

## Multisectorialidad, sujetos y saberes en talleres de formación política de movimientos populares

### Multi-sector nature, subjects and knowledge in political training workshops in popular movements

#### Resumen

 María Mercedes Palumbo,  
[mer.palumbo@gmail.com](mailto:mer.palumbo@gmail.com)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Universidad Nacional de Luján, Luján, Argentina; Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

#### Introducción

La condición multisectorial de los movimientos populares, pese a su relevancia, ha sido débilmente indagada en la literatura especializada, en términos de sus efectos internos en los distintos espacios y momentos que conforman la vida militante. Los talleres de formación política operan como un analizador de las vinculaciones entre la dimensión epistémica y la multisectorialidad en los movimientos.

#### Objetivo

Por ello, en este artículo nos proponemos realizar una lectura de la dimensión epistémica de los talleres de formación política de movimientos populares del Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. Se analizan dos talleres de formación de base que adoptaron una modalidad textual con el fin de atender a su condición multisectorial.

#### Método

Se llevó adelante una investigación cualitativa con base en un estudio de casos múltiples. Los datos se recogieron a través de una triangulación de técnicas: observación participante en los talleres y entrevistas en profundidad a sus participantes.

#### Resultados

Se encontraron significaciones y apropiaciones subjetivas diferenciales sobre los aportes de saberes y las concepciones de los sujetos del saber y del no-saber. Lo anterior, en función de los tipos de militantes involucrados en la formación, según sean coordinadores, militantes de apoyo, destinatarios «compañeros de los barrios» o destinatarios de clase media universitaria.

#### Conclusiones

El análisis de la condición multisectorial resulta relevante al visibilizar el desafío que supone para los movimientos populares la construcción de un proyecto colectivo de transformación social que considere la pluralidad de saberes y sujetos militantes.

**Palabras clave:** Saber, Formación política, Educación de adultos, Movimiento social, Argentina.

**Fecha de recepción:**

5 de agosto del 2020

**Fecha de aceptación:**

12 marzo del 2021

## Abstract

### Introduction

The multi-sector nature of popular movements, despite its relevance, has been insufficiently researched in the specialized literature in terms of the internal impacts on the different spaces and movements that are part of the militant life. The political training workshops are an analyzer of the relations between the epistemic dimension and the multi-sector nature within popular movements.

### Main objective

To this end, this article is aimed at interpreting the epistemic dimension of political training workshops of popular movements in Buenos Aires Metropolitan Area, Argentina. Two workshops aimed to grassroots activists, that have adopted a textual form, are analyzed considering its multi-sector nature.

### Method

A qualitative research was held based on a multiple-case study. The data were collected by means of a triangulation of qualitative methods: participant observation in workshops and in-depth interviews to the participants.

### Results

It was found different subjective significations and appropriations regarding their contributions of knowledge and their conceptions on subjects of knowledge, in accordance to the type of militant involved in the workshops: coordinators, support militants and, finally, militants from popular neighborhoods and middle-class academic militants that made up the target group.

### Conclusions

The analysis of the multi-sector nature is relevant to highlight the challenge entailed for popular movements to construct a collective project of social transformation that takes into account the plurality of knowledge and militant people.

**Keywords:** Knowledge, Political training, Adult Education, Social movement, Argentina.

### Cómo citar:

Palumbo, María Mercedes. 2021. Multisectorialidad, sujetos y saberes en talleres de formación política de movimientos populares. *Revista Reflexiones* 100 (2). DOI 10.15517/rr.v100i2.43362

## Introducción

En este artículo nos proponemos realizar una lectura de la dimensión epistémica de los talleres de formación política de los movimientos populares, conforme con su condición multisectorial. Nos referimos a espacios de formación no escolares que, no obstante, muestran un alto grado de planificación de sus actividades; específicamente, se analizan dos talleres de formación que adoptaron una modalidad textual destinados a la militancia de base.

Con esta denominación se apunta al estatus adjudicado al texto y a lo escrito: la transmisión de conocimientos académicos como estructuradores de la formación, el uso intensivo de materiales escritos que funcionan como apoyo y la realización de actividades que implican ejercicios escritos. Dichos talleres fueron impulsados por dos organizaciones emplazadas en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), Argentina: el Movimiento Popular La Dignidad (MPLD) y el Movimiento Darío Santillán (MDS). Estos movimientos se caracterizan por ser multisectoriales, conformados por una pluralidad de sujetos con trayectorias disímiles en línea con la heterogeneidad constitutiva del sujeto popular.

Los talleres de formación política operan como un analizador de las vinculaciones entre lo epistémico y la multisectorialidad al interior de la compleja trama de espacios y tiempos que conforman los movimientos populares. Por un lado, la dimensión epistémica se presenta con notoria intensidad en los talleres, ámbitos deliberadamente formativos donde las relaciones entre sujetos se encuentran mediadas por el saber. La transmisión y puesta en común de un corpus de saberes motiva la planificación de los talleres por parte de las coordinaciones y el sostenimiento de los encuentros regulares en el tiempo de un conjunto de militantes. Por otro lado, la multisectorialidad se evidencia en la composición variopinta de la militancia reunida en la formación política de base y en los distintos saberes puestos en circulación a través de las intervenciones de los participantes como desde los materiales de apoyo propuestos por las coordinaciones.

Entre la dimensión epistémica y la multisectorialidad se enmarca la planificación y desarrollo de los talleres, los debates posibles, los ritmos de la formación, los materiales escritos seleccionados, las actividades propuestas, el vocabulario empleado y la toma de la palabra. En ese sentido, nos preguntamos en el marco de una lectura multisectorial de la dimensión epistémica, ¿cómo los sujetos militantes significan la convivencia de sujetos y saberes diversos en la formación? ¿cómo estas significaciones se encuentran, a su vez, atravesadas por sentidos societales que sostienen valoraciones jerárquicas de dicha diversidad epistémica? ¿cómo los sujetos participantes analizan los aportes a la formación y los roles asumidos en cuanto a la legitimidad de los saberes portados?

La presentación de los contenidos se inicia con las coordenadas teóricas que reponen un abordaje de la condición multisectorial como característica definitoria de los movimientos populares y sus efectos en relación con lo epistémico. A continuación, se avanza con la metodología al describir los lineamientos de la investigación doctoral que

sustenta las consideraciones de este artículo. Luego, se presenta el análisis empírico desde la perspectiva teórico-metodológica previamente descrita, con la finalidad de abonar a una lectura de los talleres de formación política que anude la dimensión epistémica con la condición multisectorial.

Para este fin, se trabaja sobre las significaciones subjetivas en torno a dos aspectos: sus aportes a la formación y a la conformación de roles. Las reflexiones finales reponen los principales argumentos y puntualizan en los desafíos asociados a la multisectorialidad al interior de los movimientos populares, con vistas a contribuir a la construcción de un proyecto político-pedagógico de transformación desde la diferencia y no desde la jerarquía de saberes y sujetos.

### **La condición multisectorial de los movimientos populares**

La noción de movimiento popular se encuentra en un doble proceso de instalación conceptual en la tradición de estudios latinoamericanos sobre movimientos, tanto de utilización por parte de organizaciones como de movimientos para su auto-denominación. A nivel académico, dicha noción se desmarca de los abordajes clásicos de raigambre norteamericana y europea<sup>1</sup>, y da cuenta de un tipo particular de referente empírico en América Latina, caracterizado por antagonizar con el bloque de poder hegemónico y mostrar una capacidad y una vocación transformativa. A modo de hipótesis interpretativa, sostenemos que el tránsito de la adjetivación de los movimientos sociales a populares se vincula a la centralidad de la condición multisectorial como característica definitoria.

Baraldo plantea la noción de movimiento popular como una categoría descriptiva que designa «las expresiones organizativas que las clases subalternas han ido construyendo en sus confrontaciones durante la fase capitalista neoliberal (...) en cuyo desenvolvimiento la lucha de clases sigue siendo un eje fundamental para su comprensión» (2010, 166). Por su parte, Michi entiende a los movimientos populares como aquellos «que expresan en sus temáticas, o articulan en su base social lo popular entendido como el producto de la explotación económica, la opresión política que en América Latina se expresa como pobreza» (2010, 29). Ampliando estas definiciones, Michi, Di Matteo y Vila (2012) le asignan tres elementos constitutivos: la lucha contra formas de desposesión, opresión y explotación, el fuerte protagonismo de las clases subalternas y la autonomía del capital, del Estado, los partidos políticos, la Iglesia y las centrales sindicales.<sup>2</sup> A estos desarrollos, se suma la perspectiva de Ouviaña quien los

<sup>1</sup> En el clima configurado en las décadas del sesenta y setenta, el abordaje de los movimientos sociales experimentó un notable desarrollo de la mano del paradigma norteamericano y europeo (Laraña, 1999). Pese a sus diferencias, ambos paradigmas establecieron una «hegemonía epistémica» (Ouviaña, 2015) en las ciencias sociales: el norteamericano orientado a la lógica de la movilización y las oportunidades políticas; y el europeo basado en la significación cultural de los nuevos movimientos sociales.

<sup>2</sup> Para estos autores, la autonomía no implica necesariamente un aislamiento respecto a las instituciones estatales sino la toma de decisiones y el surgimiento de iniciativas desde los espacios de deliberación de los movimientos.

presenta como «sujetos socio-políticos que, en sus procesos de resistencia y sus prácticas de autoafirmación militante, involucran el despliegue y permanencia en el tiempo de acciones, relaciones y formas de organización popular...» (Ouviña, 2015, 105).

Las definiciones citadas dan cuenta de cuatro componentes comunes para la comprensión de los movimientos populares: en primer lugar, un sujeto particular que sustenta estas formas organizativas asumido dentro de las clases subalternas (en plural); en segundo lugar, un contexto de génesis vinculado al neoliberalismo que conforma un linaje que los hilvana con otras organizaciones y movimientos pretéritos; en tercer lugar, la persistencia de la lucha de clases como eje fundamental, aunque no único; y en último lugar, la radicalidad política asociada a la disputa por las orientaciones del campo social en confrontación con las clases y sectores dominantes, que busca trascender los límites políticos, económicos y sociales impuestos por el orden vigente. Este último elemento es significado desde lecturas como la de Ouviña (2015) en términos de «prefiguración», dado que la ruptura de esos límites impuestos no es concebida como mera negación de lo existente sino también como anticipación de la sociedad futura a la que se aspira por medio de acciones auto-afirmativas y de la construcción de una nueva institucionalidad en los territorios.

Consideramos, entonces, que la sustitución del adjetivo social por la alusión a lo popular señala tres reconfiguraciones presentes en los trabajos académicos que se adhieren a esta categoría y que se verifican en las dinámicas de los referentes empíricos con los cuales nos vinculamos: i) el movimiento popular como articulación de un entramado de relaciones de explotación, subordinación y opresión que se traduce en su condición multisectorial; ii) el movimiento popular como articulación de la clase y los actores populares, como anudamiento entre teoría de las clases sociales y teoría de los movimientos sociales; iii) el movimiento popular como actor político que expresa un conflicto con las clases y sectores dominantes en torno a la afirmación de un sujeto negado y un proyecto de cambio social antagónico a la matriz moderno/colonial-liberal. Estas tres claves de análisis vislumbran los registros involucrados en el polisémico adjetivo popular.

En este artículo nos centraremos en el primero de esos elementos para establecer su articulación con la dimensión epistémica.<sup>3</sup> Lo popular expresa la diversidad de sujetos subalternizados resultantes de las relaciones de explotación económica, opresión política y dominación de género, racial y étnica. De allí que Vilas (1994) sostenga que lo popular remite a la unión de ingredientes socioeconómicos, político-ideológicos y culturales en América Latina. Siguiendo a este autor, el pueblo es «esa conjunción o intersección entre vida ruin y opresión política, injustamente impuesta, que implica en consecuencia una dimensión cultural e ideológica» (Vila 1994, 326 citado en Michi 2010, 344). En este sentido, superar la exclusiva atención a la dimensión económica permite reconocer el contexto de pérdida progresiva de la condición obrera –a sabiendas del carácter desde

---

<sup>3</sup> Un desarrollo *in extenso* de los tres elementos y sus implicancias dentro del campo de estudio de los movimientos sociales se encuentra en Palumbo (2018).

siempre incompleto del trabajo asalariado para incluir al conjunto de actores populares– y visibilizar un entramado complejo de explotación, subordinación y opresión expresado en un sujeto popular diverso y plural.

De lo anterior no se sigue la incompatibilidad con la perspectiva de clase, pero sí exige un desplazamiento de su abordaje clásico y estático, un descentramiento de la explotación económica como única determinación social y un cuidado en la imposición de categorías a referentes empíricos que no siempre responden a actores de clase. Como sostiene Munera (1993), de las clases oprimidas del pueblo existe la distancia entre la explotación y la dominación, entre las relaciones de producción y apropiación de la plusvalía y su carácter interviniente, pero limitado, para incorporar también los aspectos políticos y culturales comprendidos en el concepto más amplio de dominación. Un movimiento popular no se define necesariamente por la posición de clase explotada y, adicionalmente, no está conformado de manera exclusiva por actores de clase. Lo popular refiere, en todo caso, a una alianza de clases, estratos y fuerzas sociales (a la multisectorialidad, en términos nuestros).

Basta recorrer los barrios periféricos del AMBA, en los cuales se emplazan los sujetos y los talleres de formación política en análisis, para observar cómo conviven lo urbano con lo indígena y lo campesino, el machismo con los discursos, las organizaciones y los frentes en defensa de las mujeres y las diversidades, el trabajo asalariado con la economía popular, punteros políticos con militantes populares. De allí que los movimientos se presenten como plurales, abiertos, heterogéneos, multiformes e impuros.

La condición multisectorial es una característica destacada en tanto evidencia la existencia de un sujeto popular donde se entrecruzan trayectorias de formación, militancia, clase social, laborales, migratorias y de género diversas. Se presenta como un aspecto de apertura y articulación de los múltiples sujetos explotados, oprimidos y/o subordinados: indígenas, campesinado, trabajadores de la economía popular, obreros/as, estudiantes, migrantes y clases medias.<sup>4</sup> A su vez, esta condición comporta una pluralidad de sujetos, saberes, temáticas y terrenos de militancia al interior de los movimientos. Ahora bien, consideramos que la condición multisectorial de los movimientos, pese a su relevancia, ha sido poco indagada en el campo de estudios en términos de sus efectos internos; se han privilegiado las perspectivas que dan cuenta del carácter transformativo, o bien de su naturaleza disensual en relación al orden vigente.

Aproximarse a los movimientos desde la condición multisectorial introduce una mirada compleja de lo epistémico en los talleres. Lo anterior, al considerar la diversidad de saberes y sujetos inherente a lo popular, sus efectos en la formación y sus vinculaciones con las jerarquizaciones epistémicas de los sentidos societales dominantes.

---

<sup>4</sup> En relación a las clases medias, se debe distinguir la clase media que es parte integrante de movimientos populares respecto a otros movimientos de las clases medias que sostienen principalmente reclamos cívico-políticos frente a los gobiernos de la región y, en la Argentina, también demandas relacionadas con problemas como la inflación y la seguridad ante el delito (Gómez 2014).

Desde esta lectura, los talleres de formación política son interpelados con base en las siguientes consideraciones: i) quiénes son los sujetos que enseñan/producen/aportan saberes, en qué lugar se colocan estos sujetos, y cómo se encuentra legitimado; ii) cuáles son las trayectorias de las personas involucradas (género, clase social, formación, condición laboral), qué lugares asumen conforme a dichas trayectorias; y, finalmente, iii) el estatuto del saber, las concepciones relativas a los sujetos del saber y del no-saber, y quiénes invisten al sujeto con autoridad epistémica. En última instancia, estas cuestiones dan cuenta de los actores implicados en las prácticas político-pedagógicas y la construcción epistémica puesta en juego.

Aquí se considera que la multisectorialidad es fuente de riqueza epistémica en tanto amplía los saberes disponibles, es condición para la apertura a otros saberes extra-académicos y posibilita el diálogo entre saberes heterogéneos. Empero, representa igualmente un elemento de tensión interna en los talleres de formación en cuanto no escapa a la posibilidad de reintroducción de sentidos que asocian a la ciencia, su conocimiento y sus sujetos a lo absoluto, universal y a lo omnisapiente.

## Metodología

La base empírica que recuperamos es parte de una investigación doctoral<sup>5</sup> que tuvo como objetivo general comprender, mediante una lógica metodológica cualitativa, las dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en talleres de formación política. Con base en una estrategia de casos múltiples (Yin 1994), el trabajo de campo se realizó en talleres pertenecientes a tres movimientos populares multisectoriales del AMBA, entre los años 2013 y 2015. Para este artículo, se toman dos de esos casos que comparten la configuración de los talleres bajo la modalidad que denominamos textual: los encuentros de formación política del MPLD y la «escuelita» de formación del MDS.

Estos talleres se orientaron a la formación de la militancia de base, término con el cual se nucleó a militantes con trayectorias relativamente recientes en las organizaciones, sean estos «compañeros de los barrios» o militantes de clase media universitaria. No obstante, se trataba mayoritariamente de mujeres, pertenecientes a los barrios populares de las periferias del AMBA y de incorporación reciente a los movimientos.

Las coordinaciones fueron asumidas por militantes mujeres con destacadas trayectorias políticas, en uno de los dos casos con formación universitaria, mientras que en el otro, dicha formación se encontraba en militantes de apoyo a la coordinación. El tipo de talleres al que se refiere este artículo está conectado con un modo organizativo particular, propio de los movimientos populares de la izquierda independientes en

---

<sup>5</sup> Tesis doctoral realizada en la Universidad de Buenos Aires, Argentina. La misma se encuentra disponible en el repositorio de la Facultad de Filosofía y Letras de dicha universidad en el siguiente sitio web: <http://repositorio.filo.uba.ar/>

Argentina, los cuales poseen su génesis en los movimientos de trabajadores desocupados, surgidos hacia finales de la década de 1990 en Argentina.

Las consideraciones de este artículo se nutren de la recolección de datos realizada durante un trabajo de campo que se extendió entre los años 2013 y 2015 a partir de: a) notas de campo producto de la observación participante en el desarrollo de los talleres; b) transcripción de las entrevistas en profundidad: 18 en el MPLD y 17 en el MDS; c) conversaciones informales. Con el objetivo de mantener el anonimato, los nombres de las personas militares fueron modificados. En cada testimonio citado se especifica en nota a pie de página el tipo de militante (coordinadora, militante de apoyo a la coordinación, destinatario «compañero de los barrios», destinatario militante de clase media universitaria en formación), el movimiento de pertenencia y datos básicos de contextualización de la entrevista.

El análisis aquí compartido surge de un proceso fuertemente inductivo que buscó partir de las categorías y situaciones nativas a las que se accedió durante el trabajo de campo, para construir teorizaciones desde la empírica, en vinculación con las coordenadas teóricas que siempre guían la mirada del investigador. La intención de este artículo no es realizar una descripción exhaustiva de los dos casos de estudio ni avanzar en una comparación entre los mismos. Se privilegian aquellos incidentes que, habiéndose situado en uno de los talleres, interpelan a ambas formaciones en su conjunto.

### **Una lectura de la dimensión epistémica en clave multisectorial**

Tal como señalamos, los talleres del MPLD y el MDS adoptaron una modalidad textual en su remisión al texto, a lo escrito. Lo textual se desplegó en la centralidad otorgada a la transmisión de conocimientos académicos como estructuradores de la formación; la elaboración, uso y elección de materiales escritos; la realización de actividades que buscaron la producción escrita; y las trayectorias universitarias de las coordinaciones y militantes de apoyo. Los conocimientos académicos coexistieron con todo otro conjunto de saberes populares que se presentaban como los saberes consolidados de los militantes de base de extracción barrial desde los cuales participaban e intervenían en los talleres.

Cabe señalar que la modalidad textual no es la única configuración que puede adoptar la formación política de base, dado que en otras experiencias analizadas en Palumbo (2017), se observó una modalidad narrativo-experiencial con presencia menor o nula de conocimientos académicos. Sostenemos como aproximación interpretativa que la condición multisectorial de los movimientos populares se expresa, en sus potencialidades y tensiones, con mayor intensidad en las formaciones de tipo textual. La estructuración de los talleres con eje en el conocimiento académico repercute en las significaciones y apropiaciones subjetivas de la población militante, en tanto los sentidos sociales dominantes ubican a ese conocimiento como absoluto y universal.



En ese sentido, la multisectorialidad no solo opera en la conformación de una trama epistémica disponible en los talleres, sino también en las perspectivas de los sujetos participantes acerca de los saberes en circulación y las percepciones de sí como sujetos del saber o del no-saber. Lo anterior es especialmente relevante en formaciones donde muchos de sus destinatarios presentan trayectorias escolares interrumpidas y escasa vinculación con el conocimiento académico.

En lo que sigue, nos centraremos en dos aspectos de relevancia para una lectura de la dimensión epistémica en clave multisectorial, con el fin de recuperar las significaciones y apropiaciones subjetivas. En primer lugar, se indagan las consideraciones de la comunidad militante acerca de sus aportes de saberes a la formación; en segundo lugar, se abordan las concepciones sobre los sujetos del saber y del no-saber. En ambos casos, el análisis tiene en cuenta la heterogeneidad en la composición militante de los sujetos involucrados, conforme sean «compañeros de los barrios», de clase media universitaria en formación o bien, coordinadores o militantes de apoyo a la formación.

### **Los aportes de saberes a la formación**

En las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo, la pregunta «¿Qué aportaste vos a la formación?» permitió acceder a las distinciones y valoraciones diferenciales respecto a los saberes (a)portados y los sujetos con capacidad de (a)portar. Al seguir una lectura multisectorial, resulta interesante recorrer dichas significaciones y considerar los distintos tipos de militantes participantes de los talleres.

Ante la pregunta por los aportes a la formación, una cantidad significativa de militantes destinatarios «compañeros de los barrios» respondieron «las ganas», luego de silencios meditabundos y muchos «no sé». Esta imposibilidad de identificar un aporte – al menos en primera instancia– condujo a la repregunta, citando intervenciones específicas a las que se accedió mediante la observación participante. Las respuestas eran llamativas: «pero eso es una leyenda» (Karen, entrevista inédita), «pero es un aporte de vivencia» (Carlos, entrevista inédita), «eso me es familiar, no lo aprendí en la escuela sino de mis abuelos y la zona» (Amalia, entrevista inédita). En los extractos mencionados, se realizan distinciones en torno a lo epistémico: leyenda y saber, vivencia y saber, saberes de mis abuelos y conocimiento escolar. Estas distinciones también se asocian a la postulación de saberes válidos y de otros que no cuentan como tales a la hora de pensar los aportes a la formación.

El siguiente fragmento condensa las valoraciones diferenciales respecto a los saberes en circulación en los talleres y los sujetos (a)portadores de los mismos a partir del análisis conjunto en situación de entrevista de un momento vivenciado en la formación:

E: ¿Qué te parece que aportaste a la formación?

Amalia: Y eso no sé. Lo que a mí me aportaron sí sé. Más conocimiento sí, o sea, me aportaron un montón de cosas. Pero aportar yo, no sé.

E: Yo te traigo un ejemplo de algo que me acuerdo que vos aportaste. ¿Te acordás cuando estábamos con Leonardo [*militante de apoyo a la formación de clase media universitaria*] con el tema de las rebeliones en América Latina, que nosotros no nos acordábamos si Bartolina Sisa era la esposa de Túpac Amaru o de Túpac Katari? Vos te acercaste y nos contaste lo de Túpac Katari, que lo sabías porque sos de esa zona de Bolivia. Eso para mí fue un aporte. ¿Cómo lo ves vos?

Amalia: No sé [*risas*], no sé, como que... Eso me es familiar, pero eso no lo aprendimos en la escuela, sino lo aprendí de los abuelos y de la zona. Nunca voy a llegar a ser como... tantos estudios que tienen... no, yo creo que nunca voy a llegar a ese... no sé, pasé no sé cuántos años para llegar a este estudio (*por el Bachillerato Popular y el taller de formación política*). Pero no, siempre falta. Por más que logres entenderlo o comprenderlo, pero falta. Me falta un montón. Jamás podría ser igual.

E: Te parece que no sos tan igual. A ver, porque...

Amalia: No es que no soy tan igual, no soy igual directamente. Yo tengo menos conocimiento, me falta un montón de conocimiento, no llego ni ahí (Amalia, entrevista inédita).

Amalia comparte sus saberes provenientes de su familia en Bolivia, con respecto a la vida de Bartolina Sisa, con dos personas universitarias de clase media ubicadas en la supuesta posición de sujetos del saber. «Eso me es familiar» comenta. Si bien parecería indicar una reconfiguración de los lugares del saber según los sentidos sociales dominantes, sin embargo, Amalia no se percibe a sí misma como sujeto pasible de (a)portar a la formación, cuando se recupera esta intervención en situación de entrevista. La militante señala «yo no siento que sea una igual», «nunca voy a llegar a ser como... (como ellos, «los que tantos estudios tienen»)», «no es que no soy tan igual, no soy igual directamente».

Lo anterior muestra, por un lado, la falta de validez epistémica otorgada a una memoria oral de saberes transmitida inter-generacionalmente. La consideración de los saberes populares como pertenecientes a una escala inferior o, directamente, como no-saberes interviene en la posibilidad de que las personas militantes se sientan con capacidad de realizar aportes a la formación. Durante el trabajo de campo, aparecieron expresiones recurrentes como la de Karen: «Pero cuando uno entra [*a la formación*] dice, ¡huy Dios, no voy a aportar *nada*, no voy a entender *nada*, no voy a hacer *nada!*» (Karen, entrevista inédita). En igual sentido, Tamara expresa con cierta angustia: «Pero porque realmente *me cuesta, me cuesta* muchísimo. Y sentía que no aportaba mucho [*a la formación*], que por ahí... lo pensé yo, que no estoy aportando *nada* (...) Pero vamos repasando, sobre todo para los que les *cuesta*. Al menos yo, que *me cuesta* mucho memorizar y acordarme» (Tamara, entrevista inédita).

Por otro lado, se vincula a la equiparación del aporte de saberes con conocimiento escolar, extensible igualmente al conocimiento académico. A partir de lo expresado por este tipo de militantes, la escuela deja una marca en quienes van quedando atrás o fuera del sistema educativo, en términos de una sobrevaloración epistémica por ausencia, por haber interrumpido sus trayectorias escolares. La asociación entre «(no saber y

entender) nada», «me cuesta mucho» y «no voy a poder aportar» puede ser leída de esta manera: si la escuela es considerada fuente principal de saberes, las personas militantes con trayectorias escolares interrumpidas –esto es, la mayoría de los «compañeros de los barrios»– no poseen «nada» de saber (porque el saber popular portado sería de un estatus menor o un no-saber) y asumen individualmente el llamado fracaso escolar con base en dificultades para aprender.

Ahora bien, otras personas militantes destinatarios «compañeros de los barrios» dejaron entrever significaciones distintas a las citadas anteriormente. En los extractos de entrevistas transcritos a continuación, se parte de la existencia de diferencias de saberes entre militantes, tal como se planteaba también en los casos ya presentados, pero no se las interpreta como jerarquías epistémicas infranqueables:

Como le dije a Marina [*coordinadora de clase media universitaria*] «yo siento que sos una compañera más, yo no te siento que sos más que yo», le digo. Y eso es cierto porque, a pesar de que *ellos* vengan y *te traigan* un folleto [*un cuadernillo*], *ellos* también están aprendiendo. Yo sentí eso, y ella es una compañera que me está ayudando lo que yo no tuve, nada más. No una maestra con título y que yo tengo que ponerme a escuchar directo lo que ella quiere, sino escuchar porque yo quiero, entender porque yo quiero, prestar atención porque yo quiero aprender (María, entrevista inédita).

Por más de que como que hay una diferencia de la cultura, de la clase, *nosotros* sentimos eso de la clase social, como que eso por más de que uno... uno ve que vienen de otra formación. Eso no nos hace sentir esa diferencia que por ahí en la escuela nos hacen sentir (Jésica, entrevista inédita).

La verdad que yo me siento pequeñita, ante todo, son compañeros que saben más, que están en la facultad, o que son compañeros que ya se han formado, o que ya están formados. Una se siente pequeña, ¿viste? Porque no sabés *nada*, estás aprendiendo y nada. Pero ahora es como que... con el transcurso del tiempo y del trato que nos hemos estado dando, es como que ya es todo parejo, ¿viste? Con el tiempo ya te vas dando cuenta de que sí, podés hacer más o entender más, y nada... no sentirte tan chiquita, que no sabés *nada* (Karen, entrevista inédita).

Es dable puntualizar en dos aspectos que nos aportan estos fragmentos. Por una parte, la claridad con la que se expresa la condición multisectorial de los movimientos que opera en los talleres de formación política. De acuerdo con María, existen diferencias de cultura, clase y formación. Por otra parte, los talleres se vuelven instancias donde se tramitan dichas diferencias a partir de aprendizajes que se vinculan a tránsitos subjetivos. Justamente, la posibilidad de identificación de aportes a la formación se encuentra mediada por la valoración de los saberes populares y por romper con significaciones a partir de las cuales se ven y sienten «pequeñitas». De nuevo, las experiencias escolares se configuran como espacios y tiempos donde se forjan estas jerarquías epistémicas y las consecuentes imágenes de sí como sujetos del no-saber.

Las personas militantes de clase media universitaria, por su parte, respondieron identificando cuáles habían sido sus contribuciones particulares en los talleres en la formación, detallando los aportes de los «compañeros de los barrios» y valorando la

formación en colectivo.<sup>6</sup> A continuación se transcriben intervenciones de tres militantes que sitúan sus aportes en un contexto de formación donde mayoritariamente asisten militantes «compañeros de los barrios»:

Por ahí, compañeras que vivieron en Perú, yo la verdad es que no tengo ni idea de qué pasó o qué pasa en Perú. Entonces no voy a poder aportar algo de Perú, pero sí puedo aportar en otras cosas. Como que cada uno, cada una puede sumar algo y eso es lo que va a ser rico del proceso de formación (Marianela, entrevista inédita).

Yo muchas veces como que, está bien, ponete que yo tengo una respuesta hecha. Tampoco tenés que negar eso que sabés. Pero quiero escuchar otra respuesta, porque no vengo a escucharme a mí misma a reproducir lo que ya sé que sé, vengo a otra cosa y a seguir aprendiendo (Yanet, entrevista inédita).

Yo siempre les digo: «yo seguramente hay un montón de cosas que no tengo idea, ustedes saben un montón de cosas que yo no tengo idea cómo hacerlas. Digo, yo no sé revocar una pared, no tengo idea, no sé levantar una casa, una pared, no, no, ustedes saben un montón de cosas que yo no tengo idea». Yo se los digo para que entiendan que saben un montón de cosas que yo no sé. Porque es esa la realidad, que es muy difícil a veces hacer entender eso, como que hay un sentimiento de... porque la sociedad misma lo... te busca oprimir y te busca ponerte abajo o te busca ponerte por debajo, entonces después levantar la cabeza cuesta, ¿no? Incluso con compañeros, digo, es muy loco, somos compañeros, pero a la hora de charlar o de explayar opiniones, ¿qué pasa? Es muy loco a veces (Gerardo, entrevista inédita).

Marianela, Yanet y Gerardo coinciden en afirmar que la diversidad epistémica existente en los talleres, producto de la heterogeneidad de sujetos participantes, los coloca como ignorantes de una serie de saberes. En este sentido, reconocen la posesión de un cúmulo de conocimientos, admiten con naturalidad que ignoran todo otro conjunto de saberes y dan cuenta de que, a menudo, ponen en suspenso sus conocimientos y sus respuestas hechas para dar lugar a la intervención de los «compañeros de los barrios». A estos los visualizan no solo como (a)portadores de saberes sino también como (a)portadores de saberes valiosos y novedosos.

La intervención de Gerardo reviste importancia al considerar que las distinciones en torno a la validez de saberes y sujetos del saber tanto como las dificultades para valorar los saberes (a)portados se enmarcan en un contexto pedagógico, en donde todas las personas participantes, sin importar los roles ocupados en los talleres, son además militantes de una misma organización. Por lo tanto, los modos en que se tramita la dimensión epistémica podrían expresarse también en otros espacios de la militancia cotidiana de los movimientos y en los aportes a un proyecto colectivo de transformación social. En esta línea, lo colectivo se presenta en los talleres no solo en los términos de una «formación en colectivo» sino también en su intencionalidad de ser «formadora de un colectivo», de reforzar la conformación de un colectivo militante.

---

<sup>6</sup> Las menciones realizadas por estos militantes a «formaciones en solitario» desde un ejercicio de lectura de textos se erigen como un contrapunto a la idea de «no saber nada» expresada por los «compañeros de los barrios».

En esta línea, las coordinaciones adoptaron una mirada de preocupación y vigilancia sobre sus propias prácticas, con vistas a contrarrestar los efectos de los sentidos societales dominantes según los cuales «el que estudió siempre pareciera ser mejor que el que no estudió en la universidad» (Marina, entrevista inédita). Como comenta una de las coordinadoras del taller del MPLD:

Intentamos que no haya la verdad... es difícil igual porque también todos vivimos en esta sociedad, todos nacimos, crecimos y estamos imbuidos en una sociedad la cual construye esas divisiones y esos estamentos digamos y obviamente el que estudió siempre pareciera ser mejor que el que no estudió en la universidad digamos, y los compañeros también lo reproducen. Porque digo yo voy a un barrio a militar y a veces parecía que mi voz tenía más autoridad que la de ellos mismos digamos. *Ellos* me ponen y *ellas* me ponen en ese lugar y yo misma también lo asumo y bueno, ahí el desafío es tratar de que eso no se reproduzca digamos (...) Si yo tengo que aprender cómo militar en un barrio, se lo tengo que preguntar a una compañera, por ahí una compañera me pregunta a mí qué es la educación popular o quién era Paulo Freire. Bueno, pero ¿por qué saber quién es Paulo Freire es mejor que saber cómo enfrentarte a la burocracia del barrio, de los poderes enquistados en los barrios? (Marina, entrevista inédita).

Aquí la multisectorialidad se pone en juego en la portación diferencial de saberes al presentarse ella –militante, graduada universitaria y docente– desde su saber acerca de la educación popular de Paulo Freire y considerar que una «compañera de los barrios» puede no saber nada acerca de éste y de su propuesta de educación popular, aunque sí es capaz de enseñarle respecto a las formas de enfrentarse a los poderes enquistados del barrio. Marina se pregunta por qué un saber es «mejor» (o más valioso) que otro, en una clara interpelación a los privilegios epistémicos del conocimiento académico –una pregunta que revierte sobre ella misma– y que podrían reproducirse al interior de los movimientos populares.

En resumen, la pregunta por los aportes a la formación da cuenta de que la existencia de una diversidad de saberes conforme a la multisectorialidad no implica linealmente una reversión de su valoración desigual. En los registros de campo y las entrevistas se identificaron militantes que parecieron avalar cierta reintroducción de los sentidos societales, en lo que respecta a la dimensión epistémica, sobre todo militantes destinatarios «compañeros de los barrios», mientras otros intentaban no reproducirlos. Por lo tanto, revisar una concepción jerárquica acerca de los saberes y sujetos del saber es simultáneamente una apuesta, un desafío y una preocupación en tanto los talleres de formación política se encuentran enmarcados en un contexto social y escolar que informa las perspectivas de todos los militantes involucrados.

### Los roles asociados a los sujetos del saber y del no-saber

A partir de la observación participante en los talleres, se identificaron tres roles que se hallaban atravesados por las trayectorias formativas y militantes.<sup>7</sup> La demarcación de roles se refiere aquí a la clásica división entre coordinadores y sujetos destinatarios y, al mismo tiempo, a las distinciones dentro de estos últimos vinculadas a los tipos de militantes.

El rol de coordinación fue desempeñado de manera colectiva en ambos casos. En el MPLD, el equipo de coordinación estaba compuesto por tres militantes mujeres de clase media universitaria con trayectorias militantes en la organización; y, en el MDS, por una coordinadora con un recorrido político destacado, junto a un militante de apoyo a la formación de clase media universitaria. Las coordinaciones dieron forma a los talleres al asumir la planificación de la propuesta (sus contenidos, metodología, actividades), la selección de los materiales escritos, la secuenciación de los contenidos, la moderación de los debates en plenario y del trabajo en pequeños grupos. Con base en el ideario de la educación popular, no asumieron una posición de sujetos del todo-saber, sino que abrieron un espacio donde la posibilidad de la pregunta y el «error» estaba admitida.

El rol de destinatario activo comprendía a los militantes que asistieron a los encuentros, acompañaron la propuesta formativa y también enseñaron desde sus saberes. Las personas participantes más activos buscaban contribuir con sus intervenciones, se ofrecían a leer cuando las actividades requerían de lectura en voz alta, llevaban adelante tareas de sostenimiento material de la formación (como preparación de comidas y limpieza de los espacios) y tuvieron una continuidad temporal en términos de asistencia. Un último rol estaba representado por los destinatarios que no lograron garantizar su presencia de manera continua; o, aun habiendo participado en la mayoría de los encuentros, no tomaban la palabra en los plenarios y lo hacían de modo residual en las actividades en pequeños grupos de trabajo.

La construcción de roles se vinculó a las trayectorias formativas y militantes de los sujetos participantes. A medida que aumentaba la centralidad de la transmisión de conocimiento académico en el taller, la definición de roles se asentaba en la posesión de conocimiento académico más que en las trayectorias políticas, aunque también estuviera presente este segundo elemento. Cabe citar un ejemplo del registro de observación del MDS donde una militante expresa «se juntaron tres cerebros» para nombrar un pequeño grupo de trabajo, conformado de acuerdo con los fines de una actividad propuesta, compuesto por un militante destinatario «compañero de los barrios» con una trayectoria

---

<sup>7</sup> En otro trabajo (Palumbo, 2018) se realizó un análisis de los condicionamientos de género existentes en los talleres de formación política al tomar la palabra las mujeres «compañeras de los barrios» en proceso de formación. Particularmente, se trabajaron las trayectorias de género y la posibilitación subjetiva de la enunciación que requería romper con determinadas configuraciones de los lugares y sujetos del «saber hablar» y del silencio.

política destacada en el movimiento, una estudiante nueva de clase media universitaria y un militante universitario de apoyo a la coordinación.

De modo inverso, cuando la formación se abocaba por la recuperación y puesta en común de saberes populares, otros participantes cobraban mayor protagonismo. En un encuentro del MPLD, se leyó un poema de Neruda sobre la conquista de América para motorizar un ejercicio de producción escrita. La selección de un recurso literario le imprimía un acercamiento menos denso y complejo al conocimiento histórico. Las producciones escritas de algunos de los destinatarios «compañeros de los barrios» conmovieron a las coordinadoras. En una conversación informal, Marta (coordinadora) comentó que muchos de los asistentes «son poetas, que escriben bien y que estas dinámicas los valorizan» (Marta, comunicación personal).

En los dos talleres circulaban ciertas concepciones en relación con los sujetos del saber y del no-saber, las cuales informaban sobre la construcción y dinámica de roles. En las notas de campo del taller del MDS, se registró la construcción de un estereotipo del sujeto del saber en torno al objeto anteojos:

El tema de los anteojos viene apareciendo con recurrencia en el taller. Carmela y Carolina se excusaron que no podían leer bien o ver los materiales audiovisuales por un tema en la vista, por la misma razón también «se equivocaban» al leer. En este encuentro que aborda los principales acontecimientos sucedidos en España y América en los siglos XV al XVIII, la coordinadora invita a Pedro a pasar al pizarrón a recuperar lo conversado. Allí lo esperaba una línea de tiempo. Al pasar al frente, Pedro juega a ser «el profesor». Le pide los anteojos a Carmela como parte de su atuendo, empieza a hacer gestos con el dedo índice señalando la línea de tiempo. Un compañero le dice que le falta retar a algún compañero.

En igual sentido, Yanet (militante nueva de clase media universitaria) presenta tres rasgos para caracterizar al sujeto del saber dentro de los movimientos populares durante la entrevista: «Bueno, vos tenés más confianza, vos tenés anteojos, vos tenés esto, bueno vos hablás. Y si uno está todos los días intentando sin poder romperlo es un problema» (Yanet, entrevista inédita). Dichos rasgos admiten una reflexión en clave multisectorial: la confianza en uno mismo se contrapone a la desvalorización de algunos de los «compañeros de los barrios» en relación a los saberes (a)portados, el uso de anteojos se asocia tanto a la lectura y comprensión de textos como al conocimiento académico, consolidado en cierto tipo de militantes y en proceso de adquisición en otros; además, el tener facilidad para tomar la palabra contrasta con el rol de militante poco activo en la formación. No obstante, no siempre las coordinaciones fueron quienes se ajustaron a este estereotipo como en el caso del taller del MDS.

Otro elemento de interés refiere al rol de los militantes que no parecían estar involucrados con la formación. Lo anterior se expresó en ausencias, falta de interés en los momentos de plenario y grupos de trabajo, incumplimientos con las tareas pautadas, resistencias a la participación en las actividades y falta de compromiso en tareas de sostenimiento material de los talleres. El fragmento de entrevista que se transcribe a continuación muestra un análisis conjunto realizado junto a una militante de apoyo a la

coordinación de clase media universitaria, en el marco de la cual se tematizó la falta de continuidad de ciertos compañeros:

E: Y preguntarte, ¿por qué te parece que a veces cuesta la continuidad del espacio, de la Escuelita, digamos?

Mariela: Yo creo que tiene que ver un poco con que no es ni la escuela-escuela ni el trabajo y me parece que pasa un poco por esto de los aspectos de la formación. Como que, por ahí, cuesta hacerse cargo de que la formación... como que uno tiene que aportar su parte a la formación y tiene que participar para que esa formación sirva también para el resto de sus compañeros y compañeras. Para que se pueda construir en conjunto. Me parece que tiene que ver con que cuesta verlo de esta manera. Al asociarse por ahí a la escuela, no porque se llame escuelita, sino porque no sé, uno va, estudia, lee, aprende... me parece que hay una parte en donde se deja de lado que es una responsabilidad colectiva y al quedar en una responsabilidad individual, «bueno, si yo no estoy no pasa nada». Me parece que pasa por ahí la dificultad.

E: Decís que uno traslada el lugar que ocupa en la escuela a esta experiencia, ¿es así?

Marianela: Tal cual. Y eso se ve después en otros aspectos de la vida también. Pero sí, tal cual para mí tiene que ver con esto de la pasividad, como que tenemos en algún lugar de nuestra cabeza, la idea de que formarse en sentarse y escuchar. Y eso no solo que no tiene en cuenta el aspecto colectivo de la formación, sino que además es una paja sentarte ahí a escuchar simplemente [*risas*]. Si uno puede aportar, si puede hacer otras cosas, es distinto. Me parece que eso es... por eso digo que se relaciona con la escuela. Después bueno, en realidad la escuelita tiene otras características, pero bueno, se llama escuelita [*risas*]. Pero me parece que ahí tiene que ver con la identificación que hacemos con la escuela... esto del lugar pasivo del alumno y qué sé yo... que, en realidad, por ahí hay veces que por más que salgamos de ese rol o de ese lugar, cuesta identificarlo y hacerse cargo. Porque también en algún sentido es una responsabilidad digamos. Si no hay alguien que va a traer el saber y es algo que tenemos que construir entre todos y todas, bueno es una responsabilidad. Si uno está atravesando un proceso de formación tiene la responsabilidad de aportar tanto como el compañero o la compañera que tiene al lado. Por supuesto que desde el lugar que se puede (Mariela, entrevista inédita).

La idea respecto a que la formación «se va armando colectivamente» (Carlos, entrevista inédita) y «entre todos»<sup>8</sup> era sostenida por las coordinaciones así como por militantes destinatarios de los distintos tipos. La postulación relativa a que los saberes compartidos y todos los sujetos involucrados constrúan y dinamizan los talleres contrasta con el rol de destinatario no involucrado. En los términos utilizados por Mariela, la responsabilidad colectiva asociada al «hacerse cargo de la formación, aportar su parte y participar» se opone a la idea de que formarse es «sentarse y escuchar», lo cual sería una actitud pasiva de recepción del conocimiento impartido por un sujeto del saber. La aproximación explicativa propuesta por Mariela reside en la equiparación del taller de formación con la escuela y sus roles en tanto espacios en los que «uno va, estudia, lee y aprende».

---

<sup>8</sup> La noción del «entre todos» resume un conjunto diverso de expresiones de los militantes que remitan a la misma idea.



La mera recepción del saber, la pasividad respecto a lo acontecido en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la fijación en el lugar de la «ignorancia» (u otros sucedáneos como la leyenda, la anécdota), la incomodidad frente a la pregunta y el trabajo autónomo, la concepción de la formación como «saber de un tema», la memorización de contenidos, la necesidad de pre-digestión de los contenidos por parte de la coordinación; en fin, la formación como «sentarse y escuchar» al sujeto del saber constituyen formas, roles y contenidos escolares que configuran una relación de mediación y de producción del lazo entre coordinadores y militantes destinatarios.

La descripción realizada en torno a este rol de destinatario no involucrado en la formación requiere de una lectura en clave multisectorial. Por un lado, se observa la sobrevaloración de la escuela en los destinatarios «compañeros de los barrios» en cuanto a los saberes que allí se transmiten y los roles que se establecen con eje en la posesión-carencia de saber. Desde esa sobrevaloración, se evalúa a la coordinación, a los compañeros de formación, a sí mismos y al taller como un todo. Por otro lado, ciertas resistencias a la participación registradas en militantes «compañeros de los barrios» se vincularon a los tipos de propuestas metodológicas planteadas por la coordinación y a los tipos de saberes que estas ponían en juego. Los problemas de visión para abordar los textos, los dolores de garganta para la lectura en voz alta y la discusión, y los reparos en sus formas de expresión significadas como poco claras o sin el vocabulario adecuado para la intervención en los plenarios se multiplicaron en los talleres. No es un dato menor que estas resistencias a la participación aumentaran en las actividades vinculadas más fuertemente al conocimiento académico. El análisis en estos términos complejiza la mirada de los destinatarios no activos como des-agenciados y en mera situación de pasividad.

## Conclusiones

Este artículo abordó la dimensión epistémica de dos talleres de formación política, orientados a la militancia de base en movimientos populares de la izquierda independiente del AMBA, Argentina. La condición multisectorial de dichos movimientos y los modos en que esta se expresaba en los talleres fue considerada de relevancia en la lectura propuesta. Sea por la composición popular de los movimientos tanto como por la pluralidad de los participantes que alojaban los talleres, la multisectorialidad se presentó como una dimensión de interés.

Puntualmente, indagamos las consideraciones de las personas militantes acerca de sus aportes a la formación y sus concepciones sobre los sujetos del saber y del no-saber a partir de la construcción de roles. El artículo buscó adentrarse en las significaciones y apropiaciones subjetivas mediante la recuperación de las perspectivas de los distintos militantes que fueron parte de la formación.

Se considera que la multisectorialidad aporta elementos para repensar tanto las críticas planteadas a las concepciones elitistas del conocimiento como las referencias al

movimiento como intelectual colectivo. En cuanto al primer elemento, la heterogeneidad inherente a la condición multisectorial es un aspecto a ser tenido en cuenta y trabajado en todos los espacios y momentos del movimiento, incluidos los talleres de formación, para evitar la reintroducción de los sentidos sociales dominantes sobre el saber y sus sujetos. De igual modo, la noción de intelectual colectivo amerita un abordaje complejo que comprenda la heterogeneidad contenida en lo colectivo del sujeto popular, las mediaciones epistémicas y las dificultades observadas en ciertos militantes para asumirse como (a)portadores y co-productores de saberes valiosos.

Queda planteado entonces el desafío que implica la construcción colectiva de un proyecto de transformación social desde la diferencia de saberes, y no desde la jerarquía demarcada por la posesión-carencia del conocimiento legitimado. Esto es, la inscripción de las diferencias epistémicas en un marco y un horizonte colectivo de militancia que se asume como democrático y participativo. Para el caso de los talleres de formación política, este desafío no compete solamente a cuestiones objetivas vinculadas a la planificación de los encuentros en cuanto a sus contenidos, dinámicas y materiales sino también a las significaciones subjetivas de los militantes sobre lo que allí acontece.

*Apoyo financiero:* Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Luján e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

## Referencias

- Baraldo, Natalia. 2010. «Educación en y desde los Movimientos sociales: ¿nuevo objeto y nuevos abordajes en Educación? Algunas tendencias en estudios recientes». *Cuadernos de educación* 8 (octubre): 165-176. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/803>
- Gómez, Marcelo. 2014. «Radiografía de los movilizadores contra el kirchnerismo. Resultados de una encuesta a la concurrencia del 8N». *Revista Sudamérica* 3: 75-100. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/1052>
- Laraña, Enrique. 1999. *La construcción de los movimientos sociales*. Madrid, España: Alianza.
- Michi, Norma. 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, Argentina: El Colectivo.
- Michi, Norma, Javier Di Matteo y Diana Vila. 2012. «Movimientos sociales y procesos formativos». *Revista Polifonías* 1: 22-41. <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/3%20-%20Michi.pdf>
- Munera, Leopoldo. 1993. «De los movimientos sociales al movimiento popular». *Revista Historia crítica* 7: 55-80. <https://doi.org/10.7440/histcrit7.1993.09>

- Ouviña, Hernán. 2015. «Educación en movimiento y praxis prefigurativa. Una lectura gramsciana de los proyectos pedagógico-políticos impulsados por los movimientos populares latinoamericanos». En *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias educativas de Educación Popular*, editado por Daniel Suárez, Flora Hillert, Hernán Ouviña y Luis Rigal. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Palumbo, María Mercedes. 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». Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6058>
- . 2018. «Saber hablar: construcción del capital militante en movimientos populares en Argentina». *Revista Íconos* 61 (mayo): 179-202. <https://revistas.flacsoandes.edu.ec/iconos/article/view/2778>
- Vilas, Carlos. 1994. «Actores, sujetos, movimientos: ¿dónde quedaron las clases?». En *Antropología Social y Política*, editado por Carlos Vila. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Yin, Robert. 1994. *Case Study Research. Design and Methods, Applied Social Research Methods*. Newbury Park: Sage.