



Gary Anderson*, Dipti Desai**,
Ana Inéz Heras***, Carol Anne Spreen****

Procesos de subjetivación, prácticas y políticas para el poscapitalismo

RESUMEN

Este artículo presenta algunos resultados de un estudio de terceros espacios que representan pedagogías contrahegemónicas en las ciudades de Buenos Aires y Nueva York. Elaboramos las características de estos espacios, como se crean y se mantienen, los desafíos que encuentran, como negocian su relación con el estado y como prefiguran un mundo poscapitalista.

PALABRAS CLAVE

Educación popular ▪ tercer espacio

- * Gary L. Anderson. Profesor emérito: Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development Department of Administration, Leadership, and Technology, New York University; Ph.D. The Ohio State University Curriculum and Instruction/Educational Administration and Policy. 2021 hasta el presente: profesor emérito: Educational Leadership Program, Department of Administration, Leadership, and Technology. *Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development. New York University*. Entre sus últimas publicaciones: Anderson, G., Desai, D., Heras, A. I., y Spreen, C. (manuscrito). *Learning in third space: Democratic Spaces of Radical Imagination*.
- ** Dipti Desai. Professor of Art and Art Education and Director of Art +Education Programs Department of Art and Art Professions Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development New York University; 9/98 (hasta el presente); Professor of Art and Art Education and Director, Graduate Art + Education Programs, Department of Art & Art Professions, Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development, New York University. Entre sus últimas publicaciones: (2020), Educating for social change through art: A personal reckoning. *Studies in Art Education*, 61(1), 10-23.
- *** Ana Inéz Heras. Capacitación en Análisis institucional, EsquizoAnálisis orientation, con el Dr Osvaldo I. Saidón, Buenos Aires, Argentina; posdoctorado en *Psychoanalysis and Philosophy* en el MAGMA Institute, Buenos Aires, Argentina; desde 2001



La crisis consiste precisamente en que lo viejo está muriendo
y lo nuevo no puede nacer; en este interregno aparece
una gran variedad de síntomas mórbidos.
Antonio Gramsci (1971)

INTRODUCCIÓN

Aunque Gramsci escribió estas palabras en un contexto político diferente al actual, vivimos un momento parecido, en medio de una crisis política y económica mundial pero también de la hegemonía ideológica del capitalismo neoliberal. Si bien está cuestionada a nivel internacional, parecemos estar en un proceso donde lo nuevo aún no termina de nacer. Algunos postulan que este *interregno* tiene potencial para dar paso a un mundo poscapitalista (Mason, 2016; Moreno, 2021; Gibson-Graham, 2011). Afirmamos que no se requiere la proyección de una utopía sino que existen ya espacios que prefiguran ese mundo: están a nuestro alrededor si sabemos dónde mirar.

En este artículo buscamos describir algunos espacios contrahegemónicos, denominándolos *terceros espacios*,¹ siguiendo a Anzaldúa (1987/2021), Bhabha (1994/2002) y Soja (1996), que han sido creados en gran medida por activistas sociales, comunitarios y artísticos, junto con comunidades de base, poniendo el acento en prácticas democráticas, multiétnicas y poscapitalistas. Sousa Santos (2018) se ha referido a esos espacios como característicos de la *epistemología del Sur* subrayando que combinan prácticas institucionales y extra institucionales. Son políticas en la medida en que constituyen formas de conocer y validar conocimientos que pretenden contribuir a la refundación de políticas insurgentes capaces de enfrentar eficazmente las actuales, insidiosas y tecno-salvajes articulaciones entre capitalismo, colonialismo y patriarcado. La vía institucional coexiste con la no institucional, la vía formal con la informal. En realidad, son

.....
hasta el presente, como investigadora en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina, y como profesora de grado en varias universidades argentinas. Entre sus últimas publicaciones: Vieta, M., Heras, A. I. Organizational Solidarity in Practice in Bolivia and Argentina: Building Coalitions of Resistance and Creativity. *Organization journal*: Sage. 2021. En prensa, eissn 1461-7323.

**** Carol Anne Spreen. profesora asociada de Educación Internacional, directora del programa de licenciatura, Department of Applied Statistics, Social Sciences and the Humanities Steinhardt School of Education, New York University. Doctor of Philosophy, Columbia University, New York. Especialización: Comparative and International Education. Sub-specialization: Educational policy and sociology. 2014 hasta el presente: Associate Professor of International Education, Former Director of the Undergraduate Program in Education Studies, Department of Applied Statistics, Social Sciences and Humanities, Steinhardt School, NYU. 2009 hasta el presente: Profesor visitante, Center for Education Rights and Transformation School of Education, University of Johannesburg, South Africa Scholarly. Entre sus últimas publicaciones: (2021) *Teaching and Learning in and with Communities* (Forthcoming University of Minnesota Press).

1. Aunque “tercer espacio” es la traducción al español más común, también usaremos “espacios de terceridad”.



concebibles formas híbridas en las que lo institucional y lo extra institucional se inter penetran (p. 248).

Basándonos en estos autores, entendemos el concepto de tercer espacio/espacio de terceridad como un lugar contingente e intermedio, en constante proceso, que desafía las formas hegemónicas de pensamiento. De este modo, nuestro posicionamiento exige una perspectiva que tome en cuenta el dinamismo, la tensión, la construcción permanente de las formas sociales, al mismo tiempo que la lucha como aspecto constitutivo.

Podríamos pensar que un *primer espacio* representa nuestras identidades culturales y vidas cotidianas y un *segundo espacio* representa la hegemonía de las fuerzas dominantes (coloniales) que intentan definirnos, pero el espacio de terceridad es una constante situación híbrida que posibilita la identificación de los sucesivos aspectos en que se encarna la dominación para poder producir procesos emancipatorios. Son lugares fluidos y están influenciados por la historia. La *terceridad* que sucede en estos terceros espacios es tanto un concepto como una metodología de acción. Como lugar generador, permite imaginar radicalmente formas de trabajar y de relacionarnos y, en el proceso, construye formas de aprender y de ser.

Aunque algunos de estos espacios de terceridad pueden parecerse más a escuelas, muchos no suelen considerarse así. Son, sin embargo, sitios activos de generación de un aprendizaje y un ejercicio de la imaginación creativa que constituyen lo que algunos han denominado “pedagogías públicas” (Sandlin, Schultz y Burdick, 2009), tan heterogéneas entre sí como a la vez coincidentes en su búsqueda de formas que interpelen el mundo como lo conocemos. Podemos identificar acciones tan disímiles como los *escraches*, las convocatorias para confeccionar y poner una baldosa en homenaje a una víctima del terrorismo de Estado, la reinención de un centro de tortura en centro cultural o museo, una fábrica recuperada gestionada como cooperativa con una variedad de actividades socioculturales en su seno, o un parque de la memoria, por ejemplo. Vemos así que es difícil caracterizar a estos sitios de construcción pedagógica en sus aspectos comunes; sostenemos que todos ellos son espacios contrahegemónicos y pedagógicos porque generan aprendizajes.

Nos estamos refiriendo a los terceros espacios como situaciones en construcción, y de ahí la noción de *terceridad*: algo se pone en marcha al encontrar siempre lo distinto, lo que no es idéntico a sí mismo. También los definimos como proyectos políticos: amplían la capacidad de tomar decisiones en forma colectiva sobre cómo queremos vivir (Motta, 2014). Es necesario visibilizar, por lo tanto, cómo diferentes comunidades construyen y dirigen esos procesos, omnipresentes y visibles en todo el mundo, aunque paradójicamente, muchos de ellos ocultos ya que deben protegerse para no ser atacados, clausurados o bien mercantilizados y cooptados. Exploramos entonces terceros espacios en contextos socioculturales, políticos e históricos diferentes: la ciudad de Nueva York, situada en el Norte Global, y la ciudad de Buenos Aires, situada en el Sur Global.

Al examinar una serie de espacios durante tres años en Nueva York y Buenos Aires, pretendemos dar una primera idea de la diversidad que identificamos y de



la amplia gama de desafíos a los que se enfrentan. También comenzar a pensar cómo podrían informar a las políticas y prácticas sociales y a las actuales teorías críticas pedagógicas y de transformación social. Sostenemos, con Harvey (2012), que las “ciudades rebeldes” son espacios dinámicos de cambio social. Pero el potencial de cambio revolucionario, desde la efímera Comuna de París de 1871 hasta la fugaz visión alternativa del París de 1968, sigue siendo objeto de debate.

Lefebvre también (1970/2003) argumentó que los espacios liminales de posibilidad –lo que llamamos terceros espacios aquí– pueden aparecer dentro de las ciudades; estos pueden dar lugar a momentos de irrupción, como lo ocurrido en 2001 en Buenos Aires, en los que es posible una visión de la acción social colectiva (Fontana et al., 2002). Son ejemplos las cooperativas de trabajo que producen aprendizajes sobre el autogobierno y la solidaridad social (Heras y Vieta, 2020), o los colectivos de arte callejero cuando visibilizan narrativas sobre la memoria política reciente de modo tal que permiten al público masivo aprender sobre las luchas pasadas y actuales (Grupo de Arte Callejero, 2009).

La participación en movimientos sociales puede considerarse también otro espacio (Torres Carrillo, 2020), especialmente para los jóvenes (Gluz, 2013; Kriger y Said, 2017). Hay muchos casos de resistencia rural también, desde el Movimiento Zapatista en México hasta el Movimiento de los Sin Tierra en Brasil u otras organizaciones y movimientos que proponen otras formas de vivir, que denominan *vivir bien* o *buen vivir*, según sus perspectivas e historias contextuales (Flórez y Olarte, 2020; Miano, Rotman y Heras, 2020; Zibechi, 2009).

Aunque nuestro estudio más amplio también exploró espacios más allá de lo escolar o lo estrictamente concebido como *educativo*, en este artículo nos limitaremos a aquellos que pueden considerarse como parte de un amplio espectro de espacios de escolarización y que prefiere utilizar términos como “proyecto educativo” u “organización social” para distinguir su posicionamiento político de otros tipos de proyectos. Así, el aprendizaje, y la pedagogía, amplían sus sentidos: constituyen tanto lo que se aprende y enseña en aulas como lo que se aprende y enseña a través de otras prácticas y acciones (asambleas, protesta social, construcción de coaliciones). En ese sentido, podemos concurrir con la propuesta ya clásica de pensar *paideia* y *política* como ligadas entre sí, aspecto que detalló Castoriadis (2005, 2007) en gran parte de su obra.

UNA METODOLOGÍA DEL TERCER ESPACIO

En nuestro estudio hemos elegido centrarnos en Buenos Aires y Nueva York City, que, como muchas ciudades globales, son centros de poder oligárquico donde los centros financieros del capital y los marginados están a pocas cuadras de distancia. En nuestro estudio más amplio formulamos inicialmente estos interrogantes: ¿cómo surgen y quién(es) crea(n) los terceros espacios? ¿Cómo se mantienen a lo largo del tiempo (si ese es el objetivo)? ¿Cómo se comprometen con el aprendizaje transformador quienes habitan estos terceros espacios? ¿Cómo se producen los procesos subjetivos?



Guiados por estas preguntas, en este análisis daremos cuenta de las estrategias de estos espacios, que denominamos macro y micro políticas (en un caso, referidas al vínculo con el Estado y en otro a cómo se enseña y se aprende en las interacciones producidas en sus espacios propios). Documentar e interpretar esos procesos permiten informarnos también sobre su contribución a un mundo poscapitalista.

En este texto no tomamos la noción de aprendizaje solo en un sentido individual e individualista desarrollado fuertemente por corrientes neoliberales en educación, y que Biesta (2021) llama *learnification*, que se convierte en un discurso sobre acumulación de capital humano, a la permanente utilidad de lxs individuos para la economía y la reproducción del crecimiento económico y a la tecnificación de los aprendizajes a través de paquetes virtuales.

Las organizaciones en los que nos centramos son las más conocidas por nosotros y también las más documentadas por otros investigadores. Los autores hemos desarrollado relaciones con quienes trabajan en los terceros espacios que describimos, con visitas a lo largo de los años, proponiéndonos como voluntarios para desarrollar proyectos con ellos, y solicitándoles permiso para llevar a nuestros estudiantes. Somos conscientes de que estas relaciones pueden convertirse en un sesgo hacia una interpretación más beneficiosa, pero como daremos cuenta, una de las características de un tercer espacio es que siempre está en evolución y, por lo tanto, lleno de contradicciones y tensiones.

Nuestro trabajo se ha basado en una metodología que combina la colaboración con las experiencias, de modo sostenido, con la generación de datos a través de distintas técnicas. Si bien aportaremos terceros espacios reales y existentes como ejemplos imperfectos, nuestro estudio no es una serie empírica de estudios de casos de terceros espacios, ni nuestros datos son lo suficientemente “gruesos” como para calificarlos de etnografía multisitio. La investigación es siempre un compromiso entre profundidad y amplitud, y aquí hemos elegido la amplitud. Para este análisis, reportamos material generado a través de una combinación de observación y documentación a largo y corto plazo con algunos de los sitios, y añadimos un análisis de 40 entrevistas y dos reuniones de *World Cafe*, una en la ciudad de Nueva York y otra en Buenos Aires. El *World Cafe* es un método participativo en el que entre 30 y 40 participantes se reúnen, distribuidos en mesas de trabajo de pequeños grupos, que mezclan personas de organizaciones diferentes. Luego todos rotan y las configuraciones varían. Esta rotación se repite hasta cuatro veces (se suelen usar cuatro consignas diferentes para responder). Las entrevistas y las sesiones de *World Cafe* fueron transcritas y analizadas² y luego ubicamos temas transversales y singularidades. Consultamos también material de archivo, sitios

2. Organizaciones que participaron en el café mundial en Buenos Aires: Museo de Sitio de Memoria ESMA, La Base, Bachillerato Popular IMPA, Parque de la Memoria, La Juanita (MTD), Amartya, INCLUIR, La Huella, Bachillerato Maderera Córdoba, Agrupación Xango, Bachillerato Popular trans Mocha Celis, Red Cooperativa Sociales, Garage Olimpo, Hospital Tornu, Grupo de Artistas Callejeras, Proyecto Secundario Liliana Maresca.



web y de medios sociales, bibliografía sobre esas experiencias y noticias de periódicos o videos de acceso libre.

Al considerar la selección de lugares, inicialmente nos manejamos con procesos amplios de identificación, utilizando un conjunto rudimentario de criterios primero, que, en el transcurso del estudio, fuimos refinando en base a nuestro análisis. Cabe señalar que, en cierta medida, estas características eran más bien las *teorías de acción* que guiaban las prácticas, y que, al profundizar sobre el trabajo concreto, nos encontrábamos con que, según sus mismos participantes, esas teorías o lineamientos se concretan de modos siempre perfectibles y muchas veces impredecibles, indicando que no necesariamente una lógica de planificación estricta o posicionamiento claro lleva a las acciones que se toman finalmente. Esto, en sí mismo, es una de las características del tercer espacio: la dinámica de la vida cotidiana, las contradicciones y las sucesivas conciencias de su finitud, generan espacios abiertos, que a la vez son de experimentación, reflexión y construcción continuas. En suma, se produce *terceridad en acto*.

PRESENTACIÓN DE DATOS

Nos centraremos en El Bachillerato Popular IMPA, el primero de los ahora más de 100 bachilleratos populares en Argentina, y en la Academia El Puente para la Paz y la Justicia, que fue una de las primeras escuelas de Estados Unidos en centrarse en los derechos humanos y en un plan de estudios étnicos. También nos referiremos a otras dos organizaciones sociales de Buenos Aires: Proyecto Secundario Liliana Maresca y Centro Educativo Isauro Arancibia. En primer lugar, desarrollamos las características en común de los terceros espacios analizados para situar al lector en las singularidades más adelante:

- pretenden democratizar la sociedad a través de la democratización de las relaciones e instituciones sociales,
- son *interseccionales* en los que se negocian continuamente las identidades individuales y colectivas,
- no son el resultado de los esfuerzos de reforma desde arriba, sino que surgen o están integrados en el activismo político, la organización comunitaria y/o los movimientos sociales,
- pretenden fomentar la conciencia crítica a través de una pedagogía contrahegemónica de diálogo, co-aprendizaje y resistencia,
- van más allá de la crítica y la resistencia para fomentar una imaginación radical que prefigure un nuevo imaginario social,
- son espacios que podemos denominar “multi sensoriales”, tanto cognitivos como corporales, que implican emociones, deseos, memoria, expresión artística, rituales, solidaridad social y performatividad,
- son también espacios físicos y geográficos que iluminan y exponen las injusticias espaciales,



- abrazan la noción de praxis, y están siempre en evolución y llenos de imperfecciones, contradicciones y tensiones que se reconocen y son el centro de una reflexión y un diálogo colectivos continuos.

La mayoría de los terceros espacios estudiados tienen una relación conflictiva con el Estado, que se fue privatizando y corporativizando cada vez más, tanto en Argentina como en Estados Unidos, si bien las condiciones histórico-sociales y políticas de ambos países difieren. Como organizaciones sociales que surgen de sus comunidades locales y responden a ellas, los espacios analizados buscan simultáneamente sostener una autonomía frente al Estado como frente a los sectores corporativos, y la mayoría, de todas maneras, por considerarse parte de lo público, deciden acceder a recursos del Estado. Esto último no ocurre en todos los casos y en los que sí ocurre, dicha relación se negocia constantemente y es singular en cada uno de los espacios.

Los terceros espacios que describimos no escapan a las contradicciones y los retos de las escuelas públicas tradicionales que atienden a jóvenes vulnerables. Por ejemplo, hay un creciente cuerpo de investigación sobre bachilleratos populares en Argentina que ha explorado la macropolítica de cómo negocian la autonomía con el Estado, así como la micropolítica de las aulas, las asambleas de estudiantes y profesores, y la asistencia y el abandono de los estudiantes, entre otros (Caisso, 2017, 2021; Chalela y Charaf, 2017; García, 2013, 2018; Grossi y Bergalio, 2019; López Fittipaldi, 2020; Said, 2018). Además, Ampudia y Elisalde (2015) y Wahren (2020) han publicado excelentes revisiones de la experiencia de más de 15 años de los bachilleratos populares y/o de otras organizaciones educativas y del trabajo que han contribuido a su comprensión (Elisalde y Ampudia, 2008, 2013).

Descripción de experiencias analizadas. El Puente es una organización comunitaria sin ánimo de lucro que patrocina dos escuelas públicas en Brooklyn, Nueva York: El Puente Academy for Peace and Justice, una escuela secundaria pública fundada en 1993, y MS 50, una escuela media pública, fundada más recientemente. Luis Garden Acosta y Frances Lucerna, ambos militantes puertorriqueños, cofundaron El Puente en una comunidad puertorriqueña como centro comunitario en una iglesia abandonada en 1982. Durante sus primeros diez años, trabajó para crear un tercer espacio comunitario antes de poner en marcha su primera escuela en 1993. Los Sures, el nombre local de South Williamsburg en Brooklyn, donde se fundó El Puente, tenía niveles muy altos de violencia de pandillas y la escuela secundaria pública local tenía una tasa de deserción de casi el 80% (De Jesus, 2012). Aunque las escuelas son públicas del Departamento de Educación de la Ciudad de Nueva York, se le proporcionó mayor autonomía para crear su escuela secundaria a través de una asociación con New Visions, una organización sin fines de lucro que promovía la creación de nuevas escuelas secundarias públicas pequeñas. Mientras que la mayoría de las escuelas pequeñas se crearon con una participación mínima de la comunidad, El Puente tuvo diez años para desarrollar fuertes relaciones con la comunidad y



su filosofía educativa. Fue la primera escuela secundaria del país con un enfoque explícito en derechos humanos y ha sido pionera en prácticas como la integración de las artes, la evaluación auténtica de los alumnos y un plan de estudios culturalmente relevante.

El Bachillerato Popular IMPA es un “instituto popular” ubicado en la primera fábrica recuperada de Buenos Aires, Industrias Metalúrgicas y Plásticas Argentina (IMPA), tomada por los trabajadores cuando fue abandonada por los propietarios a finales de la década de 1990. Los bachilleratos populares surgieron junto con el movimiento de toma o “recuperación” de fábricas para que fueran propiedad de los trabajadores y estuvieran gestionadas como cooperativas. El Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER), decidió que quería desarrollar un componente educativo para el movimiento, y en 2002, junto con activistas de la comunidad, crearon la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP). En 2004, la CEIP abrió el primer bachillerato popular que se ubicó en la fábrica de IMPA e incluyó una especialización en Cooperativismo. El Bachillerato Popular IMPA no solo ha sido bien documentado por otros, sino que sus docentes han producido un libro, *Praxis política y educación popular: Apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del Bachillerato IMPA* (2016) en el que documentan su enseñanza. Aunque se ha escrito y teorizado sobre la educación popular inspirada por Paulo Freire desde la década de 1960, son relativamente pocos los relatos sobre ella desde la base, escritos por sus practicantes. En general, los bachilleratos populares están comprometidos con algunas de las siguientes prácticas, que los distinguen de la mayoría de las escuelas públicas y privadas 1) el compromiso con el cooperativismo y la autogestión, 2) la toma de decisiones participativa de alumnos y profesores en asambleas; 3) la visión de las escuelas como proyecto político; 4) la construcción de un nuevo sujeto pedagógico; 5) la vuelta a las tradiciones de la educación obrera y su relevancia para otros movimientos sociales emergentes; y 6) la impugnación de la educación tradicional desde la perspectiva de la educación popular. Al igual que las escuelas del Movimiento de los Sin Tierra de Brasil (Tarlau, 2019), los bachilleratos populares se ven a sí mismos como parte de un movimiento social de base más amplio.

El Centro Educativo Isauro Arancibia es una escuela multinivel (desde jardín de infantes a nivel superior) que ha ido dando respuesta durante más de veinticinco años, a las necesidades educativas de niños y jóvenes en situación de calle. Además de proporcionar una escuela donde se generan aprendizajes escolarizados que luego se acreditan, realiza una innumerable cantidad de actividades pedagógicas que incluyen dos aspectos transversales: el arte y la participación política en las tomas de decisiones sobre los proyectos que se realizan. El CEIA se sostiene con recursos diversos, ya que la mayoría de su planta docente tiene cargos públicos, pero otra parte de su equipo se sostiene con recursos generados ex profeso.

La Escuela Secundaria Maresca se inició en 2008 en Villa Fiorito, y en 2010, por un cambio de política pública, se pudo aprobar el proyecto institucional de modo tal que la escuela empezó a funcionar como Secundario Superior con



orientación en Artes Visuales. Algunos de los miembros de este equipo compartieron actividades comunes durante fines de la década de 1990 hasta la fundación de la escuela, en un proyecto callejero de artistas visuales y políticos. Esa trayectoria les permitió conceptualizar sus prácticas artísticas y pedagógicas para fundamentar el currículo de lo que es hoy la escuela Maresca.

LA LUCHA POR LA AUTONOMÍA DENTRO Y FUERA DEL ESTADO

Tanto en Nueva York como en Buenos Aires ha habido una lucha constante sobre el papel del Estado en la educación pública. Una de las tensiones permanentes es el movimiento hacia la privatización de la enseñanza, liderada históricamente por las iglesias en Argentina (y en menor medida en Estados Unidos) y más recientemente por la hegemonía del neoliberalismo en ambos países (Verger, Mochetti y Fontdevila, 2017). De todas maneras, en ambas ciudades, existe también una línea de tensión hacia el interior de la educación pública, ya que, en sentido general, la escuela pública en ambos países ha sostenido una impronta autoritaria y jerárquica burocrática.

Por lo tanto, desde los espacios sociocomunitarios se ha dado siempre una lucha para construir espacios de aprendizaje horizontales, empoderados, cooperativos y equitativos. Existe, de hecho, una larga tradición de educadores que buscan alternativas a la escuela pública de modelo fabril que heredamos del siglo XIX y al aprendizaje memorístico que heredamos de las órdenes religiosas. Un ejemplo temprano de esta tradición en Estados Unidos es el libro *Schools for Tomorrow* (Escuelas para el mañana), que John Dewey escribió con su hija Evelyn en 1916 y que incluye ejemplos de educación progresiva, educación al aire libre, aprender haciendo, educación democrática y aprendizaje cooperativo (Dewey y Dewey, 1916). Del mismo modo, Olga Cossettini y su hermana dedicaron su carrera a intentar transformar la escuela tradicional en Argentina durante la primera mitad del siglo XX. Promovieron escuelas en que los alumnos participaban activamente, incorporaron el arte, la música y la actuación, y las cooperadoras escolares, en las que las decisiones sobre la escuela se tomaban colectivamente (familias, alumnos, personal docente).

En Argentina existe una tradición larga y constante de este tipo de perspectivas, que puede identificarse también con la investigación sobre su propia práctica de Luis F. Iglesias y la tradición de talleres democráticos de educadores (Batalán, 1989). A nivel mundial, muchos otros estudiosos y activistas han reunido ejemplos concretos de escuelas u organizaciones sociales que han intentado ofrecer una educación alternativa a las comunidades marginadas tanto en el marco de la escolarización estatal como fuera de ella. Sería difícil hacer honor a todos estos trabajos, pero para algunos ejemplos puede consultarse: Baronnet (2008), CEIP-Histórica (2016), Hanzopoulos y Tyner-Mullings (2012), Gandín y Apple (2002), Hillert (2016), Tarlau (2019) y Weissmann (2017).



ESPACIOS AUTOGESTIONADOS A LA SOMBRA DEL ESTADO

Muchos terceros espacios se desarrollan intencionadamente como proyectos y procesos autogestionados, es decir, desarrollados desde la base y autogobernados. En estos casos, la cuestión de cuál debe ser el papel del Estado ha creado intensos debates entre los activistas de la educación en ambos países. Inicialmente, los bachilleratos populares se ubicaron fuera del Estado en fábricas recuperadas gestionadas como cooperativas. Posteriormente, han tenido diferencias sobre el grado de autonomía que necesitan del Estado argentino y sobre sus enfoques de enseñanza y aprendizaje. Aunque no hay espacio aquí para ofrecer una discusión detallada de sus debates, algunos consideraron que tenían derecho al apoyo del Estado, ya que estaban educando a jóvenes que eran responsabilidad del Estado, y otros lo rechazaron por el principio de que podía amenazar su autonomía y su capacidad de ofrecer un currículo contrahegemónico.

Algo similar ocurrió dentro del Movimiento de Trabajadores Desempleados (MTD): algunas comunidades cooperativas (MTD Solano, por ejemplo) aceptaron el apoyo asistencial del Estado y otras lo rechazaron al considerar que impediría la creación de la cultura del trabajo (MTD La Juanita; Flores, 2014). Estos debates y tensiones pueden resolverse por un tiempo, pero luego resurgen en nuevas situaciones y con nuevas organizaciones y redes que enfrentan tensiones similares. Estas mismas tensiones surgieron en luchas posteriores como el Centro Educativo Isauro Arancibia, una escuela para educar a niños y jóvenes *en situación de calle*. Al negociar su relación con el Estado y la sociedad civil, pudieron aprender de las experiencias de los bachilleratos populares, los MTD, los sindicatos de profesores y otros movimientos y coaliciones sociales. Así, mientras que algunos terceros espacios pueden experimentar una crisis o incluso desaparecer, sus lecciones son llevadas por otros, ya que los miembros de estos espacios tienden a navegar a través de ellos y/o participar en más de uno al mismo tiempo.

Esto significa que, en diferentes momentos de sus trayectorias, los terceros espacios pueden adoptar diferentes posiciones con respecto al Estado y al contexto coyuntural político en que se desarrollan. A veces estas diferentes posiciones son simultáneas. Por ejemplo, el Proyecto Secundario Liliana Maresca es un programa educativo basado en las artes con un enfoque en las artes visuales en la escuela pública N° 43, situada en una comunidad de bajos ingresos. El proyecto es en parte movimiento social, comunidad artística autogestionada, y también un programa formal en una escuela pública. Comenzó como un colectivo de artistas fuera del ámbito del Estado conocido como Grupo de Arte Callejero y formaba parte de un movimiento social que trabajaba con otro colectivo, HIJOS (Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio).

La mayoría de los terceros espacios con que nos relacionamos en nuestro estudio más amplio empezaron como organizaciones sociocomunitarias populares o autogestionadas fuera del Estado, pero luego negociaron con el Estado el reconocimiento, la certificación, los salarios u otros recursos y formaron una especie de



relación híbrida. Pero más ampliamente, tanto en Buenos Aires como en Nueva York, las alternativas a las escuelas estatales comenzaron como resultado de una crisis social. En Argentina, la crisis implicaba el legado de una dictadura autoritaria y una implosión económica nacional, que dio lugar al deseo de democratizar la economía y todas las instituciones sociales, incluidas la familia y la escuela (Schmukler y DiMarco, 1997; Gluz, 2013). En Estados Unidos, la segregación racial y de clase y las grandes disparidades en el rendimiento llevaron a un movimiento de control comunitario dentro de los barrios, en su mayoría afroamericanos y puertorriqueños, que dio lugar a la creación de una variedad de escuelas comunitarias y programas de educación informal (Lewis, 2013).

Después de 2001 en Buenos Aires, muchas comunidades estaban tan devastadas económicamente, que las escuelas funcionaban al nivel de la supervivencia básica con estudiantes que llegaban hambrientos y traumatizados. Grinberg (2019) sostiene que en una época de territorios urbanos degradados que son el resultado de la desinversión del Estado en las comunidades pobres, las escuelas públicas están autogestionadas, pero no en el sentido de que sean, como los bachilleratos populares, proyectos contrahegemónicos creados fuera del Estado. Más bien son autogestionadas o autofabricadas en el sentido de que son espacios que se co-construyen a partir de las luchas cotidianas de profesores, alumnos y comunidades, todos ellos privados de recursos suficientes. El estudio etnográfico de Grinberg sobre la escolarización en una villa miseria en las afueras de Buenos Aires identifica “microprocedimientos que toman la forma de luchas silenciosas para convertir la escuela/barrio en un lugar para vivir” (p. 3).

La creación de un tercer espacio con las características descriptas es un logro de una coalición continua de miembros de la comunidad, activistas y educadores y, sin embargo, destacamos también que existen una innumerable cantidad de luchas cotidianas de estudiantes, docentes y familias en escuelas públicas. Si bien estas escuelas pueden no ser terceros espacios consideradas como un todo, la experiencia compartida de lucha dentro de ellas implica inevitablemente a algunos profesores y aulas que involucran a los estudiantes en pedagogías dialógicas, crean terceros espacios en aulas, proyectos socioeducativos y espacios con las familias. Esto ocurrió por un tiempo en el Colegio Sarmiento, una escuela secundaria pública a la que asisten a los jóvenes de la Villa 31. Bajo la dirección de Roxana Levinsky, la escuela intentó crear un tercer espacio a través de la co-construcción del conocimiento con los estudiantes mediante la integración del saber popular y cultural de los estudiantes, en su mayoría inmigrantes, en el plan de estudios.

A veces los terceros espacios se crean a partir del reconocimiento de una situación intolerable. Susana Reyes, fundadora del CEIA, comenzó a articular en su momento con trabajadoras sexuales que, preocupadas por la cantidad de niños y jóvenes en situación de calle, promovieron la participación conjunta de alumnos adultos, jóvenes y niños en ese primer centro educativo pequeño. Luego, ese espacio se transformó en una escuela pública, reconocida por el Ministerio de Educación, con más de 200 alumnos que atiende a niños y jóvenes en situación de calle de todas las edades. La escuela también ofrece espacios educativos opcionales y



los prepara para el mundo laboral enseñándoles a formar y dirigir cooperativas de trabajadores (Heras, 2019).

EL CURRÍCULO DEL TERCER ESPACIO COMO PEDAGOGÍA DE LA OCUPACIÓN Y LA DESCOLONIZACIÓN

Muchas de estas organizaciones sostienen que no se piensan como “escuelas”, sino como organizaciones sociales o “proyectos” educativos que intentan ofrecer lo que un director de bachillerato popular llama una “pedagogía de la ocupación o la recuperación” (Jaramillo, McLaren, Lazaro, 2011). Aquí la ocupación se refiere a la ocupación y recuperación de las fábricas en las que se ubican los proyectos educativos y donde los trabajadores lucharon por ocupar, resistir y producir en un contexto de lucha y solidaridad. El énfasis en la solidaridad y el cooperativismo es un desafío a la cultura neoliberal y forma parte del currículo de los bachilleratos populares.

La noción de una pedagogía de la ocupación también surgió en una discusión con Lorena Bossi, una de las artistas docentes que fue instrumental en el diseño del Proyecto Secundario Maresca en la escuela pública N° 34 de Villa Fiorito. Bossi comparó su trabajo en la escuela con “ocupar la escuela con arte”. Incluso antes de que las artes fueran expulsadas de las escuelas por un enfoque en el capital humano y la medición del progreso de los estudiantes por métricas, las artes en las escuelas estaban reservadas en gran medida a las clases altas y profesionales, privando a los estudiantes de bajos ingresos de la creatividad, la transformación y la belleza que las artes pueden aportar a una escuela y a la comunidad.

En Estados Unidos, y cada vez más en Argentina, bajo la influencia del nuevo gerencialismo basado en lógicas provenientes del sector empresarial (Anderson y Cohen, 2015), las escuelas son evaluadas por los puntajes de las pruebas en materias académicas básicas, como lengua y matemáticas. Para elevar los resultados en estas asignaturas, muchos directores han aprendido a “jugar” con el sistema reduciendo o eliminando en sus horarios asignaturas como arte, música, educación cívica, educación física o incluso el recreo. A veces, incluso, se quita tiempo a asignaturas como estudios sociales y ciencias naturales para aumentar los resultados en lengua y matemáticas. No solo los alumnos pierden sino que las presiones para cumplir con los indicadores de resultados hacen que los profesores tengan menos tiempo para atender las necesidades estéticas y socio-emocionales de los alumnos. Irónicamente, estas medidas se centraron sobre todo en las escuelas urbanas de bajos ingresos como una forma errónea de remediación y rendición de cuentas, creando no solo una desigualdad estética, sino también afectiva (Lynch, Baker y Lyons, 2009). Este aspecto no es totalmente nuevo; forma parte de una historia más larga de imposición de habilidades básicas, obediencia a la autoridad y asimilación cultural a las clases trabajadoras, que tienen una piel desproporcionadamente más oscura en ambos países (Anyon, 1980; Bowles y Ginitis, 1976; Gutiérrez, 2015). Como Luci y Gessaghi (2016) describe en detalle en su etnografía



de la educación de la clase alta argentina, las clases acomodadas y profesionales de piel más clara han disfrutado típicamente de una educación más rigurosa académicamente, estéticamente rica y empoderadora que conduce a la reproducción social de la desigualdad que Bourdieu y Passeron describieron en 1977 en Francia en *La reproducción en la educación, la sociedad y la cultura*.

El énfasis del IMPA en el afecto y las artes como parte de una pedagogía de la ocupación se debió, en parte, a su comprensión de que fue, en gran medida, la falta de afecto lo que les hizo abandonar sus escuelas. En sus reflexiones significan el afecto vinculado a proporcionar a los estudiantes atención, respeto y un sentido de pertenencia. Es significativo que el IMPA, con la colaboración del bachillerato popular, haya creado un centro cultural activo dentro de la fábrica ocupada donde hay un flujo constante de producciones artísticas y clases de formas tradicionales de danza, música y arte. Aunque este centro cultural es utilizado por la comunidad, los estudiantes también utilizan el espacio y participan en eventos y clases. Como veremos con más detalle a continuación, El Puente también toma las artes en su plan de estudios de manera integrada e interdisciplinaria. Este enfoque en los aspectos no cognitivos de la escolarización caracteriza a todos los terceros espacios que estudiamos. De hecho, es raro encontrar un tercer espacio de aprendizaje que no incluya las artes de alguna manera.

Mientras que el lenguaje de una *pedagogía de la ocupación* es una extensión de la ocupación de la fábrica por parte de IMPA, en El Puente el discurso era el de una pedagogía *descolonizadora*. La razón por la que los bachilleratos populares promueven el lenguaje de la ocupación y la recuperación es que consideran que los trabajadores están recuperando algo que debería haberles pertenecido, ya que su trabajo siempre ha generado los beneficios.

El Puente se posicionó para reconocer la colonización de la que son objeto las familias de Puerto Rico en los Estados Unidos. Quienes crearon El Puente eran conscientes de que la gran escuela secundaria pública local tenía tasas de abandono que se acercaban al 80%, en parte, debido a la falta de respeto y de sentido de pertenencia, así como a los prejuicios implícitos y a algunos profesores abiertamente clasistas y racistas (Antrop-Gonzalez y De Jesus, 2006; De Jesus, 2012). En este sentido, El Puente representaba un tercer espacio descolonizador alternativo, o, aunque no se utilizaba el término, una “ocupación”, de la escuela pública tradicional, que proporcionaba un espacio de empoderamiento y descolonización para los estudiantes.

Lo que se hace evidente en los terceros espacios que estudiamos es que todos son intentos de involucrar a los participantes en un aprendizaje, que es también un proceso de politización tanto cognitivo como sociocultural y socio-emocional. El contenido del plan de estudios suele ser interdisciplinario y se articula en torno a un tema común, a menudo generado en diálogo con y a partir de la comunidad local. Por ejemplo, cada año los planes de estudio de la escuela secundaria y de la escuela media de El Puente se organizan en torno a un tema común de la comunidad. Un tema común ha sido “el azúcar”, porque en la comunidad había una antigua fábrica de azúcar Domino que daba trabajo, pero también era una fuente



de contaminación. Además, la mayoría de los estudiantes eran de Puerto Rico y República Dominicana, donde el azúcar se ha cultivado desde la época de la esclavitud. De Jesus (2012) describe cómo los profesores de diferentes disciplinas abordaron el tema de la escuela:

Los estudiantes de biología realizaron una encuesta en toda la escuela sobre la cantidad de azúcar y productos a base de azúcar que consumen diariamente los jóvenes de Williamsburg. Las clases de inglés y estudios globales investigaron las historias de las personas que trabajaban en las plantaciones de azúcar y estudiaron las culturas de resistencia que surgieron de sus luchas. Las clases de vídeo, danza y artes visuales estudiaron las expresiones culturales y espirituales que surgieron de las luchas y la opresión relacionadas con el azúcar en África, América Latina y el Caribe (p. 66).

En ambas escuelas de El Puente, las artes están siempre integradas en su enfoque culturalmente receptivo y se utilizan para la autoexpresión y para el activismo. Por ejemplo, algunos alumnos son miembros de “Los muralistas”, estudiantes que hacen arte callejero y pintan murales relevantes dentro y fuera de las escuelas. También han producido marionetas gigantes, pancartas y otros elementos visuales que llevan a las protestas callejeras. Los murales producidos por los estudiantes son también una pedagogía de la ocupación en el sentido de que lo que antes era un barrio puertorriqueño culturalmente vibrante (aunque violento) se ha gentrificado y muchas de las antiguas “bodegas” (pequeñas tiendas de comestibles y quioscos) de la esquina son ahora cafés o bares de vinos. De este modo, los murales se convierten en un tercer espacio por sí mismo y en sí mismo. En el mismo acto de hacerse visible, crea memoria visual de la historia. Sugerimos que estos murales se convierten entonces en la voz de las personas que habitualmente no relatan su historia desde su punto de vista en modos masivos. Gloria Anzaldúa (1990) propone pensar que estos actos y sus efectos son en sí mismos resistencia y protesta y que “al poner en visibilidad nuestras voces, nuestras imágenes visuales y nuestras visiones afuera, en el mundo, alteramos las paredes y de ese modo las convertimos en un marco para crear ventanas y puertas nuevas” (p. xxv).

Asenhat Gomez, una administradora de El Puente, nos habló de cómo la gente lamenta la pérdida gradual de los bancos al aire libre donde solía reunirse, especialmente en los días de verano, cuando hacía demasiado calor para estar en los apartamentos que no tenían aire acondicionado. A un profesor que entrevistamos se le saltaron las lágrimas al hablar del trauma que supone ser invisible y permanecer en una comunidad que ha sido víctima de la gentrificación y el desplazamiento. Hay otras formas de crear espacios urbanos físicos y espirituales en El Puente. Según Asenhat Gomez:

En El Puente decimos que creamos espacios sagrados, creamos círculos sagrados para nuestros jóvenes y para nuestra comunidad, pero también para cambiar la narrativa. Y para nosotros, hemos creado cosas como el Wepa!, que es un festival



que hacemos en el lado sur. Wepa! significa “Potenciamos el arte de la gente”. Porque si vienes al sur de Williamsburg, puedes pensar que el arte latino no existe y, sin embargo, hay tantos artistas y tanto arte y estamos llevando su energía a todo el mundo. Así que creo que se trata de decir que sí, que hemos sido grandes, que nos han quitado muchas cosas, pero que estamos aquí. Y todos somos dueños de nuestra cultura y de nuestra lengua y vamos a celebrarlo. Y nuestras voces no van a ser silenciadas.

Esta dimensión de orgullo cultural es importante en sí misma y se vuelve necesaria para que los alumnos puedan abrazar la dimensión cognitiva de la escolarización y poner en visibilidad sus significados, haciéndolos cognoscibles para otros. Los alumnos de El Puente se levantan de sus pupitres y construyen un aprendizaje activo. Y lo que es fundamental: descubrir y tomar la voz propia les permite rechazar el ser encasillado por la cultura dominante; se convierten así en voceros de la cultura que consideran propia.

Muchos enfoques de la reforma escolar, incluida la mayoría de las escuelas *charter*, asumen que la solución para los alumnos estigmatizados por sus ingresos y color de piel es sostener un tipo de enseñanza que los “incluya” de un modo que los asimile al *mainstream*, proponiendo también más horas de un tipo de pedagogía de repetición memorística orientada a tener buena performance en exámenes estandarizados (Golann, 2015). A lo largo del tiempo vamos generando evidencia de que esto puede no ser así y nuestro trabajo busca contribuir a ese cúmulo de evidencia a partir de poner a disposición de una audiencia amplia las formas de enseñar y aprender que se producen en sitios como El Puente.

El Puente trabajaba con una comunidad mayoritariamente puertorriqueña y dominicana en las décadas de 1980 y 1990, su población es ahora más diversa. Los estudiantes se sensibilizan no solo con las diferentes culturas, sino con las luchas sociales relacionadas con ellas. Sus alumnos han realizado un viaje por los derechos civiles en el sur de Estados Unidos, y localmente han hecho excursiones a diferentes barrios de la cosmopolita Nueva York. Asenhat Gomez añade:

Ahora estamos en una escuela donde tenemos un poco de todo, la población estudiantil ya no está dominada por una raza específica. Así que, a través del gobierno estudiantil, identificaron que querían aprender más sobre la cultura yemení. Nuestras actividades suelen estar dirigidas por los estudiantes, así que uno de nuestros estudiantes de Yemen llevó a un grupo a Little Yemen [un barrio de Nueva York] donde probaron la comida, y tenemos fotos de él explicando cosas y traduciendo las notas puestas en las puertas de algunos de los negocios, que estaban haciendo un boicot en ese momento.

Los inmigrantes yemeníes son dueños de muchas de las *bodegas* de la ciudad de Nueva York y boicotearon al *New York Post* por lo que consideraban un titular anti musulmán que evocaba el atentado del 11-9. En 2017, habían cerrado sus tiendas en solidaridad durante un día para protestar por la prohibición de viajar a



países musulmanes del entonces presidente Donald Trump. Así que las excursiones dirigidas por los estudiantes tienen como objetivo el conocimiento cultural y político. Esto es lo que distingue a un tercer espacio contrahegemónico de la mera educación culturalmente relevante. El Puente siempre se ha visto a sí mismo como una organización que mira hacia el exterior, exponiendo a los estudiantes a un mundo más amplio. Fueron muy activos en la década de 1990 con las protestas por el uso de la isla de Vieques por parte de la Marina estadounidense para realizar maniobras militares.

Aunque parte del plan de estudios está planificado por el profesorado o por mandato del Estado, existe un enfoque autoconsciente *freiriano* para identificar los “temas generativos” de los estudiantes a medida que van surgiendo. Analin Flete es la subdirectora de la escuela comunitaria M. S. 50, la escuela media de El Puente. En uno de nuestros *World Cafe*, describió cómo los temas generativos de los alumnos son respetados por el profesorado:

Por ejemplo, en 2011, cuando las detenciones y los cacheos por la policía (*stop and frisk*) estaban en su punto más alto y los niños venían a clase y ya sabes, estaban frustrados y se sentían enfadados porque acababan de ser parados por algunos policías por cualquier razón, y nosotros decíamos, vale, olvidemos nuestra programación habitual. Vamos a hacer un círculo sagrado; vamos a hablar.

Y de ahí surgió todo el movimiento contra la detención y el cacheo, y muchos de nuestros miembros participaron en las marchas y en todas las protestas que se llevaron a cabo en ese momento, y ahora la detención y el cacheo ya no existe. ¿Sabes a qué me refiero? Y El Puente estuvo a la vanguardia de eso. Y todo vino de los jóvenes que lo identificaron como un problema.

Así que les ofrecimos un espacio en el que pudieran hablar de sus sentimientos y de lo que ya estaban experimentando, de lo que estaban experimentando sus familias, sus amigos y sus compañeros. Se reunieron, crearon una comunidad y, a partir de ahí, se pusieron en marcha. Crearon los carteles, salieron a protestar. Hicieron las marchas, e hicieron lo que consideraron que debían hacer.

Es frecuente que los terceros espacios sean sensibles a identificar y analizar la intersección de las distintas formas de opresión. Esto significa que, si prefiguran una sociedad poscapitalista, también deben esforzarse por ser pospatriarcales, posracistas y poshomofóbicos y transfóbicos.

Podemos también distinguir que en El Puente va tomando lugar lo que Flórez y Olarte (2020) han descripto como un giro hacia la comprensión y transformación de políticas territoriales para abordar la injusticia medioambiental. Basándose en una larga tradición de huertas comunitarias, en la preocupación por la contaminación ambiental de una autopista que atraviesa la zona y en otras iniciativas de sostenibilidad anteriores, se desarrolló el Distrito Luz Verde, que pretende abordar la sostenibilidad medioambiental y comunitaria. Este proyecto interviene, además, sobre pautas de gentrificación y propone conectar a los residentes entre sí, social y culturalmente; compartiendo conocimientos,



proporcionando acceso a los recursos públicos y creando capacidad mediante el desarrollo de asociaciones, coaliciones y alianzas para apoyar proyectos dirigidos por la comunidad.

Por último, la mayoría de los bachilleratos populares, congruentes con la ocupación y la gestión cooperativa de las fábricas que los reciben, toman en su currículum contenidos específicos sobre el cooperativismo, tanto como una forma alternativa de relaciones y organización social, como en cuanto una propuesta vital posible. Al igual que los trabajadores que ocuparon las fábricas están aprendiendo a gestionar una empresa de forma colectiva y a construir nuevas formas de solidaridad social. Un plan de estudios del tercer espacio debería prefigurar el tipo de sociedad que los estudiantes ayudarán a construir.

Algunos estudios (Dee y Penner, 2017; Sleeter y Zavala, 2020) permiten sostener la noción de que una educación contrahegemónica (en este caso, social, solidaria y cooperativa) proporciona a los estudiantes un entorno de aprendizaje que construya prácticas concretas de solidaridad, respeto por sus prácticas culturales y las de los demás, y permite identificar y analizar las distintas estigmatizaciones. Estos aspectos, según los estudios citados, son los que permiten también alcanzar mejores performances académicas, inclusive en entornos muy sesgados y estigmatizados.

Ya en décadas anteriores, Flor Ada y Frederickson (1997) habían documentado una variedad de experiencias en las que el sostenimiento firme de prácticas culturales diversas, su reconocimiento y su posibilidad de ingresar en los currículums de todos los niveles escolares, junto con el desarrollo de una pedagogía en las aulas que se sostenga en la posibilidad de tomar decisiones conjuntamente entre familias, estudiantes y docentes, proporcionaba resultados consistentes en relación a buena performance académica, tanto en estos tipos de estructuras pedagógicas como en las hegemónicas.

Esto no quiere decir que la calidad de la educación o el grado de participación estudiantil sea alta en todos los casos, y desde ese punto de vista, nuestro trabajo deja planteado también este otro interrogante: ¿cómo construir una pedagogía que incluya a todos los estudiantes en un acto educativo que sea a la vez respetuoso de sus contextos y facilitador del acceso a espacios hegemónicos? Asimismo, y del relevamiento realizado por García (2013) y Caisso (2017) se viene identificando que, en algunos contextos de bachilleratos populares, se presentan situaciones complejas que también es preciso continuar transformando. Por ejemplo, la participación plena en asambleas, las acciones a veces autoritarias de alumnos y docentes, que repiten pautas de socialización de la escolaridad hegemónica, la falta de sistematización de algunos espacios pedagógicos, lo cual no permite a los estudiantes construir redes semánticas apropiadas para el contenido que están tratando, entre otros problemas.

Estos problemas parecen ser similares a algunos que se documentan en la escolaridad tradicional, con lo cual podemos preguntarnos acerca de la relación compleja entre pautas de socialización de docentes y alumnos en modos hegemónicos, jerárquicos y autoritarios, y su persistencia aún cuando se inauguran



espacios nuevos. Algunos interrogantes que podrían guiar un trabajo más refinado sobre estos aspectos serían: ¿cómo se equilibra ser flexible o exigente con estudiantes? ¿Cómo se evalúa a los docentes? ¿Cómo hacen los docentes que deben trabajar en varios establecimientos para sobrevivir, incluidos los bachilleros populares, y que por esta razón tienen condiciones laborales extremadamente complejas que no les permiten realizar una tarea detallada?

Otro aspecto para considerar es la relación entre pedagogía e idealización de las condiciones de vida de muchos estudiantes. Quienes trabajan con éxito en los terceros espacios no idealizan la pobreza ni están motivados por “salvar” a los niños y familias vulnerables. Aunque los mueven sus ideales políticos, adoptan un enfoque pragmático y participativo para trabajar en comunidades de bajos ingresos. Lorena Bossi es una veterana profesora de arte que ayudó a fundar el Grupo de Artistas Callejeros y, posteriormente, un programa artístico basado en la escuela pública en uno de los barrios económicamente más vulnerables del Gran Buenos Aires. Bossi habla de cómo entrar en una comunidad como extranjero, lo cual requiere a veces dejar de lado las propias teorías pedagógicas progresistas y las suposiciones, a menudo basadas en la clase, sobre lo que necesitan los niños de las comunidades vulnerables.

No todas las intervenciones exitosas en un territorio deben estar relacionadas con la idea de alternativo o innovador; muchas veces una intervención efectiva en un contexto es intentar cumplir con lo que una institución debe hacer... Nosotros trabajamos en una escuela pública normal, deteriorada y empobrecida como cualquiera del conurbano bonaerense, en un contexto de precariedad socioeconómica que viene de décadas; no es un proyecto hippie, ni una escuela Waldorf. A veces, izar una bandera en un acto genera una pertenencia y un encuadre en contextos muy desarmados. Acá no se opta siempre por romper estructuras; a veces lo mejor es armarlas, sostenerlas y, sobre la base de eso, generar las condiciones para el diálogo entre lo instituido y lo instituyente de cada espacio... Es decir, a un niño de escasos recursos que no tuvo infancia y no sabe qué es vivir con un mínimo orden –por ejemplo, levantarse, desayunar, lavarse los dientes, ir a la escuela, tener un cuaderno que cuidar, adultos que lo protegen, jugar, etc.–; a un niño que tiene toda su vida trastocada, como docente tenés que darle estructuras. A menudo una no les da importancia a esas estructuras porque ya las tuvo, y desea romperlas. Creer que todos tuvimos o tenemos la mismas oportunidades es un error. A veces hace falta escuchar y situarse; sin lectura de situación política no hay intervención posible. Hay proyectos bien intencionados de educadores que leyeron y vieron mucha teoría que fracasan o duran muy poco en el territorio, mayoritariamente porque aterrizan sin mirar dónde lo hacen (Cervetto y López, 2016).

Lo que cabe destacar en los comentarios de Bossi es la noción de que las estructuras no son fines en sí mismos, sino la base que genera condiciones para el diálogo. Muchos educadores tradicionales estarían de acuerdo en que los niños de las comunidades vulnerables suelen carecer de estructuras y que la escuela debe



proporcionarlas. Sin embargo, consideran que estas estructuras son las que permiten a los niños “ponerse al día” y competir en una sociedad meritocrática. En el caso de las organizaciones con que hemos trabajado, la función del sostén o de lo que aquí llamamos estructuras es precisamente construir condiciones de intervención dialogada y conjunta con las comunidades con quienes se trabaja. En este sentido, la función de la estructura, como decimos, es sostener espacios y tiempos para construir tomas de decisiones, sostener deseos, validar posibles trayectorias, sin que haya de antemano definido un solo camino.

En Estados Unidos, muchos defensores de las escuelas *charter*, por ejemplo, abrazan lo que llaman el “nuevo paternalismo”, e intentan enseñar a quienes perciben como *marginados* los “valores de clase media” y una “ética de trabajo protestante” para que puedan asimilarse culturalmente y competir en un sistema meritocrático (Golann, 2021). De modo diferente, los que trabajan en un tercer espacio, reconocen la necesidad de estructura y la necesidad de adquirir el capital cultural de la cultura dominante, pero no a costa de sus propias identidades o del desarrollo de la conciencia crítica. En cambio, proporcionan el andamiaje curricular para que los estudiantes construyan identidades duales y trabajen para transformar las relaciones sociales capitalistas, sin esforzarse por encajar desechando la propia identidad de clase, racial y/o étnica para asimilarse.

CONCLUSIÓN

La escuela pública continúa siendo (y representando) para muchos el espacio donde es posible producir condiciones para la formación de niños y jóvenes en condiciones democráticas, por ser laica y gratuita. De todas maneras, como hemos comentado en este trabajo, *la escuela pública* sigue estando cuestionada por muchos por no lograr su potencial democrático y no concretar el ideal de igualdad, justicia y ampliación de derechos que supondría. Así hemos visto que –a través de los ejemplos presentados– surgen espacios *otros*, de cualidad transformadora, que permiten ir construyendo, en su propio andar, lo que entenderíamos entonces como situaciones de enseñanza para producir aprendizajes que garanticen el acceso a derechos.

En el mundo actual, en tanto la escuela pública continúa presentando situaciones complejas y difíciles de resolver, viene desarrollándose un discurso (y unas acciones políticas y de política pública), tanto en Estados Unidos como en Argentina, proclive a la privatización (Verger, Mochetti y Fontdevila, 2017). Conviven con estas posturas otras posiciones, como las que documentamos aquí: sostener espacios educativos de carácter público que a la vez se constituyan en situaciones con autonomía para las decisiones, y construidas democráticamente en su gestión cotidiana.

Los intentos de transformar la educación pública han tenido diversas manifestaciones y referentes, en distintos países de América, a lo largo del tiempo. Estas perspectivas fueron disímiles entre sí pero sostuvieron en común la noción de que



la escuela pública puede ejercer la educación popular, como proyecto, y sostener el ejercicio democrático cotidiano en las aulas. Puiggrós (1994) ha documentado que tales iniciativas fueron propuestas en México (Lázaro Cárdenas), Cuba (Fidel Castro), gobiernos justicialistas en Argentina y sandinistas en Nicaragua.

Con referencia a iniciativas freireanas al nivel municipal en Porto Alegre y San Pablo, en Brazil, Gandín y Apple (2012) señalan que muchas de estas propuestas se topan con problemas de escala y con situaciones difíciles de resolver en sus relaciones con los gobiernos tanto municipales como nacionales. Así, parte de lo que nuestro estudio permite ver es que las organizaciones sociales, educativas y políticas que van construyendo espacios de *terceridad* mantienen relaciones complejísticas con sus entornos: con la comunidad local, con comunidades similares no-locales (inclusive extranjeras), con el estado, con los sectores privados hegemónicos y con otras organizaciones políticas.

En suma, parte de nuestra conclusión es que no es posible generalizar estas situaciones ni producir recomendaciones acerca de qué sería un *tercer espacio* exitoso. Más bien podemos concluir que cualquier espacio que identifiquemos sosteniendo las condiciones para problematizar las condiciones pedagógicas y de acceso a derechos consideradas normales por el sentido común, es un espacio que puede ser analizado para comprender “qué ocurre allí” y “cómo se están llevando a cabo las transformaciones”.

De todas maneras, y sin que esto implique una contradicción con lo que acabamos de decir, ya hemos enumerado al principio las características que hemos relevado en común entre los espacios “terceros” de nuestro conjunto de organizaciones y situaciones estudiadas. Creemos que dicha caracterización arroja la novedad de que es posible construir dimensiones para poner en visibilidad, describir e interpretar, en conjunto con los participantes, las formas y contenidos de su tarea. Dicha caracterización, debemos recordar, ha sido generada en colaboración con las organizaciones, y por ello es posible pensar que el conocimiento así generado es de carácter público, colectivo y social solidario.

Quedan también planteados interrogantes para guiar otras investigaciones. Hemos señalado ya algunos de ellos a lo largo de nuestra presentación analítica. Aquí dejamos propuestos otros: ¿es posible pensar que la educación pública entendida como educación sostenida, controlada, administrada y auditada por el aparato estatal, puede en su propio seno sostener un permanente espacio de reflexión y transformación continuas? Si pensamos que este enfoque es posible, ¿qué nos están enseñando estos terceros espacios al respecto? Siguiendo con esta línea de reflexión, ¿de qué modo es posible interpelar el ideario público estatal para incorporar el aprendizaje organizacional de este tipo de terceros espacios en la gestión cotidiana de las escuelas? Y también, ¿es posible construir escuelas públicas estatales donde el espacio de decisión sobre su gestión sea cotidiano y conjunto, asambleario, que permita diálogo constante entre comunidades, familias, docentes, personal auxiliar y directivo y estudiantes?

Creemos que responder a estas preguntas de un carácter a la vez filosófico y operativo es crucial en el mundo en que estamos, en todo caso para evitar una



profundización del pensamiento y acciones de carácter *privatista, exclusivo, meritocrático y antidemocrático*. Por lo tanto, continuar sosteniendo una mirada que nos permita identificar, describir, analizar e interpretar las transformaciones poscapitalistas, pospatriarcales, posracistas y possexistas resulta una tarea no solamente útil sino también urgente, a nivel pedagógico y a nivel político.

Recepción: 11 de octubre de 2021

Aceptación: 29 de octubre de 2021

BIBLIOGRAFÍA

- Ampudia, M. y Elisalde, R. (2015). Bachilleratos populares en la Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular. *Revista Polifonías*, 7, 154-177.
- Anderson, G. L. y Cohen, M. (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A Framework for Studying New Professionalism and Educator Resistance. *Education Policy Analysis Archives*, 23(91), 1-23.
- Antrop-Gonzalez, R. y De Jesus, A. (2006). Toward a theory of critical care in urban small school reform: Examining structures and pedagogies of caring in two Latino community-based schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 19(4), 409-433.
- Anyon, J. (1987). Social Class and the Hidden Curriculum of Work. *Journal of Education*, 162, 67-92.
- Anzaldúa, G. (1987/2021). *Borderlands/la frontera: La nueva mestiza*. Madrid: Capitán Swing Libros.
- Baronnet, B. (2008). Rebel youth and Zapatista autonomous education. *Latin American Perspectives*, 35(4), 112.
- Batallán, G. (1989). Talleres de educadores: Capacitación por la investigación de la práctica. *Cuadernos de Formación Docente* (5) Problemas de la Investigación Participante y la transformación escolar. Rosario, Argentina: Universidad Nacional de Rosario.
- Bhabha, H. (1994/2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Biesta, G. (2021). *World-centered education: A view for the present*. London: Routledge.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Mexico: Siglo XXI.
- Caisso, L. (2014). ¡Ojalá seamos un colegio y tengamos aulas! Demandas educativas y participación política estudiantil en un Bachillerato Popular. *Actas de las Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos*. Córdoba, Argentina, pp. 1-20.
- Caisso, L. (2017). Educación popular, educación tradicional: Análisis etnográfico de un conflicto en un bachillerato popular. *Etnográfica*, 21(2), 341-364.
- Castoriadis, C. (2005). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets: Buenos Aires, Argentina.



- CEIP Histórica. (2016). *Praxis política y educación popular. Apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del Bachillerato IMPA*. Buenos Aires: Narraño en Flor-Editorial Rioplatense.
- Cervetto, R. y López, M. A. (2016). Proyecto secundario Liliana Maresca: Herramientas relacionales, de cariño y de pryeción. Entrevista por Renata Cervetto y Miguel A. López. *Agitase antes de usar*. Buenos Aires: MALBA.
- Chalela, A. y Charaf, S. (2017). En búsqueda de una didáctica de la educación popular: bachillerato popular de jóvenes y adultos IMPA (CEIP Histórica). *El Toldo de Astier*, 8(14), pp. 121-125.
- Dee, T. S. y Penner, E. K. (2017). The causal effects of cultural relevance: Evidence from an Ethnic Studies curriculum. *American Educational Research Journal*, 54(1), 127-166.
- De Jesus, A. (2012). Authentic caring and community-driven school reform: The case of El Puente Academy for Peace and Justice en M. Hanzopoulos y A. Tyner-Mullings (eds.), *Critical small schools: Beyond privatization in New York City urban educational reform*. Charlotte, NC: Information Age.
- Elisalde, R. y Ampudia, M. (2008). *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Editorial Buenos Libros.
- Elisalde, R., Neusa, M., Ampudia, M., Falero, A. y Pereyra, K. (2013). *Movimientos Sociales, Educación Popular y Trabajo Autogestionado en el Cono Sur*. Buenos Aires, Argentina: Buenos Libros Editorial.
- Flor Ada, A. y Frederickson, J. (1997). *Reclaiming Our Voices: Bilingual Education Critical Pedagogy & Praxis*. California Association for Bilingual Education.
- Fontana, E., Fontana, N., Gago, V., Santucho, M. y Scolnik, S. (2002). *19 y 20: Apuntes para el nuevo protagonismo social*. Buenos Aires: Ediciones De Mano en Mano.
- Flores, T. (2014) *Cuando con otros somos nosotros*. Buenos Aires: MTD Editoras.
- Flórez, J. y Olarte C. (2020). Por una política de lo turbio. Prácticas de investigación feministas en C. A. López Jiménez (ed.), *Investigar a la intemperie. Reflexiones sobre métodos en las ciencias sociales desde el oficio*. Pontificia Universidad Javierana, pp. 15-57.
- Gandin, L. y Apple, M. (2012). Can critical democracy last? Porto Alegre and the struggle over 'thick' democracy in education, *Journal of Education Policy*, 27(5), 621-639.
- García, J. (2013). Enfoque etnográfico y bachilleratos populares: negociaciones entre el tiempo escolar y la autogestión de los aprendizajes. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- García, J. (2018). *La producción cultural del sujeto crítico: Construcciones de conocimientos en "bachilleratos populares"* (Tesis de doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Gibson-Graham, J.K. (2011). *Una Política Poscapitalista*. Medellín: Siglo del Hombre.
- Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- Golann, J. (2015). The paradox of success at a no excuses charter school. *Sociology of Education*, 88(2), 103-119. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4877134/>



- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. New York: International Publishers.
- Grossi, P. y Bergalio, S. (2019). Discusiones respecto al salario docente y vida cotidiana en los bachilleratos: Los casos de los Bachilleratos Populares Salvador Herrera e IMPA. *XIII Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Grupo de Arte Callejero. (2009). *GAC: Pensamientos, Prácticas, Acciones*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- Hanzopoulos, M. y Tyner-Mullings, A. (eds.). (2012). *Critical small schools: Beyond privatization in New York City urban educational reform*. Charlotte, NC: Information Age.
- Harvey, D. (2013). *Ciudades rebeldes: Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*, Madrid: Akal.
- Heras, A. I. (2019). Inserción de jóvenes en situación de pobreza en el mundo del trabajo en A. Schrott y J. Witthaus (eds.). *Crisis e identidad: Perspectivas interdisciplinarias desde América Latina*. New York: Peter Lang, pp. 381-401.
- Heras, A. I. y Vieta, M. (2020). Self-managed enterprise: worker-recuperated cooperatives in Argentina and Latin America en J. K. Gibson-Graham y K. Dombroski (eds.), *The Handbook of Diverse Economies*. Northampton, MA: Edward Elgar Publishing, pp. 48-55.
- Hillert, F. M. (2016). Educación democrática y popular en la escuela pública en D. Suarez, F. Hibbert, H. Ouvina y L. Rigal (eds.), *Pedagogías críticas en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc.
- Jaramillo, N., McLaren, P., Lazaro, F. (2011). A critical pedagogy of recuperation. *Policy Futures in Education*, 9(6), 747-758.
- Kruger, M. y Said, S. (2017). Hacer política desde la escuela: Narrativas biográficas de jóvenes en Argentina. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 15(2), 1085-1096.
- Lewis, H. (2013). *New York City Public Schools from Brownsville to Bloomberg: Community Control and Its Legacy*. New York: Teachers College Press.
- Lopez Fittipaldi, M. (2020). Hacer escuela, hacer colectivo. Movimientos sociales, jóvenes y experiencias educativas desde una perspectiva antropológica. *Campos*, 21(2), 50-74.
- Luci, F. y Gessaghi, V. (2016). Familias tradicionales y élites empresarias en Argentina: individuación y solidaridad en la construcción y sostén de las posiciones de privilegio. *Política. Revista de Ciencia Política*, 54(1), 53-84.
- Lynch, K., Baker, J. y Lyons, M. (2015). *Igualdad afectiva: Amor, cuidados e injusticia*. Madrid: Morata.
- Mason, P. (2016). *Poscapitalismo: Hacia un nuevo futuro*. Buenos Aires: Paidós.
- Meier, D. (1995). *The power of their ideas: Lessons from a small school in Harlem*. Boston: Beacon Press.
- Moreno, M. E. Z. (2021). *Para pensar el poscapitalismo*. México, D. F.: UNAM.
- Motta, S. (2014). en S. Motta y M. Cole (eds.), *Pedagogizing the political and politicizing pedagogy. Constructing 21st century socialism in Latin America: The role of radical education*. London: Routledge, pp. 1-16.



- Miano, A., Rotman, J. y Heras, A. (2020). Vivir, educar y luchar en el campo. Acciones y coaliciones de pobladores rurales. *Revista Temas Sociológicos*, 27, 373-409.
- Said, S. (2018). Pedagogies of the South and political subjectivation: People's High Schools in Argentina as part of "Latin American pedagogical movements". *Education policy analysis archives*, 26, 86-96.
- Sandlin, J., Schultz, B. y Burdick, J. (2009). *Handbook of public pedagogy: Education and learning beyond schooling*. New York: Routledge.
- Sleeter, C. E. y Zaval, M. (2020). *Transformative Ethnic Studies in Schools: Curriculum, Pedagogy, and Research*. New York: Teachers College Press.
- Soja, E. (1996). *Third space: Journeys to Los Angeles and other real and imagined places*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- Sousa Santos, B. (2018). *El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur*. Madrid: Trotta.
- Tarlau, R. (2019). *Occupying schools, occupying land: How the landless workers movement transformed Brazilian education*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Torres Carillo, A. (2020). *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Verger, T., Mochetti, M. y Fontdevila, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Bruselas: Educación Internacional.
- Wahren, J. (2020). Bachilleratos populares en Argentina: Educación desde los movimientos sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 33(47), 89-109.
- Weissmann, P. (ed.). (2017). *La otra educación: Relatos de experiencias*. Buenos Aires: Editorial Maipue.
- Zibechi, R. (2009). *Territorios en resistencia*. Buenos Aires, Argentina: La Vaca Ediciones.