Los procesos de subjetivación político-pedagógica en el ISFD “Dora Acosta”	130
4.2.1 Los procesos de subjetivación político pedagógica en les profesores.....	131
4.2.2 Los procesos de subjetivación político-pedagógica estudiantiles.....	136
4.2.3 Los procesos de subjetivación político pedagógica colectiva.....	142
CAPÍTULO 5. REFLEXIONES FINALES.....	145
BIBLIOGRAFÍA.....	154
REFERENCIAS.....	166
ANEXOS.....	168

Agradecimientos

Esta tesis fue posible gracias a personas, grupos e instituciones que contribuyeron en mi formación y a quienes quiero agradecer.

A mi directora de tesis Alejandra Birgin, por la generosidad, la apertura y los “límites” que me hicieron crecer, emprendiendo este viaje y recorriendo otros caminos llenos de aprendizajes.

A todos los compañeros del UBACYT por la lectura y la escucha atenta, por los aportes y las reflexiones que ayudan sentí-pensar que la tarea de investigar y este granito de arena que es la tesis es parte de una producción colectiva.

Al Grupo de Escritura del IICE que fue una nueva inyección de energía y sostén académico-emocional en los tiempos difíciles de la pandemia.

A los Profesorados Populares de IMPA y del Dorita que me abrieron sus puertas, me compartieron sus experiencias y me brindaron aprendizajes que alimentan mi esperanza.

A mis compañeros de la Agrupación Docente-Estudiantil “Simón Rodríguez” con quienes aprendí que los maestros populares son siempre colectivos y se hacen con una pata en el aula y otra en el barrio, pensándose como parte de la clase trabajadora.

Al Normal 7 por formarme como maestro y como militante tanto siendo estudiante del profesorado como trabajando en su escuela primaria.

A la Universidad de Buenos Aires y en especial a la Facultad de Filosofía y Letras que me formó tanto en mi carrera de grado y como en el posgrado en el que se inscribe esta tesis. A todos sus docentes por el acompañamiento y las enseñanzas de calidad desde una perspectiva pública y popular.

A mis mapadres Silvia y Daniel y a mi hermana Tati que fueron llenando mi vida de música, arte y amor.

A Sofi por la valentía de estar juntos y su amor compañero que este año nos trajo a Simón, para revolucionarnos la vida y redoblar la esperanza.

Palabras previas

*La noche de la noche,
la muerte de la muerte,
dicen que ya se siente
la mañana del mañana.*

*Suena una alegre diana
sabiendo que amanece.
Despiertan esperanzas.
El estribillo crece.*

*Rumbo al amanecer,
a la mañana del mañana,
se expandirá el presente
en que la esperanza canta.*

*En los mudos florece
la voz y la palabra
y los sordos escuchan
la melodía del viento.*

*Empieza la venganza.
El baile está creciendo.
Arranca la cosecha
sembrada allá en la lucha.*

*Soltamos la respuesta,
agarramos la pregunta.
Dejamos caer el fruto
y aceptamos que se pudra.*

*Desconfiamos del tiempo,
del ciclo de la vida.
Fuimos hasta la muerte
dando lugar al que nacía.*

*Transformamos el llanto
y la sangre de lo oscuro
en riego para la tierra,
en semillas de futuro*

*Quizás nos dure un día
la vida con su encanto
pero seremos mariposas
que volaremos tanto.*

*Rumbo al amanecer.
A la mañana del mañana.
Se expandirá el presente
en que la esperanza canta.*

Estas palabras previas, casi como un adentro-afuera de la tesis, son parte de una búsqueda en relación a la escritura y a mi propia voz. Pensando en eso se me vino a la cabeza el cuento “Sombras sobre vidrio esmerilado” de Juan José Saer. El relato nos muestra el acto creativo en el que se va “encorsetando” la experiencia vital en versos que dan forma a un soneto. Nos muestra cómo se genera esa intertextualidad entre dos géneros que se contienen y se diferencian hechos por la misma materia: la palabra. La poesía inicial es parte de esas traducciones. Se fue haciendo de reflexiones y lecturas que acompañaron este proceso. Y acá estoy con mi palabra, la misma de las canciones, que busca “encorsetarse” en esta tesis.

Me gustaría empezar dando la bienvenida a los lectores, poniendo sobre la mesa su presencia. Quizás porque es una tesis atravesada por las “bienvenidas” y los “encuentros”. Quizás porque en este largo proceso de escrituras y reescrituras, fui intentando encontrar mi propia voz y lo que fui queriendo decir, decirte, decirles, en esta investigación.

En la tesis fueron cobrando especial visibilidad los pronombres personales y creo que está bueno llamar la atención sobre los mismos desde el principio. Hay diferentes momentos: unos en donde hablo yo en forma individual y otros en donde mi yo forma parte de distintos nosotros: el equipo UBACYT, el colectivo de docentes del “Dorita” y un plural más general, desde donde escribo esta tesis, como reconocimiento a todes quienes fueron parte de estas reflexiones.

En este comienzo que escribo desde el final, busco recuperar cómo llegué yo a esta tesis. Al sumarme al Equipo UBACYT, Alejandra Birgin quería que se investigue sobre los Profesorados Populares y pensaba que por mi perfil podría ser un buen tema para mí. La primera experiencia que conocimos fue la de los profesorados de la Universidad de los Trabajadores de IMPA. Yo había participado en la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares en el Bachillerato Popular “IMPA” y en la Primaria Popular “Maderera Córdoba” entre el 2008 y el 2010, mientras finalizaba el Profesorado de Enseñanza Primaria en el Normal 7 y estudiaba Ciencias de la Educación en la UBA. En esa experiencia pedagógica había encontrado un lugar donde la tensión entre teoría y práctica que atravesaban las carreras parecían dirimirse desde la praxis y el trabajo colectivo. Recuerdo que en ese entonces vivía dicha tensión también vinculada a mi desarrollo profesional entre el mundo de la academia y el de la docencia. Con el tiempo, mi identidad como maestro le fue ganando la pulseada a la de licenciado.

Al comenzar a relevar otros profesorados existentes, la cantidad fue menor que la que esperaba. Dentro de los pocos encontrados, el ISFD “Dora Acosta” se distinguía por tener un convenio con el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad

de Filosofía y Letras (de ahora en adelante, DCE-UBA), lo cual llamaba mi atención y me interpelaba desde un lugar diferente: como graduado de la carrera. Además, tenía la particularidad de formar para el nivel primario, donde yo me desarrollaba laboralmente. De esta forma, me incorporé como profesor del seminario de Trabajo Docente.

Llegué a la Maestría en Educación “Pedagogías Críticas y Problemáticas socioeducativas” sabiendo que iba a investigar dichos profesorados, pero sin saber desde qué perspectiva, con qué recorte y problema. Cada trabajo para cada seminario fue una oportunidad diferente de aproximarme a las mismas y en ese recorrido espiralado se fue armando cada vez más la pregunta de investigación y el diálogo entre la teoría y las experiencias.

Revisando notas y grabaciones, me vuelvo a encontrar con el panel de apertura de mi cohorte, en el marco de una jornada de protesta con paro nacional allá por comienzos del 2016. En tiempos convulsionados, Pablo Pineau nos invitaba a preguntarnos “¿cuán críticas tienen que ser hoy las pedagogías críticas? ¿En qué fallaron para que pase lo que está pasando? ¿En qué no fueron críticas?” y nos dijo que estas preguntas “si se contestan se contestan entre todos”. Luego, Lidia Rodríguez nos leyó una cita de una novela histórica de Pedro Ramírez, con evocaciones a Simón Rodríguez, donde el Rey Carlos IV rechazaba la solicitud de elevar un seminario de la ciudad de Mérida a la categoría de Universidad diciendo que “no considera que sea conveniente la educación en América”. Concluía la cita afirmando: “No es conveniente para los imperios que la gente se eduque, que piense por ella misma, que decida su suerte. Para los dueños del mundo, la educación del común es imperdonable”. Finalmente, Carlos Cullen nos dijo que “la realidad es acontecimiento, lo cual quiere decir que es nueva” y desde la pedagogía crítica tenemos que “ser capaces de estar abiertos a lo nuevo” y “animarnos a encontrar alternativas”. Hoy encuentro muchas de estas huellas de la historia y la filosofía de la educación que nos propusieron estos grandes pedagogues en la tesis.

Mis primeras aproximaciones estuvieron marcadas por mis recorridos previos, con autores que me habían marcado durante la militancia, como Gramsci y Williams para pensar lo contrahegemónico.

Posicionarme por primera vez como investigador me llevó a profundizar más en cuestiones epistemológicas donde apareció con fuerza la perspectiva de De Sousa Santos. Comencé a abordar las experiencias educativas a partir de su propuesta en torno a la sociología de las ausencias y las emergencias. La idea de ecología de saberes parecía ser una buena puerta de entrada. Sin embargo, la distancia entre estos

desarrollos y las herramientas analíticas que tenía disponibles contribuyeron a que siga profundizando el marco.

El siguiente acercamiento estuvo ligado a los movimientos populares y la educación. Aquí aparecieron con fuerza Retamozo con un mayor aporte metodológico desde el estudio de la subjetividad en los movimientos sociales y Tapia con un concepto que se hizo fuerte en la tesis como el de factualización.

Cruzarme en la maestría con un autor como Ranciere, presentado por un profesor como Eduardo Rinesi, provocó en mí un gran movimiento en el cual apareció el concepto central de mi tesis: los procesos de subjetivación política. Profundizando en la perspectiva ranceriana pero desde la dimensión pedagógica, me reencontré con autores como Simons y Masschelein, lo que incluyó al concepto central la subjetivación pedagógica. Estas lecturas habían sido parte de mi recorrido en el equipo UBACYT y me habían generado mucho rechazo en las primeras aproximaciones. Este nuevo acercamiento, con un mayor recorrido por la perspectiva ranceriana, me permitió valorar sus aportes desde otro lugar y buscar complejizar esas diferencias que guardaba con los autores. En esa búsqueda encontré nuevas autoras con contrapuntos desde la perspectiva latinoamericana como Inés Dussel y María Mercedes Palumbo. A su vez, desde las propias experiencias y su tradición pedagógica, se incorporaron al diálogo con otra fuerza la educación popular y los aportes de Paulo Freire.

Mi primer acercamiento a la investigación educativa fue cuando estudiaba la licenciatura. En la cátedra de María Teresa Sirvent nos proponían establecer relaciones con el arte para abrir otras puertas de entrada. Una canción de Silvio Rodríguez acude constantemente a mí como puente entre el campo y el marco teórico al que me fue aproximando el trabajo en terreno. Se llama “Del sueño a la poesía” y la primera estrofa dice así:

*Un mundo de contrahechos
Se esparce en la cartulina
Bordado con punta fina
Como los pelos del pecho
País en que los deshechos*

*Son amados todavía
Es la comarca sombría
Donde la luz se perdona
Porque allí van las personas
Del sueño a la poesía*

Al poner en diálogo estos versos con los Profesorados Populares, comienzo a pensar que el “mundo de contrahechos” puede relacionarse con De Sousa Santos y los procedimientos que propone en una “Epistemología del Sur”. Me pregunto cómo “van las personas del sueño a la poesía” y siento que estas experiencias van “bordando con punta fina” formas de “amar” a los deshechos del sistema educativo construyendo un nuevo saber pedagógico desde su praxis.

La canción termina con una pregunta que también atraviesa mi búsqueda: “¿Qué pasión, qué melodía / Tocó el corazón humano / Para conducir la mano / Del sueño a la poesía?”. Este interrogante me acerca a los procesos de subjetivación política que propone Ranciere y a pensar cómo los que no tenían parte reclaman su parte actualizando la igualdad: los movimientos populares en la formación docente, y de la mano de ellos, nuevos sujetos y saberes.

Me costó encontrarle el lugar a un momento muy significativo que viví mientras realizaba una de las entrevistas y considero que esta puerta a la tesis puede ser un buen lugar. Mariana me contó lo importante que había sido para ella el barrio cuando hizo su transición de identidad sexual y me dijo que también le componía canciones a la experiencia. Fue al piano y se puso a cantar “Luna de Soldati”. Me quedó resonando que “Se abrirán una a una las puertas / Hacia el Sol del Sur”. Esta tesis quiere contar, o cantar, sobre eso: puertas que se abren hacia el Sur.

Introducción

La presente investigación se enmarca en un proyecto UBACyT¹ en el cual nos proponemos aportar comprensiones sobre las complejas articulaciones entre la diversidad que hoy aloja el sistema formador, las trayectorias y posiciones docentes, y las dinámicas de construcción del espacio público y de la desigualdad en las que se insertan. A su vez, buscamos desde esta producción de conocimiento dar cuenta de las experiencias, tensiones y desafíos actuales a la hora de pensar la construcción de procesos de escolarización más justos e igualitarios desde las políticas docentes.

En los proyectos anteriores² hemos avanzado en caracterizar algunos cambios que la última década produjo respecto de la institucionalidad de la formación docente inicial en el nivel superior. En la reconfiguración del sistema formador argentino (Birgin, 2017) encontramos instituciones impulsadas por movimientos populares que se inscriben en la tradición pedagógica de la educación popular a las que denominamos Profesorados Populares (de ahora en adelante, PP).

De esta forma, se produce un punto de articulación entre la formación docente y los movimientos populares que implica una novedad para cada uno de dichos campos. Estas experiencias tienen lugar en el marco de la expansión matricular, la diversificación institucional y la desigualdad que caracterizan al Nivel Superior; donde encontramos en tensión procesos de orientación neoliberal y dinámicas de ampliación de derechos (Birgin, 2000, 2012, 2014, 2015, 2016; Birgin y Charovsky, 2013; Pineau y Birgin, 2007; Gluz, 2013; Charovsky, 2013a, 2013b; Fontana, 2014; Rinesi, 2015). En ese contexto, la trama de la desigualdad plantea problemáticas diferentes a las de décadas anteriores que se imprimen sobre deudas y tradiciones (Birgin, Moscato e Ingratta, 2019).

A su vez, desde fines del siglo XX la centralidad del conocimiento en el proceso productivo provoca nuevas características en la lucha por el mismo. Mientras se multiplican las agencias y agentes que disputan por su producción y apropiación, el Estado desarrolla nuevos dispositivos de regulación. Frente a los procesos de desterritorialización y destrucción de las comunidades locales del capitalismo emergente, los movimientos populares construyen territorialidad y se proyectan hacia el espacio público más amplio (Gluz, 2013). Los PP se inscriben en este contexto, como parte de la construcción de alternativas políticas

¹ Proyecto UBACyT “Formación de profesores y educación secundaria: trayectorias de formación en contextos de reconfiguración institucional” que se desarrolla en el período 2018-2021 (Código: 20020170100058BA) a cargo de la Mg. Alejandra Birgin y radicados en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

² Proyecto UBACyT “Articulaciones entre la formación de profesores y la educación secundaria en la escena educativa fragmentada”, desarrollado en el período 2014-2017 (Código: 20020130100051BA) y Proyecto UBACyT “Las/os nuevas/os profesores: formaciones, saberes y trayectorias en la escena educativa fragmentada”, desarrollado en el período 2011-2014 (Código: 20020100100642), ambos a cargo de la Mg. Alejandra Birgin y radicados en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

de los movimientos que despliegan nuevas pedagogías y experiencias educativas, criticando y recreando las formas escolares.

En esta investigación nos proponemos contribuir a la sistematización de las experiencias de dos PP especialmente relevantes para el universo de estudio: la “Universidad de los Trabajadores-IMPA” (de ahora en adelante, UT-IMPA) y el ISFD “Dora Acosta”.

La primera reviste de importancia por la iconicidad de la fábrica recuperada IMPA en general y por haberse desarrollado allí el primer Bachillerato Popular. Sus profesorados se crearon en el año 2012 desde la Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares (de ahora en adelante, CEIP) como profundización del desarrollo educativo en la articulación de dicha organización con el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (de ahora en adelante, MNER).

La segunda se creó en el año 2014 a partir del trabajo territorial desarrollado por la Organización Política y Social “El Hormiguero” junto vecines del barrio Padre Carlos Mugica (ex villas 31 y 31 bis) con el propósito de garantizar el derecho a la educación superior a su población. Cuenta con los primeros graduados de este tipo de experiencias en la CABA en el año 2019³.

Estas experiencias nos permiten aproximarnos a los PP desde movimientos populares diferentes (una fábrica recuperada y una organización social y política) y desde la formación para distintos niveles educativos (los profesorados de IMPA son para el nivel secundario y el “Dora Acosta”, para el nivel primario).

Reapropiándonos del desarrollo epistemológico de De Sousa Santos (2009) desde el campo pedagógico en tanto “Pedagogía de las ausencias y las emergencias”, buscamos analizar los procesos de subjetivación político pedagógica que propician las instituciones como modo de politización (del Nivel Superior, en general, y del sistema formador, en particular) en el marco de la lucha por el conocimiento.

En esta tesis ponemos en diálogo la perspectiva ranceriana en relación a la subjetivación política (Ranciere, 2006, 2010, 2012) y la subjetivación pedagógica (Simons y Masschelein, 2011) con diferentes aportes latinoamericanos que nos permiten revisar la historia de la educación de la región y los aportes de la educación pública y popular desde la diferencia pedagógica (Palumbo, 2018). Pensamos que el abordar a los movimientos populares desde la subjetividad como condensadores-constructores de historia (Retamozo, 2006) nos posibilita reflexionar sobre cómo se inscriben estas experiencias tanto en la corriente de la educación popular latinoamericana (Michi, 2012) como en el campo de la formación docente en su proceso de reconfiguración institucional en relación a tres claves de discusión: la pedagógica, la territorial y la de gobierno (Birgin, 2019a).

³ A nivel nacional, los primeros graduados de un PP son del ISFD “Dr. Néstor Kirchner” en el año 2016.

La tesis está organizada en 5 capítulos. El primero, está dedicado al desarrollo del enfoque teórico-metodológico que ha orientado la construcción del objeto de estudio. En el segundo, inscribimos a los PP en la historia de la educación latinoamericana desde la diferencia pedagógica, recuperando diversas posiciones sobre la igualdad en la educación pública y popular, prestando especial atención al sistema formador de docentes.

En el tercer y cuarto capítulo, presentamos cada una de las experiencias analizadas. Primero, los enmarcamos en los movimientos populares de las que forman parte, reconstruyendo los procesos de surgimiento de los mismos y analizando la especificidad que asume la propuesta pedagógica y su organización como institución formadora. Luego, analizamos los procesos de subjetivación política pedagógica que se desarrollan en cada experiencia y cómo algunas de las problemáticas específicas del nivel atraviesan a las mismas y/o se resignifican.

Por último, en el quinto capítulo, proponemos reflexiones finales. Comenzamos analizando cómo fue el proceso de surgimiento de cada PP y las especificidades que asumen sus propuestas pedagógicas y organizacionales de forma comparada. Luego, pensamos cómo esto se vincula con los procesos de subjetivación política pedagógica y los aportes al concepto que se realizaron durante la investigación. Finalmente, desarrollamos los elementos que reproducen y/o transforman los PP como condensadores-constructores de historia en los debates de la educación pública y popular y la formación docente.

Capítulo 1. Aspectos teórico-metodológicos

1.1. Antecedentes para la construcción del objeto de estudio

La construcción del objeto de estudio de esta tesis articula dos campos de debate académico: el de los movimientos sociales y el de la formación docente. La producción académica situada en esta articulación es prácticamente inexistente.

En las páginas siguientes, para la construcción del objeto nos centramos en el primer campo en relación con la educación. Luego, focalizamos dentro del mismo en la creación de instituciones y la formación de subjetividad. Finalmente, presentamos ciertos debates en torno al sistema formador, en el marco del proceso de su reconfiguración, que atraviesan particularmente a los PP analizados en relación a la institucionalidad, la territorialidad y la igualdad.

1.1.A Movimientos sociales y educación

Los estudios clásicos sobre movimientos sociales comenzaron a desarrollarse hacia fines de la década del sesenta y comienzos de los setenta en Europa y Estados Unidos. En la literatura especializada (Alonso, 2009; Diani, 2015; McAdam, McCarthy y Zald, 1999) suelen delimitarse tres grandes teorías: a) La teoría de la movilización de recursos; b) La teoría del proceso político; y c) La escuela de los nuevos movimientos sociales (ENMS, de ahora en adelante).

En América Latina hubo un desarrollo tardío de este campo de estudios debido a los procesos dictatoriales que atravesaron la región y reprimieron toda forma de movilización social. Con la vuelta de la democracia en los 80, influenciados por la teoría europea de la ENMS (Gohn, 1997), se orientan a analizar la emergencia de nuevos sujetos (como los movimientos de mujeres y jóvenes) o las organizaciones vinculadas a la lucha por los derechos humanos y derechos sociales básicos (tierra, vivienda, servicios públicos). A comienzos de los 90 se produce un declive de dichos estudios donde se conjuga el debilitamiento de los actores colectivos “clásicos” bajo la imposición del modelo neoliberal con resabios de los procesos dictatoriales.

Hacia fines de la década se inicia un nuevo “ciclo de protesta” (Giarracca, 2001; Schuster, 2005) donde surgen nuevas formas de acción colectiva, más fragmentadas y ligadas a demandas puntuales, que asumen la acción directa como vía principal (Svampa, 2009). Allí aumentó la influencia de las teorías norteamericanas con la noción de protesta como referencia central. Si bien se distingue un paradigma diferenciado de luchas y movimientos sociales con especificidad latinoamericana en la realidad concreta, todavía no se había desarrollado esa especificidad teórica en la región (Gohn, 1997).

En el nuevo milenio es posible constatar en América Latina la emergencia de luchas sociales diversas con distintas formas de protesta que ponían en cuestión los resultados del proyecto neoliberal. Se produce una profunda renovación teórica en el campo de los estudios sobre movimientos sociales donde se realiza una revisión crítica de las teorías dominantes y se analiza los movimientos emergentes en relación con las características de su contexto, proponiendo desarrollos conceptuales originales y nuevas articulaciones de los abordajes clásicos. Cobran visibilidad diversos actores sociales que protagonizaron acciones colectivas de protesta: los movimientos territoriales y de trabajadores desocupados (Svampa y Pereyra, 2003; Zibechi, 2003) y las fábricas recuperadas por sus trabajadores (Rebón, 2007; Rebón y Salgado, 2009a, 2009b). Los mismos presentaban características diferentes respecto de los que habían estado en el centro de la escena pública con anterioridad, “tanto en el terreno de las prácticas colectivas como de las formas de lucha, organización, planteos reivindicativos, programáticas y horizontes de cambio enarbolados” (Seoane et al, 2010, p. 8). De esta forma, estos actores introducen al campo social una nueva cultura política al buscar “transformar lo cotidiano y no El Futuro, es decir, el mundo de la intersubjetividad, la cotidianeidad, la dimensión espacio-temporal donde se vivencian las opresiones concretas (...) [que] implica autonomía, autogobierno, descentralización, democracia participativa, cooperativismo y producción social” (Guelman, 2011, p.121).

Entre las características que presentan estos movimientos, nos interesa destacar: la dinámica de apropiación social del territorio; la renovación profunda de la noción de autonomía; y la revalorización y reinención de la cuestión democrática. Sobre esta última, distinguimos tres planos diferentes: la construcción organizativa de los propios movimientos, la forma de construcción de convergencias multisectoriales y la programática enarbolada en relación con el Estado y la forma de gestión de lo público-político (Seoane et al, 2010).

Sobre la ENMS, de mayor influencia en la región, se plantean diversas críticas en relación al ocultamiento de la cuestión social y al enmascaramiento de la dominación colonial y se asume el desafío de desarrollar una conceptualización que relacione a los movimientos y las clases sociales con los campos de disputa abiertos por las transformaciones recientes en los capitalismos latinoamericanos (Seoane et al, 2010).

En la renovación teórica del nuevo milenio se desarrollan dos giros que nos interesa recuperar: la descentralización de la mirada de las actividades públicas y visibles de la protesta para focalizar en las prácticas de construcción subterránea (Fry, 2020) y la construcción de un pensamiento situado en la propia realidad latinoamericana⁴ que reconoce

⁴ Ouviaña (2015) hace mención a diferentes denominaciones que tienen la vocación común de descolonizar la matriz de intelección desde una óptica crítica y comprometida: “movimientos antisistémicos” (Wallerstein, 2003; Zibechi, 2008; Valdés Gutiérrez, 2009); “movimientos populares” o “emancipatorios” (Korol, 2007; Ceceña, 2008); “movimientos sociopolíticos” (Modonesi, 2010); “movimientos socioterritoriales” (Mancano Fernández, 2005); y “movimietnos societales” (Tapia, 2002; García Linera, 2005).

las características del contexto y sus vínculos con procesos y relaciones más generales (Falero, 2020).

La polisemia del término movimiento social está relacionada con las confrontaciones teóricas que despierta y los diferentes contextos sociohistóricos que inspiran su uso (Seoane et al, 2010). En el último tiempo es posible reconocer expresiones de movilización social que no representan aspiraciones de justicia, solidaridad e igualdad sino que “expresan los intereses de sectores que se resisten a resignar privilegios (económicos, sociales, políticos) o que quieren impedir reconocimiento de derechos de sectores históricamente relegados, invisibilizados, excluidos” (Goldar, 2013, p.77).

En esta investigación optamos por hablar de “movimientos populares” suscribiendo a la posición desarrollada por el Ouviaña (2015), con

El propósito de tomar distancia de las matrices anglosajonas y europeas antes criticadas, y a la vez restringir la aplicación de esta categoría a aquellos movimientos que no son de carácter meramente transitorio y que conjugan el dinamismo popular y la radicalidad política con “proyectos que rompan los límites actuales del programa capitalista y con la creación de fuerzas organizadas del pueblo que sustenten esos proyectos” (Korol, 2007, p. 230) (p. 102).

El estudio referido a la educación en los movimientos populares constituye un área de conocimiento emergente. Fry (2020) sostiene que “la relación entre movimientos sociales y formación constituye una de las claves teóricas para captar la singularidad de las luchas sociales que se han registrado en este período en la región” (p. 26). Reconocemos cuatro tendencias principales en las temáticas más recurrentes de la producción bibliográfica y hemerografía sobre el campo de estudio: “formación de militantes como sentido de las propuestas; organización o el movimiento como sujeto educativo; pedagogías de los movimientos como aporte epistémico, pedagógico y político, y formación de subjetividades y sujetos sociales” (Barragán y Torres, 2018, p. 16). Esta investigación se inscribe principalmente en esta última temática.

En la actualidad en América Latina es posible observar que diversos movimientos sociales y organizaciones populares están desplegando, como parte de la construcción de alternativas políticas, nuevas pedagogías y experiencias educativas que critican, a la vez que recrean, las formas escolares (Elisalde, 2004; Zibechi, 2005; Sverdlick, 2008). Experimentan, desde su praxis cotidiana, diversas propuestas político-educativas. Guelman (2011) sostiene la importancia de estudiar la gama de concepciones y propuestas que presentan diferentes ejes:

La demanda educativa efectuada por los movimientos sociales, la mirada de la educación como derecho y el reclamo que se efectúa al Estado al respecto, hasta el

lugar que en cada uno de los movimientos sociales tiene lo educativo cotidiano, lo educativo encuentro con el otro, lo educativo relación social. (p. 122)

Podemos distinguir diferentes espacios/momentos formativos en los movimientos: la creación de instituciones escolares en sus territorios bajo su gestión con distintos grados de involucramiento y participación del Estado; la construcción de dispositivos intencionalmente pedagógicos con la modalidad de talleres sobre cuestiones específicas relacionadas con la construcción territorial; y lo pedagógico cotidiano referido a cómo lo formativo desborda las instancias anteriores desde los espacios cotidianos y la experiencia de la lucha social (Michi et al, 2012). Si bien las fronteras en esta tipología son “borrosas” debido a las articulaciones que se desarrollan entre las mismas, nuestra investigación se inscribe principalmente en la creación de instituciones.

En el siguiente sub-apartado profundizaremos acerca de estudios existentes sobre los movimientos populares y la educación que abordan específicamente: la creación de instituciones y la formación de subjetividad. Estas dos líneas de análisis en relación a nuestro objeto de estudio

Dentro de los estudios existentes acerca de los movimientos populares y la educación, el abordaje de los procesos de subjetivación político-pedagógica en los PP que se propone esta tesis nos remite a otras dos líneas de análisis: la creación de instituciones y la formación de subjetividad. En el siguiente sub-apartado profundizaremos en ellos.

1.1.B Creación de instituciones y formación de subjetividad

Los movimientos populares, en las experimentaciones pedagógicas antes mencionadas, han creado instituciones en todos los niveles del sistema educativo. Las experiencias pioneras a nivel latinoamericano las construyeron el Ejército Zapatista de Liberación Nacional de México [de ahora en adelante, EZLN] (Aguirre, 2007; Arriaga, 2011; Baronnet, 2008, 2009; Cerda, 2007; Espina, 2014; Fragoso, 2013; Gutierrez, 2005; Nuñez, 2013) y el Movimiento Sin Tierra de Brasil [de ahora en adelante, MST](Arroyo, 2003; Caldart, 2000, 2003, 2008; Mançano Fernandes, 2003; Pizetta, 2007; Michi, 2010; Stubrin, 2011).

En la Educación Superior, nivel en que se centra la presente tesis, se han impulsado principalmente experiencias universitarias de movimientos campesinos e indígenas⁵. Un

⁵ Entre las que podemos destacar: la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) creada en 2003 por el Consejo Regional Indígena de Cauca (CRIC); El Centro Amazónico de Formación Indígena (CAFI) creado en 2006 por la Coordinación de las Organizaciones Indígenas de la Amazonia Brasileira (Coiab); La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi” (Casa de la Sabiduría) patrocinada por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie) y el Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI), reconocida en el año 2005 por el Consejo Nacional de Educación Superior (Conesup); La Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK), resultado de la colaboración entre organizaciones indígenas de base y nacionales de Ecuador, Perú y Bolivia nucleadas en la Red Intercultural Tinku; La Universidad Indígena Intercultural (UII) creada en 2005 por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América

exponente argentino es la Escuela de Agroecología⁶ del Movimiento Campesino de Santiago del Estero (Burgos, 2010; Gluz, 2013; Guelman, 2014; Michi, 2010). Sin embargo, en Argentina la mayoría de experiencias en el nivel superior están relacionadas a la formación docente⁷ y son impulsadas por movimientos urbanos: empresas recuperadas, trabajadores desocupados y territoriales.

En experiencias urbanas, encontramos producciones referidas a la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo⁸ (Marcos, 2007) y a la Universidad de los Trabajadores de IMPA (Rodrigues Ramalho, 2012, 2013a, 2013b, 2018). Si bien en esta última es donde se inscriben algunos de los PP analizados en esta tesis, su surgimiento fue posterior al período investigado por el autor (2011 a 2013). En las mismas, Rodrigues Ramalho busca producir conocimiento sobre la articulación entre las propuestas pedagógicas desarrolladas por los movimientos sociales y su estrategia política, desde un trabajo de campo etnográfico mediante observaciones participantes en su “núcleo fundacional”.

Los PP en sí cuentan con muy pocas investigaciones, documentaciones y sistematizaciones. La mayoría de las mismas son realizadas por los propios protagonistas que las llevan adelante. De esta forma, las incluimos como fuentes primarias para la investigación.

Sobre los profesorados de “IMPA” hay publicados dos artículos. En uno de ellos, Polin (2014) realiza una investigación cualitativa a través de entrevistas a estudiantes de los profesorados indagando sobre los recorridos educativos, la educación popular y sus vínculos con las nociones de participación e identidad, desde la perspectiva de la Psicología Social Comunitaria. En el otro, Sclaro (2015) presenta algunos de los lineamientos político-pedagógicos que direccionan al profesorado a partir de la praxis docente en el “Taller de Construcción de la Práctica Docente I”.

Sobre el ISFD “Dora Acosta” encontramos diversos artículos y ponencias realizadas por los propios actores reflexionando sobre la experiencia y sus desafíos (Docentes y estudiantes del ISFD “Dora Acosta” - El Hormiguero, 2019; Martin et al, 2018; Aquino y Stábile, 2018; Profesoras del ISFD “Dora Acosta” 2018; Aquino et al, 2016). En las mismas se prioriza la cuestión de género, la interculturalidad y los desafíos didáctico-pedagógicos.

Latina y el Caribe; la Universidad de la Resistencia, creada en el año 2003 por la Red de Comunidades en Ruptura y Resistencia (RECORRE) en Colombia; la Universidad Campesina en San José de Apartadó (Colombia), la Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas (UINPI) en Ecuador; la Universidad Indígena Boliviana “Apiaguaki Tüpa” (UNIBOL) y la Escuela Florestan Fernandes perteneciente al MST.

⁶ En el marco de la Universidad Campesina (UNICAM) en Villa Ojo de Agua, Santiago del Estero, a cargo del Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI)

⁷ Además de las dos experiencias analizadas en esta tesis, podemos mencionar el Profesorado de Historia “Emerenciano” del MTD Emerencia de Chaco, el Profesorado de Historia de Raíces de Tigre, Prov. de Bs. As., el Profesorado de Educación Primaria “Pueblos de América” de CABA y el ISFD “Nestor Kirchner” de Moreno, Prov. de Bs. As.

⁸ Si bien tiene aprobada una carrera de Profesorado de Historia, la misma nunca ha comenzado a desarrollarse.

También hay dos publicaciones conjuntas entre el ISFD “Dora Acosta” y el DCE-UBA (2019⁹, 2020¹⁰).

A su vez, es posible distinguir otras tres ponencias que focalizan la reflexión sobre la práctica en el marco del profesorado pero centrándose en cuestiones didácticas sobre diferentes áreas: matemática (Aquino et al, 2020) y ciencias sociales (Moya et al, 2019; Stábile, 2017)

Por otro lado, encontramos un artículo de investigadores no participantes de la experiencia que analizan los procesos políticos en los que se inscribieron las juventudes de la Organización Política y Social “El Hormiguero” para la creación del ISFD “Dora Acosta” en el Barrio Cristo Obrero de la Villa 31 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Alvarez y Gutiérrez Sánchez, 2017).

Debido a la escasez de antecedentes específicos en la Educación Superior en general y en la formación docente en particular, cobran más relevancia las investigaciones realizadas en otros niveles. La cantidad de investigaciones también es reducida en el nivel primario (Maañon, 2019) y en los jardines comunitarios para la atención de la primera infancia (Cardarelli, 2005 y 2006; Forni, 2001; Kantor y Kaufmann, 2008; Sverdllick *et al*, 2009, Karolinski, 2015). El mayor número de experiencias y producciones abordan a las experiencias de los Bachilleratos Populares, las cuales constituyen los antecedentes más significativos para la presente tesis. Al igual que con los PP, muchas de estas sistematizaciones e investigaciones fueron desarrolladas por integrantes de las experiencias educativas. Entre ellas, consideramos importante destacar dos colectivos.

Por un lado, el Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular (GEMSEP) impulsado por estudiantes, investigadores y militantes de organizaciones territoriales y sociales con el propósito de sistematizar sus experiencias colectivas y de reflexionar con y desde los propios Movimientos Sociales, buscando una articulación entre la academia y la militancia. Entre sus producciones es posible encontrar diferentes recortes temáticos: los modos en que los BP ensayan la tradición latinoamericana de Educación Popular (Blaustein y Rubinztain, 2015); los procesos de territorialización y construcción de sus proyectos político pedagógicos autogestionados como experiencias prefigurativas de nuevas formas escolares (Aguiló y Wahren, 2014); el caso de la Coordinadora de Bachilleratos Populares (2003-2012) (Brickman et al, 2012); las representaciones sobre la educación que circulan en los mismos (Aguiló y Castro García, 2012); y la tensión entre la forma y el contenido de su planteo político pedagógico (Facioni y Said, 2012). A su vez de

⁹ Colectivo docente del Instituto de Formación Docente “Dora Acosta” (2019) El Profesorado Popular de Educación Primaria “Dora Acosta”: un proyecto colectivo de formación docente pública y popular. Mimeo

¹⁰ IFD Dora Acosta y Departamento de Ciencias de la Educación [FFyL-UBA] (2020) Sentir nosotrxs. La continuidad pedagógica del Instituto de Formación Docente, Profesorado Popular Dora Acosta. Construir pedagogía en colaboración. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/9171/7959>

destacan otras producciones colectivas como el Cuadernillo de debate N°1 “10 años de bachilleratos populares en Argentina” (GEMSEP, 2015) y el “Relevamiento nacional de bachilleratos populares de jóvenes y adultos” (GEMSEP, 2016).

Por otro lado, el desarrollo realizado por integrantes de la Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares (CEIP). Entre sus producciones es posible encontrar diferentes recortes temáticos: el surgimiento de los BP como experiencias educativas impulsadas por organizaciones sociales que se plantean fortalecer el trabajo territorial desde la tradición de la Educación Popular y la reflexión sobre sus prácticas de acción en tanto construcción de saber popular (Ampudia, 2012); un estudio de caso del primer BP “IMPA”, en una fábrica recuperada por sus trabajadores, donde se analiza el espacio social construido y se identifican las trayectorias escolares atendiendo la composición de la población estudiantil (Elisalde, 2013); reflexiones sobre el principio de autogestión que atraviesa a estas experiencias como práctica política consciente (Riccono y Santana, 2013); un ensayo sobre las etapas, logros y desafíos de los BP, recuperando sus dimensiones políticas, pedagógicas y gremiales, y reflexionando sobre sus estéticas (Ampudia y Elisalde, 2015); y la construcción de la escuela pública popular en los marcos del sistema educativo impulsado por y desde las organizaciones sociales (Alfieri y Lázaro, 2019). Es de destacar su participación en el “Programa de investigación: movimientos sociales y educación popular” (PIMSEP) que buscaba desarrollar la investigación y articulación social entre la Universidad y movimientos sociales con experiencias de educación popular en Argentina y América Latina, en el marco de la Red Latinoamericana de Investigadores y Organizaciones Sociales Latinoamericanas (RIOSAL-CLACSO) y la edición de la revista “Encuentro de saberes”¹¹. A su vez, la producción colectiva del libro “Praxis política y educación popular. Apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del Bachillerato IMPA” (BP de jóvenes y adultos IMPA-CEIP HISTÓRICA, 2016).

Dentro de estas producciones, la formación docente aparece ligada a talleres de autoformación desde donde buscan impregnarse de las tradiciones de las pedagogías críticas y la educación popular latinoamericana y sintetizar nuevos saberes (Alfieri, 2020). Los mismos permiten:

Plantear debates pedagógicos así como analizar los cambios en los sujetos (cambios en tanto docentes y estudiantes), pensar nuevos dispositivos escolares, revisar las teorías educativas, y repensar a la Educación Popular en los marcos de la sociedad y coyuntura actual (p.11).

¹¹ Encuentro de saberes | ISSN 2591-491X. Secretaría de Extensión - Filo:UBA

El mayor grado de formalización en la propuesta pedagógica que se ha sistematizado es una experiencia de formación realizada en forma interna por el BP “Simón Rodríguez” en un curso de 10 encuentros que se referenció como “Profesorado” y “se consideró como un primer ensayo para ir configurando una nueva institución de nivel terciario” (Blaustein y Rubinztain, 2015, p. 3). Las autoras sostienen que

Se comienza a vislumbrar la opción de organizar espacios para la continuidad y la cualificación de las experiencias de los BP: ampliar la oferta hacia el nivel superior y formar “profes propios”. Esto supone, por un lado, la reformulación de los principios y las lógicas de funcionamiento de los BP en el marco de otro ámbito educativo de gran potencial multiplicador, la formación docente inicial. Por otra parte, implica el fortalecimiento de la propuesta pedagógica de los BP, en lo que respecta a la formación y las herramientas metodológicas disponibles para el conjunto de sus docentes en ejercicio (p. 3).

Si bien comienzan a proyectarse a otro nivel educativo, estas instancias estaban centradas en la Educación de Jóvenes y Adultos como modalidad propia de los BP. Una de las novedades de los PP es que forman docentes para la educación primaria y secundaria.

Diferentes dimensiones que se desprenden de estos antecedentes fueron abordadas en las primeras aproximaciones al campo y, en la lógica espiralada de esta investigación, fueron adquiriendo diferentes lugares en la tesis. Cuestiones ligadas a la gremialidad y la organización en coordinadoras fueron incorporadas en la sistematización de las experiencias pero no se focalizó en ellas. Tensiones planteadas en producciones que comparan las experiencias de los BP y del Plan de Finalización de Estudios (FinEs 2¹²) desde la educación popular (Abritta, 2013) y distinguen el derecho a la certificación del derecho a la educación (Facioni y Rubinsztain, 2013; Castro García et al, 2014), adquirieron nuevos matices al tratarse de experiencias de Educación Superior en general, y de formación docente en particular. La interpelación al Estado para el reconocimiento de los títulos también se vio resignificada tal como desarrollaremos en el siguiente sub-apartado.

El tema central que abordamos fueron los procesos de subjetivación. Como mencionamos anteriormente, la formación de subjetividades y sujetos sociales es una de las temáticas más recurrentes en la producción bibliográfica y hemerografía en torno a la problemática de la educación en los movimientos sociales en Latinoamérica (Barragán y Torres, 2018). Estas investigaciones comprenden a la construcción intersubjetiva de sentidos como una instancia en donde confluyen procesos estructurantes del orden social y dinámicas

¹² El Plan FinEs es un programa del Ministerio de Educación Nacional que permite cursar trayectos de educación primaria o secundaria o rendir las materias adeudadas de este último nivel, emitiendo títulos oficiales, de validez nacional y de forma gratuita.

no estructuradas que posibilitan la emergencia de sentidos instituyentes (Contreras y Pérez, 2010; Torres, 2000, 2006, 2010; Zemelman, 1989, 1992). Herederas del legado de Zemelman, recuperan la categoría de sujeto como un interrogante político tanto como ángulo de conocimiento y lente metodológico (Barragán y Torres, 2018). Conjugando esta temática con la creación de instituciones impulsadas por los movimientos populares encontramos algunos antecedentes específicos.

Said y Kriger (2019) investigan con un enfoque etnográfico y narrativas biográficas desde los aportes de la sociología del individuo de Martucelli (2007). Nuevamente se indaga en experiencias de BP pero desde un enfoque diferente y centrándose en el sujeto estudiantil. A diferencia de esto, nosotros nos centramos en el sujeto docente desde aportes provenientes del campo filosófico.

En su tesis doctoral, Gluz (2013) investiga cuatro movimientos sociales argentinos: los Bachilleratos Populares de IMPA, Roca Negra (Frente Popular Darío Santillán) y La Dignidad (Movimiento Teresa Rodríguez) y la Escuela de Formación en Agroecología del Movimiento Campesino de Santiago del Estero-Vía Campesina. Se propone “analizar las alternativas escolares contrahegemónicas en movimientos sociales, que pretenden materializar proyectos tendientes a la emancipación social confrontando con la escuela producto de la lógica del desarrollo capitalista” (p. 8). Vertebró el análisis en tres dimensiones: “los cambios en la organización escolar (...) los procesos de subjetivación política que promueven desde las prácticas pedagógicas y organizacionales y las relaciones con el Estado a partir de sus demandas, luchas y negociaciones en el campo de las políticas públicas” (p. 11). De esta forma, los procesos de subjetivación política constituyeron una de las dimensiones de análisis pero en experiencias educativas diferentes a los profesorados populares que son nuestro objeto de estudio.

Por otro lado, las investigaciones realizadas por Palumbo (2014a, 2017), si bien no focalizan en la creación de instituciones como espacio-momento formativo, son las más próximas en el marco conceptual que adoptamos en esta tesis. En las mismas, entrelaza la subjetivación política (Ranciere, 2012), la subjetivación pedagógica (Simons y Masschelein, 2011) y la ecología de saberes (De Sousa Santos, 2009). A diferencia de la presente investigación, ella centra el análisis en los dispositivos político-pedagógicos de formación política de militantes de base de los movimientos y sus vínculos con las prácticas políticas cotidianas del movimiento en su conjunto.

1.1.C Debates y problemáticas del sistema formador

Como hemos mencionado, en los PP encontramos un punto de articulación entre los movimientos populares y la formación docente. En el primer campo consideramos relevante

focalizar en los movimientos populares y la educación, profundizando en investigaciones referidas a la creación de instituciones y los procesos de subjetivación.

En este segundo campo que abordamos aquí, no contamos con antecedentes específicos sobre experiencias de formación docente desde movimientos populares. Por eso, buscamos inscribir a los PP en ciertos debates que cobran especial relevancia por la forma en que atraviesan las experiencias y pueden ser resignificados por las mismas.

Nos proponemos indagar acerca de: nuevas tramas entre la igualdad y la desigualdad que se erigen como tendencias globales de la Educación Superior; diferentes posiciones sobre los nuevos ingresantes a la formación docente; discursos contrapuestos en relación a la diversificación institucional; y diferentes vínculos entre la formación docente y la construcción de la igualdad/desigualdad en relación al territorio, las prácticas y las escuelas asociadas.

En primer lugar, identificamos tendencias globales en la Educación Superior, como la expansión de las instituciones y la matrícula, que son analizadas desde la problemática crítica entre masificación y desigualdad social. Ezcurra (2019) recupera como en el ingreso al tramo se produce la tendencia global de incorporación de franjas antes excluidas, en procesos de inclusión social intensos. Sin embargo, plantea la hipótesis de que tras tal inclusión emergen nuevas formas de desigualdad de alcance mundial en relación al ingreso, la permanencia y la graduación. Entre las mismas, se centra en dos: la inclusión estratificada y la inclusión excluyente. Mientras que la primera se relaciona con la segmentación del ciclo en circuitos institucionales de estatus dispar según condición social; la segunda refiere a las altas tasas de deserción, otra tendencia estructural global y crítica, que supone una selección social, afectando a esas franjas antes excluidas y en desventaja en la distribución de diversas formas de capital. Propone pensar en una inclusión “centrífuga, que tiende a expulsar a los incluidos” (p. 29). Relevando las investigaciones, retoma entre otras barreras la dedicación parcial al estudio; la condición de actividad (trabajo, sobre todo de tiempo completo); el estatus de primera generación en educación superior; los ingresos monetarios escasos y los dependientes a cargo. En relación a esto, recupera los aportes de Tenti (2007) quien aborda, para el caso de América Latina, la conexión entre inclusión escolar y exclusión del conocimiento. Por otro lado, subraya cómo el cuerpo de investigaciones internacional plantea a la posición social desfavorecida como un factor prevalente.

Frente a estas problemáticas, Ezcurra (2019) adhiere a un paradigma organizacional donde se subraya el rol decisivo de las instituciones y la enseñanza en la producción y reproducción de tales desigualdades, pero también en su superación. Sostiene que en las organizaciones se formula y acentúa la noción de capital cultural esperado, entendido como “sistemas de expectativas colectivos, latentes, de orden institucional, heterogéneos, perdurables y a la vez móviles” (p. 15). En función del mismo se genera una enseñanza

omitida, saberes que no se enseñan y se dan por sentado, que abre una brecha de clase con los estratos ahora incluidos donde ese capital cultural resulta débil o ausente. Su abordaje y problematización puede ser una puerta para prácticas más inclusivas.

Consideramos fundamental preguntarnos por cómo atraviesan estos diversos modos de inclusión a la nueva institucionalidad propuesta por los PP y el rol que desarrollan en la producción, reproducción y superación de desigualdades.

En relación a la masificación y el ingreso de nuevos rostros y nuevas procedencias en los ISFD, Birgin (2013) identifica tres posiciones diferentes:

Una, desde ciertos sectores hegemónicos (con el liderazgo de los organismos internacionales) se construye un discurso alrededor de la noción del “déficit” que portan estos estudiantes tanto porque se alejan del patrón cultural y social asociado con la docencia como por sus rendimientos académicos. Una segunda posición, se encuentra en otros sectores que hacen una celebración ingenua y acrítica, a veces cuasi folklórica, de la llegada de estos grupos (y su cultura) a la docencia. Pero un tercer grupo, plantea que el uso ingenuo de la identidad podría resultar un soporte de reproducción de la desigualdad si no está ligado al debate sobre la relación con la cultura hegemónica (Birgin y Rubens, 2012) (p. 4).

La autora plantea la necesidad de desinstitucionalizar ciertos patrones de valor cultural que estigmatizan y producir un reconocimiento reconstructivo de los y las nuevas estudiantes. Resalta la importancia de construir lazos y trabajar en la relación con y entre las culturales locales y globales haciendo lugar a las nuevas formas culturales. Estas posiciones y tensiones, entre la estigmatización y la construcción de lazos, cobran nuevas significaciones en los PP.

En relación a la diversificación institucional encontramos que abonó a diferentes discursos contrapuestos. Por un lado, es posible identificar “nostálgicos” de un modelo de educación superior más elitista y restringido, enmarcado en las instituciones históricas (Cano, 1985), y que asocian a las de formación docente ubicadas en localidades pequeñas como productoras de “circuitos de pobreza” (Tiramonti, 2004; Veleza, 2016). Por otro lado, quienes encuentran en dicha heterogeneidad la construcción de un tejido institucional y un alcance territorial que hace posible acceder al derecho a la educación superior y la posibilidad de establecer relaciones con una mayor pluralidad de escuelas asociadas (Rinesi, 2015; Birgin, 2017; Birgin, Moscato e Ingratta, 2019).

Para concluir, nos interesa detenernos en una línea de investigación desarrollada por el equipo UBACYT que aborda los vínculos entre la formación docente y la construcción de la igualdad/desigualdad en relación al territorio, las prácticas y las escuelas asociadas (Birgin

y Charovsky, 2013; Charovsky, 2013a, 2013b; De Marco, 2016, 2018, 2020; Kiler, 2018, 2019).

Sobre la cuestión del territorio en la reconfiguración del sistema formador argentino, Charovsky (2013a, 2013b) plantea que la dimensión territorial tiene un rol nodal en las trayectorias formativas de los/as estudiantes de profesorado tanto a nivel físico (distribución geográfica de las instituciones) como simbólico (modos de acceder, habitar y evitar lugares). En el territorio donde realizó la investigación (signado por la fragmentación socioeconómica, sociocultural y educativa), se configuraron tramas con circuitos sociales y socioeducativos que incidían en las trayectorias y en sus expectativas laborales futuras.

En relación al territorio y las escuelas asociadas, De Marco (2020) analiza los criterios de selección de las escuelas asociadas para realizar la residencia docente y reflexiona sobre cómo la obligatoriedad de la escuela secundaria demandó una sensibilidad atenta a las desigualdades sociales y a los contextos donde la enseñanza se realiza, acompañada de una confianza igualitaria en las posibilidades que las nuevas generaciones tienen de apropiarse de los saberes legados. Pensando la relación del concepto de experiencia urbana (Segura, 2015) y el de posición docente (Southwell, 2000; Vassiliades, 2012), propone pensar que la selección de escuelas asociadas construye un territorio que tiene la potencialidad de forjar nuevas sensibilidades en sus estudiantes.

En este entrecruzamiento de la dimensión territorial con el campo de las prácticas docentes, se expresan diferencias en el sistema bifronte de la formación de profesores, en relación a las culturas institucionales y tradiciones dominantes en la formación. Mientras que las experiencias en la mayoría de universidades son menos diversas y prolongadas, los ISFD cuentan con un mayor tiempo y oportunidades para conocer los diversos contextos y territorios. En esta indagación que realiza De Marco (2020) sobre los modos en que los territorios que construyen los profesorados inciden en las posiciones docentes, nos parece de sumo interés la reflexión final donde sostiene:

Esta potencial sinergia puede entramar los territorios que las instituciones formadoras construyen con las sensibilidades de los/as estudiantes de profesorado, ampliando y resignificando los contextos educativos en los cuales funciona la escuela secundaria como también las aspiraciones laborales de estos/as estudiantes. Creemos que una selección diversa de escuelas asociadas - que estén ubicadas en los centros y las periferias, que sean de diferentes modalidades y que reciban a poblaciones socio-económicas distintas – puede potenciar la experiencia formativa de los/as estudiantes, en especial cuando estas escuelas distan de las que los/as estudiantes asistieron en su trayectoria educativa previa (p. 12).

Como hemos mencionado, los PP surgen como una nueva institucionalidad en el proceso de reconfiguración del sistema formador argentino (Birgin, 2017). Algunos ejes de debate que Birgin (2019b) plantea reflexionando a partir de la propuesta de creación de la UniCABA, se presentan relevantes para inscribir a las experiencias que son objeto de esta investigación:

La discusión pedagógica (qué docentes proponemos, para qué escuelas, qué saberes exige su formación, qué instituciones tienen más experticia en ellos), la discusión por el gobierno (los IES dependen de cada jurisdicción, las universidades autónomas dependen del Estado nacional) y también una discusión territorial (en general los IES se han extendido de modo que alcanzan una llegada territorial –y a las escuelas- que no tienen las universidades) (p. 244).

La discusión pedagógica y territorial fue adquiriendo un lugar central en el trabajo espiralado con el campo. La cuestión del gobierno, en cambio, se vio re significada tanto por las características de las experiencias como por la jurisdicción en que se desarrollan.

En la normativa, mientras que la Ley Federal de Educación (1993) redujo la distinción entre lo público y lo privado a un problema de gestión, redefiniendo lo público de forma que incluya la gestión pública y la privada; la Ley de Educación Nacional [de ahora en adelante, LEN] (2006) incluyó entre las mismas la gestión cooperativa y la gestión social.¹³ El Consejo Federal de Educación es el responsable de acordar los criterios para el encuadramiento legal de las instituciones educativas de gestión cooperativa y social (art. 140 de la LEN), y son los gobiernos provinciales y de la CABA los responsables de autorizar, reconocer, supervisar y realizar los aportes correspondientes a las instituciones educativas de gestión privada, cooperativa y social, conforme a los criterios establecidos en el artículo 65 de la ley (art. 121, inc. E de la LEN).

En la Resolución CFE N°33/07 se caracterizan esas unidades educativas y sus experiencias, con el propósito de construir un marco regulatorio para garantizar la integración de las escuelas de gestión social en el sistema educativo argentino. Se las identifica como surgidas luego de la crisis argentina del año 2001 e impulsadas por distintos tipos de organizaciones sociales, fundaciones, asociaciones civiles sin fines de lucro, organizaciones no gubernamentales, iglesias de diferentes credos religiosos e incluso por fábricas y

¹³ El art. 13 de la Ley establece que “el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reconocen, autorizan y supervisan el funcionamiento de instituciones educativas de gestión privada, confesionales o no confesionales, de gestión cooperativa y de gestión social.”

El art. 14 señala que “el Sistema Educativo Nacional es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación”.

empresas recuperadas. Entre sus características centrales, se destaca la gratuidad de los servicios, el atender a sectores de la población en situación de vulnerabilidad social, el ser espacios de inclusión social con aspectos comunitarios que generan innovaciones en las formas de gestión para garantizar la permanencia en el sistema educativo, el desarrollar metodologías de trabajo adecuadas al contexto social y cultural del territorio, la horizontalidad en las relaciones sociales y la conformación de equipos de gestión colegiada.

Existen diversas experiencias que pugnan por incorporarse a la categoría de “gestión social” disputando su significado y diferentes posiciones del campo educativo, que oscilan entre concebirlas como una forma de acentuar la privatización y fragmentación del sistema educativo o, por el contrario, como instituciones que encarnan una resignificación del espacio público no asociado directamente a lo estatal, desprendiendo así sentidos y prácticas renovadoras (Hirsch, 2010).

Sin embargo, en la CABA no hay una legislación ni una dirección propia en relación con este tipo de gestión, de forma que muchas experiencias que buscan la oficialización de sus títulos terminan por incluirse en la gestión privada, como es el caso de los BP y de los PP aquí analizados.

De esta forma, la discusión por el gobierno que podría enmarcarse en el vínculo problemático con el Estado que presentan diferentes movimientos populares atravesados por la tensión autonomía-heteronomía y la ampliación del concepto de lo público (Palumbo, 2014b) y los debates en relación a los tipos de gestión fue resignificándose desde las políticas de reconocimiento (Fraser, 2003) que desarrollaremos en el sub-apartado 3.1.

1.2. Objetivos, supuestos e interrogantes que orientan la investigación

El objetivo general de la investigación es analizar los procesos de subjetivación político-pedagógica, desde la perspectiva de los docentes y los coordinadores, en dos PP: el ISFD “Dora Acosta” y en los Profesorados en Educación Popular de la UT-IMPA de la CABA.

En función de este objetivo general planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Reconstruir el proceso de surgimiento de las instituciones formadoras en el marco de los movimientos populares;
- Inscribir históricamente a las experiencias en los campos de la educación pública y popular, y el sistema formador docente;
- Identificar las especificidad que asumen la propuesta pedagógica y la organización de las instituciones formadoras;
- Comprender los sentidos que los docentes y los coordinadores le atribuyen a la experiencia en relación a su propia subjetividad y a la de los estudiantes.

Para el desarrollo de la investigación, asumimos como punto de partida las siguientes hipótesis de trabajo:

- Los PP se inscriben en diversos discursos sedimentados a lo largo de la historia en los diferentes pliegues y temporalidades de los campos del orden social que articulan: la educación pública y popular, los movimientos sociales y la formación docente.
- Los discursos en donde se inscriben se erigen como condición de posibilidad de los PP y, a su vez, son reproducidos y/o transformados, resignificados, a partir de los aportes de los mismos.
- Los PP son experiencias novedosas que surgen a partir de la construcción de una demanda que permite hacer visible una injusticia antes ausente, desde un reconocimiento.
- En la factualización en torno a esas demandas y reconocimientos se promueven diferentes dispositivos que habilitan procesos de subjetivación.
- En tanto experiencia formativa, se produce una interpelación al saber pedagógico existente y se posibilitan nuevas construcciones de saber.

De acuerdo a los objetivos y supuestos planteados, los siguientes interrogantes guían la investigación:

- ¿Cómo es la identificación y construcción de las demandas que dan origen a estas experiencias pedagógicas en el marco de los movimientos populares?
- ¿Qué especificidades asumen la propuesta pedagógica y la organización de estas instituciones formadoras?
- ¿Cuáles son los sentidos que les docentes y coordinadores le atribuyen a la experiencia en relación a sus procesos de subjetivación y a los de los estudiantes?
- ¿Qué elementos reproducen y/o transforman en tanto condensadores-constructores de historia, como experiencias novedosas, en los debates de la educación pública y popular y la formación docente?

1.3. Estrategia teórico-metodológica

1.3.A Posicionamiento epistémico, perspectiva de análisis, categorías conceptuales y dimensiones de estudio

Nos inscribimos en una corriente de revisión de la tradición crítica, que viene planteando el “imperativo epistemológico hermenéutico y pragmático” de reformular su lenguaje teórico a partir del reconocimiento y la reconstrucción crítica de los discursos y experiencias emergentes de la praxis social. Para hacerlo, resulta importante prestar especial

atención a las posiciones polares entre las cuales la tradición tendió a moverse: el pesimismo de la razón y el optimismo de la voluntad. Ambas niegan la dialéctica entre la crítica y la posibilidad, y de esa forma desdibujan sus potencialidades pragmáticas para la transformación (Suárez, 2015).

En esta investigación queremos retomar el desafío-imperativo, planteado por Retamozo (2006), de enfocar la atención en las formas de construcción de conocimiento científico-social desde el pensamiento social crítico. Buscamos contribuir a la reapertura de este campo de estudio atendiendo el desafío en dos planos: el teórico y el epistémico, asumiendo un posicionamiento político sobre el lugar de las ciencias sociales contemporáneas en la producción de conocimiento y en la búsqueda de alternativas sociales.

Los sectores populares en América Latina a lo largo de su historia han encarado luchas por la educación, por la cultura y la hegemonía que se expresaron de modos diferentes en las distintas fases del capitalismo y en función del desarrollo del sistema escolar. Esto en la actualidad adquiere nuevas características por la centralidad del conocimiento en el proceso productivo (Gluz, 2013). Es en este marco de la lucha actual por el conocimiento que desarrollan los movimientos populares en el campo educativo desde donde investigamos estas experiencias.

Nos posicionamos epistemológicamente en los desarrollos realizados por De Sousa Santos (2009) y buscamos hacer una reapropiación de sus planteos desde el campo de la pedagogía. El autor propone un paradigma emergente que sea científico (de un conocimiento prudente) y también social (de una vida decente) donde la distinción jerárquica entre conocimiento científico y conocimiento vulgar tienda a desaparecer. Se trata de un conocimiento sobre las “condiciones de posibilidad de la acción humana proyectada en un mundo a partir de un espacio-tiempo local” (p. 49), sin ser determinista ni descriptivo. Mientras que la epistemología de la ceguera promueve la construcción de una práctica social basada en la distinción entre estructura y acción (transformando a la primera en una férrea determinación de la segunda), la epistemología de la visión promueve la construcción de una práctica social basada en la distinción entre la acción conformista y la acción rebelde.

La tensión regulación y emancipación se tradujo epistemológicamente en la dualidad entre dos formas de conocimiento. De Sousa Santos (2009) plantea que darle primacía al conocimiento-emancipación implica transformar la solidaridad en forma hegemónica del saber y reconocer al caos como parte integrante del orden solidario. Esto, a su vez, supone reconocer al otro como igual (cuando se lo ubica como inferior) y como diferente (cuando la igualdad pone en riesgo su identidad).

Así nos adentramos, siguiendo al autor, en una de las áreas temáticas que condensan los conflictos Norte/Sur: las alternativas a los derechos de la propiedad intelectual capitalista y la protección de la biodiversidad y diversidad epistémica del mundo. Para abordarla, en la

reinención de la emancipación social de la que son protagonistas los movimientos populares, plantea la necesidad de una racionalidad diferente, pasando de la razón indolente a la razón cosmopolita, a partir de tres procedimientos metasociológicos: la sociología de las ausencias; la sociología de las emergencias y el trabajo de traducción. Reemplazando monoculturas por ecologías, la sociología de las ausencias se propone transformar imposibles en posibles, ausencias en presencias, y demostrar que lo que no existe en verdad es activamente producido como no existente, como una alternativa no creíble. Entendiendo que la injusticia social descansa, en última instancia, en la injusticia cognitiva; la lucha por la justicia cognitiva implica ir más allá de los límites intrínsecos que presenta hoy el conocimiento científico, utilizándolo de forma contrahegemónica, explorando prácticas científicas alternativas que se hacen visibles a partir de epistemologías pluralistas y promoviendo la interdependencia de los saberes científicos producidos por la modernidad occidental con otros saberes no científicos (De Sousa Santos, 2009).

Es a través de la sociología de las emergencias que esta epistemología, habilita un “futuro de posibilidades plurales y concretas, simultáneamente utópicas y realistas, que se va construyendo en el presente a partir de las actividades de cuidado” (p. 127). Se habilita así una ampliación simbólica de saberes, prácticas y agentes en donde identificar tendencias de futuro. La misma se plantea como “una forma de imaginación sociológica que se enfrenta a un doble objetivo: por un lado, conocer mejor las condiciones de posibilidad de la esperanza; por otro, definir principios de acción que promuevan la realización de esas condiciones” (p. 129). Es especialmente interesante para el desarrollo que nos proponemos realizar, observar cómo se desarrollan estos procedimientos en relación a las experiencias y las expectativas:

Mientras que la sociología de las ausencias se mueve en el campo de las experiencias sociales, la sociología de las emergencias se mueve en el campo de las expectativas sociales. La discrepancia entre experiencias y expectativas es constitutiva de la modernidad occidental. (...) La sociología de las emergencias busca una relación más equilibrada entre experiencia y expectativa, lo que, en las actuales circunstancias, implica dilatar el presente y recortar el futuro (De Sousa Santos, 2009, p. 130).

En esta investigación nos interesa llevar esta discusión al plano pedagógico. Por eso, nos proponemos resignificar los procedimientos planteados por De Sousa Santos (2009) como la “Pedagogía de las ausencias y las emergencias”. En ese sentido, buscamos reconstruir y problematizar los Profesorados Populares como “experiencias de la praxis pedagógica que producen saber pedagógico a partir de la activa participación de sus actores, y que intervienen con sus discursos y prácticas en el campo de saber y de poder de la pedagogía” (Suarez, 2015, p. 20). Creemos que desde la “ecología de saberes pedagógicos” (Suarez, 2015) realizan un aporte significativo en el campo educativo.

En su proyección hacia el espacio público más amplio, los movimientos populares discuten la democratización del conocimiento tanto en la esfera distributiva (ligada al acceso, permanencia y egreso del sistema educativo) como la socialización de los “medios de producción” de la educación y del conocimiento (Gluz, 2013). En ese sentido, desde esta pedagogía de las emergencias y ecología de saberes, nos interesa pensar cómo se producen los reconocimientos en las factualizaciones analizadas. Más allá de las dimensiones ligadas al reconocimiento oficial de las experiencias y la interpelación al Estado¹⁴, en el trabajo de campo surgieron interesantes reflexiones sobre las políticas de reconocimiento.

Fraser (2003) se diferencia de ciertas luchas a favor del reconocimiento en el último tiempo que se enmarcan en las políticas de la identidad¹⁵ y lo trata como una cuestión de status social. Su falta, perpetrada mediante modelos institucionalizados, significa una subordinación social en tanto imposibilidad de participar como igual en la vida social. Plantea como necesaria una política del reconocimiento alternativa, no identitaria, que busque restablecer la parte no reconocida como miembro pleno de la sociedad y desnaturalizar los modelos de valor cultural que impiden una participación igualitaria, reemplazándolos por otros que la favorezcan. En ese sentido, admite “un reconocimiento universalista y deconstructivo, así como un reconocimiento que afirma la diferencia” (p. 64). A su vez, identifica una dimensión distributiva que refiere a la asignación de los recursos disponibles en los actores sociales y cuya distribución desigual puede constituir un impedimento para su participación igualitaria en la vida social. Consideramos que los PP y la interpelación que realizan al Estado para la oficialización de sus títulos y diversos recursos habilita diversos análisis en torno a las políticas de reconocimiento y redistribución (Fraser, 2003).

Como vimos, De Sousa Santos (2009) relaciona a las ausencias con el campo de las experiencias y a las emergencias, con las expectativas. Para adentrarnos en cómo se desarrolla el interjuego entre las mismas, consideramos oportuno profundizar en los desarrollos de Koselleck (1993). El autor afirma que las experiencias y las expectativas constituyen una diferencia temporal en el hoy, entrelazando cada uno el pasado y el futuro de manera desigual. Sostiene que la experiencia es un pasado presente, cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados, donde se fusionan tanto la elaboración racional como los modos inconscientes del comportamiento que no deben, o no debieran ya, estar presentes en el saber. A su vez, en la experiencia de cada uno, transmitida por generaciones o instituciones, siempre está contenida y conservada una experiencia ajena. En cambio, la expectativa es futuro hecho presente, se efectúa en el hoy y apunta a lo que sólo se puede descubrir (el todavía-no, lo no experimentado). De esta manera, distingue

¹⁴ En torno al tipo de gestión, la oficialización de los títulos, el financiamiento en relación a salarios docentes, las cuestiones edilicias y las becas.

¹⁵ Fraser (2003) plantea que da lugar a dos problemas: el desplazamiento y la reificación.

en ellas formas diferentes de presencia: la experiencia, procedente del pasado, es espacial y forma una totalidad donde están simultáneamente presentes muchos estratos de tiempos anteriores (sin referenciar su antes y su después); y la expectativa es en tanto horizonte tras del cual se abre en el futuro un nuevo espacio de experiencia (aunque aún no se pueda contemplar) (Koselleck, 1993).

En esta investigación nos interesa abordar desde el presente a los Profesorados Populares tanto en su espacio de experiencia como en su horizonte de expectativa, y a su vez, la relación-tensión entre los mismos. En consonancia con lo desarrollado por De Sousa Santos (2009), buscamos dilatar el presente de estas experiencias que analizamos radicalizando las expectativas asentadas en posibilidades reales, aquí y ahora, que contribuyan a conocer mejor las condiciones de la esperanza y definir algunos principios que permitan conocerlas.

Elegimos abordar a los movimientos populares desde la subjetividad inscribiéndonos en la propuesta metodológica de Retamozo (2006). Se ha optado por la categoría de subjetividad por considerar que permite una reconstrucción abstracta del vínculo entre el campo de las estructuras y elementos del ámbito del agente, y que puede ayudar a pensar los procesos de conformación de sujetos y movimientos sociales, deconstruyendo el terreno mismo donde la dicotomía estructura y acción se constituye. De esta forma, buscamos no sólo superar los enfoques estructuralistas y voluntaristas, sino abrir una forma de entrada a la investigación de los procesos histórico-políticos (Retamozo, 2016). Para ello, consideramos fundamental continuar en la línea del autor buscando profundizar la dimensión analítica entre subjetividades, sujetos, movimientos, actores y organizaciones para incrementar la capacidad comprensiva de los fenómenos histórico-políticos y contribuir a la revisión conceptual enfocada en ciertas categorías (como voluntad y subjetividad colectiva, deseo, demanda y orden social) con el fin de incorporarlas a los análisis de los movimientos populares.

Concibiendo a la historia como un proceso dialéctico entre estructura(ción) y acción, pensamos a la subjetividad en relación a las estructuras de la época. Entendemos que mantiene grados acotados de productividad y creación en el plexo estructural. Como sostiene Retamozo (2009):

El orden social instaaura temporalidad a la sociedad (Castoriadis, 2007) y produce espacios (Lefebvre, 1976). De esta manera, siempre el orden social es una articulación de pasado y futuro en el presente, a la vez que de “varios tiempos” contemporáneos (Zemelman, 1983) que configura una temporalidad múltiple. A esta densidad del orden social es necesario pensarla junto a la configuración de estructuras de diferentes grados de abstracción (...), como parte de la constitución del orden social que admite la posibilidad de un ordenamiento denso y complejo que articula distintos

campos estructurales y en cuya multiplicidad de pliegues pueden erigirse sujetos sociales que disputan partes del magma social (p. 103).

En esta pluralidad de temporalidades y campos estructurales, donde se conforman las subjetividades que implican al orden social hegemónico, nos proponemos indagar por lo subalterno como igualmente constitutivo de la ordenación, e involucrar a la acción de los sujetos sociales como parte constituyente de su producción y transformación.

De esta forma, la relación estructura y acción presenta un doble carácter donde los sujetos encuentran en el orden social condiciones de su existencia (habilitantes, de posibilidad) y a la vez operan sobre ellas para consolidarlas o transformarlas. Retamozo (2009) afirma que “es necesario dar cuenta de los espacios abiertos y creados por los sujetos para las acciones y la producción de significaciones que ponen en cuestión la naturalidad y temporalidad hegemónica del orden social, para abrir terrenos de disputa” (p.104).

Por esto, buscamos comprender estas experiencias novedosas desde esta densidad y complejidad donde radica una temporalidad múltiple y se articulan distintos campos estructurales: los movimientos populares, la educación pública y popular y la formación docente. A lo largo de la tesis vamos a realizar una breve revisión histórico-conceptual sobre dichos campos para poder pensar en los diferentes pliegues que operan como condiciones de posibilidad de estas experiencias y sobre las cuales los profesorados populares producen nuevas significaciones.

En los movimientos populares, el proceso subjetivo involucrado se relaciona con la definición del conflicto y de espacios de confrontación. Es decir, con la construcción de una subjetividad colectiva para revestir de un significado particular a determinada relación social con un sentido de “daño” (Ranciere, 2006). La condición pública de la demanda y su inscripción en el ámbito político es una de las características del proceso de construcción del movimiento popular. Como afirma Retamozo (2009):

En esta perspectiva, la demanda es una producción subjetiva “mediante una serie de actos de una instancia y una capacidad de enunciación que no eran identificables en un campo de experiencias dado, cuya identificación por lo tanto corre pareja con la nueva forma de representación del campo de experiencia” (Ranciere, 1996[2012]). Es decir, la construcción social de la demanda supone la irrupción de otros sentidos en la operación semántica de manera tal que se ponen en cuestión los sentidos dominantes. Esto se vincula a la referencia de Jacques Ranciere a la constitución del sujeto político, es decir un modo de subjetividad que predispone para la acción y ésta produce una reestructuración de los sentidos dados, desordena el orden, abriendo lugar a la lucha por la hegemonía (p. 114).

En consonancia con esto, adoptamos la conceptualización realizada por Tapia (2008) desde una perspectiva ranceriana quien define a los movimientos populares como modos de “politización de lugares sociales o conjunto de estructuras y relaciones sociales que habían sido neutralizadas o despolitizadas y, por tanto, legitimadas en su forma de organización de algunas desigualdades” (p. 56). En ese sentido, sostiene que el movimiento:

Empieza a configurarse cuando la acción colectiva empieza a desbordar los lugares estables de la política, tanto en el seno de la sociedad civil como en el del estado, y se mueve a través de la sociedad buscando solidaridades y aliados en torno a un cuestionamiento sobre los criterios y formas de distribución de la riqueza social o de los propios principios de organización de la sociedad, del estado y del gobierno (p. 55).

El autor plantea como uno de los rasgos característicos del accionar de los movimientos el incluir no sólo la protesta-demanda sino también la factualización de formas alternativas. Sostiene que las mismas tienen el propósito de “convencer al estado y a la sociedad civil de la posibilidad de hacer, organizar, dirigir y vivir las cosas de otro modo; la capacidad ya desarrollada por el movimiento para pasar de la crítica a la reorganización de las cosas” (p. 60).

De esta forma, nos proponemos analizar a los PP como factualizaciones educativas alternativas en tanto modos de politización del sistema formador. Creemos que en esa capacidad ya desarrollada por los movimientos en la creación de instituciones se ponen en juego conocimientos emancipatorios que buscamos analizar desde la Pedagogía de las ausencias y las emergencias.

Ranciere (2006, 2010, 2012) se inscribe, dentro de la filosofía política, en el pensamiento posfundacional¹⁶ que propone dividir la noción de la política desde adentro con el propósito de visibilizar características, funciones y racionalidades disímiles. De esta forma, el término “la política” hace referencia a las prácticas ónticas de la política convencional, la administración y gestión de lo instituido (los asuntos comúnmente llamados políticos), mientras que *lo político* está referido a la dimensión ontológica:

El momento de la contingencia y del acontecimiento de institución de la sociedad, la fuente de cuestionamiento al orden sociopolítico y la visibilización del conflicto y las

¹⁶ Mouffe (2007), una de las grandes pensadoras que abordaron la diferencia política, se posiciona del siguiente modo: “Concibo “lo político” como la dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas, mientras que entiendo “la política” como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político” (p. 16).

posibilidades de rearticular el campo socio-simbólico a partir de órdenes alternativos forjados por sujetos políticos novedosos (Palumbo, 2016, p.101).

Ranciere (2012) designa como régimen policial a la política entendida como sistema legítimo de la producción de acuerdos consensuados donde se mantiene a cada quien anudado a la identidad o el lugar social que se le ha atribuido. Es esencialmente la ley, generalmente implícita, que define la parte o la ausencia de parte de las partes. Es un orden de los cuerpos que define las divisiones entre los modos del hacer, los modos del ser y los modos del decir, de lo visible y lo decible.

Lo político, según el autor, sería su actividad antagónica: la que rompe la configuración sensible donde se definen las partes o su ausencia. Hay política cuando la lógica supuestamente natural de la dominación es atravesada, interrumpida, por el efecto de esta igualdad que se actualiza. Cuando reclaman su parte los que no tienen parte. Galende (2012) sostiene que para Ranciere la política:

Se juega en este nudo sencillo en el que el “comunismo de la inteligencia” es el presupuesto que los hombres retoman a la hora de actualizar una capacidad que les es propia, interrumpir el curso naturalizado de la desigualdad y emanciparse de la identidad que este reparto desigual les asigna (p. 14).

De este modo, pensamos que la novedad que implican las diversas factualizaciones en el nivel superior es uno de los desenlaces de este cómputo erróneo, donde los movimientos populares, que no tenían parte, comienzan a tener una parte, actualizando la igualdad e inscribiendo el litigio en el nivel.

A su vez, Ranciere plantea que la política es asunto de los modos de subjetivación. Los mismos designan el juego por medio del cual alguien se quita su imagen de encima, se desclasifica respecto de ella, se desidentifica. Es la producción de un múltiple que no responde a ninguna de las unidades específicas de la representación y que no calza por lo tanto en ninguna imagen ni identidad. Así, se produce un desorden que interviene y reconfigura el espacio de lo común.

Desde una perspectiva ranceriana, Simons y Masschelein (2011) plantean que se desarrollan políticas de neutralización por temor a la verdadera democracia y a la subjetivación política de las escuelas. A su vez, profundizan afirmando que hay otro odio-temor más profundo hacia la “subjetivación pedagógica”. Entienden a la misma como la confirmación de la igualdad en tanto experimenta la propia “capacidad para” (la propia “potencia”) en el compromiso con un material a disposición (textos, libros, etc.) frente al cual otros se perciben como iguales. Se encuentran a sí mismos expuestos a una cosa-en-común donde pueden experimentar “una habilidad y un momento de “tiempo libre” (el tiempo de la

escuela que no es ocupado y transformado en “tiempo productivo”)” (p. 137). Según los autores, ambas subjetivaciones están vinculadas: para que se produzca una subjetivación política debe desarrollarse una subjetivación pedagógica. Sin embargo, sostienen que pueden sucederse subjetivaciones pedagógicas sin necesidad de que se desarrolle una subjetivación política. Esto se debe a que la subjetivación pedagógica no implica la demostración de un equívoco sino una experiencia de capacidad.

Dussel (2018) profundiza en esta dualidad no disociada entre lo político y lo pedagógico. Realiza un contrapunto con los desarrollos de Simons y Masschelein a partir de reflexionar sobre experiencias pedagógicas realizadas en el nuevo milenio en Argentina. Argumenta que la politización y la popularización, dos ideas que se posicionan en un campo semántico próximo al de la educación popular latinoamericana y su carácter eminentemente político, fueron formas claves para articular algunos experimentos pedagógicos donde se pusieron en juego formas de hacer escuela que sostuvieron la suspensión del contexto y pusieron algo sobre la mesa para trabajar y cuestionar. Invita a realizar lecturas más complejas que el adoctrinamiento o la infantilización que proponen los autores, al pensar en lo que la política habilita al posibilitar la construcción de posiciones y vínculos con el saber que permiten expandir el propio mundo.

La autora observa en las experiencias que analiza un impulso ranceriano donde se combina una tendencia igualitarista-plebeya característica de la sociedad argentina con el movimiento anti-institucional del 2001. Sostiene que las mismas se abocaron a cambiar su forma escolar (currículum, rutinas, formas de participación) para ensayar cómo se hacía para construir un espacio de iguales, desde el imperativo de la igualdad. Algunas estrategias que podrían ser consideradas como popularización, invita a pensarlas como gestos necesarios para dar la bienvenida. A su vez, relativiza la lectura de ciertos cambios como formas de suavizar y propone que son condiciones necesarias para que se produzca una invitación real a alzarse por encima de sí mismos y dominar nuevos códigos. Considera que es el imperativo político de la igualdad, su politización, el que invita al esfuerzo de buscar estrategias para hacerle lugar a estos nuevos sujetos, posibilitando estas experiencias y encuentros que desafían los puntos de partida. Los mismos, que son tanto verbales como afectivos, corporales, visuales, van configurando otra posición política y otro vínculo con el saber y el lenguaje. De esta forma, la autora plantea que

La política y el acercamiento al mundo propio de los alumnos no son lo que restringen o domesticar a la escuela; al contrario, son condiciones importantes para que haya escuela, para que en ella se realicen esas operaciones que la convierten en un espacio-tiempo democrático, público, renovador, como lo definen Masschelein y Simons. Habría, también, que pensar el lugar de la experimentación en esta forma de pensar la escuela, para hacerle lugar a los que arriesgan y crean, por una voluntad

política, estrategias que busquen acercar mundos y derribar barreras (Dussel, 2018, p. 146).

Como desarrollaremos en el próximo capítulo, los PP surgen a partir de una historia sedimentada en la historia de la educación pública y popular como al calor de su época. Creemos que son un claro exponente de estas experimentaciones que describe Dussel (2018) en el Nivel Superior en general y en la formación docente en particular.

En resumen, nos proponemos analizar a los PP como factualizaciones educativas alternativas en tanto modos de politización del sistema formador. Pensamos en la novedad que implican como uno de los desenlaces de este cómputo erróneo, donde los movimientos populares, que no tenían parte, comienzan a tener una parte, actualizando la igualdad e inscribiendo el litigio en el nivel. Creemos que en esa capacidad ya desarrollada por los movimientos en la creación de instituciones se ponen en juego conocimientos emancipatorios que buscamos analizar desde la Pedagogía de las ausencias y las emergencias. Consideramos el análisis de los procesos de subjetivación política y pedagógica en estas experiencias como una puerta de entrada propicia para abordar este entramado.

1.3.B Metodología

Con el propósito de comprender el contexto socio-histórico específico y las condiciones simbólico-subjetivas de producción de lo social, hemos optado por una estrategia teórico-metodología cualitativa que combina diferentes técnicas de recolección de datos y análisis de la información empírica. Adoptamos una lógica espiralada de construcción interactiva entre la teoría y la evidencia empírica, entre el trabajo en terreno y la generación de esquemas conceptuales que permitan comprender la realidad (Sautu, 2005; Sautu y Wainerman, 2011; Sirvent, 2006).

En las ciencias sociales existen amplios antecedentes y diversos usos de la perspectiva del estudio de casos, expresada en pluralidad de enfoques, disciplinas y propósitos. En esta tesis realizamos estudios de casos como estrategias de investigación empírica que buscan abordar los fenómenos contemporáneos de los Profesorados Populares, en términos holísticos y significativos, en sus contextos de acontecimiento, captando la complejidad de los mismos y su relación con los eventos estudiados (Neiman y Quaranta, 2006). El universo de estudio está comprendido por el ISFD “Dora Acosta” y los Profesorados en Educación Popular de la UT-IMP de la CABA.

Para investigar estas experiencias novedosas elegimos darle un lugar privilegiado a los sujetos sociales, desde un enfoque crítico en donde los mismos son tanto producto-productores de la sociedad y condensadores-constructores de historia. La categoría de subjetividad nos permite pensar los procesos de conformación de sujetos y movimientos

sociales, y reconstruir el vínculo entre el campo de las estructuras y elementos del ámbito del agente, deconstruyendo la dicotomía estructura-acción (Retamozo, 2006). Al ser un proceso contemporáneo que se conjuga en tiempos dado-dándose, es necesario situarnos en un contexto de conocimiento histórico-político (Zemelman, 1992).

En consonancia con estas posturas, esta investigación busca aproximarse al enfoque de la epistemología del sujeto conocido que plantea Vasilachis de Gialdino (2006), con el propósito de no reproducir una posición “predominantemente dualista y unidireccional entre el que conoce y el que es conocido, partiendo del primero para arribar al segundo” (p. 50). La autora sostiene:

La epistemología del sujeto conocido viene a hablar allí donde la Epistemología del sujeto cognoscente calla, mutila o limita, e intenta que la voz del sujeto conocido no desaparezca detrás de la del sujeto cognoscente, o sea tergiversada como consecuencia de la necesidad de traducirla de acuerdo con los códigos de las formas de conocer socialmente legitimadas (p. 51).

Suscribimos a la ruptura ontológica y epistemológica que plantea la autora al postular como presupuesto básico la igualdad esencial entre los seres humanos que, realizando aportes diferentes, forman parte de la construcción colectiva de este proceso de conocimiento. De este modo, se encuentran diversas formas activas de conocer que se influyen mutuamente. La validez del conocimiento será más lograda cuanto menos se tergiversa la identidad de ese sujeto conocido.

En la búsqueda de concordancia entre el posicionamiento epistémico y las metodologías (y técnicas), articulamos con dos corrientes: el constructivismo y la hermenéutica. Las mismas realzan la relevancia del mundo social como una compleja producción humana y los aspectos de la subjetividad colectiva vinculados al sentido.

De esta forma, optamos por el andamiaje metodológico construido sobre dos concepciones: las preocupaciones del interaccionismo simbólico y las corrientes que han defendido la capacidad de reflexividad de los sujetos. El primero, al sostener que los sentidos se realizan (actualizan) en la interacción en un devenir asociado a la conformación de subjetividad, propone como principales tareas la observación sistemática y la interpretación de situaciones. El segundo, nos acerca al reconocimiento de la conciencia a través de reconstrucciones de los sentidos a partir de los signos y los sentidos atribuidos por los propios sujetos. Se realizaron entrevistas con un diseño móvil y reconfigurable en sintonía con los postulados ontológicos de la contingencia y la apertura.

El trabajo de campo se desarrolló entre mediados del año 2017 y principios del 2020. En un primer momento relevamos diferentes experiencias latinoamericanas impulsadas en el nivel superior en general. Luego, focalizamos el relevamiento en las propuestas de formación

docente en Argentina. A su vez, sistematizamos y analizamos bibliografía en función de las áreas de debate académico que abonaron tanto a la construcción del objeto como al análisis de la base empírica. Por tratarse de una investigación cualitativa de tipo exploratorio-descriptiva de experiencias novedosas y poco investigadas, decidimos seleccionar dos casos que nos permitan realizar reflexiones de forma comparativa ya sea por similitud o por diferencia (Neiman y Quaranta, 2006). Por cuestiones de accesibilidad y de marcos regulatorios, priorizamos que se encuentren en la misma jurisdicción (CABA). Encontramos allí las dos experiencias analizadas que fueron seleccionadas por los criterios de relevancia antes mencionados.

A su vez, la selección estuvo atravesada de forma particular por mi propia implicancia con las experiencias. En el caso de IMPA, había participado en el año 2010 de la experiencia del BP como integrante de la CEIP. En el caso del “Dora Acosta”, comencé a participar en el marco del convenio con la UBA como docente del seminario de Trabajo Docente donde trabajé un cuatrimestre en el 2018, 2020 y 2021. En ese sentido, en relación a la necesidad de analizar el involucramiento que el investigador tiene cuando se encuentra comulgando junto con los sujetos a los que investiga, podríamos decir que en esta experiencia tuve una doble pertenencia, como investigador y como docente, y realicé una “participación con observación” (Wacquant, 2006).

En un segundo momento profundizamos el relevamiento de diferentes producciones escritas y audiovisuales de los movimientos, las cuales se incrementaron durante el proceso de investigación con nuevas sistematizaciones de sus experiencias.

En un tercer momento proseguimos con las entrevistas¹⁷, abordadas como intercambios comunicativos en torno del problema de investigación (Pievi y Bravin, 2008). Comenzamos con un referente de cada movimiento: una entrevista al “Dora Acosta” y dos a los profesorados de IMPA (un coordinador de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares Histórica y una coordinadora del Departamento de Ciencia y Tecnología [de ahora en adelante, DCyT]). A partir de las mismas fuimos desarrollando un muestreo por bola de nieve donde estos informantes clave nos conectaron progresivamente con docentes que consideraban relevantes por su inserción en las experiencias.

En un cuarto momento se prosiguió con observaciones informales en reuniones de profesores y entrevistas a los docentes. En el “Dora Acosta” se realizaron 7 entrevistas más: 4 docentes provenientes de la UBA que se incorporan a partir del convenio firmado y 3 docentes directamente vinculados a “El Hormiguero”. Entre los mismos buscamos poder contar con docentes de los diferentes campos de la formación (de las prácticas, de la

¹⁷ Respecto de la transcripción de los fragmentos de entrevistas procuramos conservar la “fidelidad” con todo lo manifestado, sin perder la “legibilidad” de lo escrito, acortando algunos testimonios suprimiendo los latiguillos repetidos, toda vez que entorpecían la lectura y no modificaban el sentido del discurso transcrito, indicando en todos los casos los cortes respectivos.

formación general y específico del nivel primario). En IMPA se realizaron 6 entrevistas: 3 pertenecientes al DCyT y 3 pertenecientes a la CEIPH. Entre las mismas buscamos que estén representados los diferentes profesorados que allí se desarrollan.

En el diseño de los instrumentos de los referentes se consideraron las siguientes dimensiones: el surgimiento de la experiencia en el marco del movimiento popular; las articulaciones y trabajos territoriales, sindicales y organizaciones; y el vínculo con el Estado. Al desempeñarse a su vez como docentes de la experiencia, se desarrollaron también las otras dimensiones que fueron comunes en todas las entrevistas: la trayectoria laboral educativa; el proceso de incorporación a la experiencia y los motivos de participación actual; la caracterización de los elementos de la situación educativa¹⁸ (Freire, 2003) en el PP; la organización del trabajo; las diferencias de los PP con las otras propuestas existentes en la formación docente; el perfil del graduado y expectativas sobre su inserción laboral; cambios observados en los estudiantes en el transcurso de la experiencia; aprendizajes personales a partir de su participación en los PP; y los desafíos y expectativas futuras.

A continuación incorporamos unas tablas con breves presentaciones de los sujetos entrevistas agrupados por experiencia:

UNIVERSIDAD DE LOS TRABAJADORES “IMPA”	
Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares Histórica	
Gabriel tiene formación de base como profesor de biología y trabajo como docente en educación media y en pos-títulos en el nivel superior. Cuando estaba finalizando sus estudios, en el año 2006, lo invitaron a sumarse al BP “Maderera Córdoba” y de esta forma se incorporó a la CEIP. Desde el 2013 participa en la experiencia de los PP como coordinador y docente.	
Elena tiene formación de base como profesora de Lengua y Literatura y trabaja como docente en escuelas de nivel medio. Tenía experiencia en un BP, conoció la experiencia a través de una convocatoria de facebook y se incorporó a la CEIP. Hasta el año 2018 era parte también del BP “Maderera Córdoba”. Se incorporó al PP el año 2015 en el área de teoría literaria. En el 2018 se sumó a la coordinación.	
Patricia trabaja como docente en cuarto y quinto año de escuelas secundarias y en la Universidad, en experiencias que la vinculaban con la escuela media, la formación docente y los jóvenes. También es docente y trabaja en gestión en carreras de la UNIPe y en su Profesorado de Educación Primaria. Conoció a la fábrica recuperada IMPA por vivir cerca y participar en espacios recuperados y asambleas barriales en el 2000/2001. Se acercó a la experiencia de los BP al hacer un trabajo para el Profesorado de Ciencias de la Comunicación UBA. Desde entonces, formaba parte de la CEIP pero por sus horarios laborales no podía dar clases en los BP. En el 2013 es parte de la creación de los PP dando talleres de lectura, escritura y técnicas de estudio, materia del primer año común a todas las carreras y como coordinadora.	
Nancy trabaja como docente de Metodología de estudio y Formación ética y ciudadana de 2do año en una escuela media. En los BP de IMPA y de la Asamblea de Flores da Historia de 1er año. Además es profesora particular dando clases de apoyo. Conoció a IMPA como fábrica y como centro cultural. Militando en una organización social se conectó con la educación popular. Se enteró por Facebook que abría el PP desde sus inicios y comenzó a estudiar Lengua y Literatura. En 2do año se pasó a la carrera de Historia. Lo eligió por su	

¹⁸ Freire (2003) distingue como elementos de toda situación educativa a los sujetos (los educandos y los educadores), el espacio-tiempo pedagógico, los objetos cognoscibles y la direccionalidad / politicidad de la educación.

orientación en Educación Popular. Actualmente da la materia Introducción a la historia y le faltan unos finales para terminar la carrera. En los últimos años se sumó al espacio de coordinación.

Departamento de Ciencia y Técnica

Ana es contadora y estudió administración. Trabaja como docente en la facultad. Se acercó a la experiencia de los BP porque estaban dando clase allí sus hijas. Comenzó a dar clases de matemática y está en los PP desde su comienzo. Es coordinadora del Departamento de Ciencia y Tecnología.

Alejo es arquitecto. Trabajó en la Universidad Nacional de Mar del Plata 15 años como ayudante de segunda y de primera en la cátedra de historia de la arquitectura y en la cátedra de comunicación visual. En Bs As realizó una maestría en morfología y se integró al taller vertical de morfología de la UBA. También se incorporó a las Universidad Nacional de la Matanza y la Universidad Nacional de Avellaneda. Conoció IMPA a partir de organizar una articulación desde el sistema de pasantías de la FADU para la habilitación del espacio. Allí lo invitaron a sumarse a la cátedra de Morfología dentro del DCyT del PP.

Daniel estudió en la Facultad de Ingeniería y en Filosofía y Letras, sin terminar las carreras. Se desempeñó como profesor particular de nivel secundario por más de 10 años y se recibió de Profesor de Matemática en Educación Secundaria. Conoció a la experiencia de IMPA a partir de la propaganda que realizaron articulando con el Centro de Estudiantes donde participaba. En el PP comenzó como ayudante de cátedra de análisis matemática de primer año y luego se sumó a la cátedra de Álgebra 1.

Mariana trabajó toda su vida (desde el 1987 hasta el 2011) como docente de música en escuelas privadas, a partir de su formación autodidacta, hasta que la echaron cuando hizo su transición de identidad sexual. En su juventud estudió ingeniería naval hasta el último año. Luego de su despido, cuando se enteró que en IMPA había un PP con orientación en educación popular decidió retomar sus estudios. A la par, comenzó a ser docente de matemática y física en el BP de Soldati. Además estudia física en la Facultad de Exactas como oyente. En el PP comenzó a trabajar como profesora en las cátedras de Física y de Geometría. A su vez, participó del armado del Profesorado de Física.

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE “DORA ACOSTA”

Organización política y social “El Hormiguero”

Fernanda es socióloga y tuvo diversos trabajos en el área educativa. Transitó muchas experiencias de educación popular en su militancia en La Plata. Cuando vino a vivir a CABA la convocaron desde el “El Hormiguero”, donde participaban sus hermanos, para sumarse a la experiencia a la cual se suma como coordinadora desde un comienzo y dando diferentes materias en función de las necesidades y su formación. En la actualidad ocupa el cargo de Rectora.

Belara es profesora de Historia y trabaja en el nivel primario como maestra de Ciencias Sociales y en el nivel secundario dando Historia y Construcción de la Ciudadanía. Conoció la experiencia del “Dora Acosta” a través de Facebook y se incorporó a principios del 2015. A lo largo de los años fue profesora de diferentes materias: Enseñanza de las Ciencias Sociales 1, Didáctica 2 y talleres de prácticas. Es una de las delegadas del profesorado en UTE.

Paloma se recibió de maestra en el 2005 y se desempeñó en ese trabajo desde entonces en diferentes ciclos y diferentes modalidades (Nueva Escuela Argentina y el Programa Socioeducativo “Maestro + Maestro”). Conoció la experiencia del ISFD “Dora Acosta” por una compañera que militaba con ella en el PCCE. En el profesorado a lo largo de los años dio diferentes materias: Alfabetización inicial, Matemática 2 y 3, Enseñanza de la Literatura Primaria y Taller de Prácticas Docentes 4.

Lucas es Profesor de Educación Física y Licenciado en Ciencias de la Educación. Trabaja en educación desde el año '79 y en formación docente del '88. Se especializó en didáctica y en el trabajo sobre la práctica docente hasta su jubilación. Fue miembro de junta de nivel superior y de junta de disciplina, representando al sindicato ATEN en Neuquén. Cuando vino a vivir a CABA comenzó a trabajar en la Universidad de Flores al no poder estar en el ámbito público por estar jubilado. En el 2015 se enteró de la experiencia a través de Facebook y se sumó en la materia Didáctica. Luego comenzó a trabajar en los diferentes talleres de prácticas y fue su coordinador.

Pedro se recibió de Profesor de Historia en el Joaquín V. González en el 2011. Desde el 2012 trabaja en el nivel secundario en la materia Historia y en Formación Ética y Ciudadana. También en un profesorado privado. Se enteró de la experiencia del ISFD “Dora Acosta” en el año 2018 por una compañera de trabajo que se estaba sumando y lo invitó a ser su pareja pedagógica en la materia Enseñanza de las Ciencias Sociales 1. En otros cuatrimestres dictó: Enseñanza de las Ciencias Sociales 2, Historia social y política de la educación, Trabajo Docente y un EDI Derechos humanos y construcción de la ciudadanía.

Universidad de Buenos Aires

Pascual es Doctor en Educación (UBA), profesor titular regular de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinamericana (FFyL-UBA) y de la ENS N2 “Mariano Acosta”. En esta institución dirige el Proyecto “Espacios de Memoria”. Presenta una vasta experiencia en cursos de formación y capacitación docente, y de posgrado en instituciones argentinas y extranjeras como FLACSO, así como en la dirección y participación en proyectos de investigación. Fue el director del Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA cuando se realizó el convenio con “El Hormiguero” y desde entonces participa como docente en el ISFD “Dora Acosta”.

Viviana es Licenciada en Ciencias de la Educación y trabajó en el ámbito público, en el nivel Superior, en Universidad y en Formación Docente. En la Universidad Nacional de las Artes es profesora titular de Currículum. En el ISFD “Lenguas Vivas” es profesora de Pedagogía. En la UBA participó en la cátedra de Davini desde donde realizó diversos proyectos de investigación sobre la formación docente en las prácticas. Actualmente es parte de la cátedra de Administración de la Educación. Fue secretaria académica del Departamento de Educación y continúa como coordinadora de actividades. Cuando se realizó la firma del convenio con “El Hormiguero” se sumó como docente al ISFD “Dora Acosta” en la materia Instituciones educativas.

Ramona se recibió de maestra en el año '57 en el ENS N°2 y realizó la carrera siendo suplente, titular y ocupando todos los cargos del equipo de conducción. Estuvo un tiempo en comisión de servicio trabajando en Clubes de Ciencia. Realizó las carreras de Psicología Social y Ciencias de la Educación. Trabajó en docencia universitaria y en formación docente. A su vez, trabajó en el PROMESBA. Luego de jubilarse, conoció la experiencia del “Dora Acosta” en una actividad cultural de “El Hormiguero”. Se sumó a la experiencia de las estudiantes que estaban haciendo la pasantía de la carrera del Psicopedagogía, con quienes organizaron el Espacio de Acompañamiento.

Sonia (Sol) es Licenciada en Ciencias de la Educación y trabajó en dos secretarías del decanato, en la secretaría académica, fue asistente en una universidad privada y en una pública y participo en proyectos de investigación y extensión que se realizaban como talleres en escuela técnicas desde algunos UBAnex. Además es ayudante de primera en Investigación de la Educación II en la UBA y en el profesorado de enfermería de Maimónides. Conoció la experiencia a través del convenio y se incorporó en la materia Enseñanza de las Ciencias Sociales II aportando desde la transversalidad de la ESI. También participó como docente de los Talleres de práctica 3 y 4.

Si bien el propósito inicial era poder realizar también entrevistas a estudiantes para analizar los procesos de subjetivación política-pedagógica que ellos realizaban desde sus propios testimonios, dificultades para realizar dicho trabajo de campo suscitadas por la pandemia de COVID-19 hicieron que optemos por abordar entrevistar únicamente a los referentes y docentes. De este modo, los procesos analizados guardan una diferencia que es importante considerar. Mientras que el abordaje de los coordinadores y profesores es directo, los procesos desarrollados por los estudiantes están mediados por las concepciones de estos últimos. De todas formas, consideramos que contribuyen a significar a las experiencias y aportar líneas para profundizar en futuras investigaciones.

En el próximo capítulo nos proponemos inscribir a los PP en la historia de la educación latinoamericana desde la diferencia pedagógica (Palumbo, 2018), recuperando diversas posiciones sobre la igualdad en la educación pública y popular, prestando especial atención al sistema formador de docentes.

Capítulo 2. Los Profesorados Populares en la historia de la educación pública y popular latinoamericana

De Sousa Santos (2017) sostiene que vivimos en sociedades capitalistas, colonialistas y patriarcales, donde las luchas contra esos modos de dominación se centran más en eliminar sus “excesos” que sus fuentes. De allí desprende dos consecuencias fatales: el generar sistemas educativos que fomentan esos valores y subjetividades y el negarse a imaginar formas alternativas que promuevan la diversidad junto con la horizontalidad.

Al poner en diálogo estos aportes con la perspectiva ranceriana, concebimos a dichas características de la sociedad como el régimen policial. El mismo encuentra su correlato en procesos de neutralización y despolitización de los sistemas educativos (Simons y Masschelein, 2011) donde “las escuelas aparecen como sitios en donde la lógica (policía) de la desigualdad ha llegado a tal extremo que estos “espacios despolitizados” se vuelven el modelo de una sociedad democrática, inclusiva” (p. 133). Allí se enlazan las diversas inteligencias y esfuerzos con diferentes títulos y competencias, deviniendo en posiciones sociales que hacen de la lógica meritocrática de la escuela el reflejo de la lógica policial. De esta forma, el sistema escolar puede convertirse en la justificación de las desigualdades aceptadas en el orden social, como producto de las diferencias en la inteligencia y el esfuerzo¹⁹.

En el primer capítulo nos inscribimos en la pedagogía de las ausencias y las emergencias para recuperar las experiencias de los PP entendiéndolos como factualizaciones educativas alternativas. Concebimos que en estas experiencias, donde los movimientos pasan de la crítica a la reorganización de las cosas, se desarrollan procesos de subjetivación político pedagógica y en su praxis se están construyendo nuevos saberes pedagógicos. Creemos que el abordaje desde la subjetividad nos permite otra puerta de entrada a los procesos histórico políticos de un orden social que opera como condición de posibilidad de los movimientos y al cual los propios movimientos transforman. Proponemos pensar que en su proceso de surgimiento tanto en la experiencia como en los elementos que la componen pueden aparecer “desbordes” de los lugares estables y cuestionamientos sobre las formas de distribución y los principios de organización del nivel superior y de la formación docente en particular.

Consideramos que los PP son experiencias que se inscriben en los sistemas educativos con el propósito de formar subjetividades alternativas, promoviendo la diversidad

¹⁹ Este tema también es abordado con diferentes posiciones desde el campo de la sociología por numerosos autores, entre los que podemos destacar a Bourdieu (1989), Bourdieu y Passeron (1998), Dubet (2006, 2016) y Martuccelli (2007, 2010). Sin embargo, como ya se ha mencionado, desde la presente tesis nos proponemos realizar un abordaje pedagógico a partir de la perspectiva filosófica ranceriana.

junto con la horizontalidad. En el capítulo anterior nos propusimos abordarlos concibiendo a los sujetos sociales como producto-productores de la sociedad y condensadores-construtores de historia (Retamozo, 2006). Puiggrós (2005) sostiene que “para promover nuevos sujetos en la arrasada tierra de la educación latinoamericana, no es suficiente convocar a nuevas generaciones sino nombrar las del pasado, reubicarlas y reubicarnos frente a ellas o con ellas” (p. 103). Para poder identificar las condiciones de posibilidad de las experiencias y los aportes que realizan, pretendemos inscribirlas en la historia de la educación pública y popular.

Para ello, recuperamos los desarrollos de Palumbo (2018) quien extrapola²⁰ al campo pedagógico la lógica de la diferencia política posfundacional (Marchart, 2009) en tanto diferencia pedagógica:

La pedagogía se vincula con el despliegue del sistema educativo moderno y el fenómeno de la escolarización de las nuevas generaciones que colocó a la escuela como sinónimo de educación. Por lo tanto, la pedagogía reenvía a la dimensión óntica de la escuela moderna, la administración de lo instituido, la educación convencional, los asuntos comúnmente llamados “educativos” y las prácticas y discursos pedagógicos anclados en un conjunto de saberes (currículum) y relaciones sociales (articuladas en torno a los roles de maestro y alumno). Por su parte, lo pedagógico amplía el espacio de pedagogicidad dado que asume que todas las relaciones sociales montadas en torno al saber –entendido en un sentido amplio– devienen pedagógicas, descentrando –aunque no excluyendo– la mirada de su “lugar clásico”. Asimismo, se inscribe en la búsqueda de configuración de otras relaciones entre los participantes, otros dispositivos, otros lugares y otras subjetividades pedagógicas que tensionen a la escuela como definición unívoca y excluyente de educación (Palumbo, 2018, p. 45).

Al revisitar la historia de la educación latinoamericana desde la diferencia pedagógica consideramos que el tema de las “alternativas”²¹ es uno de los puntos centrales y nos proponemos desde el abordaje de las mismas articular un relato constituido también por esas otras voces y saberes (Rodríguez, 2014). Como sostuvimos en el capítulo anterior, pensar la solidaridad como forma de conocimiento supone reconocer al otro como igual y como

²⁰ Palumbo se inspira en la distinción que realizan Simons, Masschelein, Biesta y Larrosa en el grupo SCAPA sobre la educación y lo educativo. En la presente tesis, nos interesa adentrarnos en las discusiones al interior del campo desde la diferencia pedagógica. Consideramos que los PP ponen en el centro la discusión pedagógica, abordando el vínculo entre lo político, lo pedagógico y lo didáctico.

²¹ Nos inscribimos en la posición desarrollada por Puiggrós y el programa “Alternativas pedagógicas y prospectiva educativa en América Latina” (APPEAL) que busca distanciarse de la dicotomía “educación popular o no popular” pensando las alternativas como “todas aquellas experiencias que en alguno de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodologías, técnicas), mudarán o alterarán el modelo educativo dominante” entendido como el sistema de instrucción pública centralizado estatal SIPCE” (Puiggrós, 1990, p. 17).

diferente (De Sousa Santos, 2009). Creemos que revisitar la historia de la educación pública y popular desde la óptica de la democratización, la construcción del derecho a la educación y las posiciones sobre la igualdad puede aportar líneas interesantes de análisis.

Entendemos la democratización como proceso tanto en la escala de la institucionalidad estatal como en la prefiguración de nuevas relaciones sociales a partir de la praxis de los movimientos, las organizaciones y sus acciones colectivas (Ouvina, 2015). Iazzeta (2013) distingue diferentes procesos que significan avances en términos democratizadores: la extensión de procedimientos democráticos a diversas áreas o instituciones; la expansión de derechos a nuevos grupos sociales y la inclusión de organizaciones, movimientos populares e instituciones en ámbitos de participación ciudadana.

Pensamos como uno de los hilos conductores de la historia educativa la tensión entre la ampliación y la restricción de derechos donde su concepción pasó de ser “un simple “permiso” individual a una compleja red de garantías y facultades sociales y colectivas asociadas a la creación de mundos más justos” (Pineau, 2008, p. 7). En este hilo conductor cobran especial importancia las diferentes posiciones sobre la igualdad que se fueron desarrollando tanto en la Educación Pública como en la Educación Popular y la relación entre las mismas. Nos interesa arribar a discusiones desarrolladas en el nuevo milenio en torno al Derecho a la Educación y el Derecho a la Titulación, en debates entre los BP y el Plan FinES, y el Derecho a la Educación Superior.

Podemos distinguir tres grandes arcos temporales de la historia de la educación en el continente: el “descubrimiento” europeo y la conquista; el proceso de consolidación de los sistemas educativos nacionales; y el surgimiento de planteos críticos (Teóricos de la Reproducción, Illich, Freire) con el agotamiento de dichos sistemas (Rodríguez, 2014).

El primer arco temporal es fundamental para comprender el carácter colonial de las sociedades y los sistemas educativos descriptos por De Sousa Santos (2017). Allí, los españoles se instalaron a sí mismos como los únicos con derecho a educar, evangelizar a los pueblos originarios estableciendo una relación pedagógica de dominación. El Requerimiento fue el documento fundamental de la misma donde “aceptar educarse en la cultura dominante y bajo la ley del dominador era condición para conservar derechos elementales” (Puiggrós, 2003, p. 27). Se dio un proceso de vaciamiento de América Latina en los siglos XVI, XVII y XVIII: despojándola de riquezas, población y culturas; imponiendo la cultura cristiana a gran escala y; domesticando a los indios como mano de obra (Puiggrós, 2003). En este mismo proceso, podemos incorporar también el carácter patriarcal a partir de

los aportes de Federici²² (2010) quien analiza “la continuidad entre la dominación de las poblaciones del Nuevo Mundo y la de las poblaciones en Europa, en especial las mujeres, durante la transición al capitalismo” (p. 324).

Para inscribir a los PP en la historia de la educación pública y popular en general, y en la del sistema formador en particular, debemos adentrarnos en los otros dos arcos temporales que nos permitirán recuperar ciertos debates originarios y situarnos en el momento actual. En los siguientes apartados nos proponemos hilvanar las historias de estos campos que articulan las experiencias de forma novedosa como son la educación popular y la formación docente.

2.1. Las matrices de los debates originarios en la formación docente y entre la Educación Pública y Popular

En el segundo arco que señala Rodríguez (2014) se constituyen las matrices de los debates originarios en torno a los sistemas educativos nacionales. Encontramos en el mismo diferentes proyectos de sistemas educativos en torno a la igualdad, distintas relaciones entre la educación pública y popular, y la conformación del sistema formador con sus marcas de origen en torno a la convivencia institucional y el debate pedagógico entre las mismas.

A nivel latinoamericano, en el proceso de consolidación de los sistemas educativos entran en debate los proyectos de Sarmiento y Simón Rodríguez. Una de las mayores diferencias entre ambos radicaba en sus concepciones sobre el sujeto pedagógico. Como sostiene Puiggrós (2005), Simón Rodríguez afirmaba que “como núcleo organizador [de la educación], y como sustento, a la población pobre y marginada, a la cual consideraba con las mismas dotes intelectuales y con los mismos derechos al acceso a la educación que al resto de los habitantes” (p. 44). Esos sectores “debían constituir la base de un sistema educativo que jugara para una democracia que el maestro de Bolívar soñaba popular” (p. 44). En cambio, Sarmiento descalificaba a la población hispanoamericana y dejó como herencia la perspectiva racista inscripta en su obra principal “Facundo, civilización o barbarie”, buscando disciplinar a quienes Simón Rodríguez pretendía promover (Puiggrós, 2005).

El marco desde el que se proyectó el sistema educativo nacional estuvo marcado por el triunfo del discurso sarmientino por sobre el discurso simoniano, en el cual “la educación popular se articuló con un discurso escolar específico que redujo la construcción del sujeto pedagógico al ideal de ciudadano moderno, ilustrado y capitalista” (Zysman, 2013, p. 116). Así, en Argentina se vinculó a la educación popular con la instrucción pública homogeneizante

²² La autora, al igual que De Sousa Santos (2009), toma a personajes de la obra de Shakespeare “La Tempestad” para realizar sus análisis.

y excluyente produciéndose un corrimiento de la lógica emancipatoria ilustrada hacia la lógica disciplinadora (Capellacci *et al*, 2018).

En este arco temporal cobra mayor relevancia el segundo de los sentidos de la educación popular propuesto por Rodrigues Brandao (2006): como democratización del saber escolar. Se instala un período en que la educación popular está definida por el destinatario al que se dirige, donde se combinan componentes liberal-positivistas en la relación jerárquica y desigual entre el educador como vanguardia iluminada y el educando como carente de conciencia crítica; y componentes populistas donde se homologaba la noción de pueblo con “pobres” definiéndolos por su condición social y no en relación a un proyecto político (Vázquez y Di Prieto, 2004). Se pueden distinguir dos períodos en la relación entre la educación popular y la instrucción pública: de homología (1850-1900) y de complementariedad²³ (1900-1943) (Pineau, 1994).

El magisterio se edificó en conjunto con el sistema educativo argentino desde 1870²⁴ con una clara intervención del Estado nacional buscando forjar una identidad homogénea, donde las diferencias eran entendidas como amenazas y deficiencias y se propiciaba una equivalencia discursiva entre la igualdad y la homogeneidad (Dussel, 2004).

Para el conjunto de la población estaba el sistema de educación primaria, mientras que la educación media y superior estaba dirigida a la élite argentina. En ese sentido, se pueden distinguir diferentes funciones de cada nivel educativo: “mientras el magisterio se constituyó alrededor de la delegación del objetivo de formar ciudadanos disciplinados (Torres, 1995), para lo que las mujeres fueron consideradas la mano de obra más adecuada, el profesorado se constituyó alrededor de la formación de dirigentes (Birgin, 1999, p. 20).”

A partir de estas diferencias se construyeron distintos vínculos con la política y con el conocimiento científico donde el magisterio se posicionaba en una neutralidad política y un “saber lo necesario” mientras que el profesorado guardaba estrechas relaciones con el poder político (tanto en los sentidos explícitos de su tarea como en la pertenencia de sus miembros) y en el campo intelectual tenía una mayor autonomía y nivel de producción académica. La misma se encuentra atravesada por la cuestión de género, donde se observa una división sexual del trabajo docente, con diferentes procesos de feminilización y de feminización (Birgin, 1999). De esta forma, encontramos diferencias en el origen mismo entre la formación de magisterio y de profesorado que es interesante considerar en relación a los PP analizados ya que implican dos tipos de inscripción diferente.

²³ En referencia a un doble circuito educativo vinculado complementariamente entre sí: el sistema de instrucción pública, fuertemente organizado y monopolizado por el Estado, y una serie de asociaciones de la Sociedad Civil (bibliotecas populares, grupos sindicales, asociaciones de inmigrantes), en su mayoría englobadas en el movimiento de Sociedades Populares de Educación. Hacia fines del período también se registraron experiencias educativas populares en el sistema de instrucción pública (Luis Iglesias, las hermanas Cossettini) en función de la concepción sobre los sujetos y las prácticas participativas desarrolladas.

²⁴ Nace la Escuela Normal de Paraná y se expande el sistema nacional de escuelas normales llegando a 38 normales en 1895.

El normalismo emergía como movimiento pedagógico y a la vez como estrategia política fundante. En la formación docente, triunfó la corriente normalizadora que “entendía que la primera misión del magisterio era educar al ciudadano y que ello estaba en íntima relación con combatir la barbarie y promover la civilización” (Birgin, 2019a, p.3).

El magisterio, en ese momento parte del nivel medio, constituía para muchas mujeres la posibilidad de una mayor inclusión en la esfera pública y en el mundo laboral, desde donde construían el tránsito entre lo público y lo privado, tanto para ellas como para sus alumnos (Birgin, 1999; Morgade, 1997, 2010). Esta matriz de origen cobra especial relevancia para pensar hoy la experiencia del ISFD “Dora Acosta”.

En el marco del profesorado secundario, la progresiva expansión de la educación media y el debilitamiento del mandato excluyente comenzaron a configurar una institucionalidad propia con dos vertientes: por un lado, las carreras específicas de las Escuelas Normales e Institutos del Profesorado y, por otro, los profesorados de las Universidades (La Plata, Córdoba y Buenos Aires). Si bien los normalistas no lograron la exclusividad de los títulos, la gramática escolar propia de su cultura fue permeando tanto en los colegios secundarios como en los profesorados (Dussel, 1997). Una tercera rama a considerar es la que nace en 1904 con el Joaquín V. González como primer seminario pedagógico para formar profesores (luego se transforma en instituto de profesorado). Se produce un cambio en la posición docente del nivel que pasa de una inicial “aristocracia profesoral” elitista, androcéntrica y restringida, a los “profesores diplomados”, abriendo el acceso a nuevos sectores en la primera mitad del siglo XX (Birgin y Pineau, 2015). De esta forma, queda planteada una tensión de origen en el sistema formador que se sostiene desde una convivencia institucional y un debate pedagógico en torno a sus tradiciones institucionales:

La formación de profesores en el ámbito universitario aporta una fuerte tendencia disciplinar y escasa formación pedagógica, con profesorados para el nivel secundario y superior y por el otro los Institutos de Formación Docente, cuentan con mayor tradición en la formación pedagógica –de raíz normalista- y menor desarrollo de una formación disciplinar (Birgin, 2019b, p.243).

De esta forma, en el proceso de consolidación del sistema educativo nacional observamos que prevalece el discurso sarmientino homologando la educación popular y la instrucción pública y procesando la igualdad como homogeneización desde una lógica disciplinadora. En ese marco, se edifica el sistema formador de docentes diferenciado con una tensión de origen sostenida en la convivencia institucional y un debate pedagógico entre diferentes tradiciones y vínculos con el conocimiento y la política.

2.2. La Educación Popular como Corriente Político-Pedagógica y el proceso de reconfiguración del sistema formador

En el tercer arco temporal planteado por Rodríguez (2014), que abarca la segunda mitad del siglo XX y el inicio del nuevo milenio, la educación popular se constituye como corriente político pedagógica. Entre los debates de las pedagogías críticas (reproducción, resistencia, desescolarización) y las diferentes experiencias educativas desde los movimientos populares, se llega al replanteo de lo público, concibiendo a las escuelas estatales y la formación docente como lugares de anclaje de la educación popular. Se desarrolla un proceso de expansión del nivel superior latinoamericano, marcado por la diversificación institucional y la expansión matricular, que cuestiona sus raíces elitistas e incorpora nuevas problemáticas.

En Argentina, entre 1970 y 2014, las instituciones aumentaron en un 848% pasando de 244 a 2.313 (con un aumento del 245% en las Universidades y de 929% en los IES) y los estudiantes aumentaron en un 814% (con una variación del 621% en Universidades y del 2043% en IES) (Birgin et al, 2019). Entre gobiernos populares, neoliberales y dictaduras, se desarrollan en el sistema educativo diferentes posiciones y perspectivas en torno a la igualdad, cuestionando su matriz de origen.

Este período comienza con el agotamiento del modelo de los sistemas escolares que se evidencia en los '60, cuando surge la concepción emancipadora que busca la transformación del orden social ligada a los desarrollos de Paulo Freire y se comienza a plantear la unidad indisociable entre educación y política, reconociendo la politicidad de la educación y el carácter educativo de la política (Torres Carrillo, 2016). La Pedagogía del Oprimido fue la respuesta más contundente al discurso sarmientino del Facundo y significó un punto de inflexión “porque no se limitó a un diagnóstico o una crítica, sino que formuló una propuesta metodológica en el marco de una prospectiva, de un proyecto político” (Rodríguez, 2014, p. 72). Esta vinculación entre lo político y lo pedagógico se establece en torno a tres ideas: que en la relación pedagógica puede reproducirse la opresión o favorecerse el proceso de liberación; que estas relaciones pueden darse en espacios más allá de los específicamente educativos escolares, como son las organizaciones, y la adscripción a la concepción marxista del conocimiento como praxis (Michi, 2012).

En este arco temporal cobra mayor relevancia el tercero de los sentidos de la educación popular propuesto por Rodrigues Brandao (2006): como trabajo de liberación a través de la Educación, incluyendo procesos de organización y lucha de los educandos para transformar las condiciones de injusticia que los mantienen en su condición de oprimidos y excluidos.

Es en este momento donde la educación popular comenzó a definirse, más allá del destinatario y del ámbito, como una concepción político-pedagógica que va a manifestarse de diversas formas en relación a dimensiones de lo educativo: qué enseñar (los arbitrarios culturales en relación a los contenidos), para qué enseñar (la explicación del proyecto político en el que se inscriben los fines educativos) y cómo enseñar (el develamiento de las relaciones de poder que se condensan en el vínculo político-pedagógico) (Vazquez y Di Prieto, 2004).

Michi (2012) propone pensar que allí se origina la “Corriente Latinoamericana de Educación Popular” y distingue cuatro momentos en función de las discusiones que se dieron desde entonces: “entre la reforma y la revolución” (décadas del 60 y 70); “la educación entre la reproducción y la resistencia” (décadas del 70 y 80); “educación entre lo estatal y lo público estatal o alternativo” (década del 90); y “¿un replanteo de lo público?” (Inicios del siglo XXI). Continuaremos desarrollando los mismos a partir de los aportes de la autora, recuperando algunas dimensiones significativas para la democratización, las posiciones en torno a la igualdad y la formación docente.

2.2.A La educación entre la reforma, la revolución, la reproducción y la resistencia

En el primer momento, en un contexto marcado por la Guerra Fría y el triunfo de la Revolución Cubana, EEUU buscó consolidar su dominio promoviendo la Alianza para el Progreso, donde la teoría del Capital Humano ocupó un lugar clave en los discursos educativos. En relación a la lucha social, organizaciones estudiantiles, políticas y sindicales de izquierda se alejaron de la hegemonía soviética y buscaron otras fuentes de pensamiento como Mao-TseTung, Frantz Fanon y Herbert Marcuse. Surgió la identidad política del “Tercer Mundo” y en la región comenzó a gestarse la Teoría de la Dependencia y la Teología de la Liberación. Diversas experiencias de militancia social, política, sindical, académica y religiosa desarrollaron prácticas “junto” y “desde” el pueblo que buscaban transformar la realidad material objetiva y a la par crear una nueva subjetividad: la del “hombre nuevo” (Michi, 2012).

En Argentina, entre 1969 y 1970 toda la formación docente pasa al nivel superior a partir de la terciarización de la formación para el magisterio amparado por el discurso de la “profesionalización” de la carrera. Si bien se continuó con las instituciones diferenciadas, diversas investigaciones plantean un isomorfismo de la lógica curricular e institucional entre los subsistemas de formación docente y las escuelas destinatarias de la formación (primaria o media) (Davini, 1989; Birgin, 1999).

Este período se interrumpió en gran parte de Latinoamérica con las dictaduras militares. En Argentina, pretendieron instaurar un proyecto “refundacional” (Pineau, 2006) que inaugurara un nuevo orden desde cambios irreversibles en la economía, el sistema institucional y la estructura social, partidaria y gremial. Para erradicar la subversión, se

propuso combatirla tanto en el terreno militar como en el campo cultural y educativo. Se formuló un diagnóstico de “crisis” y se planteó como necesario redefinir la estructura del sistema educativo y el papel del Estado respecto del mismo. Desde una crítica a las narrativas de la inclusión homogeneizante y la igualdad, estructuraron una propuesta reformista adecuando el sistema educativo a las necesidades y “capacidades” individuales. De esta forma “diluyó el carácter público y común de la escolarización; además, construyó posiciones docentes alejadas de la tarea de transmisión cultural y asociadas al desempeño de papeles técnicos, supuestamente neutrales, que promovieran la maduración pretendidamente individual de los estudiantes” (Vassilliades, 2015, p. 163).

En las décadas del 70 y 80, entre dictaduras y “vueltas” a las democracias, se opusieron las producciones teóricas del reproductivismo²⁵ (Althusser, Baudelot y Establet; Bowles y Gintis; Bourdieu y Passeron) y la desescolarización (Illich) a las teorías de la resistencia²⁶ (Giroux, Apple) y a la defensa de la centralidad de la educación pública. La llegada del sandinismo al poder en Nicaragua propiciaba la posibilidad de pensar que la educación popular podía desarrollarse desde el Estado revolucionario, integrando el sistema educativo oficial con diversas experiencias del pueblo (Michi, 2012).

En Argentina, surgen nuevos agrupamientos ligados a la ocupación de tierras urbanas para vivienda (Svampa et al, 2003) y acciones relacionadas con el fortalecimiento de organizaciones populares y la recuperación de la memoria. Con la esperanza puesta en el retorno a la democracia, diferentes grupos e intelectuales adeptos a la educación popular volvieron a entrar en tensión con lo escolar y plantearon que la categoría debía abarcar también a la escuela (Michi, 2012)²⁷.

De esta forma, se amplía el “sujeto construido en las prácticas de la Corriente Latinoamericana de Educación Popular: del adulto incorporado a una organización, entendido como sujeto histórico de los cambios, al sujeto niño y adolescente en formación para su actuación en el futuro” (Michi, 2012, p. 12). Con aportes desde la antropología de la educación y recuperaciones de Gramsci, como los de Rockwell, la escuela comienza a ser percibida como “una construcción social situada, en la que interactúan diversos procesos: reproducción de las relaciones sociales, producción y resignificación de conocimientos, resistencia y sumisión al poder” (Michi, 2012, p. 15).

²⁵ “Destacaron en esos procesos escolares: el papel de la ideología por sobre la reproducción material, su adecuación a las necesidades de la producción y su función de legitimación de las desigualdades sociales y culturales a través de varios mecanismos, la distribución desigual del conocimiento escolar, la instauración de una cultura como válida, la réplica de la división del trabajo y de las relaciones jerárquicas y la creación de circuitos de escolarización para las diferentes clases sociales” (Michi, 2012, p.13).

²⁶ Atribuían a las teorías de la reproducción dos omisiones fundamentales: la presencia de conflictos y resistencias dentro y en torno de la escuela; y la existencia de actividad humana.

²⁷ Michi (2012) sostiene que “en Argentina, en comparación al resto de la región, la difusión de experiencias enmarcadas en la EP es más tardía y la aceptación de la pertinencia de entender la Educación Popular en la escuela fue más temprana” (p. 12).

En el debate producido por las pedagogías críticas en el período encontramos condiciones de posibilidad para pensar los procesos de subjetivación e identificación desde la perspectiva rancieriana²⁸. A su vez, la recuperación de Gramsci y la temprana reivindicación desarrollada en Argentina de la escuela como espacio para la Educación Popular, son nodales para comprender la creación de instituciones impulsadas por movimientos populares que surgirán en el nuevo milenio y la especificidad en formación docente en la Educación Superior en comparación al resto de la región.

2.2.B La educación entre lo estatal y lo alternativo

En los '90, el neoliberalismo encuentra su apogeo como razón global del capitalismo contemporáneo (Laval y Dardot, 2013) en tanto “productor de un cierto “conformismo”, de determinadas maneras de vivir, subjetivar y reproducir un sentido de orden” (Ouvina, 2020, p. 260).

Frente a la crisis del socialismo soviético, la caída del sandinismo, el recrudecimiento de la represión en Colombia y Perú, los procesos de paz en Centroamérica y la transición democrática en algunos países del continente, el discurso de la educación popular se transforma en una celebración de la democracia liberal y la formación ciudadana, representada como la superación de la disputa entre capitalismo y socialismo (Torres Carrillo, 2013).

En el marco del “Consenso de Washington”, se promovió la desregulación, desresponsabilización y subsidiariedad estatal, haciendo del mercado el criterio organizador de las definiciones en política educativa (Tiramonti, 2001). En ese contexto, emergieron movimientos populares que avanzaron en renovadas formas de lucha y de organización interna, con diversas experiencias educativas, entre las que se cuenta las primeras creaciones de instituciones propias. Hacia mediados de la década surgen movimientos latinoamericanos de gran relevancia como son el EZLN y el MST. En Argentina se multiplican las ONGs y otras organizaciones sociales de alcance local “solidarios” o “comunitarias” (Di Matteo, 2003; Di Matteo et al, 2001) que realizan nuevas propuestas alternativas o dentro del sistema educativo estatal. De esta forma, este momento estuvo caracterizado por “dos ejes de debate: a) la oposición entre educación pública y experiencias alternativas y b) [la] tensión entre “universalidad” y diversidad/diferencia” (Michi, 2012, p. 25).

El modelo de ajuste económico, privatización y desregulación iniciado por la Dictadura y puesto en plena vigencia en la década de los '90, con su corolario en la arrolladora crisis

²⁸ También consideramos que la incorporación de los niños y adolescentes como sujetos de la Educación Popular abre nuevas posibilidades para pensar la subjetivación pedagógica de forma diferenciada a la subjetivación política, más característica en el sujeto adulto.

del 2001, generó una progresiva individualización de las distintas esferas sociales donde “situaciones como la pobreza o el desempleo dejan de ser entendidas como temas sociales para pasar a ser comprendidas como problemáticas individuales, que redundan en mecanismos de culpabilización de las víctimas” (Pineau, 2008, p. 12). De esta forma, se plantea que el problema no es la pobreza sino los pobres, se desdibuja la responsabilidad del Estado en torno al derecho a la educación y se responsabiliza a les estudiantes.

Feldfeber y Gluz (2019) sostienen que en la reforma educativa de los '90 se produce un doble desplazamiento: de la democratización a la calidad y de la igualdad a la equidad. Las políticas universales se reorientaron hacia la focalización compensatoria terminando por asignar una primacía a lo asistencial en el sector público para acompañar la ampliación de la escolaridad en un contexto de pauperización social. De esta forma, se profundizó “la fragmentación del sistema escolar y la estigmatización hacia los sectores en condición de pobreza” (p. 26). Si bien la extensión en los años de obligatoriedad en la normativa produjo la ampliación del acceso, “es posible observar en el período que el aumento de la cobertura produjo simultáneamente nuevas desigualdades y segregaciones, lo que algunos autores caracterizaron como inclusión excluyente” (p. 27).

Se produce así una fractura en los principios fundantes de la escuela moderna donde la búsqueda de la igualdad en tanto integración social es reemplazada por políticas de equidad para la compensación social, asociadas a los discursos de la igualdad de oportunidades (Thisted y Fontana, 2016). Este concepto complejo se basaba en el supuesto de que la desigualdad se producía fuera de la escuela y era reconocida como un problema social, por lo que la educación buscaba “compensar” esas desigualdades. Según Dubet (2011), la igualdad de oportunidades constituye un principio engañoso que contribuye a profundizar la desigualdad y la injusticia, legitimando la suerte de los perdedores y responsabilizándolos por su derrota. De esta forma, la idea de equidad significó la naturalización de la fragmentación de la sociedad y la dilución del carácter universal del derecho a la educación (Feldfeber, 2000; Rigal, 2004; Tiramonti, 2001).

Birgin (2019^a) sostiene que en ese momento en la formación docente comenzaron a implementarse programas focalizados y postítulos docentes para el trabajo con “población de riesgo”. De esta forma, empiezan a establecerse circuitos diferenciados bajo la hipótesis de que se requería una pedagogía y didáctica especial para intervenir adecuadamente con estudiantes pertenecientes a los sectores vulnerables. Los discursos hegemónicos no proponían una revisión ni de dicha desigualdad ni de la gramática de una escuela que se había masificado. En cambio, afirma:

Las políticas curriculares y de formación tuvieron una orientación tecnoacademista, donde los debates acerca de las desigualdades educativas y sociales fueron soslayados y sustituidos por un discurso que depositó en los sujetos (“vulnerables”)

las razones de dichas desigualdades. Paralelamente, junto al crecimiento del acceso a la formación para la docencia de sectores sociales amplios, se construyó un discurso que los describía también por sus carencias, abonando a la descalificación y desprestigio de quienes se ocupan de la tarea docente (Birgin, 2019a, p.8).

Hacia el final del milenio, diferentes condicionantes se conjugaron para reactivar y hacer emerger movimientos populares²⁹: las consecuencias de las políticas neoliberales, la pérdida de legitimidad de los gobiernos de transición y el crecimiento de la conflictividad social. Como corolario de este proceso, en los comienzos del nuevo milenio se desarrolló uno de los acontecimientos que más impactaron a la historia argentina reciente: las rebeliones argentinas de 2001-2002. La hegemonía neoliberal se vio conmovida en Argentina por la organización de las fuerzas populares con una magnitud e intensidad que no se había alcanzado luego del terrorismo de Estado, sintetizando temporalidades diversas. Con ellas, se movilizaron nuevas formas de articulación entre producción teórica y la militancia.

2.2.C Hacia un replanteo de lo público

Es en este momento en que surgen las experiencias analizadas en la presente tesis. Consideramos importante enmarcarlo en el “Ciclo de Impugnación al Neoliberalismo en América Latina”³⁰ (CINAL) que desarrolló políticas redistributivas y reinstaló al Estado-Nación como actor preponderante³¹ (Thwaites Rey y Ouviaña, 2018). En Argentina estuvo signado por los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011 y 2011-2015). Durante su gestión impulsaron “una agenda de política pública centrada en un enfoque de ampliación de derechos sustentado en un modelo de inclusión social” (Feldfeber y Gluz, 2019, p. 27). Promovieron la ampliación de derechos para nuevos grupos sociales y comenzaron a desarrollar “una nueva ingeniería institucional para reconocer e impulsar la participación de nuevos actores sociales en el campo de las políticas públicas” (Feldfeber y Gluz, 2019, p. 28). Thwaites Rey (2020) plantea que durante el período:

²⁹ Esto se encuentra en estrecha relación con lo desarrollado en el primer capítulo de la tesis.

³⁰ Podemos inscribir en el mismo a Venezuela, Brasil, Bolivia, Ecuador, Argentina, Uruguay, Paraguay, Nicaragua y El Salvador. Mientras que hubo gobiernos neoliberales en México, Colombia, Perú y Chile.

³¹ Con el crecimiento económico propiciado por el crecimiento de China a nivel geopolítico como comprador de commodities, los gobiernos lograron mayores márgenes de autonomía relativa e impulsando diversas políticas redistributivas (Thwaites Rey y Ouviaña, 2018). Si bien cada espacio estatal nacional adquirió diversas particularidades, presentan algunas características comunes: la continuación de la explotación de bienes naturales en los esquemas productivos; los “pactos de consumo y empleo” (p. 21); el impulso de intentos de integración regional alternativa; y el predominio de “la utilización de recursos organizativos estatales existentes, por sobre el impulso al despliegue de instancias sociales autónomas que fueran capaces de sostener el dinamismo transformador” (p. 21)

La rica trama de movimientos sociales y políticos conservó una parte sustantiva de su capacidad organizativa, de movilización y confrontación (...) [y] que varios de los movimientos que se integraron a la estructura estatal, lo hicieron por afinidad ideológica y política antes que por una ramplona cooptación. (p. 17)

En esta década, Ouviaña (2015) encuentra que la praxis educativa desplegada desde abajo en Nuestra América ha adquirido múltiples formatos, donde destaca movimientos populares que intentan producir transformaciones a partir de sus propias prácticas de lucha, prefigurando³² la nueva sociedad a la que aspiran.

En estudios recientes, Capellacci et al (2018) sostienen que hay una reactivación, reapropiación y recreación de la Educación Popular en su sentido transformador por parte de movimientos y colectivos populares de base territorial en la Argentina en diversos ámbitos. Proponen miradas que eludan las posiciones dicotómicas afirmando que:

La contraposición entre educación popular –ligada a los procesos educativos por fuera de lo escolar– y escuela pública –ligada al control estatal– resulta a esta altura inadecuada por invalidar los esfuerzos de pedagogos y maestros críticos cuyas investigaciones y aportes conceptual y empírico han abonado la posibilidad que se abre en la articulación de ambos términos. (p. 40)

A su vez, recuperan las escuelas públicas estatales y la formación docente como territorios de anclaje de la educación popular en diversas experiencias. De esta forma, proponen reivindicar una Escuela Pública Popular nutrida por los aportes de las Pedagogías Críticas que apueste a dar visibilidad a la porosidad de los muros escolares y mire “la potencia de este espacio público para articular proyectos colectivos que nutren y fortalecen subjetividades” (p. 40). Consideramos que los PP son una conjunción de ese doble anclaje por el desarrollo de las experiencias en sí y por el horizonte de expectativas sobre la futura inserción laboral de los graduados en las escuelas públicas desde una perspectiva popular.

Este momento que Michi (2012) nombra con la pregunta “¿un replanteo de lo público?” está caracterizado por el proceso de consolidación y crecimiento de las experiencias de los movimientos populares en Latinoamérica. En Argentina, identifica como tendencia novedosa:

(...) la profundización y extensión de experiencias en, desde y con movimientos y organizaciones sociales, las que junto a sus prácticas de educación insertas en la vida del colectivo, utilizan el modo escolar para la formación de sus miembros o para las comunidades circundantes. Para esas prácticas que identifican como “educación

³² Consideramos la idea de prefiguración como solidaria a la factualización (Tapia, 2008) pero perteneciente a una perspectiva gramsciana. Para la presente tesis optamos por el segundo término debido a la perspectiva rancieriana desde la cual nos posicionamos.

popular”, reivindican reconocimiento estatal y, en su mayoría, salario para los docentes que incorporan. (p. 29)

La gran mayoría de instituciones creadas por movimientos populares que desarrollamos en el capítulo anterior se enmarcan en este momento, con los BP como su mayor exponente. Esta apropiación del modo escolar significa un desafío y un posicionamiento sobre el sistema público de enseñanza, donde desde una acción prefigurativa “buscan constituirse en denuncia del incumplimiento de la promesa democratizadora de la educación, tanto en cantidad y distribución geográfica como en calidad” (Michi, 2012, p. 30).

En este período, nacido al calor de la crisis del 2001 y marcado por políticas y debates que impulsaron la ampliación de derechos, Birgin (2019^a) destaca que

El resurgimiento de una agenda educativa universalizante puso en el centro del discurso político a la enseñanza como una cuestión de igualdad educativa, habilitó flexibilizar formatos escolares tradicionales y también dejó en evidencia los límites del saber pedagógico-didáctico disponible para dar respuestas a situaciones educativas inéditas cuando los derechos se expanden. A la vez, hizo lugar a experimentaciones pedagógicas que se plantearon desafiar lo que parecía inexorable. (p.13)

En ese sentido, se produce un nuevo cambio en el plano pedagógico donde se despliega el par igualdad-inclusión asociándose a la multiplicidad (Thisted y Fontana, 2016) diferenciándose de los momentos que describimos antes en relación a la homogeneización y a la equidad. Aquí podemos ubicar a la Ley de Educación Nacional 26206/06 que incorpora un apartado especialmente dedicado a las Políticas de Promoción de la Igualdad Educativa donde:

La igualdad educativa queda asociada a “enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación” (art. 79, LEN). La igualdad educativa implica “asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración de todos y todas las niñas, niños, jóvenes y personas adultas” (art. 80, LEN). De tal modo, queda “legitimado” que, a través de la política educativa, el Estado reasume la responsabilidad en su función de integrador social, pero ahora, a diferencia del primer momento fundacional, el reconocimiento de las diversidades culturales es aludido. (Thisted y Fontana, 2016, p.2)

Las autoras plantean que el desafío de esta etapa, frente a la exclusión educativa, es trabajar por la inclusión en dos dimensiones: en el acceso y como ampliación cultural. En ese sentido, Feldfeber y Gluz (2019) plantean que la inclusión, más allá de la extensión de años de escolaridad, se llevó adelante con la creación de escuelas y universidades en el sector público, el acompañamiento de las trayectorias educativas desde políticas socioeducativas y la implementación de propuestas de escolarización alternativas a los formatos tradicionales.

Dentro de la retórica de las transformaciones del período en diversos campos de la acción pública estatal y en el terreno educativo en particular, Rinesi (2016) propone poner en diálogo recíproco las palabras inclusión y derecho. Encuentra como primer diferencia que “somos sujetos de derechos pero objetos de inclusión” (p. 23). Mientras que tras la idea de derecho encuentra un sujeto colectivo, como su titular, para las acciones de inclusión social el sujeto-responsable es el Estado. Como segunda diferencia, refiere a la relación que establecen con la noción de igualdad. Mientras que “la idea de derecho supone una relación igualitaria y la construye: la refuerza si ya existe, la crea si no existía (...) la idea de inclusión (...) supone una relación desigualitaria, y debemos preguntarnos si no contribuye también a reforzarla” (p. 24).

Frente a las discusiones entre los problemas de la calidad y la cantidad (masificación) de la educación, en lugar de preguntarse cuál de los términos se debería resignar, Rinesi (2016) afirma que al posicionarse desde una perspectiva de derecho, se desprende que “entre la idea de derecho a la educación y la idea de educación de calidad, hay una relación de mutua determinación y de necesidad recíproca³³” (p. 29/30).

Estos debates en torno a la inclusión, el derecho y la calidad se encuentran estrechamente relacionados con las problemáticas de la inclusión estratificada y la inclusión excluyente (Ezcurra, 2019) y con los debates³⁴ entre los BP y el plan FINES que recuperamos en el capítulo anterior. Consideramos que los mismos atraviesan a los PP y pensarlos a partir de los desarrollos de Fraser (2003) sobre la justicia social abre diversas líneas de análisis en torno: a una redistribución ligada a la titulación, diversos reconocimientos (tanto de la especificidad de las instituciones como de sus sujetos pedagógicos) y los diversos dispositivos de participación que desarrollan y permiten posicionarse en una perspectiva de derecho.

Más allá de que la Conferencia Regional de Educación Superior del año 2008 desarrollada en Cartagena de Indias la estableció como derecho, Rinesi (2015) distingue tres condiciones del período en Argentina que hicieron posible representar al derecho a la universidad como algo material y no abstracto: la obligatoriedad de la escuela secundaria; el

³³ En otras palabras, “que no hay calidad si no es para todos, y que no hay para todos si no es con las más altas exigencias de calidad” (p. 30).

³⁴ En los mismos distinguían el derecho a la titulación del derecho a la educación.

crecimiento y la expansión geográfica del sistema de universidades públicas y gratuitas; y un conjunto de políticas públicas activas (por ejemplo, la Asignación Universal por Hijo, el Programa “Conectar Igualdad” y los programas de becas). A su vez, el autor plantea que concebir a la Universidad como derecho implica postular que tiene la obligación de reconocer en sus estudiantes a los sujetos de ese derecho y garantizarlo. En esta tesis nos interesa tomar el desarrollo de Rinesi para pensar en el derecho a la Educación Superior desde los movimientos populares. Además de las condiciones que enumera el autor, destacamos en este recorrido histórico diversas posiciones de los movimientos populares en este replanteo de lo público, donde apuestan al modo escolar creando instituciones buscando la factualización de alternativas desde la prefiguración de nuevas prácticas pedagógicas y recuperando las escuelas públicas estatales y la formación docente como territorios de anclaje de la educación popular. En ese sentido, consideramos que las experiencias reactualizan en la Educación Superior en general y en la formación docente en particular la denuncia sobre la democratización del conocimiento realizada por los BP, pensando la inclusión tanto en el acceso como en la ampliación cultural. Sostenemos que desde los movimientos populares se interpela a sujetos colectivos desde la perspectiva de derecho, suponiendo la igualdad y construyéndola, buscando la redistribución, el reconocimiento y la participación.

En relación al sistema formador, este período abonará fuertemente al proceso de reconfiguración desde una perspectiva no homogeneizante, donde se incorporan las universidades provinciales (Universidad Autónoma de Entre Ríos, Universidad Provincial de Córdoba), la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE) y los PP aquí analizados. Frente a la dispersión y fragmentación, se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) como nueva forma de gobierno y acción estatal para el conjunto de las instituciones de formación docente (Birgin, 2019b).

A su vez, las dimensiones territoriales, matriculares e institucionales de la expansión y reconfiguración del sistema formador generaron también movimientos al interior de las instituciones y sus matrices. Si bien el incremento matricular es común al nivel superior en general, y encuentra entre una de sus causas la expansión territorial, Charovsky (2013a) nos invita a pensar al isomorfismo antes descripto como un rasgo de hospitalidad en este período de expansión de derechos. Birgin et al (2019) consideran al mismo como una de las explicaciones del mayor incremento de la formación docente por sobre la universidad entre el 2000 y el 2014 (mientras el primero duplica su matrícula, el segundo aumenta en un 50%). Pero, a su vez, sostienen que el encuadre normativo planteado desde la macropolítica en el período, habilitó cambios en la micropolítica relacionados, entre otras cuestiones, a las políticas estudiantiles para el acompañamiento de las trayectorias de formación, la diversificación de espacios educativos, la participación estudiantil y el cogobierno de las

instituciones. De esta forma, plantean que los ISFD flexibilizan su gramática sin renunciar a su identidad específica. Entre otras cuestiones, encuentran esto en el reconocimiento de que:

El sujeto con el que trabajan no es un niño, es un adulto y como tal tiene conciencia y responsabilidad política; reconocen y mutan frente a un cambio de época en donde la juventud tiene una diversificada y creciente relación con la política y, además, la juventud misma es arena de disputa por la política. (p.22)

En este interjuego entre la macro y la micropolítica vuelven a aparecer dimensiones ligadas a la justicia social de Fraser (2003) en torno al reconocimiento como sujetos políticos y al desarrollo de la participación estudiantil desde una perspectiva de derechos.

Consideramos que los PP son otro ejemplo donde la educación popular busca una confluencia y articulación con lo público y en su creación se condensan diversos debates, discursos y experiencias del momento como: la perspectiva de igualdad ligada a la inclusión (entendida tanto en el acceso como en la ampliación cultural); la proliferación de instituciones impulsadas por movimientos populares (con los BP como su mayor exponente); las diversas condiciones que hicieron posible la concepción del Derecho a la Educación Superior; y las experimentaciones pedagógicas (en relación a la flexibilización de formatos y la revisión de los límites y potencialidades de los saberes pedagógico-didácticos disponibles). Allí se recuperan algunas vacancias históricas en el campo de la educación popular en torno a lo pedagógico-didáctico y su articulación con lo político.

2.3. La restauración conservadora y nuevas tendencias en el proceso de reconfiguración

En el período 2015-2019, el Gobierno del Presidente Mauricio Macri³⁵ llevó adelante una restauración conservadora con un modelo de desregulación económica que produjo según el Centro Estratégico Latinoamericano de Geopolítica (2019) el aumento en los niveles de desempleo (del 5,9% en 2015 al 10,6% en 2019) y pobreza (del 29,7% en 2015 al 40,8% en 2019). Presentó un proyecto de tonalidades refundacionales con una visión de modernización gerencial de la política y el Estado (Vommaro y Gene, 2017). Es en este momento en el que se desarrolló el trabajo de campo de la tesis y diversas políticas y conflictos suscitados por las mismas fueron evocados en las entrevistas interpelando a las experiencias.

³⁵ Funda un partido político de derecha luego de la crisis del 2001 el cual gobierna la CABA desde el 2007 hasta la actualidad y es el primero en la historia argentina en acceder al gobierno a través de elecciones democráticas, en lugar de dictaduras militares o cooptación de dirigentes populares.

En educación, la nueva agenda de políticas del macrismo para el sector (que denominaron “revolución educativa”) reemplazó al sector docente y las universidades como interlocutores privilegiados por el Estado para la definición e implementación de políticas gubernamentales, poniendo en su lugar fundaciones, ONGs y el sector empresarial en forma directa (Feldfeber y Gluz, 2019). En la arquitectura institucional del Ministerio de Educación propusieron una reestructuración que:

(...) escinde como había sucedido en los ´90, las direcciones vinculadas con la atención a las desigualdades (Políticas Socioeducativas actualmente) de las vinculadas con la innovación y la calidad de la educación. Se abandona así el proceso tendiente a la “re-universalización” de las políticas para retornar, a través de la meritocracia, a la individualización y jerarquización/diferenciación de las prestaciones sociales. (P.32)

Este aggrionamiento de la Teoría del Capital Humano en un modelo educativo basado en las competencias exacerbó el individualismo como forma de producción de subjetividad con propuestas de formación de líderes y emprendedores, y un uso banalizado de las neurociencias y la educación emocional. Se desarrollan nuevas estrategias de hiperfocalización hacia los grupos más vulnerables que se articularon con el desfinanciamiento y la diferenciación (Feldfeber y Gluz, 2019).

Birgin (2019a) plantea que vuelve a cambiar el lugar y la responsabilidad del Estado respecto de la igualdad educativa y la formación docente. Se promueve una orientación tecno-instrumental desde una perspectiva renovada de la homogeneización, retomando elementos de los 90. Se continúa con una línea de políticas estudiantiles pero introduciendo una lógica meritocrática excluyente en el sistema de becas (Compromiso Docente). De esta forma, en este período

La formación docente es concebida como ajena a la desigualdad, ya que sus prioridades y estrictas prescripciones están ligadas a criterios de calidad y eficiencia que lo que exigen son conocimientos de las disciplinas a enseñar, las didácticas y actitudes emprendedoras. Subyace una concepción meritocrática que propone formar al enseñante para facilitar las condiciones para el aprendizaje que, finalmente, será más o menos exitoso según el esfuerzo y las disponibilidades de cada sujeto. (Birgin, 2019a, p.14)

En cuanto al proceso de reconfiguración institucional del sistema formador, Birgin (2019b) incluye a los proyectos de la UNICABA y del Instituto N°12, en CABA y Jujuy respectivamente, como pioneros en un discurso que se propone como novedad negando y descalificando lo existente. Es en este marco en que plantea los tres ejes de interés que

desarrollamos en el capítulo anterior: la discusión pedagógica, la discusión por el gobierno y la discusión territorial. Consideramos que son de vital importancia para analizar a los PP y sus aportes en el proceso de reconfiguración.

En los movimientos populares, en este período se desarrolló un proceso de articulación en lo que se conoció como el “triunvirato piquetero” (Movimiento Evita, Corriente Clasista Combativa y Barrios de Pie) al que se fueron plegando movimientos de izquierda. Hacia finales del 2016 lograron la Ley de Emergencia Social (nuevos subsidios para sus cooperativas) y el Registro Nacional de Barrios Populares³⁶ (importante para la urbanización de los asentamientos). De esta articulación surgió, a nivel sindical, la Unión de Trabajadores/as de la Economía Popular (UTEP) (Longa, 2021).

En este capítulo hemos inscripto históricamente a los PP y recuperamos los diversos discursos sedimentados en los campos del orden social que articulan: la educación pública y popular, los movimientos sociales y la formación docente.

Esto nos permitió analizar las condiciones de posibilidad de su surgimiento y los aportes que realizan. Recorrimos desde la instauración de sociedades y sistemas educativos con características capitalistas, coloniales y patriarcales (De Sousa Santos, 2017) que comenzaron a instalarse desde la conquista de América en el primar arco temporal (Rodríguez, 2014; Federici, 2010) hasta la actualidad donde la corriente de la educación popular latinoamericana (Michi, 2012) se caracteriza por una replanteo de lo público, resiniendo el lugar de la formación docente como espacio de intervención y proponiendo escuelas públicas, populares y feministas, como se posicionan algunos PP.

Los movimientos populares que investigamos se ubican en la CABA (que desde el año 2007 desarrolla políticas neoliberales en consonancia con las descriptas). Surgen en el marco del CINAL (que describimos en el apartado anterior) donde se promovía una perspectiva de igualdad ligada a la inclusión y proliferaban experimentaciones pedagógicas, tanto desde la creación de instituciones por movimientos populares como desde la flexibilización de formatos en programas socioeducativos.

En los próximos capítulos, presentamos cada una de las experiencias analizadas. Primero, las enmarcamos en los movimientos populares de las que forman parte, reconstruyendo los procesos de surgimiento de los mismos y analizando la especificidad que asume la propuesta pedagógica y su organización como institución formadora. Luego, analizamos los procesos de subjetivación político pedagógica que se desarrollan en cada una de ellas y cómo algunas de las problemáticas específicas del nivel atraviesan a las mismas y/o se resignifican.

³⁶ De especial relevancia en el caso del ISFD “Dora Acosta” en el proceso de urbanización de su territorio.

Capítulo 3. Los Profesorados Populares de la Universidad de los Trabajadores “IMPA”

En este capítulo reconstruimos el proceso de surgimiento de los Profesorados Populares de la “Universidad de los Trabajadores” enmarcándolos en la Fábrica Recuperada “IMPA”. Distinguimos a los pertenecientes a la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares Histórica (CEIPH) y al Departamento de Ciencia y Tecnología (DCyT).

A su vez, nos proponemos analizar los procesos de subjetivación político-pedagógica de forma situada y los sentidos que los diversos actores le atribuyen a la experiencia. El abordaje central está en los procesos de subjetivación de los docentes, quienes son los sujetos entrevistados³⁷; en la percepción que tienen sobre cómo se desarrollan dichos procesos en los estudiantes y en las condiciones que habilitan a los mismos.

3.1. De la fábrica recuperada al Profesorado Popular

3.1.1 La Fábrica Recuperada “IMPA” como “Ciudad Cultural”

La Industria Metalúrgica y Plástica Argentina Cooperativa Limitada (IMPA) fue una fábrica histórica creada en 1928 con capitales alemanes. En el año 1945 fue expropiada y nacionalizada. Fabricaba envases de aluminio y llegó a tener más de 300 trabajadores. En 1961 es desvinculada del Estado constituyéndose en una cooperativa de trabajadores. Sin embargo, durante ese tiempo el consejo de administración propició un funcionamiento cual sociedad anónima donde las instancias assemblearias cumplían un rol más informativo que decisivo, desestimando el funcionamiento democrático cooperativo.

En los años 90, la crisis provocada por las políticas neoliberales lleva al vaciamiento y al endeudamiento ilimitado de la empresa. Frente al intento de la Comisión Directiva de llevarla a una junta de acreedores, en 1998 los trabajadores, junto al apoyo de asambleas populares y militantes políticos, lograron ocupar la fábrica y ponerla nuevamente en funcionamiento. En un contexto político de total desamparo (gubernamental, sindical y judicial) y en competencia con una empresa metalúrgica monopólica como Aluar, desarrollaron este proceso sin contar con insumos y teniendo los servicios cortados.

Diversos estudios (Di Loreto et al, 2006; Gluz, 2013) proponen hablar de “empresas en recuperación” para marcar que son procesos en construcción, extensos en el tiempo y complejos. El proyecto utópico no fue parte originaria de la experiencia sino uno de los

³⁷ Conforme los resguardos éticos de la investigación, y con el objetivo de preservar la identidad y la confidencialidad, los nombres de los sujetos fueron modificados. Los fragmentos de entrevista serán referenciados del siguiente modo: Alias; rol en la experiencia (docente [D], docente-coordinador [DC]); organización [CEIPH o DCyT].

aprendizajes que fueron construyendo a lo largo de la recuperación con el aumento de los niveles de conflictividad en la experiencia antagonista vivida (Rebón y Salgado, 2009b). En este recorrido, es posible distinguir diferentes niveles de articulaciones tanto con otras empresas recuperadas como con otros grupos sociales (grupos piqueteros, asambleas barriales y grupos universitarios).

En el año 2001 surgió el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER) “como estrategia para articular luchas, experiencias y saberes acumulados” (Gluz, 2013, p. 88). Allí confluyeron más de 60 empresas autogestionadas que promovían la creación de cooperativas de trabajo y se oponían a la idea de estatización debido a la sospecha de intereses ocultos de los funcionarios. En el año 2003, se desprende el Movimiento Nacional de Fábricas Recuperadas por los Trabajadores (MNFRT) vinculado a “partidos de izquierda bajo la propuesta de estatización con control obrero de las fábricas” (Gluz, 2013, p. 88).

Eduardo “Vasco” Murúa, un referente histórico de la fábrica IMPA y del MNER, sostiene que una de las grandes diferencias y novedades del proceso fue convertirla también en centro cultural y que comience a funcionar el primer BP, producto de una articulación entre el MNER y la CEIP, lo cual permitió ampliar los significantes del lema “ocupar, resistir y producir”³⁸. Afirma que al combinar producción industrial con producción cultural-educativa, abrieron la fábrica al territorio y la recuperaron no sólo para los trabajadores sino también para el pueblo.

En la actualidad la llaman “IMPA Ciudad Cultural” ya que en la fábrica funcionan la sala “Mirta Baravalle”, la radio “Semilla”, el canal de televisión comunitaria “Barricada TV”, el teatro “Nora Cortiñaz”, el Centro Cultural “IMPA” donde se desarrollan diversos talleres artísticos, la Escuela Popular Infantil “Mariela Muñoz”, la Primaria Popular de Jóvenes y Adultos “IMPA”, el BP “IMPA”, la Escuela de Formación de Formadorxs en Educación Popular “Dora Barrancos” y la UT-IMPA.

En el año 2015 se logró, luego de largos años de lucha, la ley de expropiación (N° 27.224) cuyo texto fue redactado por los propios trabajadores y colocó a las actividades culturales, educativas y sociales como parte constitutiva del proyecto. Algunos integrantes de los PP sostienen que “la experiencia de IMPA demostró que se puede producir sin patrón, redactar leyes sin legisladores y educar sin educación bancaria estatal o privada”.

3.1.2 La Universidad de los Trabajadores “IMPA”

La Universidad de los Trabajadores (UT-IMPA) nace de la iniciativa propuesta por la asamblea de trabajadores de la fábrica IMPA quienes convocan un congreso inicial en julio

³⁸ Se observa en diferentes comunicados de los espacios educativos de IMPA el lema “Ocupar, resistir, producir, educar”.

de 2010. Inician sus actividades en febrero de 2011 realizando diferentes seminarios abiertos, encuentros y jornadas, con el apoyo de diversas organizaciones sociales.

A partir de la experiencia acumulada en educación de jóvenes y adultos con la primaria y el bachillerato popular, en el año 2013 la UT-IMPA lanza en conjunto con la CEIP los PP para nivel medio, otra actualización educativa inédita a nivel nacional que se hace viable por primera vez en esa fábrica recuperada.

En relación a la perspectiva del Estado, hacen una distinción entre lo público y lo estatal, que abona a la comprensión sobre cómo interpelan al mismo:

Se puede distinguir el concepto de público “del concepto de lo estatal”, visto que el sistema “va licuando”, menguando, lo público de la universidad estatal, que así pasa a operar como una “universidad gubernamental”, o sea, a partir y de acuerdo con las necesidades del gobierno de turno. Lo público, por lo tanto, no tiene que estar identificado con lo estatal.³⁹

De esta forma, disputan el sentido de lo público, ampliando sus contornos más allá de lo estatal. Al igual que con la experiencia de los BP, decidieron comenzar a funcionar sin aval institucional y en simultáneo dar la lucha por el reconocimiento de los títulos, el financiamiento y el salario. En el año 2017 es reconocido como el Instituto de Formación Superior – Polo Educativo IMPA (ET 434 S). Se reconoce el título del Profesorado de Educación Popular en Matemática que emite.

En el primer párrafo de su “Manifiesto fundacional” se puede ver claramente cómo, articulando la crítica con la posibilidad, hacen una convocatoria identificando un sujeto central, el trabajador, y enmarcando la experiencia en una historia de luchas:

Desde IMPA y su ardua brega de todos los días para mantener viva la fuente de trabajo y la dignidad de sus trabajadores. Desde esa epopeya popular, que es también la de todas las fábricas recuperadas y más aún, un momento fundamental en la historia de las luchas sociales argentinas. Desde la concreta defensa de los legítimos intereses de quienes hacen del trabajo un instrumento para la construcción de sus vidas, y dan con sus actos el ejemplo para lograr un mundo más humano. Desde la conciencia de los trabajadores, que se saben protagonistas de la historia, y que por ello rechazan las estructuras económicas y políticas que los alienan y someten, y que sacan a flote lo peor de la criatura humana. Desde ese rechazo a las metodologías del poder encaminadas a convertir al hombre en el lobo del hombre. Desde el valor de nuestras prácticas y nuestros sueños, que no han logrado destruir los que hacen de la realidad una pesadilla sin nombre. Desde allí hacemos una pública convocatoria para participar

³⁹ Ver en: <https://universidadimpa.wixsite.com/universidadimpa/about>

en la gestación de la Universidad de los Trabajadores, movidos por el deseo de convertirla en un medio eficaz para una lucha que sigue siendo justa y necesaria⁴⁰.

Se puede observar su rol en el desarrollo de sus propias dinámicas formativas y de reconstrucción de su historia como pueblos, desde una ecología de saberes. Estos tópicos aparecen en el discurso fundacional de la experiencia cuando sostienen que:

Se trata entonces de construir la Universidad de los Trabajadores desde los trabajadores y para los trabajadores. No partimos de cero, sabemos que en la herencia del movimiento obrero muchos fueron los aportes para hacer de la educación un verdadero camino de cambio, reconocemos y honramos esa historia. (...) Urge a la par, sistematizar el conocimiento y la historia de las luchas de los trabajadores, acrecentar su conciencia crítica y su derecho a la apropiación y el ejercicio de todos los saberes, que nace precisamente desde el gigantesco esfuerzo de los trabajadores para que la sociedad exista y se asegure la reproducción material de dicha existencia.⁴¹

Es central la perspectiva del trabajo como eje de la vida: la dignidad en el trabajo, del trabajador, desde donde definen su paradigma cultural y la producción de saberes y conocimientos. Definiéndose “en contra de la propiedad privada, de la explotación del trabajo bajo su forma asalariada”, proponen “construir todo desde nosotros” y una idea de universidad “abierta” (tanto en la invitación a ser parte como en los contenidos y la pedagogía). Encuentran en esta concepción de “apertura” otro componente que contribuye a caracterizar como “popular” a la universidad.

Hacia el final del manifiesto vuelven a identificar este sujeto trabajador, esta invitación y este entramarse en la lucha de las empresas recuperadas:

Construir Poder Popular con cada compañero trabajador campesino, trabajador industrial, trabajador cooperativista, trabajador Autogestionado, trabajador desempleado, estudiantes, para combatir el sistema capitalista que solo produce exclusión y guerra y entre todos construir otro sistema donde prime la cooperación sobre la competencia.

Debemos lograr que cada empresa recuperada se convierta en una verdadera empresa social, cediendo espacios y creando junto a nuestro pueblo, educación popular, cultura popular, salud comunitaria⁴².

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ Ibidem.

⁴² Ibidem.

Desde ese manifiesto hasta el presente pasaron 9 años. En la composición actual de la UT-IMPA es posible distinguir la confluencia de tres espacios: a) la fábrica IMPA propiamente dicha, b) el grupo Universidad compuesto por diferentes militantes académicos entre los que se destaca la figura de Zito Lema y c) los profesorados. En los apartados siguientes profundizaremos el desarrollo de estos últimos donde distinguiremos dos espacios diferentes: la CEIPH y el DCyT.

3.1.3 La Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares: de los Bachilleratos Populares a los Profesorados en Educación Popular

La CEIP se crea en el año 1998 como iniciativa de un grupo de profesores y estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires con un proyecto de autogestión docente. Primero se relacionaron con una organización civil (una escuela de Vicente López) en una experiencia que derivó en un trabajo en coordinación con movimientos populares. La articulación con la fábrica recuperada IMPA dio lugar a la creación del primer BP en el año 2003, factualización educativa alternativa que ha llegado a un centenar en nuestro país. Esto es recuperado por sus protagonistas como un planteo fundacional que buscaba “empezar a pensar otra escuela desde la Educación Popular en los marcos del sistema, recuperando las tradiciones olvidadas y excluidas del campo educativo, sin perder el carácter de masividad, para que no se conviertan en una micro-experiencia aislada” (Alfieri, 2020, p. 4/5).

Frente a la exclusión educativa de una enorme cantidad de jóvenes y adultos, la CEIP abrió más de veinte BP entre Provincia y CABA “bajo los mismos principios pedagógicos pero con diferentes lógicas culturales en función del movimiento/organización social con que articulaban” (Gluz, 2013, p. 89). Retoman la tradición latinoamericana de Educación Popular con el propósito de “contrarrestar la ideología capitalista en uno de sus aparatos claves de reproducción” (Alfieri, 2020, p. 5) y reivindican principios que el movimiento obrero y los movimientos populares desarrollaron a lo largo de su historia como la autonomía⁴³, la autogestión⁴⁴ y el cooperativismo (Alfieri, 2020). Desde estos principios buscan “apelar al protagonismo de los sectores populares y de sus organizaciones para

⁴³ “Se busca generar un proyecto educativo elaborado por el colectivo docente que lo impulsa (de manera consciente y planificada); para generar el propio entramado escolar que los/as sujetos que acuden a ella necesitan” (Alfieri, 2020, p. 6).

⁴⁴ “Se retoma una larga tradición del movimiento obrero, que desde fines del siglo XIX asume como parte de su condición de clase la capacidad de generar y autogestionar proyectos e instancias participativas independientes, desligándose del control burgués, y que en los BBPP impulsados por la CEIPH se expresa en la forma de incorporar docentes, en el sujeto educativo que se intenta construir, en la organización de la escuela y en la elaboración de un proyecto político pedagógico propio” (Alfieri, 2020, p. 6).

disputar poder popular, construyendo, de esa manera, las escuelas propias, alternativizando así al sistema educativo, desde adentro” (Riccono y Santana, 2013, p. 70).

Se define como una organización social, política y educativa, que plantea a la educación como una herramienta para la transformación social. Con el correr de los años, la CEIP se separó en dos cooperativas: una que continuó con el mismo nombre y otra que se autodenominó como CEIP Histórica (CEIPH). Esta última es la que continúa desarrollando proyectos en IMPA. Además de los espacios educativos antes descriptos, actualmente desarrolla otros BPs (BP “La Pacha”, BP “Graciela Acosta”, BP “Maderera Córdoba”).

En el marco de la CEIPH se desarrollan el Profesorado de Educación Popular en Biología, el Profesorado de Educación Popular en Historia y el Profesorado de Educación Popular en Lengua y Literatura.

3.1.3.A Sujetos de la experiencia

Estos profesorados cuentan aproximadamente con 50 estudiantes que tienen diferentes trayectorias. Por un lado, se encuentra un grupo proveniente de los BP que se caracterizan por haber tenido un recorrido educativo intermitente, con múltiples expulsiones de diferentes instituciones, con complejidades en términos laborales, materiales y familiares que motivaron que se acerquen a estas experiencias. Otro grupo de estudiantes se caracteriza por haber transitado otra institución educativa del Nivel Superior (universidades públicas, privadas, institutos de formación docente) y sumarse “buscando algo que no han encontrado en otros espacios de formación docente” (Entrevista a Elena, DC, CEIPH). Valorán la forma en que los tienen en cuenta y que la “complejidad laboral o demás, no sean motivos para la no continuidad de sus trayectorias educativas” (Entrevista a Gabriel, DC, CEIPH).

Una característica común entre los estudiantes es que están “convencidos del lugar donde están” tanto en relación a la propuesta político pedagógica centrada en la educación popular como en relación a la mística de la fábrica recuperada y la experiencia de los BP. En algunos casos se acercan por el centro cultural o por la referencia de IMPA en el barrio.

El cuerpo docente está compuesto aproximadamente por 30 trabajadores, con mucha circulación entre cada cuatrimestre. Se puede distinguir un grupo inicial proveniente de los BPs y otro grupo que se fue acercando con el correr de la experiencia. “La política en relación a los docentes que se suman es que sean docentes (...) compañeros que estén formados académicamente en la disciplina que vayan a estar trabajando” (Entrevista a Gabriel, DC, CEIPH).

Además de esa formación académica específica, en sus percepciones aparecen diversas características comunes: “todos vienen con experiencia de participación y militancia de otro lado” (Entrevista a Nancy, DC, CEIPH); “tenemos un recorrido más similar de venir

por ejemplo, no sé, de la universidad pública o de profesorados públicos y encontrarnos con esta cuestión de que quizás no nos cerró nuestra formación” (Entrevista a Elena, DC, CEIPH); y “llegamos a los profesorados más movidos por el interés de construir algo nuevo que no existe y que a todos nos parecía necesario que existiera” (Entrevista a Elena, DC, CEIPH). En relación al rol docente, “lo que se espera es una conexión con el lugar, un sentido de pertenencia y, de alguna manera, militarlo (...) que se ponga el cuerpo más allá de dar la clase. Esa es la principal diferencia con otros espacios” (Entrevista a Nancy, DC, CEIPH).

En relación a los límites que encuentran en su propia formación académica y la voluntad de “construir algo nuevo”, desarrollan diferentes instancias de autoformación como la Escuela de Formación de Formadorxs en Educación Popular “Dora Barrancos”⁴⁵ y los conversatorios. La primera es el espacio más sistemático donde se realizan encuentros mensuales abordando los temas principales que atraviesan a la organización. Tiene como propósito “la construcción conjunta con organizaciones sociales, militantes en los territorios para poder integrar esas organizaciones, integrar miradas e integrar saberes para la construcción de poder popular, la construcción de una sociedad que sea anticapitalista, antipatriarcal y anticolonialista”⁴⁶. Si bien comenzó como instancia interna que buscaba lograr una integración de las diferentes experiencias que componen la CEIPH, el mismo devenir de la experiencia llevó a proponerla como un espacio abierto al encuentro con otras organizaciones y saberes. Los Conversatorios son instancias abiertas en formato de paneles que se realizan aproximadamente cada dos meses⁴⁷.

3.1.3.B La forma de organizarse

En la organización del trabajo se distinguen diversos espacios-momentos: plenarios de la CEIPH, espacios de reunión de cada profesorado, espacios de articulación con otros profesorados de IMPA, espacios de formación (ya mencionados) y asambleas conjuntas entre estudiantes y profesores. A su vez, cada materia se organiza en un equipo pedagógico.

En las entrevistas se recupera la dimensión orgánica del proyecto y las diferentes experiencias que desarrolla teniendo como espacio de síntesis política el plenario de la CEIPH:

⁴⁵ Está organizada en siete ejes: Bachilleratos Populares; Educación y Movimientos sociales; Género; Extractivismo; Arte y Teatro del Oprimido.

⁴⁶ <https://ceiphistorica.com/escuela-de-formacion-de-formadores-y-formadoras-de-educacion-popular-dora-barrancos/>

⁴⁷ Los títulos que dieron nombre a los mismos son: “América Latina en la encrucijada”, “Los desafíos de la era actual”, “Derechos humanos y memoria histórica”, “Género y educación”, “Educación Popular”, “Estado y violencia institucional”, “Movimientos sociales y educación”, “Latinoamérica en crisis”, “De la Pedagogía del Oprimido a las Educaciones populares del Sur”, “Feminismos, disidencias, sexualidades y educaciones populares”, “Veganismo, arte, ideas para seguir pensando”, “América Latina, desde las educaciones populares y las alternativas educativas” y “Los desafíos de la ESI: para y desde la Educación Popular”. Entre los diferentes panelistas se destacan Graciela Morgade, Lara Bertolini, Liliana Felipe, Dora Barrancos, Marta Dillon, Diana Maffia, Marco Raúl Mejía, Frei Betto, Atilio Borón, Nora Cortiñas, Rita Segato y Adolfo Pérez Esquivel.

No son proyectos aislados, no es el profesorado popular de Biología o el de Lengua o el de Historia, ni siquiera son los profesorados populares del IMPA sino que son esos profesorados en el marco de una organización ¿sí? Esa organización, que es la CEIP Histórica, tiene diferentes actividades o dimensiones. Hay si se quiere una dimensión que nosotros entendemos que es la dimensión donde se sintetiza la política y los caminos a seguir de la organización y que es como el gran paraguas bajo el cual se organizan el resto de los proyectos, profesorados, bachilleratos, escuela de formación y demás, que es un espacio asambleario de todos estos sub espacios que funcionan en el marco de la organización, de todos los bachilleratos populares, de todos los profesorados, de la escuela de formación. Ese sería como el espacio de síntesis política de la organización. (Entrevista a Gabriel, DC, CEIPH)

Si bien estas plenarias son instancias abiertas a todos los participantes de la CEIPH en general, cada PP cuenta con una coordinación que tiene como una de sus tareas centrales mantener la organicidad del espacio. Además, realizan tareas de índole burocráticas, como los legajos y las inscripciones de los estudiantes. Por otro lado, plantean que el no reconocimiento oficial y la autogestión generan mucha circulación tanto de estudiantes como profesores, por la situación económica y social, lo que los lleva a realizar un trabajo sostenido de difusión y convocatoria. Tienen la tarea de “pensar qué materias se van a abrir teniendo en cuenta quiénes son los estudiantes que van a cursar, o si se abre una materia ver cuántos se anotarían. Armar todo ese rompecabezas” (Entrevista a Nancy, DC, CEIPH).

En las reuniones de profesores, además de trabajar en relación a las decisiones del plenario de la organización, se abordan cuestiones del trabajo cotidiano:

Situaciones más individuales de estudiantes o problemáticas que surgen, o quizás cuestiones como trabas o cosas que nos encontramos en el día a día porque la realidad es que ninguno de nosotros estudió en un profesorado de educación popular, por ahí nosotros en los profesorados vimos la educación popular como un tema dentro de una materia pero no estaba estructurado como un profesorado de educación popular entonces también esto lo vamos como construyendo en el día a día. (Entrevista a Elena, DC, CEIPH)

En esta distinción de la educación popular como contenido (o propuesta aislada) y como forma (o estructurante la experiencia) se posiciona a la reunión de profesores como un lugar primordial en el trabajo de construcción cotidiana del profesorado desde esa perspectiva que le permite abordar las diferentes problemáticas que se presentan.

Dentro de las asambleas de docentes y estudiantes, se pueden distinguir las asambleas generales, que son de todos los PP juntos, y las específicas, que son de cada profesorado. Las primeras se suelen realizar al comienzo y al cierre de cada cuatrimestre o

si hay alguna necesidad específica. En las mismas suelen tratar temas comunes vinculados a la convivencia en el espacio y al reconocimiento. Las específicas suelen realizarse una vez por mes y en ellas también se conjugan los diferentes temas mencionados anteriormente tanto a nivel macro como micro: la limpieza del espacio, estrategias de difusión, grupos de estudio, juntar dinero para materiales, coyuntura, movilizaciones, armado de banderas.

A diferencia de los BP en donde todas las materias se organizaban en parejas pedagógicas, proponen que cada materia se organice en equipos pedagógicos. En parte se debe a la dificultad para encontrar docentes tanto por la especificidad de los contenidos como por las condiciones para llevar adelante el trabajo sin salario. En ese sentido, aparece el pasaje de pareja a equipo pedagógico con una invitación a concebirlo más allá de la presencia compartida en el aula sino con la posibilidad de pensar colectivamente:

Discutir la idea de equipo pedagógico ¿no? Digo, equipo pedagógico siempre y cuando haya dos docentes frente a curso o el equipo puede tener una característica diferente. No discuto la idea de equipo pedagógico pero no reduciría a la cuestión de equipo o pareja pedagógica solamente al hecho de que haya dos docentes frente al curso. Digo, a lo mejor hay un docente frente al curso pero ese docente, trabaja en equipo pedagógico o en pareja pedagógica con otro docente. Pienso, no sé, la organización de la materia, las planificaciones, los lineamientos generales. (Entrevista a Gabriel, DC, CEIPH)

En estas diferentes dinámicas de organización el profesorado de Historia fue adquiriendo algunas particularidades y caminos propios. En el año 2018 dejó de participar en la CEIPH pero continúa sus articulaciones con la fábrica y con el resto de los PP en el marco de la UT. Los docentes y estudiantes de este profesorado realizaron la escritura colectiva del Proyecto Político Pedagógico y tienen una organización donde se prioriza ese vínculo interclaustrero. De esta forma, las reuniones de profesores suelen realizarse de forma integrada con los estudiantes.

3.1.3.C Reconocimiento, tiempo y espacio pedagógico

En el inicio de los profesorados comenzaron a identificar las diferencias con la experiencia previa de los BP en los sujetos que se acercaban y la “población potencial”, los tipos de carrera, la interpelación al Estado, el reducido número de experiencias similares.

En esa especificidad aparecen en el horizonte de expectativas disputas por el reconocimiento en dos dimensiones: “no solamente reconocidos en términos de que el Estado nos reconozca, que obviamente ese es un paso, el reconocimiento, sino ser reconocidos en términos también sociales como opción de formación de docentes críticos, desde este posicionamiento político pedagógico” (Entrevista a Gabriel, DC, CEIPH).

En relación al reconocimiento ligado a la acreditación de los títulos, el financiamiento y los salarios, interpelan al Estado como responsable y como primera instancia buscan enmarcarse en la gestión privada. Recuperan la experiencia del ISFD “Dora Acosta” y su reconocimiento oficial como una “victoria del campo popular y un precedente” (Entrevista a Gabriel, DC, CEIPH).

Sin embargo, distinguen también otro reconocimiento social por su especificidad. Al analizarlo desde las políticas de identidad de Fraser (2003), observamos cómo se enlazan la redistribución (más ligada a las condiciones que puede aportar el Estado), el reconocimiento (de los posicionamientos de la experiencia en las especificidades que adquieren los diferentes elementos de la situación educativa) y la participación (tanto en los dispositivos actuales de la experiencia como en los que se buscan restituir en el horizonte de expectativas).

En el espacio de experiencia, el interjuego entre la búsqueda de estos dos tipos de reconocimiento repercute en algunas características de los sujetos que la habitan. La “militancia” aparece como una cualidad común tanto de docentes como de estudiantes que, sin contar con salarios ni títulos reconocidos, “están sosteniendo un espacio por una cuestión de convicción y por una forma de trabajo que no encuentran en otros lugares, donde tienen el título garantizado pero les falta algo que encuentran acá” (Entrevista a Elena, DC, CEIPH). El no reconocimiento de los títulos oficiales lo identifican como un limitante que hace que sea menor la cantidad de ingresantes y que hace que algunos estudiantes realicen cursadas paralelas complementarias para garantizar el título de la otra institución y la experiencia formativa de IMPA.

En relación a lo temporal, a diferencia de otros profesorados para el nivel medio, las materias anuales están separadas en dos cursadas cuatrimestrales lo cual contribuye a su cursabilidad.

En relación al espacio pedagógico, se distingue la particularidad de desarrollarse en una fábrica recuperada (donde las condiciones edilicias son uno de los obstáculos para el reconocimiento del Estado) y el atravesamiento de la experiencia por la autogestión (tanto de la fábrica como del PP).

Se piensa a la formación en sentido integral, desde diferentes espacios-momentos pedagógicos, que exceden al aula, como las movilizaciones a las que consideran “parte de nuestra formación y de la formación que queremos compartir también con los estudiantes que se acercan al profesorado” (Entrevista a Gabriel, DC, CEIPH).

En relación al trabajo territorial, como profesorado tienen algunas articulaciones con el Centro de Formación Profesional pero el mayor desarrollo lo realizan pensando a la fábrica como territorio en sí a partir de las diferentes propuestas que desarrolla IMPA como “Ciudad Cultural”. Dentro de esa dinámica territorial, aparecen diferentes articulaciones. Por ejemplo,

la materia “Cooperativismo” permite que la experiencia de la fábrica esté presente a lo largo de la carrera y contribuye a comprender dónde están y porqué están ahí.

3.1.3.D Concepciones político-pedagógicas

En su propia marca de origen la CEIPH plantea el objetivo de abrir un debate en la educación pública considerando al modelo educativo argentino en crisis. Afirman que:

La «deserción» escolar, como nos decía Paulo Freire en realidad es expulsión. Cada vez son más las y los jóvenes que no pueden terminar sus estudios secundarios. Se necesitan profesoras y profesores, educadoras y educadores populares, que puedan dar el debate del tipo de educación que nuestro pueblo necesita: el modelo de educación pública y popular.⁴⁸

Además de posicionarse en los desarrollos de la Educación Popular y la pedagogía para la liberación de Paulo Freire, se inscriben como “herederos de una tradición en la construcción de Universidades Populares, de las que el movimiento obrero y el movimiento campesino han dado testimonio a lo largo del siglo XX en Nuestra América”⁴⁹.

En relación al perfil de graduado, se proponen formar “sujetos críticos, sujetos autónomos, que sean conscientes de la existencia de un mundo desigual, sujetos que se planteen en el presente y en el futuro como sujetos de cambio, sujetos que puedan luchar para transformar las condiciones sociales actuales” (Entrevista a Gabriel, DC, CEIPH).

Uno de los principios básicos de la organización es la autogestión, recuperada como una dimensión importante del proceso formativo en la experiencia. Sostienen que la atraviesa desde diversas aristas: la selección docente, la definición de contenidos, las dinámicas de circulación de saberes y los espacios de formación (Entrevista a Gabriel, DC, CEIPH). Además puede observarse en tanto contenido formativo de la experiencia misma:

Esa cuestión de la autogestión es algo que uno con los estudiantes tiene que trabajar bastante porque no suele ser algo con lo que uno viene ya ¿no? Sobre todo si transitaron antes por otras experiencias, entonces esto de que bueno, si no lo hacemos nosotros no lo hace nadie (...) hay que construirlo y lleva bastante trabajo para los estudiantes porque la autogestión implica no solamente estar convencido de lo que se está haciendo sino hay que poner mucho el cuerpo. (Entrevista a Patricia, DC, CEIPH)

En relación a la inserción laboral de les estudiantes, identifican un prejuicio de que “si estudiás en un profesorado de educación popular después solamente podés dar clases en

⁴⁸ <http://ceiphistorica.com/>

⁴⁹ Ibidem

los BP, y nuestra intención es que la educación popular sea en cualquier lado” (Entrevista a Elena, DC, CEIPH). Si bien sostienen que es uno de sus propósitos que “estos educadores populares den clases en los bachilleratos de la organización u otros BPs, en escuelas populares” (Entrevista a Patricia, DC, CEIPH), también afirman que “la educación popular tiene que estar en todas las escuelas y ser parte del sistema educativo” (Entrevista a Patricia, DC, CEIPH) y se proponen formar:

Un docente que pueda trabajar en cualquier institución y dar la lucha o una nueva visión de la educación y de la relación entre docente y estudiante en cualquier ámbito, (...) que puedan trabajar en cualquier ámbito, manteniendo la perspectiva de la educación popular, de las pedagogías críticas. (Entrevista a Nancy, DC, CEIPH)

En ese sentido, presentan un horizonte de expectativas donde les formadores de la Argentina tengan una base y conciban la formación y la docencia desde la educación popular constituyéndose como multiplicadores de la experiencia.

Como desarrollamos anteriormente, una particularidad que las diferencia de otras propuestas formativas existentes es trabajar desde la educación popular en forma integral, como forma y como contenido:

Un proyecto educativo desde la perspectiva de la educación popular. Una educación para la concientización, la desnaturalización de las relaciones sociales, la transformación de las relaciones sociales. Entiendo que eso no es exclusivo de los profesorados de IMPA. A lo mejor lo exclusivo es que en su totalidad funcionamos así. Uno podría hacer algún recorrido por algunas materias de su formación académica en otro profesorado y decir “Me dan de leer a Paulo Freire, tenía prácticas de educación popular” y demás, que tal vez pueda ser muy asimilable a cualquier dinámica dentro de los profesorados de IMPA. Ahora, lo que me parece, en mi humilde experiencia, es que si eso pasaba, pasaba en forma más aislada, en algunas materias. Pero no existía en términos de un proyecto integral de todo ese profesorado. Trabajar desde esa perspectiva, desde el marco político pedagógico de la educación popular. (Entrevista a Gabriel, DC, CEIPH)

En consonancia, sostienen que ese posicionamiento implica reorganizaciones hacia el interior en relación “al lugar que ocupan los docentes, al lugar que ocupan los estudiantes, al papel de los saberes, de qué saberes se ponen en juego, de cómo se construyen esos saberes, de cómo se disputan los reconocimientos” (Entrevista a Gabriel, DC, CEIPH). A su vez, en su propio nombre plantean la búsqueda de una confluencia necesaria y posible entre la educación popular y la formación académica específica:

Queremos un docente crítico, formado y que practique los principios de la educación popular y eso no va en detrimento de la formación específica académica. Entendemos que esa confluencia es necesaria. Y también discutir obviamente la formación académica eh, por eso los profesorados son profesorados de educación popular en biología, profesorado de educación popular en lengua. Entendemos que es posible, entendemos que lo estamos haciendo, la confluencia de esas dos dimensiones. (Entrevista a Gabriel, DC, CEIPH)

En la página web de la CEIPH⁵⁰ desarrollan una descripción del proyecto social educativo de los tres profesorados. En cada uno de ellos realizan desarrollos en torno a cómo se entran la educación popular y la posición propia en el campo disciplinar. Esto se relaciona con la concepción que sostienen del docente como profesor-investigador, que se hace visible en el nombre de su cooperativa. Veamos cada uno.

En el Profesorado de Educación Popular en Lengua y Literatura proponen una perspectiva centrada en la especificidad del objeto (en este caso, la lengua y la literatura) repensada desde el campo de la Educación Popular y la Pedagogía Crítica. Para ello aspiran a una “sólida formación epistemológica en el campo disciplinar”⁵¹ aproximándose al objeto desde la “interacción de múltiples teorías que los hablan, que los constituyen, los piensan y los repiensen”. En relación a la literatura, buscan que los estudiantes puedan realizar análisis de textos literarios al mismo tiempo que “se familiaricen con distintas maneras de abordaje en la crítica y la teoría literaria”, teniendo como eje conductor “el contacto entre el discurso literario y la producción cultural”. En relación a la lengua y el lenguaje, proponen un abordaje desde su dimensión social e ideológica, “poniendo en manifiesto la tensión entre la concepción que lo habla en tanto sistema de signos cerrado y aquella otra, que lo posiciona del lado de las ideologías sociales y culturales que son el resultado de esas prácticas”. A su vez, hacen mención a otras características distintivas. Por un lado, además del sujeto teórico de la escuela media (el adolescente), incorporan aspectos temáticos sobre el abordaje de la educación del sujeto joven y adulto. Por otro lado, propician la “construcción de una reflexión crítica acerca del conocimiento escolar sobre la lengua y la literatura”.

En el Profesorado de Educación Popular en Biología, distinguen dos vertientes que nutren la propuesta político-pedagógica: la corriente de Pensamiento Latinoamericano en Ciencia y Tecnología y el campo de la Educación Popular. Plantean una serie de elementos comunes de las mismas:

Ambas surgen en un contexto político, económico y social similar; comparten caracterizaciones comunes y críticas en torno a un sistema de relaciones sociales

⁵⁰ Ibidem

⁵¹ Ibidem

neocolonialista según el cual es posible identificar un “centro” y una “periferia” (y en ellos a los explotadores y los explotados); ambas persiguen un mismo objetivo de liberación y emancipación de los pueblos desde una perspectiva regional y latinoamericana.⁵²

Sostienen que asumir esa visión crítica en el contexto actual implica “desocultar la relación íntima entre la ciencia, la tecnología y la reproducción del sistema capitalista”⁵³. Desde una concepción de la ciencia como construcción social y como parte de la cultura de los pueblos, proponen:

Pensar la enseñanza de las ciencias conjuntamente con su análisis histórico, epistemológico, o metodológico, es decir dimensionando los alcances y las limitaciones de los métodos y procedimientos que emplea la ciencia, para poder mostrar los conflictos de intereses y las complejas relaciones existentes entre la ciencia, la tecnología, el ambiente y la sociedad en cada uno de los contenidos que se trabajarán.⁵⁴

Entienden que abordar la enseñanza de la biología desde la concepción de la educación popular implica una perspectiva más amplia que la meramente didáctica, recuperando aspectos en torno a:

La construcción colectiva de conocimiento en relación con los modos de pensar y significar la realidad (y) la construcción de perfiles de representaciones sociales que faciliten el crecimiento de los ciudadanos en sus capacidades de participación, organización y de construcción de demandas sociales que pugnen por la ruptura de las estructuras de dominación y explotación.⁵⁵

En el Profesorado de Educación Popular en Historia proponen entender a la historia “desde su rol en la transformación de las sociedades”⁵⁶ y al docente-investigador de la misma como un “sujeto activo en la construcción de la sociedad del mañana”. La propuesta curricular está orientada en tres ejes: Educación Popular, Historia argentina y de Nuestra América, y Producción y divulgación histórica. En este entrecruzamiento del campo disciplinar y la educación popular, proponen:

Además de una pedagogía que discute con el modelo bancario reinante, se profundizará en las distintas corrientes historiográficas, muchas de ellas silenciadas y

⁵² Ibidem

⁵³ Ibidem

⁵⁴ Ibidem

⁵⁵ Ibidem

⁵⁶ Ibidem

olvidadas por la historiografía dominante, al servicio del modelo económico y político. Al decir de Hernández Arregui: «Justamente con el pretexto de una historia erudita se nos dio una historia neutral en el tono, infame en su intención y cuyo efecto anestesiante vastos grupos sociales aún padecen». En el camino de la deconstrucción de los relatos históricos hegemónicos u oficiales se apelará a la memoria popular, a la reivindicación de la historia de las y los de abajo: las clases subalternas y los movimientos sociales, es decir, los sujetos históricos colectivos.”⁵⁷

A lo largo del año 2018, los integrantes del Profesorado de Educación Popular en Historia han construido de forma colectiva, entre docentes y estudiantes, un Proyecto Político Pedagógico⁵⁸. Pretenden que el mismo esté en “movimiento permanente”. Tanto el proceso de construcción como el sentido de este documento presentan una riqueza en torno a los procesos de subjetivación político-pedagógica de la experiencia en las que profundizaremos en los próximos capítulos.

3.1.4 Los Profesorados del Departamento de Ciencia y Tecnología

En el marco del Departamento de Ciencia y Tecnología se desarrollan el Profesorados de Educación Popular en Matemática, el Profesorado de Educación Popular en Física y el Profesorado de Educación Popular en Tecnologías de la Información y la Comunicación.

3.1.4.A Sujetos de la experiencia

Estos profesorados cuentan con aproximadamente 40 estudiantes. Muchas han abandonado otras carreras en otras instituciones y ven aquí la posibilidad de retomar los estudios por la flexibilidad en la cursada:

Siempre es baja la cantidad de gente que estudia matemática. Física mucho menos. Informática un poquito más. Viene gente decepcionada de otros profesorados, del trato más que nada. Que es lo que escuché ¿no? De ser considerados números. Digamos, con lo que se encuentran acá es con algo muy distinto ¿no? Es como mucho más personalizado. Pero porque en realidad viene todo desde otra base. (Entrevista a Mariana, D, DCyT)

Como sostiene la docente, las matrículas en los profesorados de estas áreas suelen ser bajas, por lo que es posible concebir que la diferencia en el trato respecto a otras

⁵⁷ Ibidem

⁵⁸ El mismo está organizado en ocho apartados: 1) Historia del Profesorado de Historia y la Universidad de los Trabajadores; 2) La/El sujeto; 3) El conocimiento que practicamos; 4) La Universidad; 5) Educación popular como práctica pedagógica; 6) La evaluación; 7) La historiografía (son los sub-ítems: Concepto de historia, Método, Objetivo de la Historia, Historia popular, Historia y política); y 8) Conclusiones.

propuestas formativas no está necesariamente relacionada con el nivel de masividad. Es interesante cómo se retoma esta característica en el relato de las preguntas que realiza a los estudiantes un profesor que da una materia en primer año:

Es una pregunta que hago todos los principios de año. ¿Por qué eligieron este instituto y no otro más conocido? Las respuestas son: “Porque me quedaba cerca tenía la oportunidad”, “Porque en el bachi tenemos una compañera que terminó y fue y practicó y nos contó de venir porque estaba terminando la carrera y me interesa la docencia, esto es una buena variante”, o sea son diversas. Tira más a recibir a los egresados del bachi, es lo que más predomina. Pero más reveladora todavía que la pregunta que hago siempre de por qué vinieron, es la pregunta que no hago, me hago yo mismo, me trato de contestar, es ¿por qué se quedan? Es decir, terminan un ciclo y se vuelven a anotar en la correlativa, igual o mayor que los entusiasma, y eso digamos no lo que define esa pregunta, tiene mejores perfiles que nosotros, entran y recogen el guante. Pero lo que hay es primero un gusto por la carrera, que eso ya lo traen de antes. Pero después, valoran las facetas humanas del instituto, hay gente incluso que dice “Vengo por lo bien que tratan a la gente”, quizás no están acostumbrados a tratar en otras instituciones, y acá realmente encuentran un clima que alienta (...) Los estudiantes son gente con inquietud social, con proyecto de ser docentes y que se sienten bien, o sea, le ven sentido a la propuesta del instituto. (Entrevista a Daniel, D, DCyT)

En este contexto, los PP desarrollan una distinción entre estudiantes “oficiales” y “extraoficiales” que les permite incluir desde diferentes dimensiones a más estudiantes:

Extraoficialmente son muchos más. Porque nosotros tenemos una experiencia flexible. Que incorpora todos aquellos que quieren estudiar a unos que todavía no tienen el título emitido de secundaria. Es decir. Nosotros hablamos de los estudiantes oficiales y los extraoficiales. ¿Sí? En esos extraoficiales tenemos: gente que está terminando Fines y que le faltan una o dos materias. Y que quiere estudiar. Y entonces vení y empecé a estudiar porque sino después se te van a pasar las ganas. Hacemos el camino para ayudarlos a ir completando las materias que le faltan. Tenemos gente que tiene título secundario que es de otro país. Que tiene que hacer toda la nacionalización y entonces no puede estudiar en ningún lado. Porque no se lo reciben. Acá puede estudiar. Puede empezar, cosa que después vayamos blanqueando esas materias que aprobó. Una vez que lo podamos inscribir. Tenemos gente que le falta, que terminó un secundario oficial común. Y que le falta rendir algunas materias. Y que de repente encontró un lugar donde puede decir que ama las matemáticas. Que no es

simple. Y entonces, nos damos cuenta que por ahí, si ama tanto las matemáticas es probable que deba lengua. (Entrevista a Ana, DC, DCyT)

También distinguen estudiantes que probablemente estén realizando la carrera para estudiar, más allá del título:

(...) por el conocimiento, vienen porque se sienten que es el lugar, porque se sienten que aprenden muchas otras cosas que exceden saber álgebra, matemática o ¿sí? Nosotros trabajamos desde los derechos y la diversidad. (Entrevista a Ana, DC, DCyT)

El cuerpo docente está conformado por aproximadamente 30 trabajadores. La mayoría son profesionales, con tramos de formación docente y con inquietud por la cuestión social y educativa. Es un grupo diverso conformado por egresados de la universidad, ingenieros, informáticos, economistas, psicólogos, personas que se acercaron a partir de LinkedIn o un voluntariado. A su vez, como ya hemos mencionado, algunos estudiantes continúan como ayudantes luego de haber cursado la materia.

3.1.4.B La forma de organizarse

En el Departamento de Ciencia y Tecnología comenzaron organizándose con asambleas mensuales de docentes pero se presentaban diferentes problemas: la dificultad de coordinar días y horarios entre todos, la centralización de la información en la coordinación y la limitación de la periodicidad mensual para abordar la dinámica del cotidiano. Por ello, empezaron a utilizar grupos de whatsapp colectivos que les permiten mantener una comunicación más fluida y superar la centralización de la información. Acordaron metodologías para utilizarlo y consideran que es la forma más activa que tienen para comunicarse y tomar decisiones.

En la actualidad la coordinación está conformada por un grupo de aproximadamente 20 profesores donde intentan respetar la horizontalidad y que los compañeros se comprometan buscando “formar gente que se anime a venir, a dirigir un profesorado que es diferente, donde el Estado tiene otro rol y donde estamos construyendo profesores para el pueblo desde el pueblo” (Entrevista a Ana, DC, DCyT). Ellos son los docentes que se encuentran dando clases en ese cuatrimestre y “los del Sur”⁵⁹. Desde la coordinación sostienen que “cada uno de los que viene tiene una idea de en qué quiere trabajar y hasta dónde (...) cada uno trabaja desde el lugar que se siente cómodo” (Entrevista a Ana, DC, DCyT). Esta horizontalidad es recuperada, a su vez, como una condición que habilita la libertad, la pregunta y la creatividad:

⁵⁹ “Los del Sur” hace referencia al trabajo de articulación que realizan con un BP que queda en Piletones, Villa Soldati.

Nosotros no tenemos verticalidad. Hay rector... Los cargos están porque es una exigencia jurídica. Sino no habrá firmas para. Pero en realidad nosotros coordinamos y tratamos de trabajar en línea horizontal. Siempre hay unos compañeros que están más metidos que otros. Pero en definitiva tratamos de que haya la mayor cantidad de horizontalidad. Eso hace que un docente venga y siente que tiene mucha libertad. Que tiene puntos de referencia. Que puede preguntar, puede pedir ayuda. Porque tiene mucha libertad para crear. Y a veces cuesta adecuarse a eso. (Entrevista a Ana, DC, DCyT)

Identificamos una coordinación central (de hecho) en la figura de Ana. Sin embargo, ella plantea que es un grupo donde ella quizás se destaca por ser la “más metereta”.

Así como las parejas pedagógicas se constituyeron en una característica distintiva de la Educación Popular y los BP, en estas experiencias se generan diversas dinámicas de equipos pedagógicos. Por ejemplo, la cátedra de geometría tiene tres niveles y aproximadamente 10 profesores. La forma de funcionamiento es con:

(...) una profesora titular que va sintonizando con distintos profesores momentos de la cursada a lo largo del año en esas tres materias, entonces entre los que integran la cátedra hay distintas versiones del mundo, hay matemáticos, hay diseñadores, hay arquitectos, hay artistas plásticos hay un combo interesante y cada uno aporta su mirada y su experiencia. (Entrevista a Alejo, D, DCyT)

Desarrollan un espacio de nivelación en matemática para estudiantes que todavía no finalizaron el bachillerato, tanto en los BP como en otras escuelas, que lo comparan con ciertas lógicas de UBA XXI⁶⁰ y de la extensión universitaria. Les sirve para que se conozca más la experiencia y para conocer cómo viene el proceso de aprendizaje de los estudiantes en el área y sus diferentes problemas.

Además, realizan encuentros abiertos de debate científico y talleres porque creen que “es necesario para bajar a la comunidad la discusión, como decimos, de Ciencia y Tecnología desde el punto de vista político. Y para eso, hay que empoderar a la gente bajando los conceptos”⁶¹ (Entrevista a Ana, DC, DCyT).

⁶⁰ “UBA XXI es el Programa de Educación a Distancia de la Universidad de Buenos Aires, dirigido a personas interesadas en cursar algunas de las materias del Ciclo Básico Común a través de esta modalidad. Se encuentran disponibles, también, cursos de articulación con el Nivel Medio que tienen por objeto favorecer el acceso de los alumnos al nivel superior.” (<http://www.uba.ar/academicos/uba21/contenidos.php?id=1>)

⁶¹ Por ejemplo, el “Intercambio y discusión de las problemáticas sociocientíficas con enfoque crítico de la ciencia” en articulación con los grupos “Ciencia entre todos” y “Hablemos de Chagas”, el Curso de “Iniciación a la Programación Gráfica y Robótica” y el Ciclo de Divulgación Científica “¿Por qué me cuesta estudiar Física?”

3.1.4.C Reconocimiento, tiempo y espacio pedagógico

La cuestión edilicia ocupa un lugar especial en relación al reconocimiento de los títulos por parte del Estado. Han logrado habilitar un aula, que ha pasado la inspección de educación privada, lo que les permitió oficializar la carrera de Matemática y tener la posibilidad de acreditar. Mientras buscan conseguir la habilitación de más espacios que les permita el reconocimiento de las otras carreras, pueden inscribir los trayectos que están realizando todos los estudiantes oficialmente ya que todos los profesorados del departamento comparten aproximadamente el 50% de las materias en su plan de estudios.

En este proceso han llevado adelante diversas articulaciones con la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (Universidad de Buenos Aires) (FADU) tanto en la realización de los planos a través de un sistema de pasantías como en la incorporación de diferentes docentes a la experiencia dando clases.

Aparecen particularidades propias de funcionar en una fábrica recuperada:

Entro a un lugar donde hay un portón que se corre y hay un olor a nafta y a grasa de estación de servicio (...) Vos llegas y está todo como oscuro siempre, entras a una fabrica ¿viste? Y a mí siempre se me viene la pipa que dice “esto no es una pipa” y es “esto no es un edificio educativo”, por más que haya aulas, por más que esté todo grafitado, no es justo lidiar con tanta dificultad pero de repente tenés una mesa donde tenés gente que hizo budines, torta, sandwichitos, hamburguesas veganas, el agua caliente para el termo. Ahí cobra una dimensión humana. (Entrevista a Alejo, D, DCyT)

En esa reflexión, aparecen condiciones materiales que parecen ser distantes de las que se espera de una institución educativa con el contrapeso que produce la dimensión humana y política del proyecto así como la apropiación que realizan del espacio en la forma de habitarlo. Frente a las diferentes dificultades edilicias que se les presentan buscan alternativas para poder sostener las clases:

Acá te divertís. Porque siempre te falta de todo. ¿No? Entonces de repente se cortó la luz... pero no vamos a dejar de dar clase. Entonces, una compañera que nos presta una aulita que tiene en la casa que está cerca. O nos vamos a un bar. Porque las clases no se interrumpen. (Entrevista a Ana, DC, DCyT)

En relación al tiempo pedagógico, se busca tener una flexibilidad en base al consenso que permita considerar las posibilidades y necesidades de los diversos sujetos:

Los tiempos son tan flexibles como podemos. Es decir, tenemos estudiantes que vienen de lugares en donde les cuesta mucho volver de noche cuando hay consenso para cambiar y no desfavorece a uno, todo el grupo, digamos, acepta esa modificación

(...) tuve que bajar de cinco a ocho porque alguna gente vivía en barrios de emergencia y pasan las ocho de la noche y se hace imposible volver, es un peligro muy grande por el tema delincuencia. (Entrevista a Daniel, D, DCyT)

3.1.4.D Concepciones político pedagógicas

El DCyT ha comenzando a desarrollar una página web⁶² en la que centraliza información de sus tres carreras. Allí plantean al sistema educativo en crisis, generando la expulsión de los sectores populares y ofreciendo desde el Estado políticas focalizadas precarizadoras, especialmente en la educación de jóvenes y adultos. Frente a ella, consideran que la respuesta sólo puede surgir “de las organizaciones sociales, desde las bases y no desde arriba, desde definiciones tecnocráticas”.⁶³

En un apartado titulado “Educación pública, gratuita y popular” se puede observar cómo conciben a la escuela:

Desde la educación popular sostenemos una concepción de escuela en tanto organización social autogestionada, en un entramado con otras organizaciones sociales, integrada en los barrios y con los objetivos de formar sujetos políticos y construir poder popular. En este mismo carácter radica nuestra especificidad y lo que nos diferencia, porque en nuestra praxis y en nuestra pedagogía proponemos desnaturalizar las relaciones capitalistas en el seno del sistema, generando otras formas de relación entre trabajo y capital que no sean las de subordinación. En ello articulamos con las empresas recuperadas y tenemos como orientación pedagógica el Cooperativismo: nuestra praxis imprime al actual sistema las relaciones emancipadoras por las que luchamos⁶⁴.

En ese sentido, en la entrevista Daniel (D, DCyT) plantea que al surgir “(...) algo paralelo, en las márgenes, que se arrogue el calificativo de popular ya está acusando que la educación en realidad no lo hace, ha olvidado al pueblo, se ha acomodado a su borde de exclusión”. En consonancia con esto, sostiene que el imperativo de la inclusión aparece como una característica de la experiencia que busca “remontar dificultades” que otras instituciones no consideran:

(...) todas las energías se ponen en que los estudiantes puedan aprender, o sea, aprobar las materias sabiendo y hacer todo lo posible para superar distintos tipos de obstáculos. (...) A veces, bueno, casos extremos no se puede hacer, pero siempre hay que buscar remontar dificultades que generalmente las escuelas consideran que no les compete demasiado. (Entrevista a Daniel, D, DCyT)

⁶² <https://www.poloeducativoimpa.org/>

⁶³ Ibidem

⁶⁴ Ibidem

Esta diferencia en el conocimiento del Otro aparece también vinculada a cómo concibe Alejo (arquitecto y profesor en diversas cátedras universitarias) la relación pedagógica en la educación popular en contraposición a la masividad universitaria:

La educación popular tiene esa cosa donde también está la vida del otro, vos te enteras de todo lo que les pasa, de dónde vienen, cómo hacen para llegar al lugar, si planteas un ejercicio de geometría si hay el instrumental necesario, si lo pueden abordar, qué bagaje traen ellos de la primaria y la secundaria ¿viste? Pero es un contexto diferente y no masivo. Yo estoy acostumbrado o demasiado como perfilado a lo masivo, porque en la UBA son mil alumnos, entras a un teórico y son 350, 200, o sea hay cantidades industriales de gente y acá es como fulano, mengano, la alumna tal, mengano tiene gripe, yo en la UBA no me entero de nada de eso. (Entrevista a Alejo, D, DCyT)

En ese sentido, destacan la posibilidad de tener una experiencia formativa más colectiva y dialogada en ambientes no masivos con profesores muy formados:

Lo político es todo ese accionar y que genera un lugar donde la gente estudia un profesorado y donde se van a recibir y van a dar buenas clases, no es que van a ser profesores de cuarta, todo lo contrario. Yo siempre les digo a otros profesores, estos cuando se reciban van a ser brillantes porque tienen una experiencia que no sé si la tiene cualquier alumno en un contexto universitario, tienen un plus que es hablar con mucha gente y muchos son grosos, no es que tenés de ayudante a un desgraciado. (Entrevista a Alejo, D, DCyT)

Desarrollan diversos propósitos de la experiencia, tanto a nivel general como específicos de cada carrera. Entre los primeros, es posible encontrar la pretensión de “contribuir a la emancipación formando educadores que se reivindiquen como sujetos políticos, capaces de analizar críticamente la realidad, ayudando a sus estudiantes a discriminar entre las situaciones que les permiten crecer y las que los limitan, manipulan y discriminan” (Entrevista a Ana, DC, DCyT). Esa concepción en torno a lo político aparece relacionada a la modificación de un sistema:

Es política porque estamos modificando un sistema. Y es una modificación, digamos, profunda. No vamos a cambiar el mundo, pero si vamos... Podemos cambiar la mirada de algunas personas. ¿No? Y eso si se multiplica es una potencia muy, muy grande. Pero desde ese punto de vista es absolutamente político. Por otro lado, siempre digo acciones políticas más puntuales, en su momento de ir a cortar Paseo Colón ahí en el Ministerio de Educación, que está bien también. Pero ante todo el hecho político es el hecho de revertir y desafiar esos mandatos. (Entrevista a Mariana, D, DCyT)

Esta “reversión de los mandatos” la relacionan con la posibilidad de cambiar miradas y la potencia que tiene si se multiplica. También aparecen como sentidos políticos que atraviesan a la experiencia la toma de decisiones de forma colectiva y el posicionamiento anti neoliberal:

La educación popular como reivindicamos nosotros, es lo que destaca a la educación misma como un acto político. Digo, la educación es una rama de la política, eso se puede pensar así de esa forma. Sí, desde el momento mismo en que las decisiones las invitamos a tomar entre todos (...) el propio currículum ya de nuestra carrera indica que vemos esto, es una propuesta anti neoliberal, literalmente. Es un hecho político en cuanto que prepara al estudiante para que a su vez forme a otros ciudadanos con una veta emancipatoria. (Entrevista a Daniel, D, DCyT)

Buscan desarrollar una sensibilidad y compromiso hacia la inclusión educativa formando “pedagogos más sensibles, tanto humana como pedagógicamente hablando, más comprometidos con lo que llamaríamos exclusión educativa” (Entrevista a Daniel, D, DCyT). Creen que para formar en la inclusión, “lo que tiene que ocurrir es que el propio estudiante sienta que con él se está haciendo eso, que se sienta incluido, que no se sienta dejado de lado” (Entrevista a Daniel, D, DCyT). Este posicionamiento se encuentra relacionado tanto con el surgimiento de la propia experiencia como con la forma en que se organizan.

En su horizonte de expectativas se proponen que los futuros docentes “vayan a trabajar a todo tipo de colegio. No importa si es gestión privada o gestión pública, religiosos, no religiosos. Lo que sea. Porque nosotros queremos que esta forma diferente de enseñar llegue a todos lados” (Entrevista a Ana, DC, DCyT). Por ello, buscan poder prepararlos para desempeñarse en cualquier escuela. Sin embargo, a esta posición compartida algunos docentes agregan el matiz de lo que implica el poder “volver al barrio⁶⁵”:

Lo ideal sería que estén en todos lados, que puedan cobrar bien. Hay trabajo por lo común porque no abundan profesores de matemática, de física y de tecnología. Pero la vuelta en los barrios es la parte más linda. Y eso ya lo tenemos con estudiantes de primer año que están yendo al mismo bachi donde se recibieron. Están yendo a ayudar. (Entrevista a Mariana, D, DCyT)

⁶⁵ Esta dimensión barrial hace referencia a la articulación que tiene el profesorado con diferentes BP, especialmente con “Sol de América”, ubicado en Los Piletones, Villa Soldati. Aparece una lectura próxima a la ecología de saberes de De Sousa Santos (2009) donde se sostiene que “estos barrios tienen algo para decir, algo fuerte para decir al resto del mundo. Nosotros podemos hablar y llenarnos la boca hablando de latinoamericanismo. Pero ahí existe” (Entrevista a Mariana, D, DCyT).

El dispositivo de las prácticas docentes guarda algunas características específicas que nos parece interesante mencionar. Desarrollan un trabajo articulado con el área de matemática del BP (antes mencionado) en 2do y 3er año. Además de dar clases participan de las reuniones de profesores. La coordinadora sostiene el propósito de que los docentes sientan “que su lugar natural es el aula”:

La práctica es fundamental. Creemos que un estudiante nuestro, cuando se reciba, tiene que sentir que su lugar natural es el aula ¿sí? Y si es un buen docente puede lograr una comunicación fluida con los estudiantes, y que los estudiantes les agrade estar en el aula. Esto es un poco ¿no? Y para eso hay que foguearlo, hay que ir a territorio permanentemente. (Entrevista a Ana, DC, DCyT)

Si bien cuentan con la misma cantidad de talleres que todas las carreras, aparecen otros dispositivos como las ayudantías que contribuyen a que aumenten las instancias y modalidades de práctica:

Los talleres son los mismos. Lo que pasa es que por ejemplo tenemos estudiantes que están haciendo residencias casi permanentemente porque los mandamos a estar acompañando con un profesor a una clase, haciendo ayudantías. Hay otros que después de los tres años hacen ayudantías en las materias disciplinarias de acá, o sea que vienen como ayudante de álgebra, de análisis. ¿Por qué? Porque de esta manera, primero, se foguean ellos porque logran saber más la disciplina. Segundo, acompañan a los otros estudiantes que necesitan apoyo y empiezan a entender cómo se da clase en terciario, ¿no? Entonces también terminan haciendo prácticas de terciario, cuando en realidad van a salir como profesores del secundario, es decir, los estudiantes aceptan estos trabajos adicionales, porque bueno, les interesa. Son más horas, pero un estudiante nuestro cuando llega a la residencia de cuarto año la aprueba de taquito porque ya estuvo fogueándose por todos lados dando clases. (Entrevista a Ana, DC, DCyT)

La articulación con el BP y el abordaje de la ciencia de estos profesorados hace que se desarrolle una situación invertida donde diferentes experiencias educativas solicitan docentes practicantes y aumenta las posibilidades de multiplicar la experiencia. A su vez, sostienen que su disputa cobra un valor especial por la particularidad del contenido que abordan (la ciencia y la tecnología) y la articulación que realizan con los bachilleratos de barrios populares:

Yo digo que si uno puede educar para la libertad se convierte en un subversivo. Para mí la subversión es esa hoy. Educar para la libertad. Educar gente que se pueda defender para pelear la igualdad del ingreso desde otro lugar. ¿No? Por eso nos

interesa ir a enseñar ciencias a una villa. ¿Por qué? Porque alguien me dijo: Pero este es un modelo disruptivo. ¿Por qué? Porque ese conocimiento estaba reservado tradicionalmente para la clase media. Y yo digo sí. Y así estamos. Así estamos. Es decir, con gente que cada vez más conforma guetos de pauperización extrema. Entonces, pongamos la realidad al revés. Démosla vuelta. Vamos patas para arriba. Si yo quiero ir y enseñar ciencia en las villas. Quisiera ir a armar una academia de matemática en el medio de la villa. Que los chicos de clase media vayan a estudiar matemática a la villa y no al revés. (Entrevista a Ana, DC, DCyT)

De esta forma, poniendo “la realidad al revés”, la experiencia se propone herir a la sociedad pedagogizada como equivalente del gobierno de la identificación, rompiendo los circuitos establecidos de la reproducción social, revirtiendo la configuración de rangos, roles y estatus preestablecida (Palumbo, 2017).

En relación a la matemática, se proponen revalorizar su enseñanza y elevar el nivel de aceptación y aprobación de la materia desde el descubrimiento y el disfrute de la investigación y la aplicación práctica del conocimiento, formando docentes que “transmitiendo la alegría de encontrar las matemáticas en el universo, en la naturaleza, en la creación humana y en todos los campos de su vida cotidiana.”⁶⁶ En la misma invitación que realizan a sumarse a la experiencia comienzan a entrelazar la educación pública y popular con la matemática:

Te invitamos a integrar las primeras promociones de Profesores en Matemática formados en el campo de la educación popular; a abordar el desafío de continuar, fortalecer y enriquecer el proyecto de la educación pública y popular en nuestro país, desde la ciencia matemática, teniendo en cuenta que la misma constituye, en esencia, una actividad cultural, un lenguaje simbólico y un sistema conceptual lógicamente organizado y socialmente compartido.⁶⁷

En relación a las transformaciones socio-técnicas contemporáneas, pretenden formar docentes que comprendan el cambio que ha producido la incorporación de la tecnología en la vida cotidiana y sepan adaptar las prácticas de enseñanza a las nuevas necesidades formativas. En ese sentido, se proponen que los futuros profesores:

(...) aprendan a analizar críticamente los cambios e innovaciones, reconozcan el cuerpo de conocimientos estables que constituyen el eje disciplinar, y puedan razonar con sus

⁶⁶ Ibidem

⁶⁷ Ibidem

estudiantes, discriminando entre aquellos desarrollos que les permiten mejorar su calidad de vida y aquellos otros que los limitan y discriminan, tanto en su crecimiento personal, como en su pertenencia a una sociedad integrada e igualitaria.⁶⁸

En relación a la Física, se enmarcan en una matriz histórica donde en el intento de explicar y dominar el universo circundante de nuestros antepasados los conocimientos estaban impregnados por la propia experiencia, de lo comunitario y de lo artístico. Invitan a pensar que la transmisión de dichos conocimientos es posible gracias a la docencia, de forma que “enseñar Física y enseñar a enseñar Física, repite el ritual de mostrar cómo se enciende el fuego y de cómo se ilumina.”⁶⁹ En ese sentido, plantean un enfoque didáctico centrado en el descubrimiento personal para lo que sostienen la necesidad de “estar abierto a cualquier cambio”:

Vos sabés que es lo que vas a dar, pero tenés que estar abierto a cualquier cambio. Porque a veces se plantean cosas. Donde vos sabés que se abrió una vía de descubrimiento. ¿No? Y es lo fundamental siempre. Por ejemplo, esto vale tanto para el bachi como para el profesorado, inclusive si venís de una buena formación. En lo que es ciencia siempre, siempre son procesos de descubrimientos personales. Por más que Newton lo haya descubierto hace 300 años, 400 años, hay un descubrimiento personal. Y ese es el verdaderamente formativo. No es cumplir con un programa. A veces vale la pena quedarse inclusive en un tema todo el año que a la larga ganas. Por ejemplo, en Física, que yo doy la materia Física, yo la estudié de dos formas muy diferentes. En ingeniería todas las físicas, las cursé todas, de un modo que es muy parecido como se enseña en las escuelas, que es un bombardeo de fórmulas ¿no? Que además hace que la gente odie esas materias. Y después conocí una versión de Exactas que es otra. Que es con una base matemática mucho más poderosa. Y no tenés que aprenderte ninguna ecuación, las inventas todas vos. Para eso necesitas una muy buena base en matemática. Y yo la trabajo en la primera mitad del año. Prefiero sacrificar cosas de física y después en el segundo cuatrimestre sos un avión. A lo mejor no llegas a tocar todos los temas. Pero esa persona ya tiene una enorme solidez y una enorme independencia. (Entrevista a Mariana, D, DCyT)

De esta forma, se recupera una mirada de la matemática ligada a la imaginación y la creatividad. Para poder desarrollar este enfoque, se hace mención a ciertas condiciones habilitantes como la libertad, la duda y el hacer espacio:

⁶⁸ Ibidem

⁶⁹ Ibidem

La libertad. La libertad, justamente. No estar atada a los libros. No estar absolutamente segura de lo que sabés. O sea, dudar bastante. Y esa es una cosa, yo eso lo traía de antes de mi experiencia docente que inclusive era con chicos de primaria. Inclusive experiencia también en pre escolar. De siempre, dar el espacio. O sea, pensar que cualquiera de los que está ahí Yo me considero una persona muy inteligente. Que cualquiera de los que está ahí puede ser muchísimo más inteligente que yo. ¿No? Entonces, yo creo que eso te habilita a escuchar, a... Es un juego por otro lado ¿No? Y bajarte de ese pedestal de donde muchas veces te quieren poner también los mismos estudiantes ¿no? Y nada, y yo creo que eso que eso habilita esa... A lo mejor, ojo, los descubrimientos están todo el tiempo y vos no los viste. Los pibes te están diciendo algo y no te diste cuenta. Creo que hay una cosa, a ver ¿yo por qué lo hago? Porque me fascina. Me fascina encontrarme con eso. Supongo que te tiene que gustar mucho la docencia (Risas). (Entrevista a Mariana, D, DCyT)

Identificamos en esta intervención una postura solidaria a la igualdad de las inteligencias planteada por Ranciere (2006). A su vez, la imagen de “bajarse del pedestal” se relaciona con los procesos de subjetivación político-pedagógica que abordaremos en el siguiente apartado.

En relación a la Educación Sexual Integral se proponen realizar un abordaje transversal a lo largo de las carreras y además cuentan con una instancia curricular específica en el último año de cursada. Una de las docentes es parte del Equipo de la Cátedra Libre de Estudios Trans⁷⁰ de la Facultad de Filosofía y Letras-UBA y trabaja de forma articulada con la misma para la elaboración del área. Ella recupera el efecto que tiene su presencia como trans y cómo la cuestión de género atraviesa las relaciones sociales y se vincula con la política y el poder:

En cualquier materia que curse o que dé yo siempre va a aparecer. Inclusive en materias que dicen tan duras como matemática, de golpe siempre presentan lugares de discusión política. Cuando descubrís una manera diferente y que no está en los libros de resolver algo, (...) siempre te encontrás cosas heredadas que no se terminaron de deconstruir, con situaciones de manejo de poder. Inclusive vos descubrís propios manejos cuando estás dando clases. Como estudiante o como docente me encontré más de una vez teniendo que corregir, por ejemplo, sobre el modo de tratarme. Hay veces que vos sabés que es falta de costumbre y empezar a

⁷⁰ “El objetivo principal de la creación de la Cátedra es el de habilitar un espacio articulador de conocimiento e investigación interdisciplinaria en el campo de los Estudios Trans* (...)Adicionalmente, se buscará potenciar las relaciones interuniversitarias e institucionales, compartiendo experiencias de investigación, docencia y extensión”. (<http://seube.filo.uba.ar/c%C3%A1tedra-libre-de-estudios-trans>)

poner cierto lenguaje. Y otras veces que no, que hay algún pisoteo. (Entrevista a Mariana, D, DCyT).

3.2. Los procesos de subjetivación político pedagógica en los Profesorados en Educación Popular de la Universidad de los Trabajadores IMPA

En este apartado nos proponemos pensar los procesos de subjetivación político-pedagógica de forma situada en los Profesorados en Educación Popular de la UT “IMPA” y los sentidos que los diversos actores le atribuyen a la experiencia. Nos detendremos tanto en los procesos de subjetivación como en las condiciones que los habilitan. Distinguimos procesos de subjetivación en los docentes y en su percepción sobre cómo se desarrollan en los estudiantes.

3.2.1 Los procesos de subjetivación en los docentes

En total hemos entrevistado a 8 docentes de esta experiencia: 4 pertenecientes a la CEIPH y 4 al DCyT. Si bien el proceso de subjetivación es de carácter individual, nos interesa analizar ciertas características de las factualizaciones que se configuran como condiciones de posibilidad de los mismos.

Retamozo (2009) retoma en sus desarrollos el concepto gramsciano de “voluntad colectiva” vinculado a la dimensión utópica de los proyectos que guarda relación con el deseo y la decisión. Propone pensar a la decisión como la instancia creativa-instituyente que abre-crea un espacio de acción y conflicto en el momento configuracional del sujeto, en el pronunciamiento de un “nosotros”, irreductible a la agregación de los individuos participantes. Nos interesa retomar este aspecto que el autor toma como el momento del paso de la subjetividad colectiva al movimiento social y precondition del mismo. De esta forma, reconstruir las dinámicas donde la subjetividad y la identidad se articulan con proyectos (en tanto dimensión de futuro) y con la acción colectiva (en tanto voluntad).

Presentaremos el análisis agrupando por experiencias ya que consideramos que comparten algunos perfiles de docentes y características sobre cómo se desarrollan los procesos al interior de las mismas.

3.2.1.A Les docentes de la CEIPH

En este sub-apartado iremos hilvanando diferentes reflexiones de los coordinadores y docentes de los PP de la CEIPH. En el siguiente fragmento de entrevista podemos observar

una reflexión de esa decisión, originaria y actualizada, del pasaje al “nosotros” en relación al proyecto:

Es una elección en términos políticos. Digo, creo que uno en la vida define cuáles son sus prioridades y sus apuestas en términos laborales y en tanto laborales también políticos. En muchos casos se pueden elegir esos espacios de participación política, en otros no. Digo, yo aparte de trabajar en bachilleratos populares o en profesorados populares tengo toda una dinámica laboral por fuera de estos espacios que son los que básicamente me permiten subsistir materialmente. Trabajo en escuelas privadas, trabajo en escuelas públicas, trabajo en post títulos de formación docente que son los que me permiten a mí el sostenimiento material. Sin embargo elijo también estar en esos espacios. Porque es una elección también estar en esos espacios. No quiero no estar en esos espacios, pero entiendo que lo que me une al bachillerato popular o al profesorado popular es el proyecto político pedagógico de cada uno de estos espacios. Que no quiere decir que en otros espacios no pueda estar pero no está, al menos yo nunca vi, con las características que te comentaba antes, digo, esta cuestión de lo colectivo en su totalidad, de la organización social pensando, impulsando, resolviendo en términos colectivos, horizontales y demás, la realización o la puesta en acto de proyectos educativos. Con lo cual eso me parece lo más interesante. Lo que me atrajo en el 2006 a los bachilleratos y en la actualidad me sigue movilizándolo, es algo en lo que sigo creyendo y a lo que le sigo apostando. Y a pensar en que el pueblo pueda organizar sus propios espacios educativos desde un punto contra hegemónico, de liberación, de emancipación. (Entrevista a Gabriel, DC, CEIPH)

Se plantea así la elección de trabajar en la experiencia como definición política por el proyecto político pedagógico, pensado desde el colectivo en su totalidad, desde una organización social horizontal. Aparece como una disputa particular del magma social el planteo de que “el pueblo pueda organizar sus propios espacios educativos desde un punto contrahegemónico, de liberación, de emancipación”. Esta dimensión se presenta como uno de los mayores aprendizajes-experimentaciones de la experiencia:

Lo que aprendí, experimenté acá, es el trabajo y la construcción colectiva. Me parece que eso en otras instituciones, en general en las instituciones, cualquiera, no porque acá las cosas estén resueltas pero cuesta más o es más difícil de traccionar. Acá no hay otra manera de pensar las cosas que no sea de forma colectiva, o sea es esa la forma, no hay otra. Entonces uno parte de ahí. Con todo lo que eso implica ¿no? Aprendí, aprendo mucho de mis compañeros. (Entrevista a Patricia, DC, CEIPH)

En otra intervención vuelve a aparecer la elección del espacio como militancia motivado por las concepciones político pedagógicas sobre los sujetos y la sociedad que tiene la CEIP de la educación popular y los procesos formativos:

Elijo el espacio como un espacio de militancia y elijo a éste espacio por sobre otros por las concepciones político pedagógicas o sobre los sujetos y sobre la sociedad que creo que no tienen otros espacios o no me terminan de convencer otros espacios. Entonces esto que yo te decía creo que hace un rato, la manera en que nosotros desde CEIP pensamos la educación popular o los procesos formativos, o educativos o a los sujetos o a nosotros mismos como militancia es una manera para mí de pensar la vida. (Entrevista a Patricia, DC, CEIPH)

El PP surge por sujetos que atravesaron y atraviesan dichas instituciones del sistema educativo con las cuales aparecen posibles comparaciones, identificaciones y desidentificaciones que llevan constituir el origen de esta experiencia a partir de un desborde, de una politización de algunos aspectos del nivel. Uno de los aspectos que aparecen está relacionado a los limitantes estructurales de la escuela pública para el desarrollo de proyectos colectivos:

En cualquier escuela pública somos decenas de docentes y a lo mejor hay sesenta docentes que ni siquiera nos conocemos, que trabajamos dos horas un día y después estamos en otra escuela dos horas. Digo, hay una dinámica propia del funcionamiento de las escuelas que ya la propia estructura obstaculiza la posibilidad de construir proyectos políticos pedagógicos colectivos, comunes, debatidos, la propia estructura lo impide. (Entrevista a Gabriel, DC, CEIPH)

Se reconocen como productos de este sistema educativo y sus prácticas, con las que se formaron como estudiantes y como docentes. Sobre esto prestan especial atención, desde una vigilancia crítica:

Al interior del aula seguir repensando, deconstruyendo prácticas que reproducimos que se dan en otros espacios que son las que siempre criticamos. Inevitablemente las reproducimos porque nos formamos así como estudiantes en otros espacios y porque los docentes se formaron así como docentes incluso. (Entrevista a Nancy, DC, CEIPH)

La organización colectiva del trabajo aparece como condición favorable para el desarrollo de los procesos de subjetivación político pedagógica. El encuentro permite pensar los problemas que se presentan de forma conjunta, recuperar las diferentes vivencias de las

propias biografías educativas que pudieron tener un mejor o peor resultado y poder aprender y ensayar los diferentes intentos que parecen obtener mejores resultados:

Nos dimos cuenta que sucedía que replicábamos prácticas que habíamos vivenciado nosotros cuando éramos estudiantes y bueno, por ahí no va la cosa porque estamos intentando hacer algo distinto. Entonces pensar en el conjunto de profes las distintas estrategias está bueno porque quizás algo que sirvió en una materia que se le ocurrió a alguien que probó bueno, sirve para ir aplicándola en el resto de las materias. (Entrevista a Elena, DC, CEIPH)

El trabajo con los compañeros para mí es re importante, que entre los docentes que trabajamos en el mismo espacio tengamos esa posibilidad de reunirnos y de conversar y de escuchar al otro y aprender del otro y que el otro aprende de uno ¿no? Ese intercambio de experiencias y de un montón de cosas que quizás en otros espacios no se da. (Entrevista a Elena, DC, CEIPH)

A su vez, es interesante pensar cómo la formación y posición que desarrollan desde la CEIP es llevada a los otros ámbitos de inserción laboral:

Yo me posiciono como docente en las clases que doy acá en IMPA, las clases que doy en la Unipe, las clases que doy en el Normal 1 digamos de la misma manera, con las mismas concepciones, con los mismos posicionamientos políticos, ideológicos, pedagógicos, educativos, y todo eso me lo da o lo encuentro acá En CEIP. (Entrevista a Patricia, DC, CEIPH)

Otro diferencial que aparece en un primer plano como nota distintiva de la experiencia es el vínculo pedagógico que se construye tanto entre docentes entre sí como con los estudiantes, relacionado con la búsqueda de ser inclusivos y el reconocimiento (Fraser, 2003) de todos y cada uno:

En el vínculo que uno construye con los compañeros docentes y entre estudiantes y docentes principalmente. Esto de intentar siempre que nadie sea un número ni nadie sea tomado como “venís acá a estudiar y si no podés venir, arreglátelas o no podés seguir viniendo”. Intentar en primer lugar que no sea un espacio expulsivo, porque eso es lo que nosotros también hemos sufrido. (Entrevista a Elena, DC, CEIPH)

A su vez, es posible pensar estos aspectos de manera conjunta: la construcción colectiva y el vínculo pedagógico. Ambos aparecen como condición de posibilidad de la construcción de un espacio diferente con otro vínculo con el conocimiento y otra circulación de la palabra:

Ese vínculo permite construir un espacio distinto donde dentro del aula los conocimientos circulan de otra forma. Intentamos que nunca sean clases expositivas donde el docente se para, habla dos horas y chau, se va, sino que siempre la palabra tiene que circular. De ahí también la necesidad de hacer asambleas y todo eso, que la palabra circule en todos los sentidos, adentro del aula y afuera del aula también. Que el espacio sea una construcción colectiva pero no colectiva de los profes nada más, que sea una construcción colectiva de profes, de estudiantes, de todos los que hacemos el espacio. (Entrevista a Elena, DC, CEIPH)

Este vínculo pedagógico y la circulación de la palabra atraviesan a la experiencia toda, desde las dinámicas de aula hasta las asambleas, habilitando que el proyecto colectivo sea interclaustrero. En relación a esto es interesante cómo la escucha al Otro adquiere diferentes matices e interpela a la práctica docente a hacerse cargo desde la enseñanza:

Lo más difícil —e interesante al mismo tiempo— es poder escuchar al otro. No escuchar las palabras que está diciendo, si no poder tratar de entender cuando uno tiene una duda o cuando uno responde algo que no lo estás esperando, aprovechar esa duda o confusión o lo que sea para desde ahí tomarlo y entender que haya que explicarlo de otra manera o que tenés que entrarle al tema por otro lado. Si no es por un texto, con una imagen, película o fuente. Eso, tomar lo que está viniendo del otro lado para ver qué hacés con eso. No sé si aprender o desaprender, pero va por ahí el núcleo de la experiencia. (Entrevista a Nancy, DC, CEIPH)

La importancia de estar abiertos a la escucha y a tomar la palabra del otro, la llevan incluso a cuestiones de orden didáctico como la evaluación:

La palabra del estudiante tiene tanto valor como la del docente. Cualquier conocimiento que ya pueda tener el estudiante previo como interpretaciones o cosas que pueden salir de la lectura de los textos o de los trabajos. Estar abiertos a eso, a la escucha y a tomar esa palabra del otro. Incluso muchas veces ha sucedido que en propuestas de examen o de trabajo que hemos hecho por ahí los estudiantes o las estudiantes dicen “no bueno, ¿y si hacemos tal cosa?” Y por ahí surge la idea de trabajar de otra forma o de darle una vuelta a ese examen, a ese trabajo o a esa propuesta y esa ida y vuelta hace que sea más fluido. (Entrevista a Elena, DC, CEIPH)

Desde el lugar docente, comienza a aparecer una retribución diferente a la salarial ligada al sentirse parte de un espacio que “vale la pena” y el “dar clase” se resignifica en ir a “intercambiar y aprender entre todos”. Esta forma diferente de habitar la clase como docente

aparece como una de las desidentificaciones y aprendizajes que fueron realizando en la experiencia:

Esto de escuchar al otro. Porque, digamos, uno como docente quizás lo que aprende a hacer es bueno, voy, preparo una clase y expongo ¿no? Y yo digo cosas. Y está bien, el otro me pregunta y yo escucho y respondo. Pero siempre está como esa inequidad, no sé cómo decir ¿no? Esa situación viste que siempre uno sabe más que el otro ¿no? Y acá lo que aprendí, aprendí a aprender pero no como alumna, desde otro rol pero aprender igual. Como correrme de la idea que uno tiene del docente. Porque claro, a ver, yo por lo menos nunca estuve como estudiante en una experiencia de educación popular hasta que llegué a los bachilleratos pero ya como profe. Entonces digo, como aprender la educación popular desde otro lado y correrse de... No estar ni en el lugar de alumno ni en el lugar que se suponía en el que uno estaba pensando cuando pensaba en ser docente ¿no? Ver que hay como otra cosa, otra forma de vincularse ahí. (Entrevista a Elena, DC, CEIPH)

En esta reflexión observamos la desidentificación de “no estar ni en el lugar de alumno ni en el lugar que se suponía en que uno estaba pensado cuando pensaba en ser docente”. A su vez, aparece la idea de experimentar el aprender desde otro lugar, como docente, no como alumne, aprendiendo a escuchar al Otro. En esta construcción del docente que aprende en la clase es interesante cómo se conjugan los diferentes saberes en el intercambio de una lectura en común:

Son adultos muy distintos entre sí, que tienen un montón de quilombos en sus vidas y sin embargo deciden sostener sus materias, la cursada, a lo largo de los cuatrimestres. Y que vienen con una experiencia de vida que cuestiona todo el tiempo lo que van viendo. Te saca de la comodidad del docente. Mi mayor miedo era “Éstos saben un montón y van a hacer preguntas re complejas”. Pero terminó siendo lo contrario, lo rico de la clase. Es todo el tiempo un ida y vuelta muy interesante. También ver bien cómo a lo largo del cuatrimestre están leyendo algo y uno lo leyó mil veces no encuentra nada y de repente leen una frase y dicen “¡Wow!, mirá lo que hay acá”. (Entrevista a Nancy, DC, CEIPH)

De esta forma, se configuran múltiples posibilidades de encontrarse, intercambiar y aprender con el Otro (tanto docente como estudiante), donde aparece constantemente la reflexión e interpelación a la propia práctica:

Me encontré también con estos estudiantes que son otros sujetos a los cuales yo venía acostumbrada a tener en un espacio educativo, en el aula ¿no? Entonces ahí me

parece que uno inevitablemente aprende mucho con ellos en el medio del proceso de su tránsito por los profesorados y hay muchas cosas que uno se tiene que poner. Pero yo qué hago con esto, y cómo hacemos con esta situación, y estás como todo el tiempo reflexionando e interpelando tu propia práctica docente. Me parece que eso de la interpelación constante de la práctica docente me la dieron los profesorados, me la dio CEIP, de tener espacios de autoformación dentro de la organización, ni hablar ahora dentro de la escuela ¿no? Donde uno en el marco de una reunión, tenemos una reunión del profesorado de Lengua y una parte de la reunión es hablar de los estudiantes, de las materias, y otra parte es leer un texto, analizar un texto y cómo lo pensamos en las clases y demás. Eso es parte también de nuestra formación acá. (Entrevista a Patricia, DC, CEIPH)

Es posible visualizar una red sinérgica entre diferentes dimensiones educativas propuesta para todos los sujetos participantes donde ciertas asimetrías entre los docentes y los estudiantes son resignificadas. Esto abre posibilidades de aprendizaje-formación y libertad para probar:

Se da acá con esto de la reunión en la asamblea que tenés por ahí muchas instancias de encuentro, incluso digamos desde CEIP organizamos la escuela de formación de formadores, todo ese tipo de espacios en los que uno se encuentra que está aprendiendo todo el tiempo de un montón de gente distinta y de gente que quizás no pensaba por prejuicio, por cómo venimos formateados ¿no? Que uno por ahí pensaba que iba a darse de otra forma y está bueno eso ¿no? Como sentir que todo el tiempo hay cosas nuevas que aprender y que probar, porque de última también pasa que uno dice “uy que bueno esto”, vas y probas y no sale bien. Pero digo, también tenés esa libertad de probar y que no salga bien y que no pase nada. O sea, como tomar eso también como aprendizaje y ver qué vuelta se le puede dar para que funcione. (Entrevista a Elena, DC, CEIPH)

Aparece en esta reflexión la posibilidad de distinguir aprendizaje y formación desde la conceptualización que realizan Simons y Masschelein (2014). Para los autores, mientras el primero es un proceso introvertido, donde se refuerza el ego y se desarrolla la identidad; el segundo es un movimiento extrovertido (el paso que sigue a una crisis de identidad) donde el “yo” queda suspendido en la confrontación con el mundo y se trasciende a sí mismo. Consideramos espacialmente pertinente esta distinción para pensar en la formación docente y vincularla con los procesos de subjetivación. En las expresiones “por prejuicio, por cómo venimos formateados” encontramos pistas para entender estos dispositivos desde la perspectiva de la formación, habilitando posibles desidentificaciones. En ese sentido, la

libertad para probar pareciera estar relacionada con las diversas instancias formativas y colectivas con contribuyen a realizar esos procesos.

Nos interesa recuperar una reflexión en torno al desafío que presenta esta experiencia. Allí aparece la idea de “nuestras prácticas educativas y nuestras prácticas formativas en constante movimiento”:

Un desafío que es como constante esto de estar pensando todo el tiempo nuestras prácticas educativas y nuestras prácticas formativas en constante movimiento ¿no? Lo digo en relación a, ponele, hace dos o tres años toda la cuestión de la ESI, de la Educación Sexual Integral, y todas las cuestiones de trabajar con perspectiva de géneros se nos metieron. O sea, nos fueron permeando, se nos metió a nosotros me imagino como personas en nuestras vidas si somos sujetos que nos sentimos interpelados ¿no? Dando eso por sentado. Y se te mete, se te mete en la escuela, se te mete en el profesorado, se te mete en el aula, y me parece que ese es un gran desafío cuando uno está en un espacio de formación que tiene que poder laburar con el emergente digamos. (Entrevista a Patricia, DC, CEIPH)

En ese movimiento, aparecen como ejemplos el trabajo con el emergente y cómo la perspectiva de género (que atravesó a la sociedad en los últimos años) es abordada desde los espacios educativos.

3.2.1.B Les docentes del DCYT

En este sub-apartado reconstruiremos los desarrollos argumentales de forma extendida de les tres docentes entrevistades de los PP del DCYT para poder recuperar el hilo que van construyendo. Daniel comienza haciendo mención al compromiso de hacer la diferencia frente a los problemas que se presentan en los institutos:

Lo que no se puede hacer es encontrarse con un problema estándar que tienen todos los institutos y hacer caso como que este instituto no tiene el compromiso de hacer la diferencia. Entonces cuando viene el atraso académico en los estudiantes que sea hay que hacer algo especial. Con el problema de los horarios veo que somos un instituto más comprometido a adaptarse con el alumnado. Si algo no anda bien hay que empezar a preguntar ¿Por qué no anda bien? mencionar, modificar las prácticas. (Entrevista a Daniel, D, DCyT)

De esta forma, en la experiencia transforman las diferentes problemáticas que se presentan en la formación y las instituciones en preguntas e interpelaciones a la propia práctica. Allí cobra un lugar primordial el conocimiento sobre les estudiantes a partir del cual

se desarrollan diferentes tipos de intervenciones y modificaciones sobre la secuenciación de las materias:

Vi otros perfiles de estudiantes que no conocía, o sea, uno se va dando cuenta cómo es un día en la vida de un estudiante para saber cuánto tiempo le va a dedicar en su casa. Cómo auxiliar aquel trabajo cada vez que viene al aula, qué cosa tiene que hacer exclusivamente en el aula porque afuera es muy difícil. Aprendí también sobre la dinámica institucional, si bien algo de eso ya sabía, fui completando el tema decisonal, la convivencia, o sea, completé bastante esos esquemas y aprendí a ir modificando el programa de la materia, el pulóver de un chico que va creciendo. También las prácticas te van obligando a secuenciar de manera más solidaria con el deber y el comportamiento, e incluso también modificando los temas y eso está todavía en revisión. (Entrevista a Daniel, D, DCyT)

En esa interpelación a la propia práctica surge como necesidad la creación de materiales didácticos que puedan establecer un lenguaje en común en contraposición con la distancia que presentan los disponibles:

Necesidad más imperiosa que antes de empezar a escribir una bibliografía propia, porque tenemos ese problema de que el libro universitario, o el libro de texto así tal como viene, tiene todavía un lenguaje distante con el que traen ellos. Entonces hay que poner escalones intermedios tal que se explique para que se entienda. (Entrevista a Daniel, D, DCyT)

Alejo reflexiona sobre cómo se gesta el conocimiento desde un “estar situado” desde la práctica:

Cambia porque el conocimiento empieza a gestarse de otra manera, acá es si leemos algo lo leo yo y puedo compartir, pero vamos como a una... no sé cómo explicarte porque no quiero que el discurso quede como peyorativo de eso porque no lo es, sino que es distinto. A mí me llevó un año y pico adaptarme, como que vas con tu cassette a reproducir eso que uno hace y tiene un contexto, entonces estar situado no es ninguna boludez, yo escucho mucha gente que dice hay que pensar situado, pero el pensar situado también requiere una práctica donde situarse. No es tener solamente sensibilidad, sino que tenés que tener la suficiente organización en la cabeza para cumplir con tus objetivos. (Entrevista a Alejo, D, DCyT)

Para este “pensar situado” recupera como características fundamentales la sensibilidad y la claridad en los objetivos. En esa práctica desde la educación popular,

aparecen ideas como el sentirse parte, la reorientación de los encuentros en función de los planteos de los estudiantes, el aprender de ellos y el asumir “riesgos”:

En vez de obligar a continuar en ese contenido que yo suponía que podía ser relevante, lo resignifico y me derivo en las cosas que ellos plantean. Finalmente, con otros trayectos terminas cayendo en el objetivo que te habías propuesto en un principio. Pero es un riesgo porque a veces vas para cualquier otro lado y ahí también aprendo yo cosas. (Entrevista a Alejo, D, DCyT)

Para pensar en la subjetivación pedagógica, es interesante cómo se recupera la idea del “riesgo”, en relación a derivarse en lo que sucede en la clase de una forma más flexible, en la interacción con los estudiantes y la construcción del conocimiento. En relación a esto, aparecen nuevas perspectivas en torno a los tiempos en la planificación:

¿Cuántas clases vas a tardar en dar este tema? Cuatro y en dos clases lo di, lo que doy en una clase me lleva tres, entonces es como que la planificación es todo un desafío (...) ¿Viste la película The Wall? Que van todos, lo popular es todo lo contrario, no hay un solo ladrillo de una manera en ninguna pared, es como que la pared se va armando de manera insospechada. (Entrevista a Alejo, D, DCyT)

Es interesante la metáfora que elige este docente, que a su vez es arquitecto y profesor en la cátedra de morfología de la FADU, sobre la película “The Wall” de Pink Floyd para referirse a la educación popular en contraposición a la educación tradicional. Pensar esta idea de que “no hay un solo ladrillo de una manera en ninguna pared” y el ir armándose de “manera insospechada” nos remite a los posibles vínculos entre la educación popular y los procesos de subjetivación político pedagógica, en contraposición a los procesos de identificación. Desde una perspectiva rancieriana, lo político es asunto de los modos de subjetivación donde se desarrolla una desidentificación de una imagen y la producción de un múltiple que produce un desorden y reconfigura el espacio de lo común (Ranciere, 2012). En el campo pedagógico, el régimen policial y la lógica de la desigualdad domestican a la escuela produciendo “círculos de la impotencia” con el artificio pedagógico de la explicación, dando lugar a una sociedad pedagogizada (equivalente de un gobierno de la identificación) asociada a un orden jerárquico del saber (Palumbo, 2018). Consideramos que el docente revisita el rol de los saberes de la pedagogía hegemónica de la diferencia pedagógica, haciendo lugar a nuevos saberes de lo pedagógico de forma situada de una “pared (que) se va armando de manera insospechada”. En lugar de generar una enseñanza omitida desde la presunción de un capital cultural esperado por parte de los estudiantes (Ezcurra, 2019), resume la posibilidad que tiene la enseñanza para superar la producción y reproducción de desigualdades desde tiempos más flexibles en las planificaciones y, tal como desarrollamos

antes, en el derivarse en la construcción del conocimiento que se genera en el encuentro de la clase con los estudiantes.

Esta problemática de la inclusión excluyente en la Educación Superior que planteamos en el primer capítulo, nos interesa ponerla en diálogo con las metáforas que recupera Mariana poniendo en un lugar central de la experiencia formativa al barrio popular donde se realizan la mayoría de las instancias de práctica docente:

Una de las cosas que me llamaban la atención de los barrios eran las calles de tierra, había una carga simbólica muy grande. Y me acuerdo que a mí me gustaba pisar. Yo en esa época todavía no había hecho mi transición. Una época de mucho sufrimiento. Donde estaba ahí que no sabía muy bien como venía mi vida y qué sé yo. Y lo que me mostraban los barrios es una dosis de realidad enorme. No hay caretas ¿eh? El piso de tierra es simbólico en ese sentido ¿no? Todo el resto del mundo está asfaltado. Los barrios tienen una cosa, ahí no se caretea. Vos sabés quién es el tipo que se mata laburando, el narco, la que le da de comer a 200 pibes. ¿No? Y todo el mundo lo sabe. Entonces es algo muy, muy fuerte que no existe en otras partes de la ciudad (...) Es como un vicio estar, digamos, pisando tierra. Por más que ya esté asfaltado digamos. Pero es como que el mundo fuera más real ahí. (Entrevista a Mariana, D, DCyT)

En estas reflexiones en una “época” de mucho sufrimiento donde todavía no había realizado la transición en su identidad sexual, en un proceso subjetivo significativo, Mariana presenta la idea de “estar pisando tierra” del barrio como un lugar donde “no se caretea” y el mundo es más real. Por eso afirma que “a todas las personas que estamos yendo ahí nos permite tener otra mirada”. Consideramos que son expresiones que pueden pensarse nuevamente como la suspensión de los sistemas de expectativa de capital cultural esperado de los estudiantes en pos de un encuentro entre docentes y estudiantes en el territorio, con sus trayectorias y saberes, desde una perspectiva de reconocimiento (Fraser, 2003), que habilita diversos cambios de mirada:

Los aprendizajes más grandes son allá. Son en el territorio (...) Mi primera experiencia en el 2014 fui como ayudante de matemática en primer año y un día para poder ejemplificarle una cuenta a una de las estudiantes le dije: Bueno, no sé, imaginate que vas a comprar empanadas. Y ella me dice: Yo vendo empanadas. Ese fue un aprendizaje. Así bloom. ¿No? Porque la mirada cambia totalmente. O de por ejemplo descubrir, un descubrimiento personal porque eso ya está descubierto obviamente, que la matemática guaraní es de base cinco. Porque de cosas que salieron charlando, conversando con chicas paraguayas, muy avergonzadas de su idioma nativo. Porque es también el bombardeo que reciben acá. Y como a mí me gusta empezamos. Y me enseñaron a contar en guaraní. Y ahí descubro que usan base cinco. Entonces son

aprendizajes enormes. Y además pasaba que al mismo tiempo para ellas era una recuperación de su idioma. Que siempre lo hablan puertas adentro de las casas. Y ahí se hablaba en clase. (Entrevista a Mariana, D, DCyT)

Esta escena puede pensarse desde la ecología de saberes que plantea De Sousa Santos (2009) y retoma en sus reflexiones Palumbo (2018), donde se produce una recuperación del idioma y de la matemática guaraní: los saberes que antes estaban reservados únicamente al espacio doméstico ocupan otro lugar en el espacio público del aula-clase en diálogo con saberes científico-académicos.

3.2.2 Los procesos de subjetivación en les estudiantes

En los siguientes sub-apartados analizaremos cómo perciben los docentes que se desarrollan los procesos de subjetivación en les estudiantes y las características de las experiencias que contribuyen a los mismos. Por ese motivo, realizaremos nuevamente la presentación agrupada por experiencia.

3.2.2.A Les estudiantes de los PP de la CEIPH

Nuevamente las reflexiones de los docentes pertenecientes a la CEIP aparecen con una mayor proximidad y entrelazamiento. Intercalaremos los planteos de dos de ellos en referencia a cómo los procesos de subjetivación de les estudiantes pueden verse favorecidos por diferentes dimensiones de la propuesta: la integralidad de IMPA como “Ciudad Cultural”, los diversos dispositivos formativos, el transitar la experiencia siendo “tenido en cuenta”, la doble interpelación (como estudiantes y profesores), el posicionamiento, el trabajo sobre la propia voz y la emotividad.

Algunos de los procesos de subjetivación político pedagógica de los estudiantes en IMPA pueden pensarse desde la integralidad del proyecto que implica como fábrica recuperada y “Ciudad Cultural”:

El año pasado tuvimos como estudiante a una mujer que es trabajadora de la fábrica y que atravesó todo el proceso de recuperación de la fábrica en el '98, desde antes, y cuando se formó la cooperativa ella participó de todo eso. Y que hace mucho tiempo quería anotarse en el profesorado. Ella es egresada del bachi de acá. Hace dos años arrancó la carrera, el año pasado fue estudiante nuestra. Era muy llamativo e interesante ver que una trabajadora de la fábrica donde había nacido esta experiencia, gracias a ellos, ahora estaba atravesando la experiencia del profesorado ahí mismo. Que es un profesorado que construyó ella como trabajadora y ahora está estudiando. Y que te cuente que ella quería estudiar por una cuestión de orgullo propio, de hacer

algo que le guste y tener su propio espacio. Venía a las clases con mucho esfuerzo y leía y la veías que se preguntaba... Cuando ves que la educación va, al menos en el caso de ella, más allá de buscar un título, sino que llena otros espacios de la vida y genera esa felicidad de venir a cursar, es muy lindo. (Entrevista a Nancy, D, CEIPH)

Por un lado, es interesante poder pensar en la pertenencia y el recorrido de una estudiante: ser trabajadora, participar del proceso de recuperación, estudiar y graduarse en el BP y comenzar a estudiar en el PP. Incluso en estudiantes que se incorporan directamente en la instancia del PP cumple un rol importante la diversidad de dispositivos formativos que presenta IMPA:

Uno ya lo ve con un poco más de experiencia y de barro encima y claramente el posicionamiento frente no solo a lo que están... A su proceso de formación, sino frente a la educación, frente a las instituciones, es totalmente distinto ¿no? Y después nos encontramos en las marchas, nos encontramos en los conversatorios, en la escuela de formación, te los encontrás por los pasillos, y ahí hay una clara pertenencia al espacio, hay una apropiación del IMPA en particular que genera este monstruo de la fábrica recuperada, hay una cosa como de mucha pertenencia y mucho amor al espacio. Y después una cuestión: de alguna manera hay como un proceso de deconstrucción de todas las experiencias previas. (Entrevista a Patricia, DC, CEIPH)

Esta última frase que hace mención al “proceso de deconstrucción de todas las experiencias previas” se encuentra sumamente vinculada con los procesos de subjetivación político pedagógica. En ese sentido, la docente entrevistada recupera como una condición habilitante de la misma el transitar la experiencia formativa sintiéndose “tenidos en cuenta”:

Entonces también hay algo de eso que ellos tienen como que, primero como asumir que sucede, que son sujetos que realmente están tenidos en cuenta, que a nosotros nos interesa que estén acá, y que lo que hagan tiene un valor. Entonces me parece ahí que hay como un proceso interesante a nivel personal, a nivel de cómo ellos transitan en tanto estudiantes la experiencia formativa, y después en cómo se van formando como futuros educadores. Suele distanciarse mucho de otros docentes u otros espacios educativos que han transitado. Entonces se posicionan desde otro lugar. (Entrevista a Patricia, DC, CEIPH)

En la reflexión se hace mención a cómo esta experiencia no sólo permite dicha deconstrucción en su rol de estudiantes sino también desde su formación como futuros educadores:

Hacerles como el doble juego de que cuando tienen que resolver alguna consigna, alguna situación, la hagan en tanto estudiantes en ese momento, ellos como estudiantes del profesorado, y que por otro lado la piensen en tanto ellos futuros docentes. Entonces que eso mismo se imaginen, se piensen en una clase con sus estudiantes y cómo harían eso. En ese proceso aparecen un montón de estas cosas de cómo fueron cambiando sus concepciones pedagógicas, políticas, didácticas, con respecto a la educación (...) Hay que generar ahí confianza en sus propias voces y en sus propias producciones y que eso después realmente sea algo que se traslade a una situación concreta. Entonces uno va construyendo ese vínculo ahí de confianza desde el respeto, desde esta cuestión de legitimar la voz de ellos no solo en el aula sino también afuera y demás. (Entrevista a Patricia, DC, CEIPH)

Luego comienzan diferentes puestas en situación: dar una clase, explicar un texto, pensar y hacer una actividad para sus compañeros, corregir un trabajo. En las entrevistas relatan que les estudiantes comienzan manifestando que no pueden realizarlo y luego reconocen cómo la confianza y la propuesta “los ubica en otro lugar”. De esta forma, esta doble interpelación propicia instancias de praxis que contribuyen a la subjetivación, con especial atención y cuidado a dimensiones como el tratamiento de la confianza y la experiencia de capacidad.

Por otro lado, se hace “hincapié en poder leer y entender qué nos está diciendo y discutir con el autor que está tratando de evidenciar eso. Que quede claro que es imposible escribir desde la objetividad” (Entrevista a Nancy, DC, CEIPH). Aparece un tratamiento especial en la búsqueda y el desarrollo de la propia voz de los estudiantes desde el enfoque pedagógico y como una de las observaciones de los cambios que realizan en el proceso formativo “cuando empiezan a responder una pregunta pudiendo contestar desde su propia voz y no desde lo que dice el autor, que no sea simplemente repetir lo que dice el libro, si no poder tomarlo y armar algo distinto” (Entrevista a Nancy, DC, CEIPH). Para esto proponen un trabajo sostenido a lo largo del cuatrimestre sobre una temática de interés que elija cada estudiante a la cual van atravesando desde diferentes aspectos teóricos con prácticas constantes en el abordaje de diversas fuentes, la escritura y la reescritura.

Otra propuesta que destacan como interesante para pensar los procesos de subjetivación de los estudiantes es la invitación a escribir una experiencia de lectura significativa de sus vidas a partir del trabajo con un texto de Freire (1991) sobre la experiencia del acto de leer. Sostienen que en la misma surgen cuestiones muy diversas y personales que evocan una emotividad que genera “un antes y un después” en el grupo:

Muchos de ellos leen y cuando leen esa situación primero que tienen que leer en voz alta, frente a otros compañeros, que como hace poquito que arrancamos no se

conocen, donde ahí hay mucha cuestión de su historia personal, hay mucha emotividad, hay mucho recuerdo, hay mucha cosa ahí dando vuelta, son situaciones muy emotivas que se generan en el aula, de mucho respeto, mucho silencio, mucha expectativa, y que yo creo que son claramente movilizantes a nivel pedagógico digamos ¿no? Y eso lo hacemos las primeras clases, entonces ahí hay algo que cambia o que no sé si cambia porque por ahí no da el tiempo para que uno identifique, que era lo que venía antes, pero sí que construye la dinámica del grupo de una manera. Entonces a partir de esa actividad es muy difícil que alguno después no quiera leer algo, porque ya hay una cosa, hay estudiantes que se han largado a llorar, hay otros que lloraron por algo que alguien leyó. (Entrevista a Patricia, DC, CEIPH)

Dentro de estas dimensiones de la propuesta formativa que les docentes recuperan como favorecedoras de procesos de subejección político-pedagógica de les estudiantes podemos distinguir desde el paradigma organizacional planteado por Ezcurra (2019) haciendo más énfasis en los institucional (como la integralidad de IMPA como “Ciudad Cultural” y los diversos dispositivos formativos) y otros más centrados en las prácticas de enseñanza (como el transitar la experiencia siendo “tenido en cuenta”, la doble interpelación (como estudiantes y profesores), el posicionamiento, el trabajo sobre la propia voz y la emotividad). Más allá de esta distinción, la propuesta está pensada en sentido integral buscando prácticas inclusivas que puedan superar la producción y reproducción de desigualdades desde el campo pedagógico.

3.2.2.B Les estudiantes de los PP del DCYT

En les docentes pertenecientes al DCyT las reflexiones sobre los procesos de subejección político pedagógica de les estudiantes guardan un sentido central en los propósitos del profesorado, como desafío, motivación y prioridad.

Recuperando la idea del lugar de los barrios y lo que tienen para aportar en este proceso, aparece cómo el sistema “domestica” a los sujetos de los barrios denostando su saber y diciéndoles que no sirven:

Cuando entrás a laburar en los barrios llegas a algunas conclusiones Freire. Porque te encontrás ante todo con el poder de los conocimientos previos que trae gente que ya está formada en la vida que vos ves claramente que su problema no es su problema, es problema de este formato social expulsivo. Que, digamos, los expulsó tanto de la vida socio-económica como de los estudios. Entonces vos ves ahí que es un espacio de recuperación ante todo y es un espacio de lucha en ese sentido. Es un espacio de lucha en el sentido de que no... Hasta ahora me dijeron que no servía. Y acá estoy viendo que sí. ¿No? Y ya el hecho de descubrir enormes capacidades que

van descubriendo los estudiantes ¿no? Y es meterle un bofetazo al sistema. (Entrevista a Mariana, D, DCyT)

En contraposición a dicha domesticación, el PP se plantea habilitar la posibilidad de que se produzca la subjetivación político pedagógica donde los estudiantes van descubriendo sus capacidades. Se quitan de encima la imagen de que “su problema es su problema” para problematizar la realidad social y observar problemáticas más estructurales. Consideramos que la idea de “meterle un bofetazo al sistema” está relacionada con estos procesos de subjetivación donde las personas actualizan una capacidad que les es propia, interrumpen el curso naturalizado de la desigualdad y se emancipan de la identidad que el reparto desigual del régimen policial de la sociedad les había asignado (Galende, 2012).

Como desarrollamos anteriormente, el propósito de los PP del DCyT es que puedan desempeñarse como docentes en cualquier ámbito del sistema educativo. Sin embargo, la idea de volver al barrio cobra una dimensión especial cuando se la piensa desde los procesos de subjetivación político pedagógica:

La vuelta de las personas que salen del barrio. Vuelven como docentes. Modifica muchísimo en el barrio. Son miradas de otra manera. Muestran que son posibilidades reales. Que se puede romper con todos esos mandatos que a veces ni pensaron que eran un mandato. Es pensar que la vida es eso: estar ahí, no tener cloacas, inundarte cuando llueve. Y de golpe todo esto es otra cosa. Es ir descubriendo, que yo creo que se siente a nivel íntimo, el engaño de la historia para con ellos (que ese era su lugar y no había otra). (Entrevista a Mariana, D, DCyT)

Es en esta vuelta al barrio como docentes donde observamos cómo se conjuga el reconocimiento (Fraser, 2003) con los procesos de subjetivación política-pedagógica. Mariana plantea desde una óptica freireana que esa vuelta las empodera y permite que sean mejores docentes que quienes no la realizan, haciendo especial mención a las estudiantes que vienen del BP y vienen de condiciones más difíciles. La subjetivación pedagógica permite que se desarrollen los procesos de subjetivación política y su relación. La idea de revertir el sentimiento de fracaso es planteada como el desafío más grande y la prioridad principal de la experiencia:

Creo que el desafío más grande es el desafío de los docentes ¿no? La dificultad más grande con la que te encontrás como docente es la de que en algún momento lleguen al punto de descubrir que no era un fracaso de ellos. Digamos, vos como docente hiciste algo. Si pudiste hacer algo por ahí. Porque el nivel de sentimiento de fracaso con el que vuelven a retomar los estudios secundarios es gigantesco. El daño es enorme. Y revertir eso es el trabajo más grande. Por eso a veces tenés que quedarte

en un lugar, digamos, a lo mejor todo el año. ¿Eh? Pero vos sabés que por ahí es donde empieza a revertirse. Cuando empieza a revertirse ya está, ya empieza a funcionar solo. Creo que ese es el desafío. Que es constante. (Entrevista a Mariana, D, DCyT)

En ese “foco prioritario” y en la idea que “cuando empieza a revertirse comienza a funcionar sólo” parecen estar latentes los planteos del círculo de la potencia y de la impotencia de Ranciere (2006). Por un lado, esto lo relacionan con una dimensión psicológica donde sostienen que “Lo primero que tenés que hacer es ser psicólogo. Demostrarle o enseñarle que puede. Cuando logra entender que puede, empiezan a entender matemática, sino te dicen “No, esto no es para mí”” (Entrevista a Ana, DC, DCyT). Pero a su vez, encuentran que la cuestión del fracaso adquiere una dimensión especial en las áreas exactas:

Los chicos cada vez tienen más miedo de estudiar matemática, consideran que es terrible, consideran que “para qué voy a estudiar física si no entiendo al profesor”, ¿no? Vienen directamente torturados con las disciplinas que nosotros enseñamos, y el estudiante que tiene esa experiencia, cuando llega, viene con esa experiencia negativa. ¿Quién hizo eso? La escuela pública. La escuela pública le pisó la cabeza. Lo hizo sentir un inútil, entonces eso es parte del sistema, esto es parte de los problemas que tenemos. (Entrevista a Ana, DC, DCyT)

De esta forma, sostienen que el área de matemática ocupa un lugar nodal en los procesos de identificación y subjetivación pedagógica. En ese planteo, hablan de un desplazamiento del principio de autoridad por el principio de razón:

Yo creo que se equivocan los que piensan que la matemática no aporta a la democracia, a la formación democrática o a la formación emancipatoria. Así como el profesor de matemática tiene un arma de castigo muy peligrosa que es generar un complejo de bruto a un estudiante cuando los alecciona de más, tiene la contracara también de fortalecerle la autoestima. Cuando vos veas un estudiante que dice por primera vez entendí y se pone contento, por primera vez entendí matemática, cuando empieza a tener esa autonomía en donde puede demostrar por sí mismo y estar seguro porque la lógica le dice esto es así y no de otra manera, cuando puede, y esto es muy importante, cuando empieza a corregir al profesor cuando se equivoca, algo que algunos profesores lo toman como una declaración de guerra, no bueno, para, es una oportunidad didáctica hermosa, exquisita. Ahí es donde, digamos, el estudiante desplaza el principio de autoridad, ya no son verdades porque las dice este, porque las dice aquel, y viene el principio de razón. (Entrevista a Daniel, D, DCyT)

El docente sostiene que el desplazamiento del principio de autoridad al principio de razón se desarrolla al “transitar el camino” que le permite ir ganando confianza en sus propias fundamentaciones:

Transitar el camino es lo que hace ganar confianza al estudiante y eso después yo creo que tiene alguna extrapolación a (...), por supuesto es un recorte muy estrecho, pero muy medular, el hecho que el estudiante aprenda a confiar en su fundamentación. En democracia esto es importantísimo, yo creo que es el alma de la democracia griega si me lo preguntas. No en vano en la academia de Platón obligaban a ser geómetras para poder entrar. (Entrevista a Daniel, D, DCyT)

Estas subjetivaciones político pedagógicas de les estudiantes que pueden conducir a círculos de la potencia son descritas por la coordinadora como el gran éxito político de la experiencia:

¿Por qué elijo trabajar acá? Porque es una apuesta, es una apuesta a la vida. Soy una de las pocas que está desde el origen del profesorado, en 2013 arrancamos. Estuve en la primera clase de matemática que dictamos el 11 de marzo de 2013. Hay que ser porfiado para seguir remándola y lograr el reconocimiento en 2017. Te daban de todos lados. Nos pedían cosas que eran imposibles. Y seguíamos, seguíamos, seguíamos. Y a partir del reconocimiento, y ver que podíamos, y ver que empezó a sumarse más gente que le interesaba, ya la dinámica es distinta, es decir, ya los propios estudiantes nos piden que sigamos ¿no? Vos fijate lo que es la experiencia Sol del Sur. Sol del Sur arrancó en el 2014, yo estuve entre los primeros que dictaron matemática en Sol del Sur. Hoy como me decía la coordinadora del comedor, que está al lado de Sol del Sur. Nos decía “Antes venían los estudiantes de la universidad a darle apoyo escolar a nuestros hijos. Hoy nosotros estamos mandando a nuestros estudiantes a formarse como profesores para que vuelvan a dar clases en la villa”, y ella lo juzga como que eso es un gran éxito político ¿no? Y tiene razón, y claro que tiene razón. Entonces nosotros nos sentimos parte de eso. (Entrevista a Ana, DC, DCyT)

En ese sentido, creemos interesante recuperar una metáfora de estos procesos de subjetivación político pedagógica estudiantiles que realiza otro:

Lo que vemos nosotros es que estamos formando caballos de Troya educativos. O sea, vemos a nuestros estudiantes sí como practicantes a las bachis, los que egresaron, algunos de sus compañeros (...) los ven así, pero éste hace dos años estaba acá, sufría para entender, ahora lo explica todo. Es decir, ayudan a

desprejuiciar de sí mismos a los estudiantes de los lugares a donde van. Y hacen tomar conciencia que, digamos, las limitaciones que tiene, “soy burro”, “no me sale”, en realidad son todos obstáculos externos a ellos, que ellos en sí mismos pueden y que, digamos, eventualmente pueden superar esos obstáculos. Entonces ahí estaría la impronta emancipatoria. (Entrevista a Daniel, D, DCyT)

De esta forma, plantean que el proceso de subjetivación pedagógica de los estudiantes al comenzar a desempeñarse como docentes puede tener un efecto multiplicador en el resto contribuyendo a nuevas subjetivaciones. Continúa el mismo docente:

Una alumna que tuve en 2017 ahora es ayudante de mi cátedra. Sí, la verdad que el progreso se ve y se ve, digamos, cómo les gusta lo que hacen. O sea, ya se sienten profesores. O sea, son elementos de pivot, están estudiando, al mismo tiempo son compañeros, ayudan a otros profesores. Aprendemos todos de todos. (Entrevista a Daniel, D, DCyT)

El dispositivo de prácticas presenta en las “ayudantías” condiciones de posibilidad de la subjetivación política pedagógica estudiantil desarrollando una identidad y una práctica de docente-estudiante / estudiante-docente.

En este capítulo reconstruimos el proceso de surgimiento de los PP de la UT-IMPA, enmarcándolos en el entramado de la fábrica recuperada y distinguiendo los dos colectivos que los impulsan. Mientras que la CEIPH es una organización que tiene más de 20 años de existencia y está vinculado con la fábrica desde el 2003, el DCyT surge como un colectivo desde el surgimiento de la UT. En relación a esto, aparecen algunas diferencias marcadas en la forma de organizarse. La CEIPH presenta diversos espacios-momentos pedagógicos a los cuales concibe de forma integral (plenarios, reuniones por profesorados, espacios de formación). El DCyT comenzó proponiendo reuniones mensuales que luego fueron dando lugar a intercambios a través del grupo de Whatsapp y una coordinación de hecho más centralizada. Ambos colectivos proponen instancias abiertas a la comunidad para abordar temáticas de su interés como son los conversatorios y los encuentros abiertos de debate científico. En relación a los sujetos que conforman las experiencias, ambos encuentran grupos de estudiantes vinculados a las experiencias de los BPs y otros que hay tenido trayectorias interrumpidas en otras instituciones de educación superior y encuentran en los PP de la UT-IMPA otras posibilidades para retomar los estudios. En los grupos de docentes, aparece un perfil más vinculado con una trayectoria militante previa y el participar en la experiencia más allá del aula en la CEIPH, mientras que en el DCyT es un perfil más diverso (ingenieros, informáticos, economistas, psicólogos) donde la participación está más

centrada en las clases mismas. Una de las mayores diferencias, que condiciona fuertemente el desarrollo de las experiencias, es que el DCyT ha conseguido el reconocimiento oficial de las carreras mientras que los PP de la CEIPH todavía no lo han logrado. Estos últimos, recuperan como importante el reconocimiento social como opción de formación de docentes críticos.

Al presentar las principales características de las experiencias y los diferentes dispositivos que contribuyen a los procesos de subjetivación político-pedagógica desde la perspectiva de los docentes y referentes, cobraron especial valor las diversas instancias colectivas y de formación que se proponen desde el PP. A su vez, se destaca cómo la revisión y reflexión sobre las propias biografías educativas y prácticas docentes propicia procesos de desidentificación y la construcción de nuevos saberes pedagógicos desde la praxis y la ecología de saberes que propone el movimiento popular.

Capítulo 4. El ISFD “Dora Acosta”

En este capítulo reconstruimos el proceso de surgimiento del ISFD “Dora Acosta” enmarcándolo en el movimiento popular del que es parte: la organización política y social “El Hormiguero”. Luego, recuperamos algunas dimensiones centrales de la experiencia en torno a los movimientos populares y la educación popular. En ese sentido, organizamos la presentación considerando el proceso de surgimiento del PP, los sujetos de la experiencia, el vínculo con la UBA, la forma de organizarse, cómo se entrama el territorio con el reconocimiento y el espacio-tiempo pedagógico y las concepciones político-pedagógicas.

Al igual que en el capítulo anterior, nos proponemos analizar los procesos de subjetivación político-pedagógica de forma situada y los sentidos atribuidos a la experiencia. El abordaje central está en los procesos de subjetivación de los docentes entrevistados⁷¹ en la percepción que tienen sobre cómo se desarrollan dichos procesos en los estudiantes y en las condiciones que habilitan a los mismos. Además, incorporamos un último apartado para pensar desde la subjetivación colectiva.

4.1. Desde “El Hormiguero” hasta “El Dorita” tejidos en el territorio

4.1.1 La organización política y social “El Hormiguero” y el proceso de surgimiento del Profesorado Popular

La Organización Política y Social “El Hormiguero” nace a mediados del 2011 en el barrio Padre Carlos Mugica (ex villas 31 y 31 bis) con el propósito de construir poder popular desde las villas. Se describe como:

Un espacio que viene apostando a la organización política y participación popular en distintos barrios de Capital Federal, nacimos desde las villas de la ciudad para transformar la realidad en la que vivimos, aportando al fortalecimiento de nuestras comunidades para salir a luchar por una sociedad más justa⁷².

De esta forma, entrelazan la apropiación social del territorio con la reinención de la cuestión democrática, especialmente en la construcción organizativa del propio movimiento (Seoane et al, 2010). Se reconocen como parte de su “historia de luchas por la emancipación de los pueblos oprimidos, de los sueños de muchos inmigrantes que viven el desarraigo en búsqueda de una vida más digna, con vivienda, trabajo y educación”⁷³. En esa inscripción, la

⁷¹ Conforme los resguardos éticos de la investigación, y con el objetivo de preservar la identidad y la confidencialidad, los nombres de los sujetos fueron modificados. Los fragmentos de entrevista serán referenciados del siguiente modo: Alias; rol en la experiencia (docente [D], docente-coordinador [DC], Equipo de Acompañamiento [EA]); pertenencia [UBA [U] o “El Hormiguero” [H]].

⁷² El Hormiguero. *Información adicional* [Página de Facebook]. Facebook. Recuperado el 21/12/2020 de https://www.facebook.com/elhormigueroCABA/?ref=page_internal

⁷³ Colectivo docente del Instituto de Formación Docente “Dora Acosta” (2019) El Profesorado Popular de Educación Primaria “Dora Acosta”: un proyecto colectivo de formación docente pública y popular. Mimeo

villa 31 se convierte en un emblema de resistencia y organización, con una larga historia en relación al movimiento villero y a la lucha por la urbanización⁷⁴. En ese sentido, en tanto movimiento popular del barrio, realizan una lectura crítica sobre cómo se está desarrollando el proceso iniciado en el 2015⁷⁵ y plantean su propio posicionamiento:

Entendemos aquí la urbanización como una política amplia, democrática e integradora, en la que las y los habitantes tengan poder de decisión y que el barrio se integre al resto del tejido urbano, mediante calles, avenidas, transporte, etcétera. De la misma manera, pensar en la urbanización de los barrios populares es pensar en la creación de instituciones educativas, sociales y comunitarias, ejes centrales para la organización El Hormiguero. (Aquino y Stábile, 2018)

Por otro lado, como organización “El Hormiguero” articula con diferentes espacios educativos y organizaciones políticas (la red educativa del barrio, la mesa de urbanización, el polo educativo). En su propia inscripción territorial se ponen en juego otro tipo de reconocimientos. Pretenden institucionalizar la experiencia en búsqueda de ser reconocidos más allá de la organización:

Tenemos el objetivo de institucionalizarnos más, que sea más conocido, que sea considerado una institución. Es una estrategia política también que tenemos. Que no sea el profesorado de El Hormiguero, que está buenísimo para nosotros, pero que bueno, que sea una institución que logre mucha identificación y relevancia. Como una escuela, digamos. Las escuelas estructuran la sociabilidad de cualquier barrio, también. Y queremos que el profesorado tenga. Es un proceso largo también. (Entrevista a la Fernanda, DC, H)

Con el correr de los años, la organización fue expandiendo su anclaje territorial (Retiro, Chacarita, Rodrigo Bueno, Fátima y Soldati) y comenzó a promover asambleas barriales e interbarriales, desde los principios de la democracia participativa y la horizontalidad. Además incorporó locales culturales en Palermo y Congreso.

Como organización política y social, se consideran parte de un proyecto nacional y popular, el cual entran en el proceso histórico que transita por el camino que trazaron los

⁷⁴ El barrio Padre Carlos Mugica (ex villas 31 y 31 bis) desde el año 2015 está transitando un proceso de “urbanización”. En el anexo realizamos una breve contextualización sobre el barrio y dicho proceso.

⁷⁵ “En la última década con el aumento sostenido de la especulación inmobiliaria se han impulsado importantes proyectos inmobiliarios, presentados a menudo como la “búsqueda de revalorización del espacio urbano” que pretenden generar modificaciones en el trazado urbano que impactan severamente en los barrios populares de la ciudad o modificarlos seriamente sin atender a las necesidades de los y las habitantes. En esta línea, a partir del año 2015, con la llegada al Gobierno Nacional de Cambiemos, se ha impulsado fuertemente la denominada “urbanización de la Villa 31”, la cual consiste, sin embargo, en una fuerte inversión para el traslado de la autopista Arturo Illia que atraviesa al barrio, pero sólo un leve mejoramiento de unas pocas fachadas de casas lindantes con la autopista, el asfalto de algunas calles de tierra y la mejora, básicamente estética, de plazas y espacios al aire libre” (Aquino y Stábile, 2018).

30 mil detenidos-desaparecidos, la resistencia en los '90 y los gobiernos kirchneristas. Entienden a la política como la herramienta necesaria y fundamental para la transformación social, aspirando a la unidad del campo popular. Conciben dichos cambios como el camino para construir el “nuevo mundo posible” del socialismo popular, antiimperialista, justo e igualitario. Se posicionan como latinoamericanistas y consideran fundamental la unidad para garantizar la independencia y soberanía de nuestros pueblos.

Organizan sus espacios de disputa en diferentes ejes: la educación popular, el trabajo digno y sin patrón, la comunicación alternativa, la lucha por la urbanización y las condiciones dignas de vida, las mujeres luchadoras, y la salud popular y comunitaria. Entre los diferentes desarrollos que realizan, podemos mencionar: el BP “Voces de Latinoamérica” en el barrio Rodrigo Bueno, la radio comunitaria “FM Soldati” en Villa Soldati, talleres de oficios, equipos de salud comunitarios, actividades y propuestas en torno a la tierra, la vivienda y la urbanización y diferentes espacios de comunicación audiovisual.

Lo educativo ocupa un lugar nodal tanto como eje constructor de la identidad del propio movimiento como en la constitución de sus actores en sujetos políticos (Guelman, 2011). Es posible identificar dentro del mismo diferentes espacios/momentos formativos: lo pedagógico cotidiano, dispositivos intencionalmente pedagógicos con la modalidad de talleres y la creación de instituciones educativas bajo su gestión con distintos grados de involucramiento y participación del Estado (Michi et al, 2012). Entre estas últimas aparece como primera experiencia el BP mencionado y el PP que presentaremos a continuación.

El ISFD “Dora Acosta” surge a partir del trabajo territorial desarrollado por la Organización Política y Social “El Hormiguero” junto con vecinos y vecinas en la Villa 31 bis, sector “Cristo Obrero”, CABA. Luego de realizar una encuesta de relevamiento en el barrio, en asamblea decidieron comenzar a impulsar esta experiencia con la convicción de aportar a “la necesidad y el deseo de acercar un derecho que se encontraba vulnerado por completo: la posibilidad de que sus habitantes pudieran acceder a una educación superior gratuita, pública y de calidad” (Profesoras del ISFD “Dora Acosta”, 2018, p. 11). Concebían a la factualización educativa como la posibilidad de “ampliar los límites del Estado, democratizando así el acceso a la educación” (Profesoras del ISFD “Dora Acosta”, 2018, p. 11). A mediados del 2014 comenzaron las primeras inscripciones y a fines del 2015 se aprobó el Proyecto Curricular Institucional.

Inscribiendo la demanda en la lógica del deseo, en la percepción de incompletud que moviliza, esta demanda colectiva se fue construyendo a partir de sentidos compartidos. En el desarrollo del trabajo territorial de la organización social y política “El Hormiguero” identificaron la demanda-deseo de continuar los estudios en el nivel superior, específicamente en carreras como magisterio y enfermería. Las trayectorias, experiencias militantes y recursos disponibles llevaron a que la primera opción sea considerada más viable.

Ese relevamiento y su tratamiento en la asamblea barrial fueron dándole forma. Así surge el profesorado y se incorpora como parte del Frente educativo de la organización. En relación a esto, una referente del mismo sostiene que:

Los objetivos políticos del profesorado son de la organización, pero el profesorado tiene una institucionalidad y un funcionamiento que, en algunos puntos, se desprende de la organización. Ejemplo, todos los profesores no son militantes del Hormiguero. Todos los estudiantes no son militantes del Hormiguero. (Entrevista Fernanda, DC, H)

Desde el PP recuperan el aporte que creen que puede hacer la experiencia con su entramado a la pedagogía emancipatoria:

Pensamos que el aporte que pueden dar al debate por una verdadera educación inclusiva estudiantes que se forman y habitan las barriadas populares es imprescindible y que la participación en la disputa por una educación pública y popular, en un contexto de ajuste generalizado, es una forma fundamental para pensar nuestro aporte dentro de las pedagogías emancipatorias. (Aquino y Stábile, 2018)

En ese sentido, además de la demanda común en torno al reconocimiento y la autorización de los propios movimientos populares para poder impulsar y desarrollar experiencias de formación docente que hay en todos los PP, a esta experiencia hay que agregarle su anclaje territorial y cómo se resignifica el derecho a la educación superior en ese contexto específico.

4.1.2 Sujetos de la experiencia

El cuerpo docente es de aproximadamente 60 trabajadores. Empezó conformado por militantes orgánicos de “El Hormiguero” que contaban con poca experiencia en formación docente. Luego se comenzó a convocar a través de las redes sociales y la militancia. En el 2015 se incorporó un perfil universitario y en el 2016, docentes con más experiencia en instituciones del sistema educativo formal (en primaria, educación especial y profesorados). A partir del convenio firmado con la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)⁷⁶ se incorporaron diversos docentes universitarios, estudiantes y graduados de la misma. En las entrevistas se hace mención al nivel de formación político-pedagógica del colectivo docente combinado con la mirada autocrítica y la construcción colectiva:

Creo que esa mirada autocrítica y de pensar en conjunto es lo que prima y termina siendo que se queden o no, están recorriendo eso. Me parece que son personas que tienen recorridos y que más allá del interés por la educación en cuanto teoría, tienen

⁷⁶ Esto lo desarrollaremos en el siguiente sub-apartado.

por el territorio una concepción más social de la educación, una mirada particular –no cualquier mirada política- y este doble aprendizaje en teoría y en la práctica y en la construcción colectiva y en la lucha social que es lo que prima. La construcción colectiva, la formación, la lucha social, el debatir derechos (Entrevista a Paloma, D, H)

El sujeto estudiantil se caracteriza por vivir en la Villa 31 bis. Son en su mayoría mujeres (trabajadoras, madres, jefas de hogar) inmigrantes (principalmente de Bolivia, Perú y Paraguay) con alta conflictividad familiar (violencia de género, maridos que no quieren que estudien) y con trayectorias educativas discontinuas (terminaron el secundario en su país y no continuaron estudiando; o concluyeron sus estudios en un Plan Fines). Luego de los primeros años, comenzaron a identificar también un nuevo sujeto, más joven, que pasó por experiencias terciarias y/o universitarias donde diversas dificultades no les permitían continuar estudiando en esas instituciones. La matrícula es de aproximadamente 50 estudiantes, de las cuales el 95% son mujeres.

En su gran mayoría se trata de estudiantes que son primera generación en la Educación Superior (Birgin, 2013). La posibilidad de que puedan ejercer ese derecho encuentra diferentes limitantes. Señalamos tres: ser mujer en una sociedad patriarcal, su trayectoria académica y las condiciones comunes que implica vivir en el barrio.

En relación a las primeras, el PP se define como feminista⁷⁷ y busca ofrecer respuestas colectivas tanto materiales (por ejemplo, contar con un espacio para los hijos e hijas de las estudiantes) como subjetivas (la transversalidad de la ESI en la propuesta pedagógica, la participación como movimiento de los Encuentros de Mujeres, el acompañamiento cotidiano frente a las problemáticas que se suscitan).

En relación a las dificultades específicamente académicas, comenzaron una articulación con la Carrera de Psicopedagogía del ISFD N°1 “Alicia Moreau” que permitió constituir un “Espacio de acompañamiento”, desde donde realizan encuentros en grupos reducidos y dinámicas transversales. A su vez, es un tema central en las diferentes instancias colectivas de trabajo.

Entre las características distintivas del sujeto estudiantil que aparecen en las entrevistas a los docentes (que a su vez trabajan en otros ISFD) se menciona el nivel de

⁷⁷ Se trata de un proceso de subjetivación política que excede al PP pero el mismo contribuye a profundizar:

Las estudiantes reconstruyen su subjetividad en la esfera pública siendo parte del profesorado. Es decir, el profesorado funciona, muchas veces, como una ruptura en el ejercicio de los roles impuestos tanto en el ámbito público como en el privado. La sociedad patriarcal identifica (y ubica) a las mujeres en rol de cuidadoras y le otorga la responsabilidad de sostener las tareas de reproducción del hogar, a partir del trabajo doméstico no remunerado, es decir, ellas deben ocuparse de cuidar a las hijas e hijos y parejas, así como también las responsabiliza de tareas como hacer la comida, limpiar. Si bien las estudiantes siguen cumpliendo con esos roles impuestos (y también en algunos casos elegidos) su pertenencia al profesorado les permite construir su subjetividad desde lo público, rompiendo con la lógica espacial patriarcal (Docentes y estudiantes del ISFD “Dora Acosta” - El Hormiguero, 2019, p. 394).

participación y al derecho a la pregunta, lo cual vinculan con una relación pedagógica de mayor cercanía y conocimiento. En comparación, sostienen que la pregunta “en otros lados tiene más que ver con una posición crítica, es más un ‘te voy a debatir, no te voy a preguntar’, acá es una pregunta” (Entrevista a Pascual, D, U). Además, en ciertos casos de estudiantes, el nivel de participación también aparece asociado a la experiencia militante que realizan en el territorio. El mismo entrevistado sostiene que “algunos no son vecinos del común, son líderes comunitarios o referentes del barrio, con alguna experiencia de laburo cultural, social, en algún merendero, en la pelea por la vivienda” (Entrevista a Pascual, D, U).

Creemos interesante recuperar otras dos dimensiones que aparecieron en las entrevistas. La primera está vinculada a “materialidad que cuestiona”:

Yo laburo en el Mariano Acosta hace muchos años pero la idea de “estudiar para poder ayudar a los hijos” no la había escuchado nunca. Escuché los motivos de “porque me gustan los chicos”, las respuestas típicas que escuchas siempre. También la otra vez dando clases, preguntando la típica “¿por qué el guardapolvo blanco?”, la respuesta que aparece en el Dorita me sorprendió. Es: “porque la tela blanca es más barata”. Ese nivel de materialismo duro, de la tela blanca es más barata, de estudiar para ayudar a mis hijos, te da una cuestión de materialidad que cuestiona, para uno que está alejado de ahí. (Entrevista a Pascual, D, U)

Esta dimensión material será recuperada más adelante al describir las asambleas. Por otro lado, se plantea cómo la experiencia habilita la posibilidad de los sujetos de ingresar a la institución sin tener que mentir u ocultar su lugar de residencia:

Que esté en la Villa, que la gente no salga del barrio. La otra vez una estudiante me decía, bueno, esto de tener que estar mintiendo todo el tiempo la dirección. Es algo que yo sabía porque yo sabía de la escuela. Cuando venían las madres a darte una dirección y sabías que esa dirección no era cierta, vivían en la villa pero esto de vivir todo el tiempo mintiendo y que en el Dorita no tengan que mentir. Eso solo, creo yo, es potente. (Entrevista a Ramona, EA, U)

En relación a esto, sostienen que mientras los ISFD “esperan que el alumno que viene de la villa se adecúe a esto y se dé cuenta que si te cuesta no podes ir (...) en el Dorita es un desafío más para nosotros” (Entrevista a Pascual, D, U). Esto nuevamente se relaciona con lo desarrollado en el primer capítulo, que también encontramos en la experiencia de los PP de la UT-IMPA, sobre la inclusión excluyente como una de las problemáticas de la Educación Superior (Ezcurra, 2019). En lugar de presuponer un capital cultural esperado en les estudiantes y omitir ciertas enseñanzas que contribuyen a producir y reproducir la desigualdad, en este testimonio se proponen asumir un “desafío más para nosotros”

poniendo en un lugar nodal el rol de la institución y la enseñanza en la posibilidad de superar dichas desigualdades, desde una perspectiva de reconocimiento (Fraser, 2003) de les estudiantes, sus características y condiciones. Esto resulta especialmente oportuno para focalizar el análisis de los procesos de subjetivación pedagógica.

4.1.3 La Universidad y el Profesorado Popular construyendo un inédito común

La articulación entre el ISFD “Dora Acosta” y el DCE-UBA se oficializó a través de la firma de un convenio⁷⁸. En este apartado recuperaremos citas en extenso de un artículo⁷⁹ de escritura conjunta donde se historiza el vínculo y se reflexiona sobre la experiencia y los desafíos que propone.

El convenio surgió por inquietud de la dirección del DCE-UBA de ese momento que, habiendo visto una convocatoria de docentes del Profesorado por las redes, decidieron contactarse para recibir más información.

Encontraron como motivo y posibilidad para esta articulación puntos en común en torno a cómo concebir el vínculo entre lo popular y lo público en la educación. Sostienen que “ambas categorías no pueden entenderse como conceptos antagónicos y contradictorios sino más bien como pilares de una educación basada en el ejercicio del derecho a la educación y garantía de la justicia social”⁸⁰.

En ese sentido, hay un interés particular del DCE-UBA por “la apuesta del Dorita [que] implica pensar lo popular disputando lo público, articulando y vinculándose con un sistema educativo que exige su apertura y ampliación, incorporando a aquellos y aquellas que históricamente fueron excluidas del acceso a la educación”⁸¹.

En el camino recorrido se presentaron distintos interrogantes en torno a cómo articular tradiciones institucionales tan distintas y el modelo de extensión universitaria. Sobre esta última, el DCE-UBA busca posicionarse desde “un trabajo colectivo a partir de demandas concretas de sujetos sociales concretos”⁸² y pensarla “como una parte constitutiva e integral de sus prácticas”. Desde el punto de vista de la organización “El Hormiguero”, representaba la “gran posibilidad para la consolidación del profesorado y del Frente Educativo en su conjunto y también el desafío de generar canales de articulación reales entre el barrio y la academia”.

⁷⁸ El proyecto de Convenio marco de asistencia y colaboración entre la FFyL-UBA y la Asociación Civil El Hormiguero por la Igualdad, Dignidad y Libertad fue aprobado por el Consejo Directivo el 23/02/2017 en el Expediente N° 7154/2017, Resolución N° 268. Fue ratificado por la Resolución N° 3336/17. Finalmente, fue aprobado por el Consejo Superior de la UBA el 16/08/2017 en el Expediente: 7.154/2017, Resolución N° 7768

⁷⁹ Colectivo docente del Instituto de Formación Docente “Dora Acosta” (2019) El Profesorado Popular de Educación Primaria “Dora Acosta”: un proyecto colectivo de formación docente pública y popular. Mimeo

⁸⁰ Ibidem

⁸¹ Ibidem

⁸² Ibidem

En el camino fueron reconociendo mutuamente estas diferentes lógicas institucionales que comenzaban a aproximarse, las cuales “parten de distintas matrices de producción del saber, y cuyo encuentro implica necesariamente un pensarse nuevamente para unxs y otrxs, construyendo posicionamientos superadores donde el “saber docente”, el “saber académico” y el “saber militante” confluyen”⁸³.

La identidad múltiple que se manifiesta en esta confluencia de saberes guarda especial relación con el entramado conceptual propuesto en torno a las pedagogías de las ausencias y las emergencias, la ecología de saberes y los procesos de subjetivación político pedagógica abordados en el capítulo. En ese sentido, la producción de saber aparece como el gran desafío del convenio:

El gran desafío de nuestro convenio es la producción de saber en el marco de esta experiencia colectiva. Una construcción que nos involucre tanto en nuestras diferencias como en nuestros puntos en común; sin perder el aporte singular de cada institución al tiempo que produciendo un inédito común. Ese inédito común que se produce y categoriza a partir de la experiencia cotidiana, en los intercambios de las parejas pedagógicas conformadas por profes de filo y profes de El Hormiguero, en el trabajo en el aula con las estudiantes, en la reflexión sobre los aprendizajes y las propuestas de enseñanza.⁸⁴

Esta idea de “inédito común”, con una estrecha relación al inédito viable planteado por Freire (1970)⁸⁵, habilita a pensar diferentes vínculos con los procesos de subjetivación político pedagógica en el marco de la diferencia pedagógica.

Said y Kriger (2014) encuentran en Freire y Ranciere coincidencias en el abordaje de la subjetivación: como verificación de la igualdad de los seres humanos y como conquista en el acto comunicativo. Ambos conciben que sucede en el espacio simbólico de la palabra, abordándola “a partir del diálogo desde los dos extremos del par político-pedagógico, pero sin disociar esta dualidad” (p. 414). En ese sentido, se puede observar cómo en el proceso de escribir sobre la propia experiencia, logran percibir elementos de sus situaciones límites como instituciones y proponerse construir inéditos viables y comunes desde la propia praxis. A su vez, es interesante cómo aparecen nombrados (como espacios para su producción) el trabajo en pareja pedagógica y la reflexión sobre la práctica.

⁸³ Ibidem

⁸⁴ Ibidem

⁸⁵ Freire (1970) sostiene que las situaciones límites se presentan como si fuesen determinantes históricas frente a las cuáles sólo pueden adaptarse, como una frontera entre el ser y la nada; mientras que en el inédito viable se hacen cada vez más críticos en su acción ligada a aquella percepción y pasan a concebirla como un frontera entre el ser y el más ser. Este pasaje en el modo de percibir la situación guarda una estrecha relación con los procesos de subjetivación descriptos por Ranciere (2012), donde podemos vincular el “más ser” con la idea de identidad múltiple.

En este marco, incluyeron en el convenio instancias de acción-reflexión-producción para profundizar en el trabajo sobre áreas particulares en relación a obstáculos que se presentaron en el proceso de aprendizaje.

4.1.4 La forma de organizarse

En relación a la organización del trabajo, las materias están a cargo de parejas o equipos pedagógicos que se sostienen o modifican cada cuatrimestre en función de las posibilidades y necesidades. Cada cual realiza su propio programa y tiene su propia dinámica. A su vez, se realiza una reunión de profesores por mes en cuyo temario se contemplan propuestas de la organización “El Hormiguero”, situaciones y necesidades de la propia experiencia y diversas temáticas de la agenda de formación (por ejemplo: feminismo, ESI, evaluación, pareja pedagógica). Esta dimensión colectiva del trabajo es algo recuperado en las entrevistas como una nota distintiva de la experiencia:

En El Dorita el trabajo es colectivo. No solo que trabajamos en pareja pedagógica sino que también implica el relacionarte con el resto de los docentes no solo por las problemáticas que puedan existir dentro del profesorado o del barrio sino también por asuntos pedagógicos. Por algo tenemos una vez por mes una reunión de profes. Cada quince días una asamblea. Y tenemos un grupo de Whatsapp. (...) en El Dorita es construir con otros y con otras docentes. (Entrevista a Belara, D, H)

Sobre las dinámicas de las parejas pedagógicas se valora la posibilidad de “construir juntas, planificar juntas, cada una desde sus propios saberes y experiencias el programa de la materia” (Entrevista a Sonia, D, U). Esto permite diferentes dinámicas y formas de complementarse (por ejemplo, para abordar de forma transversal la ESI en la materia Enseñanza de las Ciencias Sociales II).

En esta dimensión colectiva del trabajo, la “mística” del “micrito” que relatamos anteriormente adquiere una relevancia particular:

Fundamentalmente lo que me parece que genera actividad, ahora que estoy pensando, es el viaje en el micrito, el viaje en el micrito con otra gente ahí se pueden profundizar los lazos porque es un espacio en el que puedes compartir algo más que la pared, profundizar los lazos o no ¿no? cualquiera de las dos cosas, decir: a éste no me lo banco mucho, pero el micrito es un espacio de desarrollo del grupo. (Entrevista a Sonia, D, U)

Las escuelas alternativas inspiradas en la educación popular repiensen las dinámicas de trabajo para establecer relaciones menos jerárquicas apostando a la toma de decisiones asamblearias (Palumbo, 2014b). Esta dimensión puede observarse en diversos espacios: las

clases mismas, las movilizaciones, los viajes formativos, la escritura colectiva de ponencias y actividades del movimiento popular. Un espacio emblemático de dicha relación es la asamblea:

Las decisiones en el profesorado se toman en asambleas: ahí se plantean los temas centrales que nos preocupan y allí se establecen los consensos sobre los que vamos avanzando y sosteniendo nuestras experiencias. La asamblea se realiza cada quince días y funciona como espacio único de toma de decisiones colectivas y directivas, profesores y alumnas nos reunimos para discutir y articular propósitos, deseos, intenciones, objetivos y exigencias personales y colectivas con las posibilidades que la vida diaria nos brinda para desarrollarnos dentro y fuera del profesorado. En este espacio de fortalecimiento, nos reconocemos, apoyamos y construimos desde las riquezas que las vivencias particulares dentro y fuera del sistema educativo nos han brindado para seguir construyendo el profesorado como una herramienta más de cambio social. (Docentes y estudiantes del ISFD “Dora Acosta” - El Hormiguero, 2019, p. 392-293)

Aparece como una instancia privilegiada para promover la sororidad, tensionar las ideas del estudiante ideal y conocer realmente las diferentes problemáticas de los sujetos que componen el profesorado. Se plantea a las asambleas como uno de los espacios por excelencia de ciertos aprendizajes que habilita la posibilidad de construir una identidad política y una subjetividad crítica. En las asambleas confluyen diversos temas que atraviesan al PP posibilitando dirimir diversas tensiones desde un espacio colectivo:

Las asambleas habilitan la confluencia de temas que atraviesan la cotidianeidad privada y pública de quienes conformamos este profesorado popular. El contexto político y económico, la falta de trabajo, las complejidades que atraviesan las compañeras por ser mujeres y estudiantes, y el proceso de urbanización de la villa, entran en danza con las discusiones y definiciones sobre el horario de cursada, las dinámicas y dispositivos desplegados para el desarrollo de cada cuatrimestre, las evaluaciones y hasta el cómo solventar la adquisición del material de lectura de cada materia. Todas estas tensiones personales, singulares se ponen en juego y dirimen en un espacio colectivo⁸⁶.

Una de las grandes decisiones tomadas de forma colectiva en la asamblea es el nombre de la institución. En esta historia sobre la elección del nombre se conjugan las luchas

⁸⁶ Este fragmento es parte del resumen de la presentación de experiencia “Educación Popular: construcción de lo común para transformar el mundo. Aportes hacia un pensamiento y una acción colectiva” que realizaron como colectivo docente en el III Seminario Internacional Paulo Freire, Buenos Aires, 2017

militantes territoriales con las de los derechos humanos. Una estudiante llevó la propuesta a partir de haber encontrado cerca de su casa una “baldosa por la memoria”⁸⁷ que llevaba el nombre de Dora Acosta. Sostienen que

El Dorita —como le decimos los/as que habitamos el profesorado— es memoria y presencia de las luchas de Dora Acosta como de los treinta mil compañeros y compañeras detenidos desaparecidos que soñaron una patria más justa. Es la visibilización de las mujeres como referentes políticos y públicos, características que el patriarcado niega e invisibiliza. (Docentes y estudiantes del ISFD “Dora Acosta” - El Hormiguero, 2019, p. 392)

En el capítulo 2 planteamos que “para promover nuevos sujetos en la arrasada tierra de la educación latinoamericana, no es suficiente convocar a nuevas generaciones sino nombrar las del pasado, reubicarlas y reubicarnos frente a ellas o con ellas” (Puiggrós, 2005, p. 103). En ese sentido, resulta sumamente potente pensar que el nombre fue propuesto por una estudiante y fue decidido de forma colectiva en un espacio asambleario. En esa instancia se conjugó la convocatoria a las nuevas generaciones con el reubicarse frente al pasado y nuestra historia reciente, recuperando a los treinta mil compañeros detenidos desaparecidos en la figura de Dora Acosta quien “estudió la licenciatura de filosofía y letras en la UBA, y militaba en el Peronismo de Base (...) había sido maestra, militante y formaba parte de una generación que creyó que el cambio social podía avvenirse”⁸⁸. Su identidad múltiple (Ranciere, 2006) y sus luchas se reactualizan en tanto en el espacio de experiencia como en el horizonte expectativas (Koselleck, 1993) del PP.

4.1.5 Entramando el territorio con el reconocimiento y el espacio-tiempo pedagógico

En las escuelas alternativas inspiradas en la educación popular el vínculo con el Estado suele ser problemático y estar atravesado por la tensión autonomía-heteronomía. La disputa por el carácter oficial de los títulos, el financiamiento integral y el reconocimiento de su especificidad, entran en tensión con los corrimientos o aceptaciones en relación a los programas, la selección docente, los modos de evaluación y las formas de acreditación escolares (Palumbo, 2014b).

Entendiendo que el proceso subjetivo involucrado se relaciona con la definición del conflicto y de espacios de confrontación, es posible pensar que desde el PP identificaron como prioridad garantizar ese derecho a la educación superior negado a los sujetos del barrio por encima del reconocimiento de la experiencia como de gestión estatal o social.

⁸⁷ <https://www.espaciomemoria.ar/baldosas-por-la-memoria/>

⁸⁸ <https://isfdoraacosta-caba.infed.edu.ar/sitio/nuestra-historia/>

En las entrevistas, la referencia a los vínculos con el Estado se abre en dos. Por un lado los “términos prácticos”: el reconocimiento de los títulos, el financiamiento (que si bien es del 100%, va incrementándose progresivamente en función del crecimiento vegetativo) y el vínculo con el supervisor de gestión privada del Ministerio de Educación. Por otro lado, “en términos políticos, nosotros creemos que el Estado tiene que hacerse presente. De otra manera. Y ahí tenemos un montón de contradicciones. Si queremos que el Estado se haga cargo de toda la institución, la institución desaparece” (Entrevista Fernanda, DC, H).

La búsqueda del reconocimiento oficial, además de representar para el colectivo la ampliación de la presencia del Estado en la garantía de un derecho, significó un camino de aprendizaje:

El camino del reconocimiento oficial del Profesorado fue de gran aprendizaje para el colectivo. Traducir la riqueza de una experiencia de educación a las necesidades burocráticas requerida por el Ministerio de Educación fue una tarea ardua e implicó desarrollar variadas estrategias. La llegada del “Dorita” a esta Dirección General (DGEP) también representó una novedad para quienes se desempeñan allí y lo celebramos, porque creemos necesario ampliar los márgenes de lo posible en el marco del Estado, generando nuevos procesos de institucionalización, como la de nuestro Profesorado popular.⁸⁹

A su vez, en relación a los propósitos del movimiento popular y la construcción territorial, “representó la conquista de aquello que se buscaba, anclar un espacio de educación superior en el barrio, generando la llegada del Estado en la consecución de este derecho social fundamental: el derecho a la educación superior”⁹⁰. Además, el vínculo con el Estado y su reconocimiento como institución de gestión privada posiciona al PP desde un lugar diferente en el proceso de urbanización y a su vez configura otro espacio de interpelación.

El ISFD “Dora Acosta” sigue el Diseño Curricular Jurisdiccional (Resolución 2514-2014- MEGC), para otorgar el título de Profesor/a de Educación Primaria. Su estructura curricular se organiza, al igual que el resto de los IFD de CABA, a través de tres campos básicos de conocimiento: el Campo de la Formación General, el Campo de la Formación Específica y el Campo de la Formación en la Práctica Profesional, con la misma duración de cuatro años y 2600 horas reloj de carga horaria total. Si bien el reconocimiento del mismo es como profesorado de gestión privada, se inscribe como profesorado público, popular y feminista. Esto puede observarse en el siguiente fragmento de entrevista:

⁸⁹ Colectivo docente del Instituto de Formación Docente “Dora Acosta” (2019) El Profesorado Popular de Educación Primaria “Dora Acosta”: un proyecto colectivo de formación docente pública y popular. Mimeo

⁹⁰ Ibidem

Siempre discutimos y durante mucho tiempo no solo qué docentes queríamos que sean nuestras estudiantes, sino que docentes queríamos ser nosotros y nosotras. Entendemos claramente que el perfil de docente; y esto no es solo un discurso; si no que tiene que ser un docente popular, público, feminista. Esto es algo que llevamos como bandera podríamos decir. Pero, para lograr todo eso, ese perfil ideal, lógicamente hay que construirlo. Creemos que se construye justamente con todo lo que hacemos día a día no solo en el aula si no en general en el profe. Desde los distintos ámbitos. Nosotros entendemos que El Dorita no es una experiencia aislada de educación popular en La Villa 31 si no que El Dorita es parte de los institutos de formación docente de la ciudad. Y eso hace que por ejemplo convoquemos a las estudiantes a que se involucren con lo que pasó con la UNICABA, con que estemos en las calles cuando sea necesario. Por eso esa construcción tiene que ver con reconocernos como parte del sistema, más allá de que sea un profesorado de educación “privada”; porque es así como figura; reconocernos dentro de los institutos de formación docente de la ciudad. Y eso hace que llevemos a los estudiantes, a que en el día de mañana lleven esa bandera que nosotros queremos llevar. (Entrevista a Belara, D, H)

Así como diferentes experiencias impulsadas por movimientos populares concibieron que “la inscripción de lo alternativo en lo no estatal implica una tarea conceptual de ampliación del concepto de lo público para quebrar su asociación unidireccional con lo estatal e incorporar una dimensión de lo popular” (Palumbo, 2014b, p. 205), en este marco podemos pensar cómo se incorpora la dimensión popular en la gestión privada, incluso con una perspectiva de lo público.

A su vez, esta inscripción múltiple es recuperada en diferentes entrevistas para pensar las diversas articulaciones como búsquedas-desafíos que se desarrollan en la práctica. Por un lado, en relación a lo público y lo privado:

Esta cuestión de ser privada y pública y cómo se dirime. La pregunta es “¿cómo aprovechar esa cosa?”. María Inés⁹¹ decía cómo esa escuela se aprovechó de esa situación, pero no en un sentido utilitario ¿no? sino al contrario para pensar qué significa privado, qué significa público, me parece que esos son desafíos del Dorita también. (Entrevista a Viviana, D, U)

⁹¹ Referencia a la defensa de tesis en que coincidimos unos días previos a la entrevista: Maañon, M. I. (2019) “Educación y organizaciones sociales: disputas en torno al derecho a la educación y la(s) desigualdad(es). Estudio en caso en la provincia de Buenos Aires (2012-2016)” (Tesis de maestría). UBA, CABA.

En este sentido, más allá de posicionarse como un profesorado público, popular y feminista, a partir de priorizar el reconocimiento de los títulos en la gestión privada para traducir la demanda inicial como una conquista del territorio en torno al derecho a la educación superior, se abren nuevos interrogantes: ¿Cómo se vinculan los sentidos de lo público, lo popular y lo privado en relación a los diferentes tipos de gestión⁹²? ¿cómo repercute en la construcción político pedagógica cotidiana y en la creación de nuevas institucionalidades?

En estos interrogantes vuelve a tomar fuerza lo planteado en relación al convenio entre el PP y la Universidad. En el desafío sobre “cómo articular las mejores cosas de la educación popular y de la educación pública, tratar de ver cómo logramos articular estas dos formas pedagógicas en Argentina, que siempre tuvieron un vínculo muy complicado” (Entrevista a Pascual, D, U). En esa articulación plantean que “la construcción y la defensa de la educación pública es un eje central. Desde ahí nos sumergimos en el debate de lo público y lo popular como términos indisolubles en el modelo educativo que construimos y por el que luchamos”⁹³.

De esta forma, en este debate sostienen que lo popular del profesorado “es la ampliación y la democratización de lo público pensado desde el territorio, incorporando las necesidades y demandas de quienes han quedado excluidos del sistema educativo”⁹⁴.

Para dicha construcción, consideran fundamental “trabajar fuertemente en dirección opuesta al aislamiento, a la atomización, construyendo puentes allí donde la sociedad construye murallas materiales y simbólicas”⁹⁵. En ese marco es posible pensar las articulaciones mencionadas con la Universidad y el ISFD “Alicia Moreau de Justo” y otras que trataremos más adelante como con la ENS N°2 “Mariano Acosta” en relación a los estudiantes volante⁹⁶ y diversas propuestas educativas en el marco de las prácticas. A su vez, en el marco de la defensa de la educación pública, consideraron relevante afiliarse a la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE) entendiendo que la presencia y el aporte de los sindicatos es fundamental.

¿Cómo se entrama el territorio con el espacio – tiempo pedagógico? Una primera forma, que ya desarrollamos, está presente en el propio proceso de surgimiento desde la práctica territorial del movimiento popular. Allí planteamos la existencia de limitantes vinculados a las condiciones comunes que implica vivir en el barrio a la hora de ejercer el derecho a la educación superior.

Nos interesa pensar que, si bien hay otros ISFD públicos en las proximidades, muchas de estas particularidades quedan invisibilizadas y se termina responsabilizando a los sujetos

⁹² Especialmente por lo desarrollado en el primer capítulo en torno a la falta de legislación sobre la gestión social en la CABA.

⁹³ Colectivo docente del Instituto de Formación Docente “Dora Acosta” (2019) El Profesorado Popular de Educación Primaria “Dora Acosta”: un proyecto colectivo de formación docente pública y popular. Mimeo

⁹⁴ Ibidem

⁹⁵ Ibidem

⁹⁶ Este dispositivo permite que los estudiantes que lo soliciten en forma fundada pueden cursar unidades curriculares en otras instituciones donde se apliquen sus mismos planes de estudio (DISPOSICIÓN 313/DGESUP/03)

por no acceder y/o sostener las cursadas de esas carreras⁹⁷. En las entrevistas se recupera la imagen de “muro” que separa al barrio de la ciudad en donde se entrelazan la ubicación específica (incluso dentro del barrio mismo, el PP se encuentra en el “fondo”), las formas de acceso (se realiza a través de un micro particular que tiene un horario límite) y la seguridad en diferentes horarios. Estas características estructurales son determinantes para la posibilidad de los estudiantes del barrio de acceder a otros profesorados.

Estas particularidades del territorio y el acceso al mismo se entran con el tiempo y el espacio pedagógico del profesorado:

El espacio temporal en el Dorita se está aprendiendo a manejar. Cuando recién arrancas es más difícil porque es un horario que lleva otras tareas (el ingresar al barrio, a crear el clima de la clase, tener que salir). Todas esas organizaciones que cuando uno entra a otras instituciones es entrar y salir. En cambio acá tiene toda una mística el ingreso. Eso se va construyendo. Cuando aprendés a que todo eso forma parte del encuentro o cuando empezás a acercarte que todo eso forma parte del encuentro, se empieza a transitar distinto. (Entrevista a Paloma, D, H)

En este entramado, el ingreso al barrio donde los docentes se juntan para entrar como colectivo a través del micro⁹⁸ y son acompañados en los traslados dentro del barrio por los estudiantes, es recuperado como una “mística” que también forma parte de la experiencia.

En relación al espacio pedagógico aparecen interesantes reflexiones comparativas por las dos instalaciones que utilizaron en el último tiempo: el local propio y el CFP del barrio. El primero se presenta como un espacio pequeño y precario. Sin embargo, en las entrevistas es posible encontrar otras particularidades:

El espacio es un espacio reducido. Es un espacio muy chico. En muy malas condiciones. Algunos dicen con razón que no es un espacio para dar clases. Es un espacio que se armó con mucho amor. Que lo construimos entre estudiantes y entre docentes. (...) tiene de alguna manera nuestra marca, nuestra dedicación, nuestro amor podríamos decir. (Entrevista a Belara, D, H)

Allí se plantean tensiones entre las condiciones, descritas como precarias, y la apropiación que realizan los sujetos, donde la palabra “construcción” tiene connotaciones tanto simbólicas como materiales. A su vez, comienza a aparecer la idea del “amor” que retomaremos más adelante. Se recupera que “nuestro lugar es el local del Dora pintado por los docentes y estudiantes, esa construcción colectiva” (Entrevista a Pedro, D, H). Dentro de

⁹⁷ Como ya desarrollamos en relación a la inclusión excluyente y el capital cultural esperado (Ezcurra, 2019)

⁹⁸ En enero del 2020 comenzaron a ingresar por primera vez 3 líneas de colectivos (33, 45 y 132) al barrio. Durante la mayoría del trabajo de campo, el equipo docente ingresaba a través de un colectivo particular que tiene únicamente una parada.

las formas de apropiación, es posible presentar otra tensión que apareció en una entrevista en relación a su estética como ámbito educativo:

Hay una cuestión de la estética combativa popular de las paredes con cal y con frases combativas y el cuadro del Che y las Madres, acá hice un despelote hasta que conseguimos un mapa, en la pared de una escuela tiene que haber un mapa, o sea, que diga “mujer que se organiza no plancha más camisas” pero tiene que haber un mapa, tiene que haber laminas. (Entrevista a Pascual, D, U)

El crecimiento de la institución y el deterioro de las condiciones del local hicieron que se tomara la decisión colectiva de realizar una reforma que permita un mayor espacio y mejores condiciones de seguridad. Durante el desarrollo de la misma, el PP realiza sus actividades en el Centro de Formación Profesional (CFP) del barrio. El habitar este nuevo espacio llevó a diferentes reflexiones de los docentes:

Este año estuvimos dando clases en el CFP, si bien era un espacio mucho más cómodo donde tenías aire acondicionado que en invierno te garantizaba la calefacción y en verano el fresco para poder dar clases tranquilos, tenía la falencia de que las paredes no podían estar intervenidas. Entonces todo tenía sus pros y sus contras. En el espacio edilicio del Dorita tenés humedad, un frío que te cala los huesos, el calor te mata, los ruidos se escuchan mucho más fuertes pero el aula es un aula. Hay recursos que fueron construyéndose desde lo didáctico, lo político. Todo el ambiente habla de la institución. En el CFP esa parte no está, están las comodidades pero falta lo que hace al espíritu de la institución, del profesorado y de los estudiantes y del habitar el espacio. (Entrevista a Paloma, D, H)

Más allá de que hubiera sido incómodo el edificio donde estábamos, me parece que hubo una cuestión de pertenencia y de unión porque estábamos más amontonados. Allá están más divididos, unos están en un piso y los otros, en otro. Es un edificio muy lindo, ha perdido esa interrelación –me parece, no lo puedo asegurar-, no hay pertenencia, es algo prestado y me parece que hay que tener cuidado con eso. Hay que hacer algún laburito, si se sigue estando allá, de que no se pierda esa cuestión fuerte que tiene el Dorita de compartir entre los alumnos. En el recreo, por ejemplo, veo allá que cada uno en su lugar y en el edificio viejo se juntaban todos, había muchos intercambios. Pero ahora es por una cuestión edilicia. Es increíble cómo el edificio condiciona dinámicas de comunicación y de relación entre las personas. (Entrevista a Lucas, D, H)

Aquí puede observarse nuevamente la tensión entre las condiciones y la apropiación del espacio pero con una realidad invertida: mejoraron las condiciones pero el espacio no tiene las “marcas” de los sujetos. A su vez, hacen hincapié en cómo la propia disposición edilicia habilita y promueve formas de habitarlo. Esto mismo es retomado en forma comparativa con la forma escolar clásica:

Probablemente los estudiantes que van a otros profesorados no sean muy distintos a los nuestros. Me parece que al estar en instituciones que están tan separadas de la villa, es probable que ahí se dé algo diferente (...). O sea, entrás al Mariano Acosta y entraste en otro mundo, o sea, el exterior no existe, salvo que haya una toma, digamos. (...) Entrás ahí y lo de afuera desaparece, o sea, estás ahí. Nada, los templos del saber. (Entrevista a Ramona, EA, U)

Esto se relaciona con el contrapunto desarrollado por Simons y Masschelein (2014) y Dussel (2018) en relación a la popularización que desarrollamos en el capítulo 1. Los primeros la conciben como una forma domesticación del potencial emancipador de la escuela que acerca la enseñanza al mundo del estudiante dejándolo en el mismo lugar y suavizando las tensiones que implica el esfuerzo escolar de alzarse por encima de uno mismo y su propio mundo, con la consiguiente posibilidad de expandirlo. En cambio, la autora observa en las experiencias que analiza un impulso ranceriano donde se combina una tendencia igualitarista-plebeya característica de la sociedad argentina con el movimiento anti-institucional del 2001. Sostiene que las mismas se abocaron a cambiar su forma escolar (currículum, rutinas, formas de participación) para ensayar cómo se hacía para construir un espacio de iguales, desde el imperativo de la igualdad. Sostiene que algunas estrategias que podrían ser consideradas como popularización, pueden ser pensadas como gestos necesarios para dar la bienvenida y condiciones necesarias para invitar a dominar nuevos códigos. Es en estos sentidos planteados por la autora que consideramos que deben analizarse las diversas experimentaciones pedagógicas realizadas desde el PP.

En relación al tiempo pedagógico, en el “Dorita” redefinen el horario de cursada comenzando más tarde que el resto de los ISFD para que les estudiantes puedan asistir luego del trabajo. A su vez, realizan otra modificación relacionada con la duración y periodicidad de ciertas instancias curriculares. En esas decisiones se conjugan diferentes condicionantes: disponibilidad laboral de los docentes, la contribución al desarrollo del oficio de estudiantes y el tiempo concreto de trabajo antes descripto. En un primer momento comenzaron utilizando la misma lógica que en el resto de los ISFD donde en un mismo día podían coincidir dos instancias curriculares que se cursaban de forma cuatrimestral. Luego comenzaron a explorar opciones bimestrales.

Por otro lado, la instancia de las prácticas abre otras dimensiones de la relación entre el PP y el territorio, pudiendo pensarse a las escuelas asociadas como parte del mismo en sentido amplio. De Marco (2020) investiga cómo “inciden en las posiciones docentes, siendo un elemento que tiene el potencial de resignificar los contextos y espacios deseados donde ejercer la docencia y de sensibilizarse sobre cuáles son los problemas educativos y desafíos pedagógicos” (p. 227-228).

En el siguiente fragmento de entrevista se pueden observar diferentes criterios para la selección de escuelas co-formadoras:

Creo que tienen que conocer escuelas de su barrio, de hecho hay dos egresadas que están trabajando ya que se recibieron en la escuela, pero también hay que conocer otros ámbitos. Más acá que es un mundo, una jungla, Buenos Aires. Por ejemplo, estuvimos en el Lasalle con 2do año el cuatrimestre pasado y las pibas salieron admiradas: hay ascensores, tienen computadoras, tienen de todo. Hay ese tipo de escuelas y después hay otros tipos de escuelas donde no tienen nada. Esta es la realidad. (...)después la residencia el cuatrimestre pasado lo hicimos en la María Auxiliadora en San Telmo. Yo quería buscar alguna escuela chiquita. (Entrevista a Lucas, D, H)

Se presta especial atención en proponer una gran diversidad de experiencias: escuelas grandes y pequeñas, de gestión pública y/o privada, BPs, programas socio-educativos, apoyos escolares, diferentes barrios. Sus propósitos son que los futuros docentes puedan insertarse en el espacio del sistema educativo que deseen, desde una perspectiva crítica con los aportes de la educación popular.

Esta idea de expandir las experiencias que se ofrecen más allá del barrio puede observarse incluso en cómo promueven en la cursada la realización de materias volantes en otros ISFD. Si bien esto es una práctica habitual entre los diferentes profesorados estatales, en esta ocasión cobra una dimensión particular porque “la idea no es que quienes estudian adentro de la 31 se queden estudiando dentro” (Entrevista a Paloma, D, H). Sobre la experiencia, relatan la importancia de poder transitar otras aulas y poder comprender a la educación popular más allá del barrio y las instituciones:

Una de las experiencias de articulación se generó con otro instituto de Formación Docente de la Ciudad, el Mariano Acosta. El objetivo era que las estudiantes pudieran transitar parte de su trayecto formativo en otra institución. En este marco, las estudiantes cursaron una materia como “estudiantes volantes”. Esta experiencia permitió reconocer puntos de encuentro entre las instituciones más allá de sus distintas tradiciones, y habilitó a las estudiantes transitar otras aulas y reconocerse en otros colectivos de estudiantes. También para comprender que la educación popular

va más allá del barrio y sus instituciones, así como de llevar a otras instancias nuestras problemáticas para visibilizarlas y compartirlas⁹⁹.

En ese sentido, estas articulaciones con las escuelas co-formadoras como con otros ISFD amplían el territorio del PP y potencian la experiencia formativa de los estudiantes, tal como sostiene De Marco (2020), especialmente cuando diversifican las instituciones a las que asistieron en su trayectoria educativa previa.

4.1.6 Concepciones político-pedagógicas

En este apartado nos proponemos recuperar algunos posicionamientos político-pedagógicos en los cuales se entran las concepciones de la educación popular (que sostienen la experiencia) con los saberes disciplinares-didácticos que se abordan en la misma.

Desde el PP entienden distinguen dos dimensiones de la formación docente: “por un lado, la vinculada con la formación de estudiantes de nivel superior y, por otro lado, focalizada en su rol como futuras educadoras y educadores populares.”¹⁰⁰ Cuentan con una serie de acuerdos pedagógicos relacionados a esta corriente: la problematización sobre las formas de enseñanza y aprendizaje, pensando en los diferentes marcos; la vigilancia sobre la propia enseñanza para no tener prácticas bancarias; el generar sujetos políticos; la inclusión generando diversas formas de acompañamiento; el fortalecer y generar habilidades como la escritura; el contextualizar la forma de enseñanza y aprendizaje en la realidad que tienen los y las estudiantes son parte de esos acuerdos.

Como ya mencionamos, buscan que los futuros docentes conozcan diferentes espacios y modalidades para trabajar y que puedan elegir dónde hacerlo. Que desde allí puedan democratizar la educación a través de la educación popular y transformar la realidad, con responsabilidad política. En esa línea, en la siguiente entrevista se reconoce la búsqueda de compromiso, el reconocimiento de la alteridad y la perspectiva y conciencia histórica:

Profesores y profesoras de educación primaria comprometidos con la realidad, con el barrio, con la sociedad. Lo que hablábamos antes una educación feminista, popular, nacional, de una perspectiva histórica, que sean conscientes de la época que están viviendo. Y que piensen en el otro y la otra en una construcción, la otredad me permite, desde el reconocimiento de la alteridad, de que hay otro, me enriquece porque yo quiero ser como él o no como él, si no distinto y lo puedo ayudar desde la discusión. (Entrevista a Pedro, D, H)

⁹⁹ Colectivo docente del Instituto de Formación Docente “Dora Acosta” (2019) El Profesorado Popular de Educación Primaria “Dora Acosta”: un proyecto colectivo de formación docente pública y popular. Mimeo

¹⁰⁰ Colectivo docente del Instituto de Formación Docente “Dora Acosta” (2019) El Profesorado Popular de Educación Primaria “Dora Acosta”: un proyecto colectivo de formación docente pública y popular. Mimeo

Al concebir a los futuros educadores como trabajadores y actores sociales y políticos, piensan que “la formación debe incluir no sólo aspectos relativos al abordaje de los contenidos sino también a la construcción de criterios de selección y posicionamientos didácticos y político-pedagógicos frente al conocimiento” (Aquino et al, 2020, p. 153).

Desde su posicionamiento en la educación popular, consideran “una responsabilidad generar conocimiento crítico que nos genere nuevas preguntas, dudas, incomodidades y revoluciones en nuestro andar y luchar. Estos (nuevos) diálogos potenciadores nos re-crean como sujetos exigidos y exigidas a reflexionar y a posicionarnos frente al contexto actual”¹⁰¹.

En relación a esto, en estos años han realizado diversas producciones colectivas (Martin et al, 2018; Aquino et al, 2016; IFD Dora Acosta y Departamento de Ciencias de la Educación [FFyL-UBA], 2020; Aquino y Stábile, 2018; Profesoras del ISFD “Dora Acosta”, 2018; Docentes y estudiantes del ISFD “Dora Acosta” - El Hormiguero, 2019), tanto entre docentes como con estudiantes, donde sistematizan y reflexionan en torno a la propia experiencia. En las mismas, plantean tres ejes ordenadores:

En primer lugar, considerando que la mayoría son estudiantes mujeres, la cuestión de género adquiere un gran protagonismo. ¿Cómo ser estudiante y mujer, en una sociedad patriarcal? En segundo lugar, el desafío de construir una comunidad de aprendizaje poniendo en valor la interculturalidad presente en aula que traen las/os estudiantes de diferentes nacionalidades. En tercer lugar, indagamos sobre los desafíos didácticos y pedagógicos con los que nos encontramos día a día para lograr una educación de calidad superando las dificultades en el aprendizaje y sin tropezar con prácticas excluyentes. (Aquino et al, 2016, p. 3)

A su vez, existen otras sistematizaciones (Stábile, 2017; Moya et al, 2019; Aquino et al, 2020) realizadas desde el colectivo docente en las que dan cuenta de producciones en diversas áreas de enseñanza el entrecruzamiento con la Educación Popular. A continuación proponemos recuperar algunos aspectos de estas escrituras en diálogo con aportes que realizaron en las entrevistas.

Es interesante la forma en que profundizan los ejes planteados con anterioridad en torno al área de Ciencias Sociales. Por un lado, comienzan posicionándose en relación al rol del área:

¿Qué rol cumple la Enseñanza de las Ciencias Sociales en nuestro profesorado? El rol fundamental de la construcción de una ciudadanía responsable y consciente de sus derechos para así poder ejercerlos, y lo que es fundamental, promover desde el

¹⁰¹ ISFD Dora Acosta. *Cuadernillo informativo* (documento interno). Buenos Aires, 2016. Pp. 10-11. Mimeo

futuro rol docente la promoción de los mismos para que esta construcción deje de tener una función meramente discursiva y se efectivice en una acción entendida como praxis que busque desnaturalizar la realidad social al decir de Siede (Buenos Aires, Aique, 2010) para poder así reafirmar el compromiso histórico que implica ese rol. (Moya et al, 2019, p. 3)

Estas ideas son recuperadas en una de las entrevistas a un docente del área en relación a la educación popular y la politicidad de la educación:

Tiene un matiz de educación popular que permite que les estudiantes puedan construir un conocimiento desde la interacción (...) Una posibilidad de entender ni más ni menos que la realidad. Es tan simple, pero a la vez tan complejo, es un ejercicio de profundidad y de comprensión histórico pedagógica del lugar que estamos. (...) No hay nada más político que dar herramientas a aquel y aquella estudiante para una comprensión histórica del tiempo en que vive. (Entrevista a Pedro, D, H)

En relación a la ESI se proponen pensar la transversalidad de la perspectiva de género en el área al “visibilizar las problemáticas sociales de las mujeres a través del tiempo y entender a las mujeres como sujetos de la historia, en detrimento de la historia oficial androcéntrica” (Moya et al, 2019, p.4). En las entrevistas recuperan como ejemplo reflexiones en torno a la última Dictadura militar y las efemérides:

En Dictadura pasamos un documental que se llama “Campo de batalla, cuerpo de mujer” que es como visibilizar que era diferente el cuerpo de la mujer presa política, básicamente la mujer era violada insistente y constantemente, entonces digo ahí hay un posicionamiento, obviamente, en relación con eso, pero así tratamos de hacer todo. Por ejemplo la primera temática que es efemérides decimos bueno piensen alguna efeméride feminista y entonces aparecen heroínas mujeres que piensen por fuera, de cuestionar la epistemología de la historia en términos machistas. (Entrevista a Sonia, D, U)

En relación a la interculturalidad (y partiendo de que la mayoría de las estudiantes son inmigrantes) consideran que “pensar nuestra historia y geografía partiendo desde un tronco común es de suma utilidad para pensarnos como hermanos desde una perspectiva latinoamericanista” (Moya et al, 2019, p.3). Recuperamos un ejemplo de una práctica concreta en la experiencia relatada por uno de los docentes entrevistados:

Una de las experiencias más lindas fue cuando nos tocó hacer una línea de tiempo porque pudimos trabajar escalas, la dimensión de algunos procesos, el recorrido de los estudiantes cuando hablábamos de ciencias sociales en sus primarias y muchos

de ellos y ellas pudieron recuperar haciendo un ejercicio emotivo de ciencias sociales. Y pudimos ver un patrón de las escuelas primarias no sólo en Argentina, sino también de los países hermanos de donde vienen ellas y ellos y fue sumamente enriquecedor porque te permite abrir un poquito el ombligo propio, salir de ese agujero interior. (Entrevista a Pedro, D, H)

En otra ponencia recuperan estas ideas en relación al tratamiento de la Revolución de Mayo y a las diferentes miradas que hay sobre quienes estudian para ser docentes y sus saberes:

Creemos que los saberes previos que portan los y las estudiantes son importantes tanto para su propio desempeño como también para la permanente formación de los y las docentes. A menudo, son comunes en quienes empiezan a cursar la carrera en el profesorado, frases que aluden a su aparente ignorancia y/o desconocimiento sobre una cuestión determinada. Sin embargo, ante un saber que está ausente, otros aparecen y se ponen en juego en el aprendizaje. Así es como para entender el proceso de la Revolución de Mayo en el ámbito rioplatense, se la pensó en paralelo al proceso independentista de Paraguay y el posterior gobierno de Gaspar Rodríguez de Francia, que es a menudo citado y comentado por estudiantes que proceden de dicho origen. (Stáble, 2017, p. 6)

Así, frente a las miradas peyorativas centradas en el déficit que describimos en el capítulo 1, en el PP proponen otras posibilidades de abordajes, desde un posicionamiento político pedagógico intercultural e inclusivo, concibiendo que ante un saber ausente, otro aparece. En ese sentido, encuentran algunos contenidos con una significatividad especial, como es el estudio de las sociedades de la antigüedad americana, que permite “unir pasado y presente, que desde la interculturalidad los y las estudiantes pueden repensar y analizar sus orígenes, rescatar sus propias trayectorias y crear conocimiento colectivamente, al mismo tiempo que cruzan estos saberes con textos académicos realizados por especialistas” (Stáble, 2017, p. 9).

En el área de matemática también es recuperada esta cuestión de la politicidad haciendo énfasis en los propios enfoques sobre cómo concebir la disciplina y su enseñanza:

Una de las diferencias principales es esto de cuestionar que la matemática también es política. No es una ciencia abstracta y las decisiones se dan naturalmente, si no que no hay una única matemática en el mundo. Cada cultura decide la impronta matemática a seguir. El brindar ese conocimiento que las decisiones que se toman sobre una ciencia siempre son políticas, por más que parezca una ciencia dura y alejada. Quizá en ciencias sociales es más fácil pensar cuáles son las decisiones de

cada una de las corrientes y los autores y de las visiones sobre distintos procesos. En matemática parece que solo aprendés las operaciones. Me parece que eso es un quiebre y una particularidad. (Entrevista a Paloma, D, H)

Es interesante observar cómo desde su posicionamiento en la educación popular asumen la responsabilidad de generar conocimiento crítico que les genere nuevas preguntas e incomodidades. En ese movimiento problematizan el saber de la pedagogía hegemónica y buscan diálogos potenciadores que les permitan reflexionar y posicionarse frente al contexto actual y su práctica cotidiana produciendo nuevos saberes desde lo pedagógico. Es allí donde entran sus concepciones de la educación popular con los saberes disciplinares-didácticos que se abordan en la misma con el horizonte de construir un profesorado público, popular y feminista.

4.2. Los procesos de subjetivación político-pedagógica en el ISFD “Dora Acosta”

En este apartado nos proponemos pensar los procesos de subjetivación político-pedagógica de forma situada en el ISFD “Dora Acosta” y los sentidos que les docentes le atribuyen a la experiencia.

Ya retomamos la idea de Dussel (2018) de “pensar el lugar de la experimentación para hacerle lugar a quienes crean y arriesgan, por una voluntad política, estrategias que buscan acercar mundos y derribar barreras” (p. 146). Creemos que en el desarrollo de esta factualización educativa alternativa, surgida desde la concreción de una demanda en torno al derecho a la educación superior, se está poniendo en juego esa experimentación acercando mundos y derribando barreras tanto materiales como simbólicas. Una dimensión central en ese movimiento es el territorio, que atraviesa a esta experiencia en múltiples facetas desde su mismo surgimiento.

En esa experimentación, en esos derribamientos y acercamientos, se desarrollan procesos de subjetivación político pedagógica y que la experiencia genera diferentes condiciones y estrategias que los favorecen.

Como mencionamos al comienzo del capítulo, el abordaje central está en los procesos de subjetivación de los docentes, quienes son los sujetos entrevistados; en la percepción que tienen sobre cómo se desarrolla la subjetivación en los estudiantes y las condiciones que contribuyen a propiciar dichos procesos. Además, incorporamos un último apartado para pensar desde la subjetivación colectiva.

4.2.1 Los procesos de subjetivación político pedagógica en los profesores

Los docentes mencionan su propio proceso de subjetivación político pedagógica y, a su vez, a cómo el mismo se encuentra vinculado con la posibilidad de promoverlo en los estudiantes. En ese sentido, plantean la necesidad de “desandar” ciertas “formas” de sus experiencias previas:

Nosotros como docentes también tenemos que desandar toda una forma de estudio, toda una forma de formación que tuvimos que no es la que tienen que tener ellas, que no es lo que permite su inclusión, que nosotros tenemos que ser creativos y pensar una forma educativa de calidad para esas personas porque no van a tener otra forma de hacerlo. (Entrevista a Fernanda, DC, H)

Este reconocimiento de las limitaciones de haberse educado en otra cultura y el “desandar” en pos de la inclusión, también es evocado por Pedro (D, H) como un proceso de deconstrucción relacionado al feminismo y a lo popular. Así, puede pensarse la desidentificación como instancia necesaria en los procesos de subjetivación. Aparece una lógica especular, solidaria, entre los docentes que quieren ser y los docentes que quieren formar, que se entraman de forma dialógica y constante en la praxis de la experiencia. En un testimonio que ya presentamos en el apartado del vínculo con el Estado para pensar en el posicionamiento del PP como público, popular y feminista, pueden observarse estas reflexiones:

Siempre discutimos y durante mucho tiempo no solo qué docente queríamos que sean nuestras estudiantes, sino que docentes queríamos ser nosotros y nosotras. Entendemos claramente que el perfil de docente; y esto no es solo un discurso; si no que tiene que ser un docente popular, público, feminista. Esto es algo que llevamos como bandera podríamos decir. Pero, para lograr todo eso; ese perfil es el ideal; lógicamente hay que construirlo. Creemos que se construye justamente con todo lo que hacemos día a día no solo en el aula si no en general en el profe. Desde los distintos ámbitos. Nosotros entendemos que El Dorita no es una experiencia aislada de educación popular en La Villa 31 si no que El Dorita es parte de los institutos de formación docente de la ciudad. Y eso hace que por ejemplo convoquemos a las estudiantes a que se involucren con lo que pasó con la UNICABA, con que estemos en las calles cuando sea necesario. Por eso esa construcción tiene que ver con reconocernos como parte del sistema, más allá de que sea un profesorado de educación “privada”; porque es así como figura; reconocernos dentro de los institutos de formación docente de la ciudad. Y eso hace que llevemos a los estudiantes, a que en el día de mañana lleven esa bandera que nosotros queremos llevar. (Entrevista a Belara, D, H)

De esta forma, se visualiza un ideal en movimiento que se construye colectivamente y una relación sinérgica, donde se asumen como docentes populares, públicos y feministas, y se proponen formar desde esos posicionamientos. A su vez, la construcción del profesorado excede al aula y se enmarca como parte del sistema educativo en general y formador en particular. En ese sentido, un proceso de subjetivación puede desarrollarse vinculado a la experiencia desarrollada en el PP pero también intervenir en sus otros ámbitos laborales. La misma profesora sostiene que la experiencia cambió su forma de ser docente en el resto de las instituciones donde “no tenía tanta mirada hacia el estudiante o la estudiante. El Dorita creo que me generó eso, cambiar mi forma de dar clases, mi forma de pararme en el aula (Entrevista a Belara, D, H).

La dimensión del trabajo colectivo se constituye en una condición de posibilidad de los procesos de subjetivación político pedagógica que experimentan los docentes. Se presenta en diversas escalas articuladas: la pareja pedagógica, los equipos de áreas y las reuniones de profesores. Son instancias donde entran lo didáctico, lo pedagógico y lo político. Permiten realizar de forma colectiva tanto el dictado de las clases como la planificación, la evaluación y la reflexión sobre las mismas. Habilitan condiciones que permiten la problematización y la puesta en palabra, la catarsis, el intercambio, el disenso y pensamiento colectivo.

El trabajo en pareja pedagógica en sí aparece como una primera condición habilitante de dichos procesos. Se brindan como instancias formativas que van adquiriendo diferentes dinámicas. La particularidad que aporta la rotación de los docentes en diferentes materias, propicia un mayor dinamismo al proceso formativo. En ocasiones, se desarrollan equipos pedagógicos más amplios. Pedro (D, H) cuenta que en el “Dorita” hizo sus primeras experiencias en pareja pedagógica donde pudo trabajar de a dos, de a tres y de a cuatro. Plantea el desafío de generar consensos y aprender a planificar y organizarse con otros, construyendo un lenguaje común. En el área de Matemática realizaron el trabajo como equipo pedagógico:

Se armó un grupo interesante que debatimos y fuimos trabajando cuáles eran los procesos que queríamos dar, cómo tener una línea que recorra todas las enseñanzas de Matemática 1, 2 y 3 más allá de qué iba a dar cada enseñanza, era cuál va ser el eje, la mirada política que se le va a dar a esa enseñanza, cómo articular. O sea, qué parte van a tener la didáctica, la teoría, la resolución de ejercicios. Cómo posicionar esa cuestión difícil de estudiante y futuro docente. Que los profesorados codifiquen que el estudiante tiene que convertirse y tener una mirada de profe y no sólo de “Estoy estudiando ese objeto”, si no “¿Cómo lo voy a enseñar y transmitir y poner en juego en el aula?”. Fue interesante en el equipo de Matemática, habíamos planteado

además de cuál iba a ser el recorrido teórico y con qué línea adherimos, qué pedagogía, también cómo desafiar a les estudiantes en este doble juego. (Entrevista a Paloma, D, H)

En relación a la reunión de profesores, una de las docentes entrevistadas, de larga trayectoria en el sistema educativo, perteneciente al Equipo de Acompañamiento, relata cuando llevaron la propuesta a la instancia colectiva:

Un tiempo de la reunión iba a ser para que contemos lo que habíamos pensado, y habíamos armado con las compañeras un diseñito, un momento de discusión en el grupo, pero re pautado estaba. Re pautado estaba y re como direccionado a “quiero que discutan tal cosa”, y cuando le cuento a Fernanda [una de las coordinadoras], Fernanda lo destruyó. Tenía razón en todo lo que decía, y yo digo: “Pero lo que pasa Fernanda es que yo no tengo idea de cómo resolver estas cuestiones de cuándo trabajar con los estudiantes, cuándo, como... A mí no se me ocurre, no...”, porque en realidad como que lo que en verdad estaba encubriendo era eso, que no se me ocurría cómo mierda íbamos a resolver esto. Y ella me dice: “Claro, y eso es lo que tiene que ser, y está bien que a vos no se te ocurra, por qué a vos se te va a ocurrir algo mejor que a todos los demás que somos cuarenta. Y si los cuarenta estamos pensando, va a ser mucho mejor que cualquier cosa que se te ocurra a vos”. Y yo me acuerdo que realmente fue así. Al día siguiente cambiamos la estrategia, y fue así. La gente decía cosas interesantísimas que a nosotros ni se nos habían ocurrido. Bueno, eso fue un golpe al narcisismo, no sé al narcisismo, pero a la certeza, a mi certeza. Me parece que es eso lo que más estoy aprendiendo, eso de, digamos, yo sé que hay cosas que sé, o sea, son poquitas. Acá lo que sirve es otra cosa, es pararse de otra manera. Donde el lugar del otro sea un lugar verdaderamente habilitado. (Entrevista a Ramona, EA, U)

Aparece acá una pregunta problematizadora (“por qué a vos se te va a ocurrir algo mejor que a todos los demás que somos cuarenta”), una desidentificación de una idea pedagógica (evocada como “golpe al narcisismo”, “a mi certeza”) y el aprender a pararse de otra manera “donde el lugar del otro sea un lugar verdaderamente habilitado”. Creemos que este es un ejemplo de cómo estas instancias colectivas contribuyen a promover procesos de subjetivación.

Uno de los grandes movimientos que habilita la experimentación del PP: la desidentificación de la práctica educativa como una práctica individual y la subjetivación desde el potencial del colectivo para la construcción de saber pedagógico. Este proceso que estamos describiendo de crear y experimentar nuevas pedagogías mientras se “desandan” otras fue tomando forma a través de diferentes preguntas-tensiones que no necesariamente

debían ser saldadas en el momento y que es posible, y necesario, habitarlas en el cotidiano. Esta característica es recuperada por Ramona (EA, U) que sostiene que “en el Dorita, está ese espíritu. Como que todo está en construcción, todo se discute, y está todo bien, lo que se va generando. La tensión está ahí”.

Esto nos invita a pensar que hay problemas de los cuales el orden policial y la pedagogía hegemónica se desentienden. Esta factualización asume desde lo pedagógico nuevos problemas y esto implica que nuevas tensiones aparezcan en el desarrollo de la experiencia. Si bien son tensiones que pueden encontrarse en diferentes ámbitos educativos, tanto en ISFD como en espacios de educación popular, consideramos que lo singular de la experiencia se desarrolla en el encuentro y atravesamiento de problemáticas de estos diferentes campos, y la tramitación y el sostenimiento de las mismas desde lo colectivo. Entre ellas podemos distinguir múltiples cuestiones relacionadas con los tiempos, la cantidad de contenidos y los procesos de aprendizaje, la priorización de clases o movilizaciones y quién debe tomar esa decisión, cómo articular lo curricular planificado con problemáticas territoriales, ya sean emergentes o estructurales

En relación a la primera, una docente se pregunta “¿Corremos atrás del tiempo o profundizamos algunos aspectos que va a permitir que en otros tiempos ese aprendizaje se produzca?” (Entrevista a Paloma, D, H). Plantea ese interrogante como una tensión abierta. En esa misma línea, otra docente, que se incorporó a la propuesta a través del convenio con la universidad, sostiene:

Esa tensión la sigo teniendo, qué es interesante, tampoco dar sólo Freire, porque es educación popular, qué cosas, qué temas, con qué grado de dificultad, que no sea poco material, eso también ¿no? porque termina siendo cuatro o cinco textos y después tampoco es que dar mucho texto te forma. Bueno, esas tensiones las pienso constantemente. (Entrevista a Viviana, D, U)

La cantidad de contenidos pareciera identificarse con la cantidad y dificultad de los textos. En la reflexión llega a problematizarse (“que no sea poco material”, “tampoco es que dar mucho texto te forma”) y a proponer esa cuestión como una tensión constante.

Una cuestión similar puede vincularse a los dilemas en torno a priorizar clases o movilizaciones y quién debe tomar esa decisión:

Es una tensión política porque decís “Es importante que esté acá pero también que esté allá, ¿cómo consensuar?”. Aprendí mucho a eso. Una cosa es lo que puedo pensar yo, que tampoco estoy convencida de cuál es la opción más importante y si una de los dos es más importante, entonces conversémoslo y definamos dónde nos parece que hoy tenemos que estar parados. ¿En la clase o en la calle? Creo que los aprendizajes fueron esos, el consenso, el llevar a debate y no pensar que una idea

está definida y que algo es más importante que otra cosa. Pensar “¿En este contexto dónde deberíamos estar nosotros?”. También aprender a que no todos teníamos que estar en todos lados al mismo tiempo. (Entrevista a Paloma, D, H)

En este caso hay una desidentificación en torno a ciertas máximas (“no todos teníamos que estar en todos lados al mismo tiempo”) y una formación en torno al valorar el debate y el consenso de forma situada.

Otra tensión que aparece está relacionada a cómo articular lo curricular planificado con problemáticas territoriales, ya sean emergentes o estructurales:

Uno iba con una clase armada y había habido un problema en el barrio con esto de la urbanización que al profesorado lo atravesó mucho, fundamentalmente los primeros años donde era muy incipiente, y quedaba de lado lo que habías trabajado. Reelaborando esto tratando en una parte de la clase analizar los debates que se habían dado donde había notas, informes de la urbanización, de algunos sectores y hacer una lectura un poco más crítica y había que dejar el contenido. Y después tratar de buscar porque hay contenidos académicos necesarios y ver cómo los metíamos adentro. (Entrevista a Lucas, D, H)

Un desafío es manejar esa fina línea entre la flexibilidad y el marco, el enmarcamiento. Por ejemplo: hay que trabajar y hay algo de límites. En los no-límites es que para mí tenemos que seguir trabajando. Es algo muy situacional. Y otra cosa que tengo que seguir aprendiendo es el trabajo cuando salen emergentes de problemáticas. Cómo manejarlas. Algunas son fuertes. En el aula tenés que ser clara entre la emoción, hacer que las circunstancias sean pedagógicas ¿no? Que cada instancia sea una instancia pedagógica. (Entrevista a Sonia, D, U)

Esta tensión puede vincularse con el contrapunto que recuperamos de Simons y Masschelein (2014) con Dussel (2018) donde la politización y la popularización pueden ser tanto estrategias de domesticación como condiciones que habilitan posibles suspensiones, ¿cómo hacer para que el emergente no domestique a la experiencia pedagógica? ¿cómo hacer para que la experiencia pedagógica haga lugar a un emergente que está atravesando a los sujetos?

Finalmente, encontramos procesos de subjetivación político pedagógicas en docentes que se sumaron a la experiencia a partir del convenio con la UBA. Se observa el encuentro de lógicas institucionales con distintas matrices de producción del saber, que describimos en el apartado 4.1.3. En relación a esto, aparece una valoración de esta vinculación como experiencia política que permite salir de una posición de “queja” y “redistribuir” privilegios desde la praxis:

Como una experiencia política también de la facultad, la vinculación de filo con Dorita me parece que es una experiencia política, es un posicionamiento político de la facultad y, yo lo veo así, es una manera de que la facultad llegue a la sociedad de hacer extensión y en mi caso particular yo empecé en le Dorita en el marco del macrismo y con un bagaje de queja, queja y queja y bueno, basta, salir de la queja y hacer algo y me pareció justamente que esta experiencia abría la posibilidad de devolver a la sociedad de filo al barrio lo que filo me dio, digamos, es como redistribuir eso que yo tuve el privilegio de tener. (Entrevista a Sonia, D, U)

Otra docente reconstruye su propia trayectoria universitaria y valora la experiencia desde lo político-territorial contribuyendo a procesos de empoderamiento y deconstrucción:

Me interesa acompañar las trayectorias de los estudiantes, su potencialidad. Veo esta necesidad de involucrarse desde lo político y desde lo barrial, desde lo territorial. Esto es algo que yo no venía pensando tanto por trabajar en instituciones donde el territorio no es lo central. Me parece que es diferente. Me gusta esta cosa de aportar algo, de conocer el barrio y la gente que vive ahí, lo que labura. Colaborar para que estén un poco mejor, dando conocimiento, ayudando a que estudien. Yo nunca milité en mi juventud, en mi adolescencia iba a la facultad en dictadura, entonces todo eso fue una deconstrucción. Me parece que me gusta ver esto de empoderar, no yo empoderarme, sino que la gente se pueda empoderar, deconstruir. (Entrevista a Viviana, D, U)

Los procesos de subjetivación político-pedagógica de les docentes comienzan desde el propio reconocimiento que realizan de las limitaciones de haberse educado en otra cultura, donde recuperan tanto sus biografías educativas como estudiantes como ciertas prácticas profesionales docentes marcadas por diversas culturas institucionales. La dimensión del trabajo colectivo se constituye en una condición de posibilidad de los procesos habilitando la problematización, el intercambio, el disenso y la creatividad para entramar lo didáctico, lo pedagógico y lo político. La “deconstrucción” la tensionan tanto con la inclusión situada y concreta que asumieron como desafío desde su surgimiento como con el horizonte de ser y formar docentes populares, públicos y feministas.

4.2.2 Los procesos de subjetivación político-pedagógica estudiantiles

En este apartado nos proponemos analizar la percepción que tienen les docentes sobre cómo se desarrollan en les estudiantes los procesos de subjetivación político pedagógica a partir la experiencia que propicia el “Dora Acosta”. Distinguimos cuatro tópicos: los vinculados al feminismo y los procesos de despatriarcalización; los vinculados a la confianza entrelazada entre las trayectorias educativas y la pertenencia territorial; la

resignificación de la problemática de los “circuitos” en relación al territorio; y los procesos relacionados con lo pedagógico-didáctico del movimiento y la experiencia.

El feminismo y el proceso de despatriarcalización que impulsan ha sido uno de los movimientos de mayor crecimiento y protagonismo en la última década, tanto a nivel global como regional y nacional (Baez, 2016; Barrancos, 2020; Butler, 2007; Federici, 2018, 2012; Korol 2007, 2016; Morgade, 2017, Segato, 2018). Si bien es de índole más general, consideramos importante analizar cómo atraviesa esta experiencia de forma situada. En consonancia con esto, en una ponencia realizada por dos docentes de la institución afirman que:

Mujeres empoderadas, que estudian, que trabajan y que se piensan, se perciben como un peligro para la sociedad patriarcal. Este empoderamiento de las mujeres en construir un nuevo proyecto en sus vidas como trabajadoras de la educación se encuadra en los esfuerzos de nuestra institución y de la organización El Hormiguero en el trabajo con perspectiva de género que atraviesa todas sus instituciones y levantar la bandera del feminismo como una muestra identitaria fundamental (Aquino y Stábile, 2018).

La subjetivación política aparece ligada a la cuestión de género, al desidentificarse de algunas de las imágenes de lo que implica ser mujer en una sociedad patriarcal. Una docente recupera esta idea como “emancipación de ellas mismas”:

Se te infla el pecho. Porque el paso por El Dorita genera cierta; podríamos decir; no sé, emancipación de ellas mismas. Como que salen de sus casas. Salen de ese ámbito puramente doméstico en el que están. Y van al profesorado, y esa transformación se ve. Viven para sus hijos y para estar ahí. Y van al Dorita y es eso, más allá de que hay una satisfacción personal también creo yo para ellas mismas, es ser parte de otra cosa. Muchas además de ser madres trabajan. Es decir que es un gran esfuerzo llegar a estar en el profe porque trabajan, van al profe, llegan a sus casas, cuidan a sus hijos, siguen haciendo las tareas del hogar. Y nada. Es así como caracterizaría en general a las estudiantes de El Dorita (Entrevista a Belara, D, H).

Esto que la docente recupera en esta reflexión guarda una estrecha relación con el planteo que realiza Ranciere (2006) sobre la identidad múltiple. La misma idea es desarrollada en un artículo de producción colectiva entre docentes y estudiantes del “Dorita” donde sostienen:

Las estudiantes reconstruyen su subjetividad en la esfera pública siendo parte del profesorado. Es decir, el profesorado funciona, muchas veces, como una ruptura en

el ejercicio de los roles impuestos tanto en el ámbito público como en el privado. La sociedad patriarcal identifica (y ubica) a las mujeres en rol de cuidadoras y le otorga la responsabilidad de sostener las tareas de reproducción del hogar, a partir del trabajo doméstico no remunerado, es decir, ellas deben ocuparse de cuidar a las hijas e hijos y parejas, así como también las responsabiliza de tareas como hacer la comida, limpiar. Si bien las estudiantes siguen cumpliendo con esos roles impuestos (y también en algunos casos elegidos) su pertenencia al profesorado les permite construir su subjetividad desde lo público, rompiendo con la lógica espacial patriarcal. Así, ellas al situarse por fuera del ámbito privado, tienen la posibilidad de construir un proyecto de vida propio e individual: ser maestras. Se encuentran con nuevas preguntas, tensiones y formas de identificación como sujetas. En los relatos de las estudiantes aparecen frases como *“acá es en el único lugar donde yo me siento alguien”*, *“nunca pensé ser tan feliz como acá”*. Este tipo de frases no las escuchamos de los estudiantes varones, que sí sufren otros tipos de exclusiones, particularmente por sus condiciones de vulnerabilidad relacionadas a la situación socioeconómica, migrante y racializada, en muchos casos (Docentes y estudiantes del ISFD “Dora Acosta” - El Hormiguero, 2019, p.394).

Como dijimos, es un proceso más amplio al PP e incluso podemos pensar que la decisión de inscribirse y estudiar indica un proceso anterior al formativo propio de la experiencia. Sin embargo, la creación del mismo abre posibilidades para su profundización. A su vez, más allá del acceso, aparecen otras dimensiones importantes para el desarrollo de dichos procesos, tanto materiales (el poder contar con un espacio de cuidado para los niños) como subjetivas (la transversalidad de la ESI en la propuesta pedagógica, la participación como movimiento de los Encuentros de Mujeres, el acompañamiento cotidiano frente a las problemáticas que se suscitan).

Dentro de esas desidentificaciones pedagógicas y nuevas experiencias de capacidad hemos encontrado algunas relacionadas con la confianza y seguridad de las estudiantes, donde entran en juego diferentes factores, como su trayectoria educativa y discriminaciones sufridas por vivir en la Villa 31. Así lo retoma una docente sobre la experiencia de las estudiantes:

En la forma de hablar, en la forma de pararse, en la forma de dirigirse hacia los demás, en su seguridad. Creo que el profesorado también ha generado eso. Que ellas entraron con una inseguridad muy grande. Siempre pensando (y esto lo dicen mucho ellas) que eran consideradas villeras. Esa cierta discriminación que hay. Y lo que les dio el profe es también seguridad en todos los ámbitos. Mismo a la hora de dar clases. Desde la primera vez que se pararon a dar clases en una escuela en el barrio hasta

salir del barrio y dar clases en otras escuelas. En otros colegios de la Ciudad de Buenos Aires. Que no es lo mismo. Y su forma de pararse en el aula entre otras docentes ha cambiado y yo creo que es la seguridad que ha generado pasar por El Dorita (Entrevista a Belara, D, H).

Como puede observarse, los docentes perciben cambios en las estudiantes, en la forma de hablar, de tomar la palabra, en relación a lo corporal. Puede pensarse como una desidentificación en torno a las discriminaciones vividas que parte de experimentar una experiencia de capacidad en el recorrido realizado e impulsados por la institución, tanto dentro como fuera del barrio.

A su vez, la inseguridad y discriminaciones que experimentan por su lugar de residencia se potencian en instancias de la carrera como las prácticas docentes. Allí se conjugan la falta de confianza sobre la formación recibida, el pasaje de pararse como estudiante a pararse como docente y las múltiples miradas (entre ellas, algunas peyorativas en torno a “las villeras”) que se entran allí. Así lo cuenta Belara:

El miedo de salir de ese rol de estudiantes que a muchas de las chicas les es muy cómodo, a pararse en el rol docente. Que obviamente a todos nos costó a la hora de dar nuestras prácticas. Todos tuvimos nervios, pero acá a veces es más difícil. Creo que tiene que ver con cierta inseguridad que traen muchas de las estudiantes, que les cuesta mucho ponerse en ese rol. Entonces eso genera mucha desconfianza en una misma. Y a veces encontramos con la mirada de gente que forma parte de las instituciones donde van a hacer las prácticas donde está presente esa idea de que el profesorado está en una villa. (Entrevista a Belara, D, H)

A su vez, el momento de las prácticas en sí parece concebido desde el PP como una instancia fundamental que produce un quiebre explícito en los estudiantes donde el “proceso de restitución / reconstrucción de una identidad que había sido truncada, la de desarrollar una carrera, empieza a materializarse en el encuentro con las planificaciones, las aulas, lxs niñxs, lxs docentes experimentados y todo el aparato institucional” (Aquino y Stáble, 2018).

Creemos interesante pensar cómo se inscribe esto en los diferentes discursos contrapuestos a los que abonó la diversificación institucional que desarrollamos en el capítulo 1. Podemos pensar que esta “mirada peyorativa” a la que se hace mención en la entrevista está vinculada con discursos “nostálgicos” de un modelo de educación superior más elitista y restringido, enmarcado en las instituciones históricas (Cano, 1985), y que asocian a las instituciones de formación docente ubicadas en localidades pequeñas como productoras de “circuitos de pobreza” (Veleda, 2016). En este caso la villa podría pensarse como una radicalización de estas últimas añadiendo nuevas discriminaciones. Frente a estos nuevos

rostros, en lugar de abonar a una celebración ingenua o al discurso alrededor de la noción de “déficit” (Birgin, 2013), desde el PP ponen la enseñanza y la institución en un lugar nodal buscando superar la inclusión excluyente (Ezcurra, 2019) realizando diversas experimentaciones pedagógicas desde una política de reconocimiento (Fraser, 2003).

En el primer capítulo recuperamos cómo los territorios que construyen los profesorados inciden en las posiciones docentes con el potencial de resignificar los contextos y espacios deseados para ejercer y de sensibilizarse sobre cuáles son los problemas educativos y desafíos pedagógicos (De Marco, 2019). En ese sentido, creemos que las prácticas como construcción de territorio a partir de las escuelas asociadas se erigen también como territorios en disputa donde estas problemáticas y desafíos se reeditan adquiriendo una dimensión especial. De esta forma, en cada práctica de cada estudiante se desarrolla esta tensión y la posibilidad de procesos de subjetivación político pedagógica desidentificándose del lugar en que los colocan estos discursos, evidenciando experiencias de capacidad que producen heridas al orden jerárquico del saber establecido en la pedagogía.

El ISFD “Dora Acosta” se enmarca en los discursos que sostienen que la construcción de un tejido institucional y un alcance territorial hace posible acceder al derecho a la educación superior y a la posibilidad de establecer relaciones con una pluralidad de escuelas asociadas (Rinesi, 2015; Birgin, 2017; Birgin et al, 2019). En este caso, la problemática de los “circuitos” en relación al territorio excede la cuestión de las miradas y se enlaza con la inserción laboral.

Hasta aquí, una de las aristas en donde podemos pensar los procesos de subjetivación político pedagógica en relación a la cuestión territorial. A su vez, nos aproxima a otras problemáticas de la formación docente relacionadas también al territorio. Como planteamos en el capítulo 1, hay una línea de investigación desarrollada por el equipo UBACYT¹⁰² que aborda los vínculos entre la formación docente y la construcción de la igualdad/desigualdad en relación al territorio, las prácticas y las escuelas asociadas (Birgin y Charovsky, 2013; Charovsky, 2013a, 2013b; De Marco, 2020; Kiler, 2018, 2019). En una de ellas, se plantea como el cuerpo docente homogéneo y su intercambiabilidad (Birgin, 1999) dejó de ser una característica del sistema educativo argentino al extenderse la fragmentación escolar de la escuela media hacia la formación docente, conformándose circuitos de formación y de inserción laboral. En el análisis de los mismos, aparecen como condicionantes de las trayectorias la desigualdad geográfica y el origen social (Birgin y Charovsky, 2013).

¹⁰² Proyecto UBACyT “Formación de profesores y educación secundaria: trayectorias de formación en contextos de reconfiguración institucional” que se desarrolla en el período 2018-2021 (Código: 20020170100058BA). Proyectos anteriores: “Articulaciones entre la formación de profesores y la educación secundaria en la escena educativa fragmentada”, desarrollado en el período 2014-2017 (Código: 20020130100051BA) y “Las/os nuevas/os profesores: formaciones, saberes y trayectorias en la escena educativa fragmentada”, desarrollado en el período 2011-2014 (Código: 20020100100642). Todos a cargo de la Mg. Alejandra Birgin y radicados en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

En ese sentido, nos interesa pensar cómo se desarrolla la problemática de los circuitos desde la propuesta formativa del PP y cómo se vincula esto con la subjetivación político pedagógica que puede propiciar. En la gran mayoría de las entrevistas a docentes, si bien se reconoce la pertenencia al barrio, se hace hincapié en trascender al mismo generando otras posibilidades y mayores condiciones para que la elección sea real. Una de las coordinadoras del profesorado lo plantea así:

Un perfil de graduado en dónde puedan ir a democratizar la educación desde la educación popular adonde vayan. No sé si... hoy justamente hablaba con Maru, mi compañera. ¿Queremos docentes villeros? No sé si queremos particularmente... tenemos que discutir si queremos docentes villeros. Yo no sé si quiero... yo quiero que la gente sea docente donde pueda, principalmente, y donde tenga ganas. Pero sí sabiendo que ahí en el lugar donde estés hay algo que democratizar y que sea la educación popular y que hay que transformar desde la educación. (Entrevista a Fernanda, DC, H)

En ese sentido, buscan “que sea cierto que puedan seguir formándose para el barrio, la ciudad, el país, para toda la patria grande” (Entrevista a Pedro, D, H). Sin embargo, este propósito adquiere matices y tensiones que invitan a repensar como se pone juego la lógica de los circuitos en relación a esta experiencia desde el deseo de les estudiantes:

Más allá de que cuando pensamos las prácticas docentes queremos que pasen por distintos ámbitos educativos, muchas quieren trabajar en el barrio. Es una decisión de ellas. Y muchas se forman como docentes porque quieren justamente construir en su propio barrio (...) yo me las imagino trabajando y creo que podrían dar clases en cualquier institución. Pero, entiendo que hay muchas que prefieren trabajar dentro del barrio. Más allá que decíamos esto de que hay que salir y romper los muros. Es una decisión de ellas también. Porque, no sé, hay algunas que entienden que esa conexión con el resto de los chicos del barrio; siendo ellas vecinas del barrio; ven que dentro de su barrio también hay docentes. Que los docentes no están solo fuera del barrio, sino que dentro de su barrio también se forman docentes. (Entrevista a Belara, D, H)

En esta situación, más allá del propósito de formar para cualquier institución, el trabajar en el barrio se erige como una decisión entre diferentes opciones con ciertas significaciones especiales: la conexión con los vecinos, la demostración de que los docentes pueden vivir y formarse allí.

Creemos que en este caso puede pensarse a ese “circuito” más como una novedad que como una reproducción. ¿Qué significa para el barrio? Es la primera vez que los docentes no son de afuera, son de ahí. Es un ejemplo en carne y hueso de que es posible. Muchas

estudiantes presentan el deseo de trabajar en su propio barrio. Justamente, los profesores de los PP lo plantean desde una perspectiva diferente. Consideran que durante la cursada se produce una subjetivación pedagógica en la cual los estudiantes comienzan a reconocer su capacidad y empoderarse, desarrollando otras formas de posicionarse en torno al conocimiento y la práctica educativa. Cuando comienzan a realizar sus prácticas como docentes en los barrios donde residen, señalan que se genera un efecto multiplicador en el cual esa experiencia de capacidad se manifiesta como subjetivación política de esta nueva identidad para los vecinos. Así, muchos estudiantes deciden continuar sus estudios en los PP.

Por otro lado, Viviana (D, U) relaciona este deseo de continuar en el barrio con la impronta territorial y educativa que atraviesa al PP desde su surgimiento y que se transmite en el mismo proceso: intentar cambiar las problemáticas siendo del territorio del que se es parte.

Otra dimensión que propicia los procesos de subjetivación político pedagógica está directamente vinculada con algunas propuestas pedagógico-didácticas que se desarrollan en el proceso formativo del PP. Muchas de ellas encuentran como trama común el promover la revisión de experiencias vividas y la invitación a crear nuevas identidades, múltiples, proyectándose hacia otras imágenes futuras. También es posible distinguir aspectos donde lo formativo desborda las instancias de clases o talleres desde los espacios cotidianos como la experiencia de la lucha social. Dentro de los elementos que caracterizan a la experiencia pedagógica, los docentes proponen como una instancia que promueve dichas subjetivaciones político pedagógicas al espacio de asamblea:

El compromiso que tienen. La dedicación, el cuestionarse. Son algo que los caracteriza. Me parece que no sólo son estudiantes, sino que se van cuestionando como ciudadanos y como actores políticos y me parece interesante el hecho que haya asambleas cada 15 días que sea de los estudiantes sólo. Otra es con profes, súper interesante. Eso los va formando como transmisores y va cuestionando cuáles son los derechos, les va haciendo pensar cuáles son los derechos que van a tener que van a acompañar a esos futuros docentes. (Entrevista a Paloma, D, H)

La asamblea aparece, así, como un espacio privilegiado para su formación ciudadana y sus derechos como estudiantes, como “vecinos” y como futuros docentes.

4.2.3 Los procesos de subjetivación político pedagógica colectiva

Como fuimos analizando, la construcción colectiva es una de las marcas distintivas de este PP y lo atraviesa en diferentes dimensiones y escalas. En este apartado nos proponemos

pensar algunos de esos procesos donde el colectivo puede concebirse integrado por docentes y estudiantes.

Paloma sostiene esas diversas instancias colectivas construyen en el vínculo pedagógico otro tipo de vínculos tanto entre los sujetos como con el conocimiento:

El trabajo en pareja pedagógica lo hace diferente. Las asambleas quincenales con los estudiantes y las reuniones de profe mensuales. El pensar cuáles son las problemáticas que van transcurriendo y poner en común desde diferentes materias y espacios qué es lo que va pasando. El hecho de hacer algunos viajes de estudio, el año pasado fuimos a Rosario con algunos estudiantes. Eso va construyendo otra conexión con compañeros y compañeras desde los estudiantes con los profes y también con el conocimiento. Me parece que esas cosas fueron puntuales: el debate constante y que la palabra circule es muy valioso y no está librado al azar. Es una cuestión que está pensada y se aspira a eso. (Entrevista a Paloma, D, H)

Más allá de la construcción colectiva de conocimiento más cotidiana, propia de la dinámica del profesorado, se valora el hecho de generar conocimientos, presentar ponencias y compartir las experiencias con otros colegas. Estas instancias de sistematización que recuperan la voz del PP desde diversas grupalidades puede pensarse como una huella de la educación popular que se concretiza. Nos parece interesante destacar la participación de los estudiantes en este proceso y el abordaje de temas didácticos como una deuda pendiente de la educación popular. También es posible encontrar una escena donde se combina esta producción colectiva de conocimiento para compartir con la experiencia de viaje:

Éramos como ocho/nueve docentes y dos de las estudiantes al Encuentro de Educadores Populares en Cuba. Y fue, más allá de conocer otras experiencias de educación popular de todo el mundo porque había de Latinoamérica, de Europa, de África, de Estados Unidos, de Canadá; el viaje fue enriquecedor para nosotros como docentes y como estudiantes. Y para las chicas fue algo inolvidable prácticamente. Rose por ejemplo: ella es de Bolivia, no conocía el mar. Conoció el mar por primera vez cuando viajamos a un encuentro nacional de mujeres en Mar del Plata. Y cuando llegó a Cuba se emocionó. Se emocionó primero por conocer Cuba; lo que significaba para ella; y después porque cuando llegamos al mar, conocer el mar y estar ahí. Pero, también lo que generó la experiencia es un acercamiento que no tenés con ningún estudiante. Después de quince días de viajar con las estudiantes; más allá de que muchos ya nos conocíamos hace varios años; compartir absolutamente todo. El cuarto, salidas, ir a comer. Nada, se genera un vínculo que está bárbaro. Y si bien ese vínculo tiene que estar diferenciado me parece que es de un gran amor. (Entrevista a Belara, D, H)

En esta escena, en las experiencias individuales y colectivas se conjugan diversas “primeras veces” mediadas por un colectivo que las construye y las acompaña, desde vínculos amorosos. Aquí se expresa nuevamente esta pedagogía del amor en el sentido de “abrir y compartir el mundo. (...) asumir la igualdad, es decir, actuar desde el supuesto de que todos son capaces de atención, de interés, de práctica y de estudio” (Simons y Masschelein, 2014, p. 78). También en esa relación horizontal y de confianza donde los sujetos se van “sintiendo cada vez más compañeros en su pronunciación del mundo” (Freire, 1970, p. 102). Sea por la superación de situaciones límites o por la suspensión, es posible pensar que en esta escena se evidencian inéditos viables colectivos, de la mano de nuevas identidades.

Pensar en la subjetivación político pedagógica colectiva nos lleva a los sujetos, los pronombres personales y los plurales (“ellos”, “ustedes”, “nosotros”):

Desde que llegás hasta que te vas uno se siente también contenido por ellos y también uno tiene esa función que contiene, dentro del marco del desarrollo de un contenido, de una idea, a lo que apunta la materia o el EDI o lo que estamos brindando. Está todo construido en un marco de “Ustedes y nosotros sabemos hacia dónde vamos y trabajamos”. En ese sentido, uno siente una comunidad de un recorrido que va hacia un lugar. (Entrevista a Pedro, D, H)

Es interesante como aparece la idea de “contener” y “sentirse contenido” mutuamente y como esa acción conjunta, compartida y diferente, se enlaza con una sensación de “comunidad” en movimiento. A su vez, invita a preguntarse ¿quién recibe a quién en esta experiencia? ¿En dónde se reciben? ¿Hacia dónde van con el otro en ese lugar donde se reciben? Creemos pertinente que muchas preguntas y problematizaciones queden abiertas, tanto para profundizar en otras investigaciones como en homenaje a estas experiencias que se arriesgan a crear y habitar esas tensiones.

En este capítulo reconstruimos el proceso de surgimiento del ISFD “Dora Acosta” enmarcándolo en la organización política y social “El Hormiguero”. La dimensión territorial atraviesa la experiencia desde su propio origen para garantizar el derecho a la educación superior. En la construcción colectiva y participativa que desarrollan, se destaca una perspectiva feminista e intercultural que contribuye al desarrollo de procesos de subjetivación político-pedagógica de les estudiantes. Para la construcción de dichas propuestas, adquieren especial valor las diversas instancias formativas y de reflexión sobre la propia práctica donde les docentes deconstruyen ciertos saberes pedagógicos y ensayan nuevos generando condiciones para su propia subjetivación.

Capítulo 5. Reflexiones finales

En el inicio de esta tesis recuperamos los antecedentes que contribuyeron a la construcción del objeto de estudio, las vacancias en el campo y lo novedoso que resultaba investigar estas experiencias así como el posicionamiento epistémico-teórico desde el cual las abordamos.

Planteamos la “Pedagogía de las ausencias y las emergencias” como paradigma emergente, científico y social, de un conocimiento prudente y de una vida decente, que nos permite reflexionar sobre las condiciones de posibilidad de la acción humana proyectada en un mundo a partir de un espacio-tiempo local, reconociendo al otro como igual y como diferente (De Sousa Santos, 2009). Abordamos a los PP tanto en su espacio de experiencia como en su horizonte de expectativa (Koselleck, 1993) expandiendo el presente desde una forma de imaginación pedagógica con el doble objetivo de “por un lado, conocer mejor las condiciones de posibilidad de la esperanza; (y) por otro, definir principios de acción que promuevan la realización de esas condiciones” (De Sousa Santos, 2009p. 129).

En estas reflexiones finales comenzamos analizando cómo fue el proceso de surgimiento de cada PP y las especificidades que asumen sus propuestas pedagógicas y organizacionales. En un segundo momento, pensamos cómo esto se vincula con los procesos de subjetivación política pedagógica y los aportes al concepto que se realizaron durante la investigación. Finalmente, desarrollamos los elementos que reproducen y/o transforman los PP como condensadores-constructores de historia en los debates de la educación pública y popular y la formación docente.

Los PP surgen en el marco de movimientos populares como experiencias novedosas que nacen al calor de la construcción de una demanda que hace visible una injusticia desde un reconocimiento, como es el derecho a la educación superior. Los concebimos como el desenlace del cómputo erróneo donde los movimientos populares que no tenían parte, comienzan a tener una parte, actualizando la igualdad e inscribiendo el litigio en el nivel (Ranciere, 2006). Además de denunciar la monocultura del saber hegemónica en el campo y la exclusividad del Estado y el sector privado como sus gestores, actualizan la igualdad al autorizarse y reconocerse como posibles impulsores de experiencias educativas en el nivel desde la ecología de saberes y la educación popular.

Las experiencias analizadas aquí se inscriben en movimientos populares de diferente tipo: una fábrica recuperada y una organización política y social centrada en el desarrollo territorial y cultural. Sin embargo, comparten el lugar nodal que ocupa en los mismos lo educativo, en la construcción de alternativas y como eje constructor de su propia identidad política (Guelman, 2011). Los movimientos se desarrollan como sujetos y como actores de los procesos educativos, tanto en las prácticas educativas intencionadas como en los

procesos organizativos, colocando desde su accionar político organizativo y su práctica cultural claves emancipatorias que denuncian diversas opresiones (Goldar, 2013). En ese sentido, los diferentes espacios-momentos formativos se entrelazan entre sí, desde la creación de los propios PP analizados hasta los diferentes talleres y lo pedagógico cotidiano (Michi et al, 2012).

Centrándonos en la factualización educativa alternativa en tanto creación de institución en sí, encontramos como demanda común de los Profesorados Populares el reconocimiento y la autorización de los propios movimientos sociales para impulsar y desarrollar experiencias de formación docente. A su vez, cada experiencia presenta construcciones de demandas específicas, inscriptas en la lógica del deseo, en una percepción de incompletud que moviliza (Retamozo, 2009).

En el caso del “Dora Acosta”, se observa una clara construcción de la demanda donde, a partir del trabajo territorial de la organización social (desde relevamientos y propuestas de democracia participativa) toman la decisión de impulsar la experiencia. En ese sentido, se inscriben en la historia de luchas por la emancipación de la Villa 31 como emblema de resistencia y organización buscando una vida más digna, con vivienda, trabajo y educación.

En el caso de IMPA, el surgimiento está más ligado a la profundización del proyecto educativo (que venían desarrollando en articulación con la CEIP en torno a los BP) y al cultural de la Fábrica Recuperada (que le valió el nombre de “Ciudad Cultural IMPA”). Se inscriben en la Universidad de los Trabajadores como herederos del movimiento obrero y su historia de lucha.

En ese sentido, la incorporación de las demandas al orden social presentó diferentes características. Como vimos, en los movimientos populares, el proceso subjetivo involucrado se relaciona con la definición del conflicto y de espacios de confrontación. Es decir, con la construcción de una subjetividad colectiva para revestir de un significado particular a determinada relación social con un sentido de “daño” (Ranciere, 2012). La condición pública de la demanda y su inscripción en el ámbito político es una de las características del proceso de construcción del movimiento popular. En esa inscripción podemos distinguir dos tipos de reconocimiento: uno ligado al Estado y otro al campo social. Sobre el primero, en el “Dora Acosta” priorizaron como uno de los primeros objetivos la oficialización de los títulos para poder garantizar el propósito de su demanda, incluso inscribiéndose en el ámbito privado a pesar de considerarse un profesorado público y popular. Tomaron una estrategia en donde distinguieron “términos prácticos” y “términos políticos”, concibiendo el camino del reconocimiento como una instancia formativa donde asumieron el desafío de traducir su riqueza pedagógica a lo burocrático. Asumen esto como una conquista donde se amplía la llegada del Estado garantizando derechos. También le reconocen un rol específico en el proceso de urbanización del barrio.

En cambio, en IMPA comenzaron con una interpelación al Estado de mayor disputa, similar a la que sostuvieron como Bachilleratos Populares, y luego empezaron a distinguir las particularidades de este tipo de institución. Allí lograron la oficialización del Profesorado de Matemática, también en la gestión privada. El no contar con los títulos reconocidos oficialmente en los PP de la CEIPH es considerada un condicionante del tipo de sujetos que habitan el espacio, tanto docentes como estudiantes, provocando una constante “circulación” y estrategias de cursadas y trabajos paralelos. A su vez, marca de otra forma la decisión de ser parte de ese “nosotros” desde una perspectiva militante.

En lo que refiere al reconocimiento, más allá del Estado, encontramos relaciones con las diferentes construcciones que vienen realizando como movimientos y proyectan en su horizonte de expectativas. En el “Dora Acosta” buscan una referencia territorial que exceda a la organización. A su vez, se enmarcan como parte del sistema educativo de CABA, se sindicalizaron y acompañan las diversas luchas docentes, especialmente las del conflicto de la UNICABA. En IMPA desean que los PP sean reapropiados por el campo popular y se multipliquen las experiencias como ha sucedido con los Bachilleratos Populares.

Al analizarlo desde las políticas de identidad de Fraser (2003), observamos cómo se enlazan la redistribución (más ligada a las condiciones en que puede aportar el Estado), el reconocimiento (de los posicionamientos de la experiencia en las especificidades que adquieren los diferentes elementos de la situación educativa) y la participación (tanto en los dispositivos actuales de la experiencia como en los que se busca restituir en el horizonte de expectativas).

En este reconocimiento más amplio y estas inscripciones que realizan los PP como públicos y populares, aparece como una característica común la búsqueda de articulaciones con otras instituciones. En IMPA sostienen diversas relaciones propias de la fábrica en sí y con los BP en general, tanto los de CEIP como más allá de ella, además del trabajo realizado con la FADU para la habilitación del espacio pedagógico. En el ISFD “Dora Acosta” aparece como principal articulación el convenio con la UBA y otras relaciones como las que sostienen con la ENS N°2 “Mariano Acosta” y con la Carrera de Psicopedagogía del ISFD N°1 “Alicia Moreau”. En ellas, entran en diálogo diferentes tradiciones institucionales y confluyen diversos saberes, con la posibilidad de construir “inéditos comunes”.

Por otro lado, ambos movimientos se identifican con la educación popular, tanto en su práctica organizacional como en la formación que buscan proponer desde el profesorado. En IMPA podemos incluso observar una explicitación concreta en los títulos de las carreras que se denominan “Profesorados en Educación Popular en...”. A su vez, es recuperada como una de las dimensiones distintivas por parte de los profesorados de la CEIPH ya que mientras en otros profesorados “si eso (la educación popular) pasaba, pasaba en forma más aislada en algunas materias pero no existía en términos de un proyecto integral de todo ese profesorado”

(Entrevista a Gabriel, DC, CEIPH). En el “Dora Acosta”, inicialmente incluyeron la expresión “popular” en su forma de llamarse pero luego optaron por quitarlo para realizar una interpelación más clara a los sujetos del barrio en relación a la formación docente para la educación primaria como maestros. De todas formas es un posicionamiento que atraviesa a la experiencia en su totalidad, desde sus formaciones hasta en los Espacios de Definición Institucional que proponen como parte de la carrera.

La nueva cultura política característica de los movimientos populares (Guelman, 2011) se introduce en la formación docente desde esta nueva institucionalidad atravesando a las experiencias en cuestiones como la dinámica de apropiación social del territorio y la revalorización y reinención de la cuestión democrática, tanto en la construcción organizativa del propio movimiento como en la forma de gestión de lo público-político en relación con el Estado (Seoane et al, 2010). En relación a este último punto, observamos cómo ambas experiencias nacen de las asambleas de los movimientos (de vecinos del barrio en el “Dora Acosta” y de trabajadores de la fábrica recuperada en IMPA) y cómo estas prácticas democráticas se encuentran presentes en los profesorados (con la particularidad de realizarse de forma conjunta entre docentes y estudiantes). A su vez, desde los PP de CEIPH se pone sobre relieve la autogestión como uno de los principios básicos de la organización, recuperado como una dimensión importante del proceso formativo en la experiencia, atravesando múltiples aristas y como contenido en sí mismo. Si bien en el “Dora Acosta” no es evocado de la misma forma, fue posible observarla en su forma de organización y fue retomado en las entrevistas.

En consonancia con esto, y con el posicionamiento dentro de la educación popular de ambas experiencias, encontramos el trabajo colectivo como una dimensión central que atraviesa diferentes dinámicas y grupalidades: los equipos pedagógicos, las reuniones de profesores y las formaciones. Ambas experiencias sostienen que esto promueve otra circulación de la palabra y otro vínculo con el conocimiento. Mientras que en las experiencias de BP las parejas pedagógicas son algo instituido, en los equipos pedagógicos de las experiencias analizadas se ponen sobre relieve otras tareas docentes que se realizan de forma colectiva (más allá de la presencialidad durante la clase). En relación a las formaciones, siempre están pensadas desde sus propias necesidades e intereses. Estos espacios de puesta en palabra son privilegiados para desnaturalizar y disputar las relaciones de poder de los vínculos pedagógicos y los arbitrarios culturales de los contenidos, reflexionando y expresando los proyectos políticos de sus fines educativos. A su vez, las reuniones de profesores, en tanto instituciones de educación popular tanto en su contenido como en su forma, ocupan un lugar primordial en el trabajo de construcción cotidiana.

En cuanto a la dinámica territorial podemos observar similitudes y diferencias: mientras que atraviesa de forma transversal al “Dora Acosta” desde su propio surgimiento,

en IMPA aparece concibiendo a la fábrica recuperada misma como territorio. La mayor similitud se encuentra en las posiciones desarrolladas en torno a las escuelas asociadas como construcción de territorio de los PP, especialmente entre el “Dora Acosta” en referencia al Barrio Mugica y los profesorados pertenecientes al DCyT en relación al Barrio Piletones. Hay una especial atención a cómo las mismas permiten construir sensibilidades específicas con los diversos contextos educativos. En la sinergia de este entramado se amplían y resignifican los contextos educativos donde cada escuela funciona, así como también las aspiraciones laborales de los estudiantes (De Marco, 2019). Si bien comparten el propósito de que sus graduados puedan trabajar en donde quieran desde el posicionamiento de la educación popular y la defensa de la escuela pública, ambas refieren a la significatividad especial de los estudiantes en relación a “quedarse” o “volver” a su barrio. Dicha postura (que se encuentra vinculada con la idea de circuitos sociales y socioeducativos -Charovsky, 2013a, 2013b-) es resignificada desde el análisis de los procesos de subjetivación político pedagógica que se promueven y recuperaremos más adelante.

En relación al espacio y tiempo pedagógico encontramos como característica común ciertas reorganizaciones temporales, desde una mayor flexibilidad, para que sea más posible la cursabilidad, para hacer frente a la inclusión excluyente (Ezcurra, 2019). A su vez, una concepción sobre los espacios de formación que trasciende el aula con instancias como movilizaciones, asambleas, formaciones, talleres y diversas prácticas y propuestas en el marco de los movimientos.

¿Cómo concebimos a los procesos de subjetivación político pedagógica en las investigaciones y qué vínculos tienen con las especificidades que asumen las propuestas pedagógicas y organizacionales de cada PP? Este concepto fue adquiriendo densidad en el diálogo con el campo. Desde una perspectiva rancieriana, consideramos a lo político como asunto de los modos de subjetivación donde se desarrolla una desidentificación de una imagen y la producción de un múltiple que produce un desorden y reconfigura el espacio de lo común (Ranciere, 2012). En el campo pedagógico, planteamos cómo el régimen policial y la lógica de la desigualdad domestican a la escuela haciendo de la misma un “espacio despolitizado” donde la lógica meritocrática escolar es el fiel reflejo de la lógica policial (Simons y Masschelein, 2011). Concebimos que de esta forma produce “círculos de la impotencia” con el artificio pedagógico de la explicación, dando lugar a una sociedad pedagogizada (equivalente de un gobierno de la identificación) asociada a un orden jerárquico del saber (Palumbo, 2018). Allí incorporamos la subjetivación pedagógica de Simons y Masschelein (2011) y los aportes que realiza al concepto Palumbo (2018): como suspensión del orden jerárquico del saber (produciendo diferentes interrogaciones sobre el mismo), pensando los saberes que median la relación epistémico – pedagógica (devenidos cosas-en-común) recuperando la idea de ecología de saberes y planteando la diferencia pedagógica

como extrapolación de la diferencia política. Por último, sumamos a Dussel (2018) para complejizar la politización y la popularización, entendiéndolas como formas claves para articular experimentos pedagógicos que construyan posiciones y vínculos con el saber que permitan expandir el propio mundo.

En el análisis observamos rasgos característicos de la identidad forjada por la educación popular como praxis pedagógica emancipadora (Torres Carrillo, 2016)¹⁰³ y sus tres dimensiones (la gnoseológica, la político-ética y la práctica) que, al entramarlas con el marco teórico desarrollado, generaron nuevos diálogos para pensar el vínculo entre lo pedagógico y lo político. Observamos cómo en estas experimentaciones pedagógicas se desarrollaban de forma creativa diversas estrategias para ligar los horizontes de sentido político con las estrategias y mediaciones pedagógicas (Goldar, 2013). Los procesos de subjetivación pueden desarrollarse en la línea de continuidad que pasa por lo personal, lo colectivo comunitario, las organizaciones y los movimientos, más que en la dualidad individuo-colectivo (Torres Carrillo, 2016).

De esta forma, se abrieron posibilidades para concebir a las experiencias analizadas como espacios privilegiados para propiciar procesos de subjetivación política pedagógica y el concepto fue adquiriendo mayor densidad y complejidad. Analizamos cómo el trabajo colectivo en sus diversas dinámicas y grupalidades posibilita el tránsito de la catarsis a la elaboración de estrategias inclusivas desde la puesta en palabra, la realización de preguntas y la contención, permitiendo habitar tensiones de forma acompañada.

Si bien Simons y Masschelein (2011) no proponían pensar que la subjetivación pedagógica implicaba un equívoco, en el trabajo de campo comenzó a aparecer esta idea de “deconstruir”, “desaprender” para poder construir desde la praxis algo diferente. De esta forma, encontramos una nueva dimensión para profundizar en la conceptualización de los procesos de subjetivación pedagógica en relación a la diferencia pedagógica (Palumbo, 2018). Proponemos pensar que así como los procesos de subjetivación política se contraponen a los procesos de identificación e implican un equívoco, estas dimensiones pueden pensarse también para la subjetivación pedagógica en el marco de dicha diferencia. Creemos que pueden concebirse como procesos de desidentificación pedagógica en relación a ciertos lugares y saberes de la pedagogía. A su vez, que las diferentes experimentaciones de capacidad y potencialidad (descriptas como subjetivación pedagógica) están ligadas a una producción de saber en lo pedagógico. Consideramos que dicha dimensión creativa se produce desde la propia praxis habilitando una ecología de saberes pedagógicos, donde acuden a las tradiciones del feminismo, lo público y lo popular. Podemos pensar cómo se

¹⁰³ La posición crítica e indignada frente a las múltiples opresiones; la opción ética y política por su transformación hacia modos de existencia y de organización social más justos y democráticos y su interés por formar sujetos individuales y colectivos a través de su afectación cultural y subjetiva (Torres Carrillo, 2016)

suspende y profana desde una desidentificación del saber pedagógico de *la pedagogía* a partir de la reflexión sobre la propia experiencia, construyendo un nuevo saber desde *lo pedagógico*.

Consideramos que el proceso de subjetivación político pedagógica implica una experiencia de capacidad y una identidad múltiple. En su constitución, requiere de una desidentificación que incluye tanto a *la pedagogía* hegemónica que lo llevó a esa situación de opresión como a *lo pedagógico* que contribuyó al desarrollo de esa otra identidad emancipada. Ese saber pedagógico está ligado a una meta-reflexión sobre la propia experiencia en términos pedagógicos, propio de pensar en la educación en sentido amplio, más allá del aula, incluyendo diversas instancias y momentos formativos, como lo pedagógico cotidiano característico de los movimientos. Esto se observa en las reflexiones sobre las propias trayectorias educativas y la propia práctica que son constantemente promovidas desde los PP tanto entre docentes como con los estudiantes, a partir de diversos dispositivos colectivos.

Poniendo estos procesos en contexto, se puede pensar que en el marco de reconfiguración del sistema formador (Birgin, 2017) y las problemáticas ligadas a la inclusión excluyente, estas experiencias dan un lugar nodal a la institución y la enseñanza (Ezcurra, 2019) para garantizar el derecho a la educación superior. Desde la perspectiva de justicia social propuesta por Fraser (2003) analizamos que buscan simultáneamente una redistribución ligada a la titulación, un reconocimiento de la especificidad de las experimentaciones pedagógicas que realizan para hacer lugar a sus sujetos pedagógicos y diversos dispositivos de participación que desarrollan y permiten posicionarse en una perspectiva de derechos.

¿Qué elementos reproducen y/o transforman los PP como condensadores-conconstructores de historia en los debates de la educación pública y popular y la formación docente? Desde el andamiaje metodológico propuesto por Retamozo (2009), nos aproximamos a partir de la subjetividad de los movimientos populares al orden social con sus diversos pliegues y temporalidades múltiples, donde la relación estructura y acción presenta un doble carácter: los sujetos encuentran en el orden social condiciones de su existencia (habilitantes, de posibilidad) y a la vez operan sobre ellas para consolidarlas o transformarlas. De esta forma, los PP son una puerta de entrada para pensar en los “espacios abiertos y creados por los sujetos para las acciones y la producción de significaciones que ponen en cuestión la naturalidad y temporalidad hegemónica del orden social, para abrir terrenos de disputa” (Retamozo, 2009, p.104).

En el nuevo milenio, podemos distinguir diversas modificaciones en el proceso de reconfiguración del sistema formador argentino, tanto durante el CINAL como en la restauración conservadora posterior. En la reactualización del debate pedagógico en relación

a la diversificación institucional, ubicamos a las experiencias analizadas como un ejemplo donde la heterogeneidad habilita la construcción de un tejido institucional y un alcance territorial que hace posible acceder al derecho a la educación superior y establecer relaciones con una mayor pluralidad de escuelas asociadas (Rinesi, 2015; Birgin, 2017; Birgin et al, 2019). Entre los aportes que realizan desde estas nuevas institucionalidades, donde se resignifican algunas problemáticas del campo de la formación docente, se entran los ejes propuestos por Birgin (2019b) para pensar el proceso de reconfiguración: la discusión pedagógica, la discusión por el gobierno y la discusión territorial.

Las políticas y debates que impulsaron la ampliación de derechos durante el CINAL fueron condiciones habilitantes para el surgimiento de estas experimentaciones pedagógicas que conjugan la búsqueda de construir una identidad específica desde la hospitalidad, acompañando los procesos de cambio en la micropolítica institucional (relacionados con el acompañamiento de las trayectorias de formación y la participación estudiantil).

En los PP encontramos una nueva expresión de la tensión histórica entre educación popular, escuela pública y alternativas pedagógicas, presente desde los orígenes del debate pedagógico (Zysman, 2013). Con una impronta simoniana, desde su máxima “inventamos o erramos”, en los PP consideran al otro como igual y como diferente, conjugando el sentido de la democratización del saber escolar con el trabajo de liberación a través de la educación (Rodrigues Brandao, 2006). Lo más paradigmático del carácter contrahegemónico en relación a los contenidos, la explicitación del proyecto político en el que se inscriben los fines educativos y el develamiento de las relaciones de poder que se condensan en el vínculo político-pedagógico (Vázquez y Di Prieto, 2004), se encuentra condensado en las dimensiones formativas y colectivas que se entran desde diferentes dispositivos.

Consideramos que los PP son un claro exponente del momento en que se encuentra la corriente de la educación popular latinoamericana (Michi, 2012) buscando una confluencia y articulación con lo público. Allí hay un aporte distintivo en relación a la vacancia en torno a lo pedagógico-didáctico y cómo esto se articula con lo político (la cual fue objeto de autocrítica de la corriente en el contexto de la refundamentación que se desarrolló en los '90). En los PP los educadores populares se ven espacialmente involucrados en la reflexión sobre la propia práctica y el proyecto en sí, reivindicando en la discusión pedagógica los asuntos cognoscitivos y políticos de forma simultánea (Torres Carrillo, 2016). Es interesante la concepción docente como profesor-investigador que tienen desde la CEIPH y que ponen en práctica ambos PP desde las diversas sistematizaciones que realizan sobre sus experiencias.

De esta forma, desde diversos dispositivos colectivos y formativos, los PP abordan la inclusión educativa desde una perspectiva de derechos con políticas de reconocimiento. A través de su praxis, propician una ecología de saberes que articula las tradiciones de lo público y lo popular desde una perspectiva feminista. En ella se promueven procesos de

subjetivación político pedagógica donde se suspende y profana desde una desidentificación el régimen policial y *la pedagogía*, construyendo nuevos saberes pedagógicos.

Bibliografía

- Abritta, A. (2013). Educación popular en organizaciones sociales. Consideraciones sobre los Bachilleratos Populares, el Programa de Alfabetización “Encuentro” y el Plan de Finalización de Estudios (FinEs 2) en la provincia de Buenos Aires. En Rodríguez, L. (comp.). Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina (pp. 139-156). Buenos Aires: APPEAL.
- Aguiló, V. y Castro García, C. (2012), "La educación en movimiento: las representaciones sociales sobre la educación en el marco de las experiencias escolares de los movimientos sociales", III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, 28 al 30 de Noviembre, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Aguiló, V. y Wahren, J. (2014) “Los bachilleratos populares de Argentina como 'campos de experimentación social'”, Revista Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad Nº. 74, enero-abril 2014 / Año 27, [pags. 99-117]. Universidad Autónoma de México-Xochimilco.
- Aguirre, C. (2007). Discurso de promotores de educación del Caracol 2 En la Mesa de Trabajo La Otra Educación. Contra historias. Marzo - agosto. P. 17 (2014). La nueva etapa del zapatismo. Recuperado de:
http://www.encrucijadaamericana.cl/articulos/a6_n2/2_la_nueva_etapa_del_neozapatismo.pdf
- Alfieri, E. (2020) Los Bachilleratos Populares: Educación Popular, Movimientos sociales e Interpelación al Estado. Disponible en: https://ipecal.edu.mx/wp-content/uploads/CEIPH_Cap%C3%ADtulo-Arentina_alfieri-ezequiel1.pdf
- Alfieri, E. y F. Lázaro (2019). Lo político pedagógico: Los bachilleratos populares en Argentina. Revista Cocar, 13(27), pp. 4-19.
- Alonso, A. (2009). As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate. Lua Nova, 76, pp. 49-86.
- Alvarez, L. y Gutiérrez Sánchez (2017) Juventudes, formas de organización y repertorios de acción: la creación del ISFD Dora Acosta como política pública intergeneracional
- Aquino, N; Bielli, M; y Martín, F. (2016). Profesorado popular en educación primaria “Dora Acosta”. Un proyecto colectivo para la inclusión educativa. III Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América. CCC, Buenos Aires.
- Ampudia, M. (2012) Movimientos sociales y Educación Popular. Reflexiones sobre la experiencia educativa de los Bachilleratos Populares, Revista Osera, 6, pp. 1-17.
- Ampudia, M. y Elisalde, R. (2015). Bachilleratos populares en la Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular. Revista Polifonías, 7, 154-177.
- Aquino, N., Stábile, I. (septiembre, 2018) “Formación docente para incluir(nos): experiencias y pedagogías colectivas en el Instituto Superior de Formación Docente Dora Acosta de la Villa 31 Bis.” Trabajo presentado en IV Encuentro hacia una Pedagogía emancipatoria en Nuestra América, Lugar: Centro Cultural de la Cooperación, CABA.
- Aquino, N., Giraut, P., & Formento, R. (2020). Enseñanzas de la Matemática. Su articulación, un cambio posible. En XXIV Congreso Pedagógico UTE 2019 (1.ª ed., pp. 150–154). Ciudad Autónoma de Buenos Aires . Recuperado de <https://ute.org.ar/wp-content/uploads/2020/08/Descargar-PDF-1.pdf>
- Arriaga, M. (2011). Una propuesta de educación alternativa. Los caracoles zapatistas. (Tesis de licenciatura). UPN. México.
- Arroyo, M. (2003). “Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?”. Revista Currículo sem Fronteiras. 1, 28-49.
- Bachillerato Popular de jóvenes y adultos IMPA-CEIP HISTÓRICA (2016): Praxis política y educación popular. Apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del Bachillerato IMPA. Ciudad de Buenos Aires, Naranjo en Flor. Editorial Rioplatense.
- Baez, J. M. (2016). Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual.
- Barrancos, D. (2020). *Historia mínima de los feminismos en América Latina*. El Colegio de Mexico AC.
- Baronnet, B. (2008). Educación autónoma y solidaridad nacional e internacional en los municipios zapatistas del Caracol de la zona Selva Tseltal, Chiapas, México. Société suisse des Américanistes /

Schweizerische Amerikanisten-Gesellschaft, Bulletin 70, pp. 59-68 Recuperado de: http://www.ssa-sag.ch/bssa/pdf/bssa70_09.pdf

- Baronnet, B. (2009). Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México. (Tesis de doctorado). El Colegio de México. Centro de Estudios Sociológicos/ Université Sorbonne Nouvelle – Paris III Institut des Hautes Études de L'Amérique Latine Ecole Doctorale 122 – Europe latine et Amérique latine, México.
- Barragán, D. y Torres, A. (2018), "Estudios sobre procesos educativos en organizaciones y movimientos sociales", Folios, 48, 15-25
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En P. Gentili y F. Gaudencio (Comps.), *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (pp.221-239). CLACSO. Buenos Aires.
- Birgin, A. (2012). El proceso de europeización de la formación docente. En: D. Andrade Oliveira, M. Feldfeber y O. Garnerio (Coords.), *Educación y trabajo docente en el nuevo escenario latinoamericano: entre la mercantilización y la democratización del conocimiento* (pp. 73-94). Lima: Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Birgin, A. (2013). ¿Serán profesores? Aportes a los debates actuales en torno de la formación docente en Argentina". *Revista Pasar la Palabra*. (6), pp. 2-6.
- Birgin, A. (Coord.). (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Buenos Aires: Teseo.
- Birgin, A. (2015). ¿Nuevos docentes, nuevos discursos? Acerca de la expansión de la formación docente en Argentina. En A. Lopes, F. Pereira, M. Freitas y A. de Freitas (Eds.) *Trabalho docente, subjetividade e formação* (pp. 105-119). Mais Leitura: Porto.
- Birgin, A. (2016). Políticas estudiantiles en la formación docente en América Latina: aportes de la investigación educativa. Ponencia en 2º Congreso Internacional de Educación UNAE: "Formación Docente". Universidad Nacional de Educación, Azogues, Ecuador. Recuperada de <http://179.49.19.28/revistas3/index.php/RUNAE/article/view/10/24>[Consulta septiembre 2017]
- Birgin, A. (2017). De la formation des professeurs et de l'élargissement des droits en Argentine. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (74), 69-78.
- Birgin, A. (2019a) Formación docente e igualdad en Argentina: políticas públicas en disputa. En XIV Congreso Nacional de Ciencia Política "La política en incertidumbre. Reordenamientos globales, realineamientos domésticos y la cuestión de la transparencia", organizado por la Sociedad Argentina de Análisis Político y la Universidad Nacional de San Martín, San Martín, 17 al 20 de julio de 2019.
- Birgin, A. (2019b) La reconfiguración de la formación docente en Argentina y la propuesta de Unicaba. En *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina* Fernanda Saforcada y Myriam (1.ª ed., pp. 237–246). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11357>
- Birgin, A. y Charovsky, M. M. (2013). Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. *Pedagogía y Saberes*, (39), 33-48.
- Birgin, A., Moscato, P. e Ingratta, A. (2019). ¿Nuevos escenarios en la formación docente? Un análisis desde la normativa y las voces de los y las estudiantes. II Jornadas de sociología. UNMdP. Recuperado de: <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/jsoc/jsoc2019/paper/viewFile/5467/1404>
- Birgin, A., & Pineau, P. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 18(1), 47-61.
- Blaustein, A. L. y Rubintzain, P. (2015), "Saberes involucrados en la tarea docente en EDJA: apuntes a partir de una experiencia de formación de educadores en el Bachillerato Popular Simón Rodríguez", XI Jornadas de Sociología de la UBA, Facultad Cs Sociales, Buenos Aires, Julio de 2015.

- Bourdieu, P. (1989 [2015]) La nobleza de Estado. Educación de elite y espíritu del cuerpo. Primera Parte. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1998) La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Fontamara, México, D. F.
- Brickman, D., Chirom, M y Wahren, J. (2012) "Acciones colectivas y articulación política-pedagógica de los movimientos sociales: El caso de la Coordinadora de Bachilleratos Populares (2003-2012)", III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, 28 al 30 de Noviembre, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Burgos, A. (2010) "Alternativas educativas en movimientos políticos contrahegemónicos: las experiencias educativas del MOCASE/VC (Movimiento Campesino de Santiago del Estero)". Ponencia presentada en las II Jornadas Nacionales de Investigadores en Formación en Educación. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (IICE). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Butler, J. (2007). El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad. Paidós.
- Caldart, R. S. (2000). "O MST e a formação dos semterra: o movimento social como princípio educativo". En Gentili, P. y Frigotto, G. (comps.) La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo. Buenos Aires: CLACSO.
- Caldart, R. S. (2003). "Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia". Revista Currículo sem Fronteiras. 1, 50-59.
- Caldart, R. S. ([2004] 2008). Pedagogia do Movimento Sem Terra, San Pablo: Expressão Popular.
- Cano, D. (1985). La Educación Superior en Argentina. Caracas, Venezuela: FLACSO/CRESALC/UNESCO.
- Cappellacci, I., Guelman, A., Loyola, C., Palumbo, M. M., Said, S. y Tarrio L. (2018) Disciplinar indómitos y acallar inútiles. La educación popular y las pedagogías críticas interpeladas. En A. Guelman, M. Salazar, F. Cabaluz (Eds.). Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI (pp. 27-42). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
Recuperado en http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion_popular.pdf
- Cardarelli, G. (2005) (coord.) Hacia una política pública en desarrollo infantil temprano. Las buenas prácticas. UNICEF Argentina.
- Cardarelli, G. (2006) "Las alternativas. Modalidades de atención a la infancia formales y no formales", en Entel, A. Infancias: varios mundos. Los más chiquitos. Buenos Aires: Fundación Walter Benjamin.
- Castro García, M. C., Facioni, C., Longa, F., Ostrower, L., Rubinsztain, P., Said, S., Stratta, F. y Wahren, J. (2014) La educación de jóvenes y adultos bajo la gestión kirchnerista: Aportes para un análisis crítico del programa fines 2. En Encuentro de Saberes. Revista semestral de Historia, Antropología y Educación * Año II; N°4, mayo 2014
- Centro Estratégico Latinoamericano de Geopolítica (2019). Indicadores Económicos Argentinos 2015 – 2019. Recuperado en: <https://www.ambito.com/economia/macri/los-numeros-rojos-del-gobierno-n5127725>
- Cerda, A. (2007). Imaginando zapatismo. Multiculturalidad y autonomía desde un municipio autónomo. México. Porrúa.
- Charovsky, M. M. (2013a). La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo. Estudio de caso en el partido de Pilar, Provincia de Buenos Aires (Tesis de maestría inédita). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Charovsky, M. M. (2013b). La relación entre la fragmentación en la formación docente y el sistema educativo. Un estudio de caso en Pilar. Ponencia en Jornadas de intercambio de equipos del IICE Investigaciones en educación: debates y controversias. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Contreras, J., y Pérez, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En N. Contreras y N. Pérez (coord.), Investigar la experiencia educativa (pp. 21-86). Madrid: Morata.

- Crovara, M. E. (2004) Pobreza y estigma en una villa miseria argentina. Política y cultura. Versión impresa ISSN 0188-7742. Polít. cult. no.22 México ene. 2004 Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422004000200003
- Davini, M. C. (1989). Formación de profesores y transición democrática: continuidad y transformaciones. (Tesis doctoral inédita). Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Río de Janeiro.
- De Marco, L. (2016). La construcción de sentidos sobre la obligatoriedad en las instituciones formadoras de profesores. Igualdad y posición docente. Ponencia en V Jornadas Nacionales y III Jornadas Latinoamericanas de investigadores/as en Formación en Educación. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JIFICE/V-III/paper/viewFile/1254/146>
- De Marco, L. (2018) Los sentidos en torno a la obligatoriedad de la escuela secundaria en la formación de profesores/as. Un análisis en dos instituciones formadoras del sur del Conurbano Bonaerense. (Tesis de maestría inédita). FLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- De Marco, L. (2020). Residencia docente y territorios La selección de escuelas asociadas en la formación de profesores/as para la obligatoriedad de la escuela secundaria. En ¿Qué investigan los/as investigadores/as en formación? Producciones en el campo educativo (1.ª ed., pp. 209–234). Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Colección Saberes. Recuperado de <http://publicaciones.filo.uba.ar/%C2%BFqu%C3%A9-investigacion-los-as-investigadores-as-en-formacion%C3%B3n>
- De Sousa Santos, B. (16 de octubre de 2017). Contra la dominación. Página 12. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/69482-contra-la-dominacion>
- De Sousa Santos, B. (2009). Una Epistemología del Sur. La reinención del Conocimiento y la Emancipación Social. Buenos Aires: Siglo XX, CLACSO.
- Diani, M. (2015). Revisando el concepto de movimiento social. Encrucijadas, 9, pp. 1-16.
- Di Loreto, M.; García, L.; Slutzky, D. (2006): *Empresas recuperadas por los trabajadores. Situación actual y perspectivas*. Buenos Aires: Ediciones CEUR
- Di Matteo, A. J. (2003) Organizaciones populares y hegemonía: las políticas sociales articuladas con un proceso organizativo. Borrador de Tesis de Maestría, mimeo
- Di Matteo, A. J.; Vila, D. y Michi, N. (2001). “Pedagogía de las organizaciones populares”, ponencia presentada al II Congreso Nacional de Investigación Educativa Universidad del Comahue
- Docentes y estudiantes del ISFD “Dora Acosta” - El Hormiguero (2019) Profesorado popular en educación primaria “Dora Acosta”. Un proyecto colectivo para la inclusión educativa. En F. Saforcada y M. Feldfeber (Comps.) La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina. (1a ed. – pp. 389-404) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2019.
- Dubet, F. (2006) El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona. Gedisa.
- Dubet, F. (2011). Repensar la justicia social. México: Siglo XXI (selección cap. 1).
- Dubet, F. (2016) ¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario). Buenos Aires. Siglo XXI.
- Dussel, I. (1997). Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863– 1920). Buenos Aires, FLACSO, CBC.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva posestructuralista. Cuadernos de pesquisa, 34(122), 305-335
- Dussel, Inés (2018) La politización y la popularización como domesticación de la escuela: contrapuntos latinoamericanos. En: Larrosa, Jorge (editor) Elogio de la escuela. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Elizalde, R. (2004), “Notas sobre la construcción de escuelas populares”, mimeo, Buenos Aires.

- Elisalde, R. (2013), "Escuelas populares de jóvenes y adultos en movimientos sociales: Espacio social y trayectorias educativas (Argentina 2001-2006)", ORG & DEMO, Marília, v. 14, n. 1, enero/junio, pp. 29-48.
- Espina, L. (2014). Educación Zapatista. España. (Tesis de licenciatura). Universidad de Valladolid. España.
- Ezcurra, A. M. (2019). En Derecho a la educación: expansión y desigualdad : tendencias y políticas en Argentina y América Latina (1.ª ed., pp. 21–52). Saenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero. Recuperado de [https://www.academia.edu/40031299/Derecho a la educaci%C3%B3n expansi%C3%B3n y desigualdad tendencias y pol%C3%ADticas en Argentina y Am%C3%A9rica Latina](https://www.academia.edu/40031299/Derecho_a_la_educaci%C3%B3n_expansi%C3%B3n_y_desigualdad_tendencias_y_pol%C3%ADticas_en_Argentina_y_Am%C3%A9rica_Latina)
- Facioni, C. y Rubinsztain, P. (2013) "Programas de terminalidad educativa en Argentina: aporte para un análisis crítico del Plan de Finalización de Estudios Secundarios (FinEs)", X Jornadas de Sociología de la UBA, Facultad Cs Sociales, Buenos Aires, Julio de 2013.
- Facioni, C. y Said, S. (2012) "Horizontes de transformación de los bachilleratos populares: la tensión entre la forma y el contenido en la práctica pedagógica", III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, 28 al 30 de Noviembre, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Falero, A. (2020). América Latina: entre perspectiva de análisis y proyecto sociopolítico. En E. Torres (ed.) (2020). Hacia la renovación de la teoría social latinoamericana. Buenos Aires: CLACSO, pp. 153-182.
- Federici, S. (2018). El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo.
- Federici, S. (2012). Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas.
- Federici, S. (2010). Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpos y acumulación originaria. Traducción de Verónica Hendel y Leopoldo Sebastián Touza. Madrid: Traficantes de sueños.
- Feldfeber, M. (2000) Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem. Versiones, Buenos Aires, n. 11, p. 8-20.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Al-cances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. Revista Estado y Políticas Públicas. Año VII, Núm. 13, 19-38.
- Fontana, A. (2014). La construcción de la igualdad en la escuela desde la perspectiva de los directores. Análisis y narrativa de tres casos (Tesis de maestría). Recuperado de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6123/2/TFLACSO-2014AF.pdf>
- Forni, P. (2001) "Las redes Inter-organizacionales y el desarrollo de las ONGs de base. Estudios de caso en el Gran Buenos Aires durante la década del '90", en Organizacoes & Sociedade, Escola de Administracao da Universidade Federal da Bahia, Salvador, v.8 – n.20, Janeiro-Abril.
- Fragoso, D. P. A. (2013). Autonomía zapatista y educación autónoma perspectivas político-pedagógicas (Doctoral dissertation, UPN-Ajusco).
- Fraser, N. 2003. Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. New Left Review 4: 107-120.
- Freire, P. (2002[1970]), Pedagogía del oprimido, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Freire, P. (1991), La importancia de leer y el proceso de liberación, México, Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2003), El grito manso. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Fry, M. (2020). Los movimientos sociales latinoamericanos: teorías críticas y debates sobre la formación. Revista de Ciencias Sociales, 33(47), 13-30. <https://dx.doi.org/10.26489/rvs.v33i47.1>
- Galende, F. (2012). Ranciere, una introducción. Buenos Aires: Quadrata-BN.
- GEMSEP (2015). 10 años de bachilleratos populares en Argentina. Debates de las coordinadoras: Coordinadora de bachilleratos populares en Lucha, Red de bachilleratos populares Comunitarios y Batalla Educativa. Buenos Aires: GEMSEP. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B9WAEryqfqZ5WVZYX2FaNXlQVzg/view>
- GEMSEP (2016). Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos. Buenos Aires: GEMSEP. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B9WAEryqfqZ5MUd4OHRQM2NPMFk/view>

- Gohn, M. G. (1997). Teorías dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos. San Pablo: Loyola.
- Giarracca, N. (Comp.) (2001) La protesta social en la Argentina. Transformaciones económicas y crisis social en el interior del país, Alianza Editorial, Buenos Aires.
- Gluz, N. (2013) Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20130902114900/NoraGluz.pdf>
- Goldar, R. M. (2013), "Educación popular y sus desafíos en los actuales escenarios latinoamericanos. Una mirada desde su trayectoria histórica y de cara a la acción de los movimientos sociales", La Piragua
- Guelman, A. (2011) Pedagogía y movimientos sociales: lo pedagógico y lo político en sus propuestas educativas. En F. M. Hillert, N. Graziano, M. J. Ameijeiras (Comps.) La mirada pedagógica para el siglo XXI : teorías, temas y prácticas en cuestión: reflexiones de un encuentro. (pp. 120-130)
Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130823043844/miradapedagogica.pdf>
- Guelman, A. (2014) Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales. El caso de la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC (2009-2012). Tesis de Doctorado en Educación, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, mimeo.
- Gutierrez, R. (2005). Escuela y zapatismo entre los tsotsiles. Entre la asimilación y la resistencia. Analisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos. México. CIESAS Occidente.
- Hirsch, D. (2010) Notas para el debate sobre "lo público" en educación desde la mirada de las organizaciones sociales. Mimeo
- Iazzetta, O. (2013). Democracia, calidad de la de-mocracia y democratización. Revista Debates.Vol. 7, Núm. 1, 139-150.
- IFD Dora Acosta y Departamento de Ciencias de la Educación [FFyL-UBA] (2020) Sentir nosotrxs. La continuidad pedagógica del Instituto de Formación Docente, Profesorado Popular Dora Acosta. Construir pedagogía en colaboración. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/9171/7959>
- Kantor, D. y Kaufmann, V. (2008) Prácticas y experiencias educativas en Jardines Comunitarios. Buenos Aires: CEDES/ Fundación C&A.
- Karolinski, M. (2015) "Políticas educativas y organizaciones sociales en la Provincia de Buenos Aires: el proceso de oficialización de los jardines comunitarios (2003-2013)" Tesis de Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y problemáticas socioeducativas. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
- Kiler, M. (2018). El trabajo de enseñar de lxs profesorxs de las residencias en la formación docente inicial de los Profesorados de Historia. Ponencia presentada en VI Jornadas Nacionales y IV Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. ISBN 978-987-4019-47-9.
- Kiler, M. (2019). La tarea de lxs docentxs de residencia y el lugar de la investigación educativa en la formación de profesorxs para nivel secundario. Ponencia presentada en V Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina "Trabajo y formación docente por la educación pública. Propuestas y alternativas colectivas". Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Korol, C. (2016). Feminismos populares. Las brujas necesarias en los tiempos de cólera. Revista Nueva Sociedad, 265, 142-152.
- Korol, C. (2007). Hacia una pedagogía feminista: géneros y educación popular. Buenos Aires: Editorial El Colectivo: América Libre, 2007.
- Koselleck, R. (1993). "«Espacio de experiencia» y «Horizonte de expectativa», dos categorías históricas". En Futuro pasado: Para una semántica de los tiempos históricos. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

- Laval, Ch. y Dardot, P. (2013). La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal, Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- Longa, F. (2021) Un gobierno con las organizaciones sociales. Disponible en: <https://www.eldiplo.org/notas-web/un-gobierno-con-las-organizaciones-sociales/>
- Maañón, M. I. (2019) "Educación y organizaciones sociales: disputas en torno al derecho a la educación y la(s) desigualdad(es). Estudio en caso en la provincia de Buenos Aires (2012-2016)" (Tesis de maestría). UBA, CABA.
- McAdam, D.; J. McCarthy y M. Zald (1999). Oportunidades, estructuras de movilización y procesos enmarcadores: hacia una perspectiva sintética y comparada de los movimientos sociales. En D. McAdam; J. McCarthy y M. Zald (eds.) (1999). Movimientos sociales: perspectivas comparadas. Madrid: Istmo, pp. 21-46.
- Mançano Fernandes, B. (2003) Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales. Contribución teórica para una lectura geográfica de los movimientos sociales. Disponible en: <https://web.ua.es/en/giecryal/documentos/documentos839/docs/bmfunesp-5.pdf>
- Marchart, O. (2009) El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Marcos, N. C. (2007) Madres de Plaza de Mayo: cultura y política contrahegemónicas. Tesis de Maestría en Estudios de la Cultura, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
- Martín, F.; Villalba, M. E.; Fronza, G.; Videla, B.; Martínez, S.; Bielli, M.; Gómez, E.; Pérez Fontella, M. L.; Merida, G.; Pachuri, C. R. y Giraut, P. (2018) Profesorado popular en educación primaria "Dora Acosta". Un proyecto colectivo para la inclusión educativa
- Martuccelli, D. (2007) Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo, Sgo. de Chile, LOM.
- Martuccelli, D. (2007). Lecciones de sociología del individuo. (Pontificia Universidad Católica del Perú, Ed.). Lima. Recuperado de http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/52674/lecciones_sociologia_martuccelli.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martuccelli, D. (2010). La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. Persona y Sociedad, XXIV(3), 9–29.
- Mejía, M. R. (2013) Ámbitos de la construcción de subjetividades rebeldes. Apuesta central de la educación popular. En La Piragua. N° 38 Disponible en: <http://ceaal.org/v3/lapiragua38/>
- Michi, N. (2010) Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC. Buenos Aires: El colectivo.
- Michi, N. (2012): "Educación de adultos, educación popular, escuelas, alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros", en Finnegan, Florencia (comp.), Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas, pp 131-180. Editorial AIQUE, Buenos Aires.
- Michi, N., Di Matteo, A. J., Vila, D. (2012) "Movimientos populares y procesos formativos", en Revista Polifonías Departamento de Educación UNLu, pags. 22-41
- Morgade, G. (2017). Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexuada justa. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS).
- Morgade, G. (2010) Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo. Poder, autoridad y género en la escuela primaria. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Morgade, G. (1997) Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.
- Mouffe, C. (2007) En torno a lo político, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Moya, P., Stábile, I. y Videla, B (2019) Jornadas de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Entre Ríos. Mimeo. Colectivo docente del Instituto de Formación Docente "Dora Acosta" (2019) El Profesorado Popular de Educación Primaria "Dora Acosta": un proyecto colectivo de formación docente pública y popular. Mimeo

- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006) “Los estudios de caso en la investigación sociológica” en Vasilachis de Gialdino, I. (comps) Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona. Gedisa.
- Nuñez, K. (2013). Conocimiento conciencia y práctica. Aprendizajes en la educación autónoma zapatista. Recuperado en: www.redalyc.org/pdf/595/59531060005.pdf
- Ouviaña, H. (2015) “Educación en movimiento y praxis prefigurativa. Una lectura Gramsciana de los proyectos pedagógico-políticos impulsados por los movimientos populares latinoamericanos. en: Hillert, Flora; Ouviaña, Hernán; Rigal, Luis; y Suárez, Daniel H. Pedagogías críticas en América Latina. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ouviaña, H. (2020); “El Estado y la reactivación del Ciclo de Impugnación al Neoliberalismo en América Latina (2019-2020)” ; en: BAUTISTA, C.; DURAND, A. Y OUVIÑA, H. (Editorxs); Estados Alterados: reconfiguraciones estatales, luchas políticas y crisis orgánica en tiempos de pandemia; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Muchos Mundos Ediciones ; Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe-IEALC, 2020.
- Palumbo, M.M. (2014a). 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) (Tesis de Maestría en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina (mimeo).
- Palumbo, M. M. (2014b) Movimientos populares y educación: Reflexiones sobre las imbricaciones entre política y pedagogía. Universidad del Salvador. Facultades de Filosofía y Teología. Stromata, 70 (2); 197-211 Recuperado de <http://hdl.handle.net/11336/45836>
- Palumbo, M.M. (2017). 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) (Tesis de Doctorado en Ciencia de la Educación). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina (mimeo).
- Palumbo, M. M. (2018) De sabios e ignorantes: un diálogo entre teoría política y teoría de la educación acerca de la construcción de subjetividades pedagógicas. Anacronismo e Irrupción, 8(14), 42-68. Recuperado de <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/anacronismo/article/view/2801>
- Pievi, N y Bravin, C. (2009). Documento metodológico orientador para la investigación educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Pineau, P. (1994) El concepto de educación popular un rastreo histórico comparativo en la Argentina. Revista de educación, ISSN 0034-8082, Nº 305, págs. 257-278
- Pineau, P. (2006) El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983). Buenos Aires, Ed. Colihue
- Pineau, P. (2008). La educación como derecho. Equidad y políticas públicas en educación, 73-100. <https://www.amsafeiriondo.org.ar/segunda%20jornada/laeducacioncomoderecho.pdf>
- Pineau, P. y Birgin A. (2007). Esos raros peinados nuevos: ¿qué traen los futuros docentes? En M. Feldfeber y D. Andrade Oliveira (Comps.), Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos? (pp. 161-180). Buenos Aires: Noveduc.
- Pizetta, A.J. (2007). “A formação política no MST: um processo em construção”. Revista OSAL. 22, 247-250.
- Polin, M. (2014). EDUCACIÓN POPULAR SUPERIOR: LA UNIVERSIDAD DE LOS TRABAJADORES IMPA Y SUS PROFESORADOS. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Profesoras del ISFD “Dora Acosta” (2018) Formación docente con inserción barrial y perspectiva de educación popular. Para Juanito Revista de Educación Popular y Pedagogías Críticas. Segunda etapa / Año 7 / Nº15 / Junio 2018. Pp 10-13. Disponible en: http://fls.org.ar/online/wp-content/uploads/2018/05/para-juanito-15_web.pdf
- Puiggrós, A. (1990) Las alternativas pedagógicas y los sujetos. En Revista Argentina de Ciencias de la Educación, Nº 13.

- Puiggrós, A. (2003) Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente. Ed. Galerna.
- Puiggrós, A. (2005) De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana. Ed. Colihue
- Rancière, J. (2006). El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Buenos Aires: Tierra del Sur.
- Rancière, J. (2010) En los bordes de lo político. Buenos Aires: La Cebra.
- Rancière, J. (2012). El desacuerdo. Política y filosofía. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rebón, J. (2007), La Empresa de la Autonomía. Trabajadores recuperando la producción, Colectivo Ediciones - Ediciones Picaso, Buenos Aires.
- Rebón, J. y Salgado, R. (2009a) “Empresas recuperadas y procesos emancipatorios”, en Lenguita P. y Montes Cato, J. (comp) Resistencias laborales: experiencias de repolitización del trabajo en Argentina, Aleph/Insumisos, Buenos Aires.
- Rebón, J. y Salgado, R. (2009b) “Desafíos emergentes de las empresas recuperadas: de la imposibilidad teórica a la práctica de la posibilidad”; en Observatorio de la Economía Latinoamericana Nº 119, Universidad de Málaga, septiembre 2009
- Retamozo, M. (2006). Esbozos para una epistemología de los sujetos y movimientos sociales. Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de las ciencias sociales, (26) 1-1. Recuperado de <https://www.aacademica.org/martin.retamozo/46.pdf>
- Retamozo, M. (2009). Orden social, subjetividad y acción colectiva. Notas para el estudio de los movimientos sociales. Athenea Digital, 16, 95-123. Disponible en <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/560>.
- Retamozo, M. (2016). Subjetividad, objeto y proyecto: apuntes críticos para la elaboración de tesis. En ¿Cómo investigamos? ¿Cómo enseñamos a investigar? Tomo iv In memoriam Hugo Zemelman Merino. Ciudad de México (México): UNAM.
- Riccono, G. y Santana, F (2013): “La Autogestión como práctica política consciente”, en Revista Encuentro de Saberes, Año II, Nº 3, Octubre. Buenos Aires.
- Rigal, L. (2004): El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco latinoamericano. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rinesi, E. (2015). Filosofía (y) política de la Universidad. Los Polvorines: UNGS, IEC-CONADU.
- Rinesi, E. (2016) “La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad”, en BRENER, G. y GALLI, G. (comps.) Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado. Editorial La Crujía, Stella y la Fundación La Salle Argentina, Buenos Aires.
- Rodrigues Brandão, C. (2006) ¿O qué é la educação popular? (Sao Paulo: Editora Brasileira).
- Rodrigues Ramalho, R. (2012) La producción como tema económico o como tema político. El paradigma empresarial y la perspectiva del trabajo en la enseñanza de la economía. Disponible en: <https://madres.org/documentos/doc20130123164626.pdf>
- Rodrigues Ramalho, R. (2013a) La Universidad de IMPA: sistematización de la propuesta político pedagógica y la inmersión etnográfica como compromiso político. Disponible en: https://www.aset.org.ar/2013/ponencias/p13_Rodrigues.pdf
- Rodrigues Ramalho, R. (2013b) Contribución a la propuesta de una etnografía militante. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Rodrigues Ramalho, R. (2018) ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN Y DISPUTA POLÍTICA EN MOVIMIENTOS SOCIALES. El caso de la Universidad de los Trabajadores de la Empresa Recuperada IMPA (2011-13). (Tesis de doctorado inédita) Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Buenos Aires, CABA.
- Rodríguez, L. M. (2014) Historia de la educación latinoamericana: aportes para el debate. En: Ideas en la educación latinoamericana: un balance historiográfico / Myriam Southwell ...[et.al.]; compilado por Myriam Southwell y Nicolás Arata - 1a ed. - Gonnet: UNIPE:Editorial Universitaria, 2014.
- Said, S. y Kriger, M. (2014) Subjetivación política y educación popular: la noción del diálogo en Rancière y Freire como aporte a la reflexión teórico-metodológica. En Questión. Revista especializada en periodismo y comunicación.

- Said, S. y Kriger, M. (2019) ¿Cómo "tener el secundario? Relatos de jóvenes en torno a la prueba escolar. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI/Jornadas de Investigación. XV/ Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Lugar: Ciudad de Buenos Aires; Año: 2019
- Sánchez, S. I. y Baldiviezo, J. E. (2019) Los conjuntos habitacionales en los procesos de “integración socio-urbana”: los casos de Playón de Chacarita y barrio Padre Carlos Mugica. CUADERNO URBANO. Espacio, cultura, sociedad, vol. 26, núm. 26, 2019 Universidad Nacional del Nordeste. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3692/369259720007/html/index.html>
- Sautú, R. (2005) Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.
- Sautú, R. y Wainerman, C. (2011) La trastienda de la investigación. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Schuster, F. (2005), “Las protestas sociales y el estudio de la acción colectiva”, en Schuster, F.; Naishtat, F.; Nardacchione, G. y Pereyra, S.: Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva en la Argentina contemporánea, Prometeo Libros, Buenos Aires.
- Scolaro, P. (2015). El Profesorado de Historia en la UT-IMP: Un caso de pedagogía emancipatoria.
- Segato, R. (2018). Cinco debates feministas: temas para una reflexión divergente sobre la violencia contra las mujeres. América Latina: de ruinas y horizontes, coordinado por Jorge Brenna y Francisco Carballo, 629-653.
- Segura, R. (2015). Vivir afuera. Antropología de la experiencia urbana. Buenos Aires, Argentina: USAM.
- Seoane, J., Taddei, E., Algranati, C. (2010) Principios y efectos de los usos recientes del término ‘movimiento social’. A propósito de las ‘novedades’ de la conflictividad social en América Latina. En II Jornadas de Problemas Latinoamericanos. Movimientos Sociales, Procesos Políticos y Conflicto Social: Escenarios de disputa. Universidad Nacional de Córdoba.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2011) Subjetivación gubernamental, política y pedagógica. Foucault con Rancière. En M. Simons, J. Masschelein y J. Larrosa (Eds) J. Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia (pp. 107-145). Buenos Aires: Miño y Dávila
- Simons, M., y Masschelein, J. (2014). En defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sirvent, M. T. (2006) El proceso de investigación-opfyl, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras uba, 2006
- Southwell, M. (2000). Nuevas herramientas para viejos debates. Un análisis de procesos educacionales desde el análisis político del discurso. Propuesta Educativa, 10(22), 70-77.
- Stábile, I. (agosto de 2017) Pensando colectivamente el pasado: experiencias entorno a la enseñanza de las ciencias sociales en el Profesorado Popular Dora Acosta de la Villa 31. En XVI Jornadas Interescuelas en Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Buenos Aires.
- Stubrin, F. (2011). “Una experiencia alternativa de educación pública: el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra”. En Gentili, P. et al Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación. Buenos Aires: CLACSO.
- Suarez, D. (2015), “Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos docentes que investigan sus prácticas”, en: Suárez, D., Hillert, F. y otros, Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas de educación popular. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Svampa, M. (2009). Protesta, movimientos sociales y dimensiones de la acción colectiva en América Latina. Trabajo presentado en Jornadas de Homenaje a C. Tilly, Universidad Complutense de Madrid-Fundación Carolina, 7-9 de mayo de 2009 [en línea]. Disponible en: <http://www.maristellavampa.net/archivos/ensayo57.pdf>
- Svampa, M. y Pereyra, S. (2003), Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras, Editorial Biblos, Buenos Aires

- Sverdllick I. (2008), "Las Luchas de los movimientos y organizaciones sociales por el derecho a la educación en América Latina", Jornadas Internacionales de problemas Latinoamericanos, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.
- Sverdllick, I., Pagano, A. y Borzese, C. (2009) La situación de la primera infancia en la Provincia de Buenos Aires. La acción de las organizaciones y movimientos sociales. Informe de Investigación, UniPe.
- Tapia, L. (2008) Movimientos sociales, movimientos sociales los no lugares de la política. En Tapia, L. (Ed.). Política Salvaje (pp. 53-68). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100610092828/tapiaPS.pdf>
- Tenti, Emilio (2007). La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Thisted, S. y Fontana, A. (2016). Políticas socioeducativas: inclusión-ampliación cultural. Marco Político, clase 5, Especialización docente de nivel superior en políticas y programas socioeducativos. Buenos Aires. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Thwaites Rey, M. (2020). Estados en disputa. Auge y crisis del ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina (1999-2019). En ESTRADA ÁLVAREZ... [et al.] (eds.). Contra Nuestra América: estrategias de la derecha en el siglo XXI, 131-146. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. <https://bit.ly/39T7NYB>
- Thwaites Rey, M. y Ouviaña, H. (2018) "El ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina: auge y fractura", en: THWAITES REY, M. Y OUVIÑA, H. (comps) Estados en disputa: auge y fractura del ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Colectivo, IEAL, CLACSO.
- Tiramonti, G. (2001) Modernización educativa en los 90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?, Buenos Aires, Temas.
- Tiramonti, G. (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Torres, C. A. (1995): "La educación pública, las organizaciones de maestros y el Estado en América Latina", en Revista Paraguaya de Sociología N° 92, enero/abril, Asunción.
- Torres C., A. (2000). Sujetos y subjetividad en la educación. Educación popular, subjetividad y sujetos sociales. Pedagogía y Saberes, 15, 5-14.
- Torres C., A. (2006). Subjetividad y sujeto. Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. Bogotá: upn.
- Torres C., A. (2009) Acción colectiva y subjetividad. Un balance desde los movimientos Sociales". Folios 30, 51-74.
- Torres Carrillo, A. (2013). La reactivación de la educación popular en el despertar del nuevo milenio. La Piragua 38: 14 - 24.
- Torres Carrillo, A. (2016) Educación popular y movimientos sociales en América Latina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). "La investigación cualitativa" en Vasilachis de Gialdino, I. (comps) Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona. Gedisa.
- Vassiliades, A. (2012). Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, C.A.B.A., Argentina.
- Vassiliades, A. (2015) "Articulaciones y disputas en la trama entre trabajo docente e igualdad educativa en Argentina", en Perfiles Educativos. Tercera época. Nº 150. Octubre-diciembre de 2015. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - UNAM. México. pp 158-170.
- Vázquez, S. y Di Pietro, s. (2004) La educación popular en la escuela pública. Un desafío estratégico. Disponible en: <https://www.suteba.org.ar/download/la-educacin-popular-en-la-escuela-pblica.-un-desafio-estrategico-218.pdf>
- Veleda, C. (2016). Intervención en la Reunión de la Comisión de Presupuesto y Hacienda de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 11 de octubre de 2016.
- Vommaro, G. y Gene, M. (2017). Argentina: el año de Cambiemos. Revista de ciencia política (Santiago), 37(2), 231254. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718090x2017000200231>
- Wacquant, L. (2006) Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador. Buenos Aires. Siglo XXI.

- Zemelman, H. (1989). De la historia a la política. México: Siglo xxi.
- Zemelman, H. (1992). La educación en la construcción de sujetos sociales. La Piragua, 7, 12-18.
- Zibechi, R. (2003), Genealogía de la revuelta. Argentina: la sociedad en movimiento, Letra Libre-Nordan Comunidad, Buenos Aires
- Zibechi, R. (2005), “La educación en los movimientos sociales”, en Programa de las Américas (Silver City. NM: Internacional Relations Center, en: <http://www.americaspolicy.org>
- Zysman, A. (2013) Educación popular, instrucción pública y alternativas pedagógicas. Préstamos, herencias y tensiones de una discusión histórica, política y conceptual. En: L. Rodríguez (Ed.) Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. (pp. 113-124) Recuperado en <http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/UNIDAD%2014%20-%20Educaci%C3%B3n%20Popular.pdf>

Referencias

PROYECTOS

- Proyecto UBACyT “Formación de profesores y educación secundaria: trayectorias de formación en contextos de reconfiguración institucional”. 2018-2021 (Código: 20020170100058BA). Directora: Mg. Alejandra Birgin. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Proyecto UBACyT “Articulaciones entre la formación de profesores y la educación secundaria en la escena educativa fragmentada”. 2014-2017 (Código: 20020130100051BA). Directora: Mg. Alejandra Birgin. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Proyecto UBACyT “Las/os nuevas/os profesores: formaciones, saberes y trayectorias en la escena educativa fragmentada”. 2011-2014 (Código: 20020100100642). Directora: Mg. Alejandra Birgin. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Proyecto de Convenio Marco de asistencia y colaboración entre la FFyL-UBA y la Asociación Civil El Hormiguero por la Igualdad, Dignidad y Libertad. Aprobado por el Consejo Superior de la UBA el 16/08/2017 en el Expediente: 7.154/2017, Resolución N° 7768
- Proyecto PPUA-UBA. Red de Investigadores y Organizaciones Sociales de Latinoamérica (RIOSAL). Tema: Teoría e Historia de la educación popular. Desde el 2013 como Centro miembro de CLACSO. Coordinan: Roberto Elisalde y Marina Ampudia.

MATERIALES

- Encuentro de saberes | ISSN 2591-491X. Secretaría de Extensión - Filo:UBA. Disponible en: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/encuentrodesaberes/index>
- Proyecto Político Pedagógico. Profesorado de Historia - Universidad de los Trabajadores – IMPA (Mimeo)
- ISFD Dora Acosta. *Cuadernillo informativo* (documento interno). Buenos Aires, 2016. Pp. 10-11 (Mimeo)
- Resumen de la presentación de experiencia “Educación Popular: construcción de lo común para transformar el mundo” Aportes hacia un pensamiento y una acción

colectiva” que realizaron en el III Seminario Internacional Paulo Freire, Buenos Aires, 2017. (Mimeo)

- Plan Curricular Institucional (PCI) RESOLUCIÓN N° 314/SSPLINED/18. Disponible en: <https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-RES-MEIGC-SSPLINED-314-18-ANX.pdf>
- Plan Curricular Institucional (PCI) RESOLUCIÓN N° 297/SSPLINED/16. Disponible en: <https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-RES-MEGC-SSPLINED-297-16-ANX.pdf>
- Plan Curricular Institucional (PCI) RESOLUCIÓN N° 450/SSPLINED/18. Disponible en: <https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-RES-MEIGC-SSPLINED-450-18-ANX.pdf>

NORMATIVA

- Ley Federal de Educación N° 24.195, 1993.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206, 2006.
- Resolución CFE N° 33/07 - “Escuelas de gestión social”
- Declaración de utilidad pública y sujetos a expropiación inmuebles sitios en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de la Nación LEY 27.224, 23 de Diciembre de 2015

PÁGINAS WEB

- CEIP Histórica. <http://ceiphistorica.com/>
- Escuela de formación de formadores y formadoras de educación popular Dora Barrancos. <https://ceiphistorica.com/escuela-de-formacion-de-formadores-y-formadoras-de-educacion-popular-dora-barrancos/>
- UBA 21. <http://www.uba.ar/academicos/uba21/contenidos.php?id=1>
- Polo Educativo IMPA. <https://www.poloeducativoimpa.org/>
- Cátedra Libre de Estudios Trans. <http://seube.filo.uba.ar/c%C3%A1tedra-libre-de-estudios-trans>
- El Hormiguero. *Información adicional* [Página de Facebook]. Facebook. Recuperado el 21/12/2020 de https://www.facebook.com/elhormigueroCABA/?ref=page_internal
- Baldosas por la memoria. <https://www.espaciomemoria.ar/baldosas-por-la-memoria/>
- ISFD Dora Acosta. Nuestra historia. <https://isfddoraacosta-caba.infed.edu.ar/sitio/nuestra-historia/>
- Universidad IMPA. <https://universidadimpa.wixsite.com/universidadimpa/about>

Anexos

Siglas

- BP: Bachillerato Popular
- CABA: Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- CEIP: Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares
- CEIPH: Cooperativa de Educadorxs e Investigadores Populares Histórica
- CFP: Centro de Formación Profesional
- CINAL: Ciclo de Impugnación al Neoliberalismo en América Latina
- DCE-UBA: Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letra de la Universidad de Buenos Aires
- DCyT: Departamento de Ciencia y Tecnología
- DG: La Defensoría General de la Ciudad de Buenos Aires
- DP: La Defensoría del Pueblo
- ENMS: Escuela de los Nuevos Movimientos Sociales
- ESI: Educación Sexual Integral
- EZLN: Ejército Zapatista de Liberación Nacional
- FADU: Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, UBA
- FFyL: Facultad de Filosofía y Letras
- FINES: Programa de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios
- GEMSEP: Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular
- IMPA: Industria Metalúrgica y Plástica Argentina Cooperativa Limitada
- INFOD: Instituto Nacional de Formación Docente
- ISFD: Instituto Superior de Formación Docente
- ISFD: Instituto Superior de Formación Docente
- IVC: Instituto de la Vivienda
- LEN: Ley de Educación Nacional
- MNER: Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas
- MNFRT: Movimiento Nacional de Fábricas Recuperadas por los Trabajadores
- MST: Movimiento Sin Tierra
- ONG: Organización No Gubernamental:
- PdeEP: Profesorado de Educación Popular
- PP: Profesorado Popular
- TICS: Las tecnologías de Información y Comunicación
- UADER: Universidad Autónoma de Entre Ríos
- UBA: Universidad de Buenos Aires
- UNIPE: Universidad Pedagógica Nacional
- UPC: Universidad Provincial de Córdoba
- UT: Universidad de los Trabajadores
- UTE: Unión de Trabajadores de la Educación
- UTEP: Unión de Trabajadores/as de la Economía Popular

Breve contextualización del barrio Padre Carlos Mugica (ex villas 31 y 31 bis) y su proceso de “urbanización”

En Argentina suele ser denominado “villa miseria” respondiendo a un fenómeno habitacional urbano que encuentra su correlato por toda América Latina (favelas, en Brasil, barriadas en Perú, cantegriles en Uruguay, callampas en Chile, ranchos en Venezuela). Sin embargo, cada una asumió características particulares, de acuerdo con el contexto nacional y local que las englobaba. En nuestro país, las primeras referencias se registran alrededor de 1930, como uno de los efectos de la ola de desocupación general producida por la crisis de 1929. El proceso de industrialización sustitutiva atrajo a grandes contingentes de población desde el campo hacia las ciudades, lugar de concentración de la producción industrial, en búsqueda de fuentes laborales. La necesidad de contar con un alojamiento rápido, económico y cercano a los lugares de trabajo, el déficit habitacional que caracterizó a la concentración urbana y el bajo nivel del poder adquisitivo, constituyeron como único camino posible para poder asentarse el conseguir lugares inhabitables o descampados, sin infraestructura urbanística (Crovara, 2004).

Como sostienen Sánchez y Baldviezo (2019), el concepto de “urbanización” aplicado a las villas históricamente implicaba concebirlas como fuera del espacio urbano de la ciudad. Esto, a su vez, llevaba a abordarlas proveyendo y regularizando los servicios y redes de infraestructura urbana, como características esenciales de dicho proceso. En este caso, durante muchos años primó la omisión de políticas de Estado ya que ni la ciudad ni la nación asumían las responsabilidades jurisdiccionales en estos territorios. Luego de fuertes reclamos comenzó a formularse participativamente la primera ley de villas. En el año 2009, con la Ley 3343, el barrio Mugica fue el primero en lograr una ley participativa de urbanización, pero al no tener dictamen muchas decisiones no fueron consensuadas con los vecinos¹⁰⁴. En el año 2016, se lanzó un plan de inversión destinado a la “integración socio-urbana” de cinco villas de la ciudad entre las que se encuentra el barrio Padre Carlos Mugica. Se realizan mesas participativas con múltiples actores involucrados: habitantes, el Instituto de la Vivienda (IVC), la Defensoría General de la Ciudad de Buenos Aires (DG), la Defensoría del Pueblo (DP) y representantes del ámbito legislativo, conformados en diferentes grupos y sectores sociales, político-partidarios y multisectoriales. El concepto de “integración socio-urbana” implica un cambio en la “significación de la cuestión de las villas, basado en la consideración de los procesos de segregación como fenómenos sociales complejos por la vulneración de múltiples derechos que conllevan (de acceso a la justicia, laborales, de salud, educación, accesibilidad, entre otros)” (Sánchez y Baldviezo, 2019, p.3).

¹⁰⁴ Por ejemplo el desvío de la autopista Illia y el conjunto habitacional conocido como Containera

Sin embargo, los autores invitan a enmarcar este proceso en las políticas urbanas de la gestión de Rodríguez Larreta (2015 – actualidad) que se caracterizan por fomentar la venta de tierras públicas y, junto con la reformulación del código urbanístico y de edificación, propició diversos negocios en la ciudad a partir de la obra pública y los promotores inmobiliarios. Concluyen que en este proceso se optó por un rápido sistema constructivo que requiere mantenimiento, es de muy fácil remoción y ya está mostrando signos de deterioro, lo que trasluce una planificación con un criterio de obsolescencia programada. Los procesos participativos llevados adelante por el gobierno de CABA constituyen estereotipos foráneos que parecen estar orientados a legitimar sus acciones y erosionar la voluntad participativa (Sánchez y Baldiviezo, 2019).