

Pensar la educación en clave prefigurativa

Desafíos y aportes al pensamiento social desde la praxis pedagógica de los movimientos sociales y populares¹

Sección DOSSIER

RECIBIDO: 03/03/2024

APROBADO: 10/07/2024

PUBLICADO ONLINE: 20/11/2024

Rosa Margarita Sánchez Pacheco²

Universidad Nacional Autónoma de México

rosasanchez@filos.unam.mx

ORCID: 0000-0003-3561-7441

RESUMEN

Es diverso y vasto el crisol de experiencias de educación en América Latina que tejen procesos desde una apuesta popular, liberadora, crítica, desde abajo, comunal. Desde ahí, muchas y muchos continúan abriendo caminos y posibilidades en la región; en este andar, los movimientos sociales y populares nos proponen coordenadas para pensar y accionar en el campo educativo en sus múltiples dimensiones y posibilidades. Desde ahí, es posible reconocer una apuesta en la que las experiencias pedagógicas desde ya configuran (*prefiguran*) las bases de procesos de liberación.

En esa ruta, el objetivo de este trabajo es proponer una recuperación de la praxis político-pedagógica de los movimientos populares y/o sociales a partir de la noción de *política prefigurativa*. Desde ahí, podríamos identificar algunos rasgos para reconocer aportes y desafíos al pensamiento pedagógico y de la sociología para pensar y accionar desde la educación en clave prefigurativa.

PALABRAS CLAVE: educación popular, educación latinoamericana, pedagogías de la liberación, movimientos sociales, sociología de la educación

1 Las reflexiones que se presentan en este trabajo se desprenden de la investigación realizada como parte de mi trabajo de tesis de maestría. Se trata de un esfuerzo por ahondar en la noción de prefiguración que apenas quedó mencionada en la tesis, y que ahora me parece fundamental para aprender y aprehender la praxis político-pedagógica de los movimientos sociales. Agradezco infinitamente a María Eugenia Alvarado, a Lia Pinheiro y a Hernán Ouviaña, por permitirme continuar el diálogo con las educaciones populares nuestroamericanas.

2 Socióloga por la FCPyS, maestra en Estudios Latinoamericanos por el PPELA – UNAM. Doctorante en Ciencias Sociales en la UAM-X. Profesora en el Colegio de Pedagogía en la FFyL, UNAM. Contacto: margaritasapa.edu@gmail.com

Thinking about education in a prefigurative key. Challenges and contributions to social thought from the pedagogical praxis of social and popular movements

ABSTRACT

The crisol of educational experiences in Latin America is diverse and vast, weaving processes from a popular, liberating, critical, bottom up, communal approach. From there, many continue to open paths and possibilities in the region; in this journey, social and popular movements propose coordinates for us to think and act in the educational field in its multiple dimensions and possibilities. From there, it is possible to recognize a commitment in which pedagogical experiences already configure (prefigure) the bases of liberation processes.

Along this route, the objective of this work is to propose a recovery of the political-pedagogical praxis of popular and/or social movements based on the notion of prefigurative politics. From there, we could identify some features to recognize contributions and challenges to pedagogical thinking and sociology to think and act from education in a prefigurative key."

KEYWORDS: popular education, Latin American education, pedagogies of liberation, social movements, sociology of education.

Primeras palabras (a modo de introducción)

Contra vientos y huracanes, pese a los despojos y las múltiples formas del colonialismo, resistiendo a la bota militar, al orden neoliberal y a las reinventiones de las derechas en América Latina, diferentes experiencias y procesos de la educación latinoamericana popular, liberadora, crítica, comunal continúan abriendo caminos y posibilidades desde su praxis político-pedagógica. En este andar, los movimientos sociales y populares nos proponen nuevas coordenadas para pensar el campo educativo en sus múltiples dimensiones y posibilidades. Nos convocan, desde su praxis político-pedagógica, a cuestionar los marcos desde los cuales desplegamos procesos educativos y, al mismo tiempo, nos habilita para seguir construyendo procesos político-pedagógicos que abonen a la configuración de horizontes de liberación, desde nuestra praxis cotidiana, como educadoras, investigadoras y estudiantes.

En ese contexto, el objetivo de este trabajo es recuperar la noción de *prefiguración*, en articulación con las experiencias educativas que se despliegan desde los movimientos sociales y otras experiencias educativas que disputan la praxis pedagógica. Esto con el propósito de darle densidad a los procesos y experiencias pedagógicas, reconociéndolas como apuestas que en sí mismas, ya están materializando procesos de transformación social.

La revitalización y reactualización de los movimientos sociales y/o populares en el escenario de la disputa política en América Latina y el mundo durante la

segunda década del siglo XXI, ha abierto nuevos horizontes de posibilidad para la construcción de alternativas para la transformación del orden social, desde la organización y resistencia popular y comunitaria. En el actual contexto de reconfiguración de los debates políticos y ante la emergencia de renovados discursos de derecha en la región, parece importante repensar los procesos pedagógicos en sus múltiples formas y ámbitos. En este camino, que involucra múltiples niveles políticos, organizativos, programáticos, de acción y de articulación, observamos que los movimientos tejen más fino cada vez, preocupándose por la formación de subjetividades, *en, desde y para* el movimiento.

Esta apuesta por la dimensión —que ahora podemos llamar pedagógica— de su praxis política, en coherencia y colaboración con sus horizontes de transformación, plantea una serie de interrogantes y desafíos al pensamiento sociológico y pedagógico de orden epistémico, político y práctico. De manera simultánea, nos permite ampliar y complejizar los referentes con los que pensamos el campo educativo, más allá del espacio escolar o de las relaciones cifradas en la dupla maestro-alumno.

La ruta que se seguirá en este trabajo parte de una revisión de categorías y conceptos clave, para entretrejerlos con la recuperación de experiencias de educación que emergen desde lo concreto; para, finalmente, explorar la potencialidad de pensar y analizar la educación en clave prefigurativa. En este sentido, la ruta metodológica y argumentativa se va reconstruyendo a partir del diálogo conceptual con los procesos de despliegue de las experiencias de educación desde los movimientos sociales, lo que permite, en última instancia, realizar un análisis de las experiencias mismas consideradas ahora desde una mirada que las reconoce como procesos en los que *desde ya*, se prefiguran las relaciones político-pedagógicas de la sociedad a la que se aspira.

Los movimientos sociales y populares

La categoría *Movimientos Sociales* surgió hacia el cierre del siglo XX para dar cuenta de la emergencia de ciertas formas organizativas que articulaban y movilizaban a sectores de la población que no necesariamente entraban en las categorizaciones ya tradicionales de clase. O que, en otro sentido, no adoptaban las formas de organización, visibilización o protesta habituales que, hasta entonces, se presentaban fundamentalmente bajo la forma partido o sindicato, por ejemplo. En América Latina, aunque invisibilizadas, las luchas de muchos de estos sectores no eran una

novedad, como sí lo eran ahora sus formas de irrumpir en los escenarios nacionales e internacionales, como parte de sus procesos de constitución y transformación como sujetos políticos, dispuestos a entrar en la disputa política desde los diferentes frentes y trincheras. Ejemplo paradigmático de esta ola de insurgencias y rebeldías fue el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en México en 1994; pero también el del Movimiento de los Sin Tierra (MST) en Brasil, una década antes. En el escenario urbano vimos emerger a los movimientos urbano-populares como el Movimiento Teresa Rodríguez (a partir del cual después se conformó en Movimiento Popular La Dignidad), que se movilizaba en el marco de la crisis de finales de los años 90 en Argentina y encontró su punto de mayor eferescencia en 2001.

Desde otro lugar, se habló de *Nuevos Movimientos Sociales* para dar cuenta de las organizaciones movilizadas que surgían, desde la heterogeneidad de sectores y la pluralidad de demandas específicas, con el fin común de denunciar, combatir y evitar el avance del modelo neoliberal.

En este contexto de gran asimetría surgieron y se desarrollaron las luchas de los movimientos sociales en los años noventa, caracterizados por una acción defensiva y un marcado discurso antineoliberal. Sin embargo (...) con todas sus complejidades y matices nacionales, los movimientos sociales latinoamericanos han desarrollado una dimensión más proactiva que abre la posibilidad de pensar nuevas alternativas emancipatorias a partir de la defensa y promoción de la vida y la diversidad. (Svampa, 2008, pp. 76-77)

Siguiendo a Svampa, los movimientos sociales en América Latina presentan cuatro dimensiones fundamentales que nos permiten ubicarlos en su horizonte histórico y reconocer su especificidad frente a otro tipo de organizaciones: 1.- territorialidad, como materialidad y significación que es elaborada y reelaborada por los sujetos; 2.- acción directa no convencional y disruptiva, que adquiere un carácter fundamentalmente destituyente, y que no en todos los casos alcanza a convertirse en instituyente; 3.- formas de democracia directa, expresados en prácticas de horizontalidad, deliberación, participación directa y autodeterminación, en las que el asambleísmo ocupa un lugar protagónico, y 4.- demanda de autonomía, la cual adquiere especificidades en cada movimiento, atravesada también por las particulares configuraciones estatales y las tradiciones políticas. (Svampa, 2008, p. 77-79)

Por su parte Hernán Ouviaña, plantea la pertinencia de distinguir entre la categoría *movimientos sociales* y la de *movimientos populares*.

Optamos por hablar de *movimientos populares* y no de “movimientos sociales”, con el propósito de tomar una distancia de las matrices anglosajonas y europeas antes criticadas, y a la vez restringir la aplicación de la categoría a aquellos movimientos que no son de carácter meramente transitorio, y que conjugan el dinamismo popular, 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). (Ouviña, 2013, p. 82)

La distinción entre movimientos sociales y movimientos populares como artilugio de orden conceptual, nos permite hacer énfasis en ciertos rasgos que aparecen con más fuerza en unas u otras organizaciones, inscritas y atravesadas por procesos histórico-políticos. Establecer en este momento cuál sería la categoría más adecuada para dar cuenta de los movimientos a los cuales voy a referirme, demandaría un análisis detenido de la trayectoria, programas, tradiciones políticas y el despliegue de acciones particulares en cada caso. Además, habría que reconocer junto con Ouviña (2013) que “no estamos [ni en uno, ni en otro caso] frente a una corriente homogénea” (p. 81).

Por supuesto, esta labor excede las posibilidades de este trabajo, por lo que optaré por referirme a movimientos sociales y populares. Espero que esta opción, más que presentarse como una salida fácil, nos ayude a ubicar y hacer énfasis, primero en el horizonte histórico y político en el cual emergen estas organizaciones, su capacidad de irrupción y disrupción y su posicionamiento frente al neoliberalismo, propio de la categoría de movimiento social. Y segundo, cargar de fuerza el sentido de lo popular como opción *desde y por* el pueblo, condición que posibilita el despliegue de lo político en sus múltiples frentes con un asidero fundamentalmente territorial.³

Así, hablar de movimientos sociales y populares alude a un momento de reinvención de la praxis política de las organizaciones, de sus lenguajes, simbolismos y sus acciones. Y, al mismo tiempo, pone de relieve las implicaciones y potencialidades de lo popular como marca de sus raíces y potencialidades.

La praxis político-pedagógica de los movimientos sociales y populares

En este proceso de reactualización, reinvención y recreación, las diferentes luchas latinoamericanas organizadas o articuladas en movimientos sociales y populares

3 Para más referencias sobre lo popular pueden consultarse los trabajos de Miguel Mazzeo (2011) y (2014).

han planteando nuevas formas de la praxis política, lo que ha implicado, entre otras cosas, una apuesta por el trabajo hacia la formación y transformación de subjetividades en el marco de la lucha y la resistencia. Esto ha generado que, cada vez más, los movimientos sociales y populares tomen en sus manos los procesos pedagógicos como necesidad y como posibilidad, desarrollando proyectos educativos y generando una praxis político-educativa que emana desde su propio horizonte político, abrevando de tradiciones educativas latinoamericanas enriquecidas en las luchas de liberación. Al mismo tiempo, esto le confiere sentido y radicalidad a los propios movimientos.

Así, la educación que construyen los movimientos sociales y populares puede leerse como una respuesta necesaria, en clave de resistencia, a los múltiples procesos de exclusión de la educación hegemónica⁴; pero también como posibilidad fortalecer las propias luchas y de construir —en última instancia— condiciones de posibilidad hacia horizontes de liberación, desde la configuración de subjetividades en movimiento.

Así, los espacios político-pedagógicos en los movimientos sociales y populares aparecen como lugares privilegiados para la formación de una cultura *desde y para* el movimiento, considerando junto a Antonio Gramsci que:

La cultura es algo muy distinto. Es organización, disciplina del propio yo interior, es toma de posición de la propia personalidad, es conquista de una conciencia superior, por la cual se llega a comprender el propio valor histórico, la propia función en la vida, los propios deberes. (Gramsci, 2007, pp. 133-134)

Vinculada a la noción de intelectual orgánico, cuya función sería abonar a la configuración de “una nueva integral concepción del mundo”, los espacios pedagógicos organizados por los sujetos colectivos⁵ que configuran al movimiento, permiten el despliegue de procesos de configuración de subjetividades, a partir de los cuales es posible la conformación de una visión del mundo —una nueva cultura, otra cultura— que aparece como contrahegemónica. Pero que no es estática y a la cual

4 Estos procesos de exclusión se expresan en múltiples formas: desde la exclusión de los espacios escolares del Estado, hasta la exclusión de las necesidades de las y los sectores populares, cuyos contextos son anudados de los planes de estudio y programas curriculares, pasando por los efectos excluyentes intrínsecos a las condiciones de pobreza y precarización que devienen en abandono escolar, repetición, etcétera. Pero incluso ahí donde la educación y los procesos pedagógicos no están mediados por la escuela, subyace la exclusión y negación de los procesos formativos de los sujetos subalternos.

5 Siguiendo a Antonio Gramsci y Lia Pinheiro, es posible considerar a los aquí reconocidos como movimientos sociales y populares como sujetos colectivos. Es una reflexión valiosa que requeriría de otro trabajo para ser abordada, pero las y los lectores interesados pueden remitirse a los trabajos referidos de ambos autores.

no se arriba a ella de una vez y para siempre, sino que se transforma conforme va transformando a los sujetos que la configuran. La manera en que esta concepción de cultura es in-corporada por los sujetos, es precisamente a partir de procesos político-pedagógicos.

La educación desde y para los movimientos sociales y populares abreva de la larga y rica tradición de educaciones rurales, del campo, populares, liberadoras, críticas, emancipadoras, comunales de América Latina. Desde Simón Rodríguez hasta las actuales experiencias de educación popular, comunitaria y comunal, la historia de la educación latinoamericana que se ha propuesto desde los afanes de liberación de los pueblos, está constituida por una amplia constelación de pensadores y pensadoras, educadoras/es, proyectos, experiencias, procesos, alternativas y posibilidades. Su andar ha estado pautado por la búsqueda, a veces de lo popular, a veces de lo comunitario, autonómico, lo descolonial; y ha echado raíces en los diferentes rincones de Nuestra América adquiriendo las texturas de la tierra y los colores de la piel de nuestros territorios.

Con esta diversidad de referentes, los movimientos han venido construyendo nuevas formas de entender y hacer educación. Como veremos, estas formas y procesos educativos trascienden los espacios tradicionalmente escolares, derriban bardas y prescinden de los pizarrones, pero no los niegan, se los apropian y transforman. Desde este posicionamiento ampliado sobre las posibilidades y funciones de la educación, cada espacio aparece como potencialmente pedagógico y, entonces, como una trinchera. A partir de ahí también son reconfiguradas las prácticas y relaciones pedagógicas que se tejen dentro de las aulas, proponiendo (prefigurando) otra manera de hacer escuela. Aunque podemos reconocer que los movimientos amplían los espacios que consideran como espacios pedagógicos, en muchos casos, la escuela (otra escuela) sigue ocupando un lugar central en los procesos de configuración de subjetividades desde y para el movimiento.

En la historia reciente de América Latina encontraremos múltiples proyectos y experiencias educativas que han sido construidas desde los movimientos sociales y populares. Por fortuna, ya son muchos los trabajos que da cuenta de estos procesos en el campo, en las comunidades indígenas, los barrios populares, las villas, favelas. En este trabajo sería completamente imposible nombrar a cada experiencia y hacer justicia a la riqueza, diversidad y complejidad de sus procesos político-pedagógicos. Me centraré en la recuperación de los bachilleratos populares (bachis) de Argentina, para pensar la praxis político-pedagógica como *praxis prefigurativa* desde los movimientos sociales y populares. En algunos momentos me referiré a ciertos rasgos de otros referentes como la educación agroecológica y las escuelas del campo del

Movimiento de los trabajadores Sin Tierra (MST) en Brasil; el Sistema de Educación Rebelde Autónomo Zapatista (SERAZ) de EZLN en Chiapas, México.⁶

Cabe advertir que la recuperación de las experiencias educativas construidas desde los movimientos sociales y populares nos llevaría a reconocer un crisol de tipos de experiencias que irían desde los espacios de formación política de los propios movimientos sociales y populares, hasta las escuelas o espacios educativos que emergen de los movimientos que se plantean una apuesta de educación de rasgos escolares que no se asume —o no exclusivamente— en el sentido de formación militante. Sin afán de plantear una tipología en este trabajo (cosa que siempre plantea sus dificultades para establecer contornos), en esta ocasión recuperaré experiencias que caracterizaré como proyectos político-pedagógicos que emergieron desde los movimientos sociales y populares y que hacen parte de un entramado más amplio de derivas y prácticas políticas que desarrollan estos movimientos. Así, el ámbito de lo político-pedagógico, en esta ocasión, está centrado en proyectos educativos desde los movimientos sociales y populares que han adoptado, aunque de manera crítica y desafiando sus límites, la forma escuela y se plantean una ruta pedagógica más o menos clara.

Estas experiencias resultan particularmente interesantes para los fines de este trabajo, porque se trata de movimientos que han desplegado sus prácticas político-pedagógicas de manera intencional en la comunidad, el trabajo, el campo, la asamblea, etcétera. Pero que, al mismo tiempo han cuestionado y reconfigurado la forma de hacer escuela y educación con base en sus propias necesidades y condiciones de posibilidad.

La praxis político-pedagógica de los movimientos sociales y populares como *praxis prefigurativa*

Antes de entrar en el terreno de la reflexión propiamente pedagógica, conviene hacer algunas anotaciones sobre la noción de *política prefigurativa*, para después explorar los puentes que podemos tender para pensar la praxis político-pedagógica de los movimientos como una *praxis prefigurativa*, es decir, que construyen “ya, desde ahora” las bases de la sociedad futura a la que se aspira.

6 Para tener una aproximación detallada a las experiencias político-pedagógicas de los movimientos sociales y populares que he mencionado, pueden consultarse los trabajos de Lia Pinheiro (2015). Rosa Margarita Sánchez. (2016).

En su trabajo “Activismo de base prefigurativo y futuros alternativos. Una propuesta de análisis” (2023), Tommaso Gravante advierte que dentro de la literatura que explora la relación entre movimientos sociales y la construcción de futuros alternativos son pocos los trabajos que se concentran en recuperar aquello que los propios movimientos han puesto de relieve: la posibilidad de utopías (futuros posibles) y el despliegue de rasgos de esas utopías en el terreno de la vida cotidiana. En esa ruta, plantea:

El enfoque de análisis de la prefiguración política permite comprender los vínculos que hay entre la práctica presente y los futuros alternativos deseados, la relación entre los medios utilizados en el presente y los fines que estos grupos se proponen en el corto, mediano y largo plazo, y de cómo se puede construir el futuro deseado en la dimensión espacio temporal del aquí y ahora. (p. 135)

El análisis desde la dimensión prefigurativa de la praxis política en este sentido nos llevaría a repositionar la noción de utopía como futuro posible y deseable (y aquí claramente articula con la propuesta sobre inédito viable de Paulo Freire). No obstante, desde la perspectiva de lo prefigurativo, ese futuro no se presenta como punto de arribo, sino como un futuro que actúa en el presente y que, en ese sentido configura prácticas concretas, cotidianas; se trata entonces de un futuro deseable que está desarrollándose desde hoy en el ámbito de lo cotidiano.

Por su parte, en diálogo con Antonio Gramsci, Hernán Ouviaña define a la *política prefigurativa*

... como un conjunto de prácticas que, en el momento presente, “anticipan” los gérmenes de la sociedad futura. Dichas prácticas políticas involucran tres dimensiones fundamentales, a saber: la *organización*, la *acción colectiva* y los *sujetos o fuerzas sociales en pugna*. (...) Es aquí donde opera la prefiguración del *nuevo orden* en el “ahora”, acelerando el porvenir de manera tal que sea posible la superación paulatina de las relaciones sociales capitalistas, sin esperar la “toma del poder” para dar comienzo a ese proceso. (2007, p. 180-181)

Desde este posicionamiento se busca construir en el ahora, en lo cotidiano, en las relaciones sociales, políticas, económicas, afectivas, pedagógicas; reconociendo que, de hecho, es ahí donde se da forma *desde ya* a la sociedad a la que se aspira. Esto significa que no se arribará al horizonte de liberación por medio de un salto en el marco de una coyuntura o un momento inaugural, a la toma de la dirección

general de la organización social; sino que el horizonte se va construyendo desde el ahora a partir de las acciones cotidianas que configuran y transforman subjetividades, y que, en este sentido *prefiguran las relaciones que dan forma “ya, desde ahora”* a ese horizonte.

Continuando con la lectura de Gramsci y de Lelio Basso, Ouviaña reconoce “algunos rasgos distintivos de lo que (...) significa desplegar una política prefigurativa” (2013, p. 88), los cuales me voy a permitir citar en extenso:

- a) Concebir a la revolución como un *prolongado proceso* y no un mero momento de “asalto abrupto al poder”⁷ (...)
- b) Entender la dimensión prefigurativa simultáneamente en términos *objetivos* (los llamados “elementos materiales” que laten y germinan en el seno de las fuerzas productivas y en la esfera super-estructural de la sociedad) y *subjetivos* (vínculos sociales, “núcleos de buen sentido”, dinámicas organizativas, prácticas emancipatorias, etc.)
- c) Caracterizar a la praxis prefigurativa como una *disputa integral*, es decir, *multidimensional*, librada en todos los planos de la vida social (sean éstos económicos, culturales, educativos o estatales) desde una perspectiva de *totalidad*. (Ouviaña, 2013, p. 88)

Con base en estos elementos, parece posible ubicar la praxis político-pedagógico de los movimientos sociales y populares, en las coordenadas de una praxis prefigurativa, lo que nos permite poner el acento en ciertos elementos del quehacer pedagógico en general y el de los movimientos en particular. Por ejemplo, en la noción de proceso, fundamental en la formación de subjetividades; y la articulación de procesos político-pedagógicos a partir de la perspectiva de totalidad.

Cuando pensamos desde el quehacer pedagógico, se nos convoca a pensar en términos de procesos pautados por el establecimiento de vínculos y de relaciones recíprocas⁸. Desde ahí, considerar a la revolución como un proceso prolongado, nos demanda poner el acento en la construcción de las relaciones y vínculos que posibilitan y hacen parte de este proceso de transformación. En otro sentido, con-

7 Esta concepción en Gramsci está anclada en su noción de hegemonía como *rapport pedagógico*, que posibilita la construcción de una dirección cultural. El intelectual italiano, dirá: “Este problema del logro de una unidad cultural-social sobre la base de una común y general concepción del mundo puede y debe aproximarse al planteamiento moderno de la doctrina y de la práctica pedagógica, según la cual el *rapport* entre maestro y alumno es un *rapport* activo, de relaciones recíprocas. (Gramsci, 2007, p. 55)

8 Nuevamente, parece atinada la referencia de Gramsci sobre el *rapport* pedagógico para dar cuenta de relaciones recíprocas de enseñanza-aprendizaje que se despliegan en la complejidad de todas las relaciones que configuran una sociedad.

siderar el carácter procesual de las transformaciones radicales implica cuestionar también las lecturas que, análogas a la noción de “toma del poder”, consideraban a la “concientización”⁹ como un fin conquistado de una vez por todas, y no como un complejo proceso de construcción colectiva, de relaciones recíprocas de enseñanza-aprendizaje, es decir, de formación de subjetividades.

Vinculado a lo anterior, habría que reconocer este proceso de formación de subjetividades a partir de la articulación orgánica de la dimensión objetiva y subjetiva. Esto no sólo lo han recuperado los movimientos sociales y populares, quienes le confieren un lugar especial al vínculo educación-trabajo (como educación en el trabajo, o el trabajo como proceso pedagógico), podríamos ir mucho más atrás y recuperar los trabajos de Simón Rodríguez, José Martí y José Carlos Mariátegui, o más recientemente de las experiencias de educación popular y comunitaria. Pero también es cierto que en los movimientos sociales y populares la articulación entre la dimensión objetiva y subjetiva en los procesos de lucha y de transformación social, adquiere nuevas salidas. La educación del campo y en el campo, el trabajo colectivo en la asamblea y en la comunidad, el quehacer docente de las parejas y colectivos pedagógicos, las apuestas autonómicas y autogestivas (tanto en el nivel de la construcción del conocimiento, como en el de la producción), son expresiones de esta forma de hacer una praxis prefigurativa desde la articulación de estas dimensiones que configuran la totalidad social. Finalmente, es posible vincular el punto sobre la disputa integral desde la mirada de totalidad que propone Ouviaña, con la ampliación del sentido y la función de la educación que proponen, y desde la cual despliegan su praxis político-pedagógica los movimientos sociales y populares.

Por su parte, Mercedes Paulmbo ha planteado directamente la noción de *pedagogías prefigurativas*, advirtiendo que:

La praxis pedagógica de los movimientos populares es interpretada en clave de pedagogías prefigurativas que anticipan la educación futura en el aquí y en el ahora de las barriadas populares y de las comunidades rurales donde se desplaza su construcción política. (Palumbo: 3)

Tejiendo desde ambos autores, propongo que avancemos ahora para recuperar algunos de los elementos que considero que nos desafían y permiten ampliar el

9 La noción de “concientización” tomó fuerza a partir de los trabajos de Paulo Freire a finales de los años 60 y principios de los 70. No obstante la potencia de su propuesta, en múltiples recuperaciones de la época y aún contemporáneas, encontramos lecturas mecánicas y verticales del proceso de concientización en la transformación de los sujetos.

pensamiento pedagógico y sociológico, desde la praxis de los movimientos sociales y populares, en el sentido de que son desafiados los límites convencionales de lo que entendemos por educación, las posibilidades de configuración de futuros y la articulación de los objetivo-subjetivo en la praxis cotidiana.

Aportes y desafíos al pensamiento pedagógico y sociológico desde la praxis político educativa de los movimientos sociales y populares

Quienes trabajamos y reflexionamos en torno al campo educativo, seamos docentes, educadoras populares, investigadoras o estudiantes, no podemos dejar de considerar los desafíos y posibilidades de reflexión que nos plantean —especialmente desde su praxis político-pedagógica—, los movimientos sociales y populares.

Sea que analicemos o no a los propios movimientos, convendría detenernos a pensar al menos estos tres aspectos:

Primero; la posibilidad y necesidad de ampliar los sentidos y funciones de la educación para analizar, en lo concreto, qué elementos la constituyen como significativa y cómo se construyen los campos semánticos en los que se enmarcan. Reconociendo que estos sentidos y funciones se elaboran en horizontes históricos particulares y desde grupos con posiciones y proyectos más o menos declarados. Esto nos obliga a reconocer que la construcción histórica del sentido de la educación y su función (o funciones) constituyen un campo en permanente disputa. En este punto se anuda la dimensión política de todo proceso educativo y la manera en que esto produce procesos pedagógicos. Ello implica también poner en cuestión la forma escuela, sus límites, posibilidades y contornos.

Segundo; pensar y cuestionar a quiénes consideramos como sujetos pedagógicos. Sea que participen directamente o se involucren en los procesos educativos, o lo hagan de manera indirecta; sea que se trata de individuos, comunidades o colectivos, o de instituciones, organismos internacionales, y hasta del propio Estado. Y desde otro lugar, se hace indispensable explicitar cada vez más qué concepciones elaboramos de ellos y sus formas de participación, pues esto pauta la manera en que se despliega el campo pedagógico.

Y tercero (siguiendo lo anterior); preguntarnos y detenernos a mirar las relaciones pedagógicas en su cotidianidad, en la manera en que hacen cuerpo en las personas, en los espacios, en el lenguaje.

Sentidos y función de la educación

Como se ha dicho antes, cada vez más, en los movimientos sociales y populares ha crecido la preocupación y los esfuerzos por la formación de sujetos (en parte a esto me refiero con configuración de subjetividades) cuyo quehacer en la vida cotidiana esté orientado hacia la construcción de horizontes de liberación social, más allá de la idea de formación de cuadros o de militancias.¹⁰ La educación, como praxis político-pedagógica en manos de los movimientos, aparece como producción histórica de los sujetos, anclada en contextos y horizontes políticos, sociales y culturales que le confieren sentido y pauta sus formas.

Aquí la noción de totalidad se expresa en la articulación de la dimensión pedagógica con el proyecto político, configurando entonces una praxis político-pedagógica. Ésta la podemos observar en la forma en que las actividades consideradas como “estrictamente educativas”, se enlazan con la vida cotidiana de las comunidades o colectivos y, cómo actividades cotidianas adquieren una dimensión pedagógica.

Estos esfuerzos poseen especificidades en cada experiencia, en función de contextos históricos, matrices culturales, trayectorias políticas, tradiciones de lucha, configuraciones estatales, sujetos políticos, pero de común, pueden reconocerse como una praxis prefigurativa toda vez que la educación desde los movimientos *está siendo* otra educación, lo que posibilita su propia transformación.

Esta praxis prefigurativa encuentra su raíz en la manera en que los movimientos sociales y populares le confieren un sentido a la educación. En palabras del estudiante de un bachi, la educación en este espacio pedagógico (por tomar un ejemplo):

... es una educación anti patriarcal, contra hegemónica, liberadora, genera personas pensantes con una relación social; a veces no, a veces sí, pero nunca está de más intentar generar estas cuestiones que realmente tienden a transformar una realidad, transformar una persona en cómo se dirige a la vida en sí.¹¹

10 No obstante, la formación de militantes en y para el movimiento, en algunos casos ocupa un lugar fundamental, aunque también ahí los movimientos han transformado las fórmulas del siglo pasado. Maristella Svampa advierte con respecto a la construcción de las subjetividades políticas que: “... como resultado de los cambios que ha habido en la sociedad contemporánea en las últimas décadas. (...) podríamos decir que la conjunción entre identidad territorial, acción directa, difusión de modelos asamblearios y demanda de autonomía, ha ido configurando un nuevo ethos militante, esto es, un nuevo conjunto de orientaciones políticas e ideológicas que configuran la acción colectiva y se expresan a través de nuevos modelos de militancias...” (Svampa, 2008, p. 79)

11 Entrevista a Adrián, estudiante de bachi y militante de MPLD (Sánchez, 2016, p. 108)

Este posicionamiento hace que la función de educación en adelante no pueda ser reducida a la simple reproducción de la visión hegemónica del mundo, pero tampoco a la noción general y ambigua de transformadora de sujetos. Si bien en la descripción de Adrián (estudiante del bachi), encontramos términos como “anti patriarcal”, “contra hegemónica”, “liberadora”, cabría preguntarnos cuál es el sentido que le confieren a estos términos y cómo ello se expresa en una práctica pedagógica. Pero puede ser que lo más importante esté en ese “intentar generar” las condiciones para que una persona transforme “cómo se dirige en la vida”, desde este horizonte, en el que aparecen todas estas aspiraciones como guías de la propia praxis pedagógica.

Como se ha repetido en innumerables ocasiones, los procesos pedagógicos resultan infinitamente complejos, lo que hace imposible que se les plantee en sentido binario o lineal. Igualmente resultaría limitado pensar los procesos educativos en su forma más instrumental de “formación de militantes” o “sujetos para la causa”. Las palabras de Celeste, educadora de un bachi de la Dignidad en una de las villas de Buenos Aires, Argentina, nos ayuda a plantear algunos puntos de tensión.

Yo no quiero decir que se formen como sujetos revolucionarios —no soy tan ilusa, pero sería lo ideal (...) —, pero sí como ese germen que una vez que vos terminaste tus estudios en un bachi, tengas que ir a un laburo, por ejemplo, todo eso que viviste, que experimentaste, las prácticas de las que te sentiste partícipe, eso en algún momento se te haga carne.¹²

“A veces sí, a veces no”. La educación desde los movimientos sociales y populares desata procesos de transformación que se encuentran mediados por los contextos cambiantes de los sujetos, “pero nunca está de más intentar”. Más allá de la aspiración de formar “sujetos revolucionarios” (sea cual sea el sentido que se deposita en esta expresión), lo que aquí me interesa resaltar es aquello a lo que se alude cuando Celeste dice que: “todo eso que viviste, que experimentaste, las prácticas de las que te sentiste partícipe, eso en algún momento se te haga carne”. Ahí alcanza a reconocerse la dimensión prefigurativa de la praxis político-pedagógica de los movimientos. No se refiere a algo que “sucederá”, que advendrá en un futuro próximo, sino en un proceso que forma parte ya de la experiencia de los sujetos, se hace carne, que se ancla en la vivencia cotidiana. La educación no espera a transformar el futuro (aunque claro que hay un horizonte deseable), sino que se configura en sus

12 Entrevista a Celeste, educadora de bachi. (Sánchez, 2016, p.141)

posibilidades transformadoras en el aquí y ahora, en las experiencias cotidianas que trastoca y que la transforman. Los procesos de transformación de o hacia horizontes liberadores se hacen experiencia, y la experiencia transforma.

Acá la educación, y más concretamente, los procesos político-pedagógicos, aparecen como una dimensión que forma y transforma a los sujetos, a los propios procesos de enseñanza-aprendizaje y en la lucha (que, dicho sea de paso, aparece como un espacio y una dimensión de enseñanza-aprendizaje). Su función no queda acotada a la reproducción de los discursos, sino que recae en la búsqueda por la construcción de formas de ser, estar y pensar el mundo desde lo colectivo, desde el movimiento. Esto tensa los procesos político-pedagógicos, toda vez que demanda una praxis cotidiana de la búsqueda, de la pregunta.

Los procesos político-pedagógicos que ensayan en lo cotidiano los movimientos sociales y populares, trastocan el sentido de la educación y nos obligan a replantear la complejidad de los procesos educativos, atravesados por contradicciones, por promesas incumplidas, pero también por inéditos viables que de pronto asoman en nuevos horizontes de posibilidad.

Al hacerse educación desde otro lugar, al proponerse configurar relaciones, prácticas, subjetividades y espacios pedagógicos desde otros horizontes —distintos de los hegemónicos pautados por la lógica de la acumulación de capital—, son recuperados también otros saberes y formas de conocimiento, porque el conocimiento se construye desde otro lugar, con otras finalidades y desde otros referentes. Observamos entonces un desplazamiento de los objetos/sujetos de conocimiento impuestos por el Estado o los intereses privados, para dar lugar a aquellos que los propios movimientos reconocen como necesarios y valiosos. Esto necesariamente nos obliga también a reconocer otras matrices de conocimiento, metodologías y sujetos.

Sujetos pedagógicos

Cuando repasamos los trabajos de sociología sobre educación, o incluso aquellos que se elaboran en los marcos del pensamiento más estrictamente pedagógicos, es habitual encontrar dificultades para pensar a la educación y a los procesos de enseñanza-aprendizaje, más allá de las fronteras de la escuela y sus diferentes derivas en procesos y discursos escolares y escolarizantes. Comúnmente nos encontramos con trabajos en los que los sujetos de análisis privilegiados quedan

atrapados en las diferentes acepciones del binomio: maestro-alumno, educador-educando, docente-estudiante.¹³

En contraste, en la praxis político-pedagógica de los movimientos sociales y populares, encontramos que los sujetos que participan explícitamente y se reconocen como partícipes en los procesos educativos no son únicamente educadores/as-educandos/as, o su versión extendida hacia las autoridades escolares, secretarías y dependencias estatales.

En tanto que el proceso de enseñanza-aprendizaje se concibe como un proceso colectivo, aparecen nuevos sujetos como partícipes, organizadores y orientadores de esta educación. La asamblea y la comunidad emergen como sujetos colectivos que ocupan un lugar fundamental en el proceso pedagógico¹⁴. Esto implica que también los espacios pedagógicos desbordan los lugares comunes de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lo pedagógico aparece en el trabajo comunitario, en la faena, en las marchas, en las calles... Incluso cuando la forma escuela (u otra forma escolar) ocupa un lugar importante dentro de la educación del movimiento, se reconoce que no puede quedar aislada (y de hecho nunca lo está verdaderamente), antes bien, se busca que la escuela ocupe un lugar orgánico en la comunidad, apareciendo como uno más de los espacios de formación colectiva.

Pero volvamos a la noción ampliada de sujetos pedagógicos. La comunidad en sus diferentes formas de organización, articulación y participación, por un lado, y la asamblea por otro, no se conciben únicamente como espacios o formas organizativas (que también lo son y también se pueden leer desde ahí) que enmarcan o en los que se desenvuelven acciones pedagógicas. Antes bien, se configuran como sujetos colectivos que juegan un papel fundamental en la formación de subjetividades a partir de la participación directa, generando, propiciando y llevando a cabo acciones pedagógicas. Desde ahí, sería posible advertir que la propia configuración de la comunidad, de la asamblea o del mismo movimiento —por poner sólo algunos ejemplos— involucra ya un proceso pedagógico. Y su configuración se enmarca en la praxis prefigurativa de la que hemos venido hablando.

13 Aunque cada vez más aparecen nuevos actores en el campo educativo bajo la borrosa (y a veces deliberadamente engañosa) figura de "sociedad civil", en donde entran empresarios, representantes de distintas instituciones religiosas y, rara vez o en el mejor de los casos, madres y padres de familia. Esto se debe en buena medida a la presión de los organismos internacionales que han logrado imponer sus propósitos por medio de orientaciones en los sistemas escolares de buena parte de América Latina.

14 No hay suficiente espacio para desarrollarlo aquí, pero podría ser conveniente pensar a la asamblea en tres sentidos: 1) como ejercicio asambleario, como praxis política, como forma de organización y de establecer relaciones, 2) como espacio, el espacio de la asamblea donde se organiza, se toman decisiones, se discute y 3) como sujeto colectivo.

La configuración de la asamblea como sujeto pedagógico colectivo implica procesos de formación individual y colectiva, sobre la base de la diferencia, la disidencia, los acuerdos, el diálogo, las contradicciones. En este camino de la construcción del sujeto colectivo, de la formación de subjetividades que lo hacen cuerpo, aparece su carácter prefigurativo. Aquí subyace una manera particular de concebir a los sujetos. Lejos de las orientaciones individualistas y competitivas de la educación hegemónica, en la educación desde los movimientos hay un reconocimiento de los sujetos, de sus experiencias, saberes, de su voz. Y una apuesta por la formación de sujetos que, en colectivo, construyen y orientan sus propios procesos político-pedagógicos.

Relaciones pedagógicas

La ampliación de los sentidos y posibilidades de la educación, tanto como la ampliación de los sujetos pedagógicos, tiene implicaciones en el terreno de la configuración de relaciones pedagógicas. Uno de los grandes aportes del pensamiento educativo latinoamericano ha sido la preocupación por cuestionar profundamente la manera en que se construyen relaciones de enseñanza-aprendizaje.¹⁵ En esta línea, el trabajo de Paulo Freire resulta particularmente relevante. Freire puso en tensión la manera en que dentro de la cotidianidad de las relaciones pedagógicas se producen y reproducen formas de opresión que se expresan desde la elección de los temas y contenidos de enseñanza, hasta la disposición de los espacios, pasando por quién tiene la palabra y quién se constituye como sujeto de saber. Freire reconocía en las distintas dimensiones de los procesos de enseñanza-aprendizaje formas de dominación que redundaban en la perpetuación de las estructuras opresivas y explotadoras.

Frente a ello, proponía la construcción de condiciones que posibilitaran la creación de relaciones horizontales entre quienes participan de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto habilitaría a los sujetos para el diálogo, con las y los otros y con la realidad, con la historia —con su historia—, con el mundo. Así, una educación liberadora, se configuraría a partir de la transformación de las relaciones pedagógicas y, claro está, de los sujetos que la hacen.

15 Otro de los grandes aportes del pensamiento educativo latinoamericano ha sido el señalamiento reiterado y radical sobre la dimensión política de todo proceso educativo y pedagógico. (Este acento puede observarse desde los trabajos de José Martí y José Carlos Mariátegui.) Y toma particular radicalidad en las experiencias de educación popular de los años 60 en toda la región.

Herederos de esta tradición, los movimientos sociales y populares han cuestionado la manera en que se tejen las relaciones pedagógicas, primero en los espacios de educación hegemónicos, y después en sus propios espacios político-pedagógicos. Desde ahí, han buscado trabajar desde la horizontalidad, el diálogo, la escucha y también la autonomía, la autogestión, la cooperación; sorteando las diferencias, los desencuentros, las contradicciones que les atraviesan como individuos y como colectivos.

En la práctica, cada movimiento ha dado forma a su propia praxis político-pedagógica, cuestionando la manera en que construyen y dan forma a las relaciones pedagógicas. Así, han generado una diversidad de procesos y de experiencias que plantean un reto al pensamiento sociológico y pedagógico, obligándonos a reconocer la necesidad de cuestionar nuestros propios referentes al pensar la configuración de relaciones y vínculos en los procesos educativos. A la vez, nos permite ampliar nuestros horizontes de visibilidad para construir alternativas epistémicas y pedagógicas, como investigadoras y como educadoras.

La experiencia de los bachilleratos populares en Argentina, particularmente la de los que forman parte del proyecto educativo del Movimiento Popular La Dignidad nos permite recuperar al menos un ejemplo de la manera en que se están configurando y reconfigurando las relaciones pedagógicas desde los movimientos sociales y populares en América Latina. Las parejas o colectivos pedagógicos son la manera en que se organizan quienes coordinan (docentes o “profes”, como suelen llamarles) las sesiones de enseñanza-aprendizaje en los bachis.

Organizados en parejas o pequeños colectivos pedagógicos, las y los profes de los bachis coordinan las sesiones, proponen formas de trabajo, exponen temas, resuelven dudas, revisan ejercicios, en suma, acompañan el proceso de enseñanza-aprendizaje de las y los estudiantes. Pero, a diferencia de lo que ocurriría en otros espacios escolares, las y los docentes de los bachis trabajan de manera colectiva permanentemente. Este ejercicio presenta ventajas en términos de la repartición de la carga de trabajo, permite que haya mayor atención a las necesidades individuales, posibilita que se generen más y mejores estrategias didácticas, genera dinamismo en las aulas por el simple hecho dinamizar las voces, y muchas otras. Pero lo más importante de esta forma *de sujetos pedagógicos colectivos* es que plantea otra forma de construir relaciones y vínculos pedagógicas, sobre la base del trabajo colaborativo que demanda horizontalidad, diálogo y el reconocimiento de la otra-otro en sus posibilidades, necesidades, deseos.

Además de las ventajas, el trabajo en parejas o colectivos pedagógicos presenta dificultades, vinculadas fundamentalmente a la organización y el diálogo entre la

propia pareja o colectivo. Organizar y preparar las sesiones, ponerse de acuerdo, en fin, trabajar de manera orgánica, es una labor que al tiempo que puede significar una descarga, implica también un mayor esfuerzo. No obstante, las y los profes advertían que este trabajo en colectivo, acompañado, era una de las cosas que les permitía sentirse contentos en su labor docente en los bachis.

En otro sentido, algunos profes reconocían que las relaciones dentro y fuera del bachi, con estudiantes, gente de la comunidad, en la asamblea, adquirirían otra forma, a partir de la propia concepción de educación que se plantea como sustrato del proyecto político-pedagógico. En cierta ocasión, conversando con algunos de estos docentes comenzaron a hablar sobre su experiencia como profes de los bachis populares, en contraste con sus experiencias como docentes en los espacios de educación estatal (algunos de ellos trabajaban como docentes de secundarios oficiales en las mañanas y las tardes o noches se las dedicaban a dar algunas horas en el bachi). Uno de ellos comentó:

Lo más importante que tiene un bachi es que el tipo de educación es distinta. Vos tenés que todos somos iguales, no hay nadie que decida las cosas por vos. Tenés un lugar vos. Todos pueden decir las cosas y hablar sin ningún problema y ser parte y participar de todo lo que se produce y no sos un número, no sos alguien que entra y se va como si nada. O sea, te involucrás en lo que pasa, en todo. Y hay mucha participación y se comparten los saberes de todos...¹⁶

Aquí aparece un reconocimiento de las personas, no desde la perspectiva individualista, sino desde la posición de que cada una tiene algo que aportar, de que cada cual es parte del colectivo, del movimiento. Esto supone desafiar el problema de la diversidad en la unidad, pero abre también las posibilidades a la construcción desde el involucramiento y la participación que permite reconocerse en la subjetividad individual y las posibilidades de encuentro colectivo.

A veces la participación se logra con facilidad, pero la mayoría de las veces no es así, se requiere de un proceso pedagógico que lleva tiempo, y que implica desmontar muchos de los presupuestos con base en los cuales se educa en las sociedades neoliberalizadas. Una de las primeras dificultades de las experiencias de educación desde los movimientos sociales y populares es romper con los aprendizajes que han sido interiorizados a partir de las acciones pedagógicas hegemónicas.

Palabras de cierre

16 Mauro, profe de bachi. (Sánchez, 2016, p. 145)

La noción de política prefigurativa, articulada a la de praxis político-pedagógica, permite poner el énfasis en la necesidad y la posibilidad de desplegar prácticas pedagógicas que, trabajando desde lo cotidiano, colaboren en la construcción de procesos de transformación social liberadores. Pese a lo abstracto y general de este enunciado, se trata de poner nuestra mirada y encaminar nuestros pasos en el trabajo investigativo y educativo hacia lo cotidiano entretelado con lo sociohistórico, hacia la construcción y reflexión sobre las prácticas concretas que tejen, no sólo en el marco de la realización de proyectos futuros, sino en el aquí y ahora.

En otro sentido, nos obliga a considerar las contradicciones y dificultades que se presentan en el día a día de los procesos pedagógicos, y que adquieren particularidades y presentan desafíos específicos cuando se trata de praxis pedagógicas que tienen como uno de sus fundamentos, la construcción colectiva en el diálogo, la horizontalidad y la pregunta. Demanda, una *ruptura pedagógica* (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 308) (permanente (por hacerle el juego a la propuesta sociológica sobre la necesidad de una *ruptura epistemológica*), la cual, por otro lado, debiera hacerse colectivamente.

Entablar un diálogo con la praxis político-pedagógica que vienen empujando y construyendo en su andar los movimientos sociales y populares, nos propone desafíos tanto al pensamiento pedagógico, como al que desde la sociología se ha propuesto analizar la educación, en al menos tres ejes.

Nos propone ampliar los sentidos que se depositan en la educación y la manera en que éstos se corresponden con las funciones que se le asignan. De ello podemos derivar la necesidad de considerar estas elaboraciones del sentido de la educación en el marco de una disputa en el campo de lo educativo. Un campo en el que convergen y se confrontan proyectos de carácter socio-histórico. Así, no parece trivial hablar de procesos y praxis político-pedagógicas para dar cuenta de la carga política e histórica que subyace a toda concepción de educación.

De lo anterior se desprenden también formas de entender quiénes son y quiénes deben ser los sujetos involucrados en las relaciones de enseñanza-aprendizaje. Es decir, a quiénes se considera como sujetos pedagógicos y cómo se piensa a éstos. Un primer desafío aparece a la hora de hablar de sujetos colectivos ¿qué implicaciones tiene ello en el nivel epistemológico? Pero también ¿qué dificultades se abren desde el terreno de la praxis pedagógica?

Por otro lado, la fórmula sujetos pasivos-activos en el proceso pedagógico aparece como completamente insuficiente pues no alcanza a dar cuenta de la construcción de vínculos y de relaciones. Estamos frente a sujetos que producen

una praxis político-pedagógica, y que se producen y transforman en ella y con ella, en lo individual y lo colectivo.

Finalmente, en la dimensión de las relaciones pedagógicas, cabe insistir en el desafío de pensar éstas como procesos que, en el “aquí y ahora”, prefiguran en lo cotidiano, se hacen experiencia, toman cuerpo. El reconocer el elemento prefigurativo de la educación desde los movimientos sociales y populares en sus despliegues y potencialidades, nos lleva a cuestionar la manera en que, en lo cotidiano, se tejen las relaciones pedagógicas que posibilitan efectivamente la construcción de horizontes de liberación.

Detenernos en estos puntos puede contribuir a la ampliación de las coordenadas para aprender y aprehender la praxis político-pedagógica de los movimientos sociales y populares. Pero también, podría habilitarnos para mirar con más agudeza los procesos educativos hegemónicos, desde sus elaboraciones sobre el sentido de la educación, la manera en que se concibe a los sujetos y las formas en que se despliegan las acciones pedagógicas. Esto afinaría nuestra mirada crítica y, al mismo tiempo, colaboraría en la ampliación de nuestros horizontes de posibilidad, pensando que, en nuestro quehacer cotidiano, en nuestra praxis pedagógica diaria, estamos ya prefigurando las condiciones de una sociedad de personas libres.

Bibliografía

- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI.
- Gramsci, A. (2007). *La alternativa pedagógica*. Fontamara.
- Gravante, T. (2023). Activismo de base prefigurativa y futuros alternativos. Una propuesta de análisis. *Andamios*. (51), pp. 133-166.
- Korol, C. (2007). La formación política de los movimientos populares latinoamericanos. *Revista OSAL*, VIII (62). CLASO
- Mazzeo, M. (2011). *Poder popular y nación*. Editorial El Colectivo.
- Mazzeo, M. (2014). *Introducción al poder popular. "El sueño de una cosa"*. Tiempo Robado Editores.
- Ouviña, H. (2007). Hacia una política prefigurativa. Algunos recorridos e hipótesis en torno a la construcción de poder popular. En M. Mazzeo, M., O. Archa, ... *Reflexiones sobre poder popular*. (pp. 163-192). Editorial El Colectivo.
- Ouviña, H. (2013). La política prefigurativa de los movimientos populares en América Latina. Hacia una nueva matriz de intelección para las Ciencias Sociales. *Acta sociológica*, (62), pp. 77-104.
- Palumbo, M. (2016). Prefigurando una nueva educación: las formas de lo pedagógico en movimientos populares en la Argentina. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*. (47), pp. 1- 17.
- Pinheiro, L. (2015). *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y los Zapatistas*. PPELA-UNAM.
- Pinheiro, L. (2013). Los movimientos sociales como sujetos educativo-políticos. En M. Gómez y M. Corenstein, (Coords). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. (pp. 121-162). Facultad de Filosofía y Letras UNAM.
- Sánchez, M. (2016). *Hacia la construcción del sujeto pedagógico latinoamericano: la experiencia de los Bachilleratos populares en Argentina*. Tesis de maestría. PPLA-UNAM.
- Svampa, M. (2008). *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*. CLACSO/ Siglo XXI editores.