

# Educadores integrantes de organizaciones populares

## Un acercamiento a su perspectiva pedagógica



Álvaro Javier Di Matteo

UNLu

### Resumen

Este trabajo expresa un avance de investigación sobre la mirada de los educadores populares que participan en organizaciones populares autónomas. Inicialmente se caracterizan estos sujetos y experiencias para luego presentar algunos rasgos generales de la perspectiva de los actores acerca de los procesos de construcción de subjetividad y del desarrollo de acciones educativas en esos contextos de participación y de lucha social.

#### Palabras clave

Educación popular  
Movimientos  
Subjetividad  
Formación

### Abstract

**Educators members of popular organizations. An approach to the pedagogical perspective.** This article expresses a progress on the perspective of popular educators, who are part of autonomous popular organizations. First, these subjects and experiences are described. Then, we present some general characteristics of these actors' point of view as regards subjectivity construction processes and the development of educational actions, in such contexts of participation and social struggles.

#### Key words

Popular education  
Social movements  
Subjectivity  
Training

### Introducción

Este trabajo refleja avances en una actividad de investigación<sup>1</sup> con la que nos propusimos reconstruir la perspectiva de los educadores populares que participan de organizaciones sociales. Nos referimos a su perspectiva acerca de los procesos de construcción de subjetividad y del desarrollo de acciones educativas en esos contextos de participación y movilización.

Se trata de un sujeto que no ha sido considerado desde el campo académico, a pesar que, entendemos, su práctica es muy relevante y su perspectiva respecto de ella, así como respecto de la realidad organizativa y de los procesos sociales, es privilegiada. Un "privilegio" que adjudicamos tanto al hecho de ser constructores de las experiencias formativas, como al ángulo de observación que comparten, desde el que buscan entender los efectos de la participación y la movilización en la construcción de la subjetividad.

1. Realizada con beca de Investigación de la U.N. de Luján, dirigida por Beatriz Gualdieri y Norma Michi.

Estructuramos el texto del siguiente modo: en principio, desarrollamos algunas características de los educadores en tanto sujeto social. Luego caracterizamos las experiencias organizativas populares y autónomas en las que participan. Por último presentamos un primer acercamiento a la reflexión pedagógica de los sujetos.

## 1. Nuevos protagonistas en Educación Popular

Los pensamientos y reflexiones de los educadores populares de las organizaciones respecto de los procesos de formación constituyeron nuestro objeto de estudio. Nos proponemos compartir las razones que nos llevaron a indagar esa perspectiva. Para hacerlo necesitamos explicitar el recorrido que nos condujo hacia esta preocupación. Coincidiendo con Hugo Zemelman (2006, 2010), entendemos que las elecciones relacionadas a la tarea de investigación no escapan a nuestras opciones valorativas. Nos dice incluso que este es nuestro modo de apropiarnos del momento histórico en que vivimos. Por eso nos proponemos dar cuenta de nuestras opciones y ángulos de mirada de manera explícita, lo que entendemos, además, puede ayudarnos a comunicar mejor la construcción realizada.

El equipo docente del Seminario de Animación Social del que participo, se enmarca en la tradición de la Educación de Adultos referenciada por la perspectiva de Educación Popular. Desde hace más de quince años se propuso articular las iniciativas de docencia, investigación y extensión universitaria<sup>2</sup>. Y esa articulación se presenta estrechamente relacionada con las experiencias de organización donde los educadores que consideramos en esta investigación se desenvuelven cotidianamente. En este período desarrollamos acciones educativas en distintas organizaciones, entre las que están algunas de las que en este trabajo se consideran: La Red El Encuentro, El Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD) Oscar Barrios, el Movimiento Campesino de Santiago del Estero Vía Campesina (MOCASE VC) y el Movimiento de Trabajadores Comunitarios de Luján (MTC)<sup>3</sup>.

En la reflexión sobre nuestra práctica así como en la actividad de investigación, afirmamos que las formas de educación de los movimientos pueden distinguirse en, al menos, tres tipos de experiencias o de lugares-momentos en los que se dan procesos formativos que tienen características específicas y también límites, a veces difusos: 1) las escuelas gestadas y conducidas por los movimientos, que se vinculan de distintas formas con el sistema educativo oficial; 2) las denominadas “prácticas de formación”; 3) las que, centradas en la práctica social de la organización (como por ejemplo, movilizaciones, tareas de autogestión, etc.), pueden ser reconocidas por los protagonistas como formativas. Adoptamos, en forma provisional las categorías utilizadas con mayor frecuencia por los movimientos populares. En relación a esta propuesta, nuestro objeto de estudio construido aquí representa un recorte de uno más amplio, ya que se atiene a determinados sujetos de esas prácticas educativas.

Por otro lado, esa experiencia nos fue señalando una tendencia que nos resultó muy sugerente. La EP durante la década del 80 y principio de los 90 consistió en una perspectiva encarnada en el mundo de los centros de profesionales y ONGs de apoyo a organizaciones o a sectores empobrecidos de las clases populares. Un tiempo después comenzó a haber un nuevo sujeto afirmando y debatiendo elementos de la tradición de la EP:

Desde la década de los 90 asumen un papel destacado los movimientos sociales populares que protagonizaron importantes luchas contra el neoliberalismo. Nos referimos a movimientos como EZLN, MST, CONAIE<sup>4</sup> y en nuestro país desde fines de la década y en forma creciente: movimientos de desocupados, fábricas recuperadas, asambleas vecinales y ambientalistas, movimientos y organizaciones campesinas e indígenas. Con ellos una nueva generación de educadores populares asumió protagonismo (Di Matteo, Michi y Vila, 2012: 90).

2. “El propósito de nuestra acción es contribuir a fortalecer las organizaciones de base como forma de acumulación de poder para la transformación social. Es por eso que trabajamos en relación directa con las que tenemos acuerdo en dos principios básicos: el interés por profundizar las formas democráticas de relación entre dirigentes y vecinos y el enfoque de educación popular en la tarea pedagógica. Es de destacar que, así como no concebimos la relación con la comunidad por fuera de las organizaciones que ella generó, optamos por aquellas que coincidan con los principios mencionados” (Michi, Di Matteo y Vila, 1997).

3. Al mismo tiempo, mi experiencia de militancia entre los años 1995 y 2003 se dio en el marco del Centro de Educación Popular SUR cuyo desarrollo se orientó a organizaciones similares. Esto incluyó la relación con otras experiencias que se consideraron en nuestro trabajo de investigación: los Movimientos de Trabajadores Desocupados de Lanús, de Almirante Brown y de Berisso. Además de estas siete experiencias tuvimos posibilidad de entrevistar a una educadora de la UTCA-FOL organización que apenas conocíamos.

4. EZLN: Ejército Zapatista de Liberación Nacional, México; MST: Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra, Brasil; CONAIE: Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador.

A partir de aquí podemos detenernos alrededor de estos dos caminos por los que llegamos a la preocupación por los educadores populares de las organizaciones. Por una parte, comprender sus perspectivas respecto de los procesos formativos en las organizaciones nos ayuda a conocer un aspecto sustancial de esas experiencias. Es decir, colabora con la aprehensión de ese objeto más amplio que son las organizaciones populares, sus iniciativas educativas y su impacto sobre la subjetividad popular.

Por otro lado, recuperar las reflexiones de los educadores puede aportar a animar y potenciar debates dentro del campo de la Educación Popular así como en el de Educación de Adultos y en el de reflexión sobre pedagogías críticas. Partimos de la apreciación de que esas miradas son valiosas, aunque claro, están poco sistematizadas y ordenadas, en tanto se construyen de cara a la acción política en los movimientos y organizaciones, antes que en los campos de debate y la reflexión académicos.

### **1.1 ¿Quiénes son los educadores populares?**

Con la expresión “educadores populares de las organizaciones” estamos señalando la existencia de un conjunto de sujetos afincados en espacios organizativos populares, que comparten la experiencia cotidiana con la base social de las organizaciones, que realizan acciones que son decididas al interior de las organizaciones en que participan y que se piensan y desarrollan en el marco de los desafíos de estas. Son personas que definen su práctica (la piensan y realizan) con intencionalidad educativa. Esto no significa que solamente se dediquen a tareas relacionadas a la formación, al contrario, suelen realizar actividades variadas. Sin embargo, para muchos de estos educadores, las tareas de formación predominan por sobre las otras.

La categoría “educador popular” es utilizada en muchos sentidos. No tenemos posibilidad de detenernos en los debates relacionados a ella, aunque necesitamos evitar su polisemia, por lo que afirmamos que el sujeto que nos ocupa es el que actúa al interior de esas organizaciones. No nos referimos a sujetos que, en muchos otros casos, son denominados “educadores populares”: el educador en la escuela pública, el alfabetizador que actúa en barriadas populares, ni tampoco, aquel que desarrolla prácticas de educación complementaria o artística, etc., en ambientes populares.

Recientemente se han desarrollado trabajos que estudian el caso de los Bachilleratos Populares (Elisalde, 2008, Gluz, 2009) que en general se conceptualizan como prácticas de EP, y a los docentes de los mismos se los piensa como “educadores populares”. Estas experiencias que resultan muy interesantes suelen destacar su carácter alternativo a la escuela y la búsqueda de formas de participación en la gestión y en el aprendizaje, y se desarrollan de manera articulada con movimientos y organizaciones. Evidentemente aquí tenemos sujetos y reflexiones cercanos a los problemas que no ocupan, pero de todos modos la realidad a la que nos referimos es, en aspectos significativos, diferente.

Las experiencias que construyen la figura del “educador popular de la organización” tienen relación con necesidades y desafíos que se detectan y enfrentan hacia dentro de las organizaciones más que hacia fuera. Estas iniciativas suelen estar vinculadas a la formación de subjetividades, y a la ampliación el protagonismo de los sujetos en la dinámica de la organización y, a través de ello, mejorar la capacidad de acción y de impacto en relación al campo social en el que actúan, así como avanzar en la concreción de valores democráticos de los que se parte.

Al mismo tiempo ocurre que la intencionalidad educativa en las organizaciones es impulsada desde iniciativas múltiples y no es exclusiva de algunos sujetos. En principio, en las organizaciones, suele afirmarse el carácter formativo de la práctica cotidiana, que muchas veces es pensada con intención pedagógica por muchas personas, y no sólo por los educadores.

Pero así como se puede observar que la intencionalidad y la reflexión pedagógica están protagonizadas por muchas personas, se puede decir también que es impulsada por algunos sujetos más que por otros, quienes se interesan especialmente por las dimensiones formativas de la práctica, desarrollan acciones, promueven reflexiones y debates y, en muchos casos, organizan y coordinan actividades sistemáticas como cursos y talleres.

### **1.2 Algunos rasgos compartidos por los educadores populares:**

1. **Comparten una perspectiva acerca de los procesos de formación:** en rasgos generales entienden esa formación vinculada a que muchos comprendan más lúcida-mente el mundo y protagonicen procesos organizativos y de lucha.
2. **Actúan con intencionalidad educativa y reflexionan pedagógicamente:** han desarrollado o desarrollan acciones formativas, las planifican y coordinan y, por otra parte, piensan y orientan sus prácticas con un objetivo formativo aún en espacios no definidos específicamente como formativos.
3. **Son miembros de las organizaciones:** los educadores participan de las organizaciones, no son externos. Las decisiones que afectan su práctica, por lo menos en lo que respecta a los objetivos y orientaciones más generales, son tomadas en las organizaciones.
4. **El origen social de los educadores:** mayoritariamente tienen un origen social distinto del de la base social de las organizaciones. Se han sumado a los procesos de organización a partir de una búsqueda de construcción de otra realidad social, a diferencia de quienes constituyen la base social que, si bien a lo largo de los procesos de organización y lucha suelen identificarse con horizontes políticos y valorativos, inicialmente se suman por necesidades inmediatas.

De todos modos no provienen de realidades económicas excesivamente distantes, sino en general de otros sectores empobrecidos de la clase trabajadora. Realizaron trayectorias educativas más largas que las de la base social, aunque muy pocos cuentan con formación docente formal.

Con el desarrollo de las experiencias emergen algunos educadores de las propias camadas populares que son base social de las organizaciones. Como tendencias generales podemos decir que esta participación de la base social en la tarea educativa es más destacada en el MOCASE-Vía Campesina que en las organizaciones urbanas.

## **2. Organizaciones: populares y autónomas**

Nos queda por especificar lo que entendemos por organizaciones y movimientos populares autónomos, lo que ayuda a determinar el alcance del trabajo.

En el apartado anterior situamos el proceso de decidir acerca de qué investigar en un proceso de reflexión y acción educativa. La dimensión de acción que tuvo ese proceso es decisiva para entender el recorte de organizaciones con el que se fue trabajando; inicialmente asumimos dos criterios a partir de los cuales se acordaron prácticas: “el interés por profundizar las formas democráticas de relación y el enfoque de educación popular en la tarea pedagógica” (Michi, Di Matteo y Vila, 1997).

Evidentemente esto nos fue orientando a conocer algunas experiencias y no otras. Y nos fue llevando también a construir un recorte en el plano más conceptual, sobre todo en la medida que nos propusimos producir conocimiento a partir de la investigación y la reflexión sobre la experiencia.

## 2.1. Organizaciones populares

Con la expresión “populares” estamos destacando tanto la procedencia social de quienes participan como el tipo de orientaciones u objetivos trazados. Con ello se intenta traer de los debates en Ciencias Sociales algunos elementos necesarios para la comprensión de la realidad de las organizaciones y movimientos<sup>5</sup>: los procesos de dominación social, explotación económica y construcción de alternativas sociales<sup>6</sup>.

Taddei, Seoane y Algranati proponen recuperar la dinámica “de clases” para el análisis de los movimientos sociales, sin perder de vista los elementos culturales, identitarios e ideológicos que posibilitan la configuración de una fuerza social:

Debemos privilegiar una visión que enfatiza la idea de las clases sociales no como objetos sino como relaciones; donde la existencia de las mismas se referencia en la comunidad relativa de situación y destino, en el sentimiento de pertenencia a un mismo mundo y en su constitución como sujeto colectivo; y que, en ese sentido, enfatiza el papel del conflicto o la lucha como su principal elemento constitutivo. En esta línea, pueden establecerse ya múltiples relaciones con aquellas prácticas colectivas que se nombran bajo el concepto de movimientos sociales. Los mismos referencian a una construcción socio-histórica colectiva en la que participan sectores y grupos que experimentan la explotación, la desposesión, la opresión y la dominación y donde la dimensión de clase cuenta como una de sus determinaciones principales, aunque no la única. (Seoane, Algranati y Taddei, 2010: 12)

Entendemos que la recuperación de la dimensión “popular” de los movimientos sociales, su lectura como emergentes de procesos de dominación política y económica nos orienta a buscar la comprensión de las tendencias que configuran nuevas formas de opresión, resistencias, y formación de alternativas, a escala mundial, nacional y local. Esas tendencias complejizan los escenarios, las características de los sujetos, las formas de acción. Nos referimos, entre otras a:

- » la segmentación social creciente, donde lo que nos permitimos llamar “clase trabajadora” se compone de categorías económicas diversas y en muchos sentidos, distanciadas.
- » la configuración de una población sobrante, excluida del mercado de trabajo por períodos prolongados, y las respuestas políticas (no sólo estatales) variadas, no siempre coherentes: disciplinamiento a través de programas sociales, segregación y militarización de las ciudades, clientelismo, etc.
- » el trastocamiento, y en ciertas situaciones, la destrucción de realidades sociales, a partir de la avanzada de la economía colonial de saqueo, que afecta sobre todo al mundo indígena y campesino, pero esta vez contrapuesto con un mercado de trabajo estancado que no ofrece atractivos en el mundo urbano y a la tendencia creciente a la afirmación de las identidades culturales e indígenas.
- » la transnacionalización del poder, fáctico e institucional, inseparable del proceso de transnacionalización de la economía.
- » el agravamiento y la politización creciente del problema ambiental, sanitario y de pérdida de “soberanía alimentaria”, vinculado al problema del saqueo propiciado por las transnacionales.

En este marco, las organizaciones y movimientos populares ya no representan sólo respuestas defensivas: han puesto límites a algunas de las iniciativas neoliberales y muchos de ellos se convirtieron en actores con capacidad de contraponer caminos alternativos de construcción social.

5. En este trabajo utilizamos indistintamente las expresiones “organización” y “movimiento”.

6. Seoane, Taddei y Algranati (2010) analizan las condiciones de producción del discurso sobre los movimientos sociales, que se inicia en Europa y Norteamérica y las condiciones de apropiación y uso (muchas veces acrítico) de ese discurso en América Latina. La preocupación por la procedencia de clase de los sujetos que participaron en procesos de movilización a partir de la posguerra, perdió allí peso frente a otras variables como las identidades y las opciones ideológicas.

## 2.2. Organizaciones autónomas

La variedad de organizaciones y movimientos sociales populares existente en nuestro país es notoria. Svampa se refiere a ella designándola como “fragmentación organizacional”. Intentando ordenar esa fragmentación propone pensar tres matrices de pensamiento que orientan en trazos generales las experiencias de los últimos quince años. Se refiere de ese modo a la “matriz clasista tradicional, la nacional-popular (...) y la narrativa autonomista” (Svampa, 2011: 20). La tercer matriz es la que se vincula a nuestra tarea:

...las nuevas experiencias militantes, –sobre todo en los jóvenes– se nutren de un ethos común: aquel que afirma como imperativo la desburocratización y democratización de las organizaciones y se alimenta, por ende, de una gran desconfianza respecto de las estructuras partidarias y sindicales, así como de toda instancia articuladora superior.

(...) la autonomía aparece no sólo como un eje organizativo, sino también como un planteo estratégico, que remite a la autodeterminación de los sujetos. Asimismo, esta aspiración converge con la valorización de la práctica en sí misma, en tanto modalidad de construcción política, antes que la adhesión a las grandes declaraciones ideológicas o a los acuerdos programáticos. Ambos ejes atraviesan de manera central el proceso de recomposición de las subjetividades políticas contemporáneas. (Svampa, 2005: 7-9)

En ese campo de organizaciones independientes, que comienzan a llamarse a sí mismas “autónomas”, se inscribió nuestra experiencia en Educación Popular (EP). Esta opción se debe fundamentalmente a las características de las organizaciones puestas a la par de las condiciones de posibilidad del desarrollo de prácticas de EP, al menos en lo que respecta a nuestra manera de concebir esta perspectiva de acción político-pedagógica. Básicamente, las otras “matrices” imposibilitan el desarrollo de procesos de reflexión de los sujetos que problematizan las relaciones y las concepciones que les dan forma, que suelen ser rígidas y definidas de manera elitista<sup>7</sup>. Nos dice la autora:

En realidad, como para la izquierda partidaria, para la tradición populista argentina y sus herederos actuales, la cuestión de la autonomía de los actores constituye un punto ciego, impensado, cuando no una suerte de paradigma incomprensible y hasta artificial en función de nuestra geografía de la pobreza. (Svampa, 2005: 6)

En términos operativos definimos como autónomas aquellas organizaciones que no responden a estructuras mayores aunque hayan creado espacios de articulación junto a otras experiencias.

La perspectiva autónoma considera abierta la discusión sobre su proyecto político, y necesaria la participación masiva, no sólo en la acción sino también en la definición de ese proyecto y además, politiza las relaciones cotidianas. Por estas razones, la EP se convierte tempranamente en parte de la experiencia de estas organizaciones.

La EP, apoyada en la tradición freireana, se articulaba con ese tipo de organizaciones de manera razonablemente coherente. En la cita que sigue un educador popular que participa de una organización de desocupados cuenta en perspectiva histórica su mirada acerca de esa relación:

...no había preocupación por ese tema, no teníamos mucha idea de la EP (...)...a mi me impactó cuando vi de qué se trataba, que la onda era hablar con la gente desde un lugar de igual, dije “algo hay acá, esto está bueno” y vi que eso encajaba en la práctica política que estábamos haciendo (...) se tiran consignas, se busca problematizar temas, que los vecinos hablen. Como a nosotros nos interesaba

7. La crítica que Svampa realiza de los límites de las perspectivas “clasista tradicional” y de la “nacional popular” (o “populista”) nos resulta muy apropiada para comprender los procesos de organización “autónomos” y su lugar en relación a otras experiencias...  
(continúa en página 84)

mucho la participación (...) involucrar y que la gente se cope y haga cosas, que proponga. Entonces ahí la EP entró, de cabeza y después con el proceso, en el tiempo, [pienso que] la idea de fondo de la EP tiene la misma matriz de una práctica política, en el sentido que no lo veo como algo aparte. Hoy día me cuesta entender una militancia... y para mí lo ideal es que un militante sea educador popular". (Aníbal Espíndola, MTD Oscar Barrios)

Podemos retomar algunos elementos del vínculo entre organizaciones autónomas y Educación Popular como lo hemos intentado formular hace unos años. Sosteníamos que el hecho de asumirse como autónomos se expresa directamente en las actividades de formación. Por un lado, esto supone la ausencia de "línea" y de "doctrina" unívocamente aceptada y de órganos custodios de que ese cuerpo ideológico sea apropiado (o reproducido acríticamente) por los sujetos en forma fiel. Las organizaciones autónomas tuvieron capacidad para salirse del corset de las formaciones discursivas clásicas de la izquierda, de su rigidez y de sus liturgias. En gran medida por vocación, pero en otra no menor, por la fuerte presencia de masas que habilitó variados y heterodoxos discursos que, nutridos en la experiencia, fueron ganando legitimidad.

Estas organizaciones van construyendo, con diverso nivel de síntesis, los "contenidos" a transmitir tomando fuentes bastante diversas: a) la reflexión y sistematización de prácticas, especialmente propias aunque también de otras organizaciones populares actuales y pasadas, locales y distantes; b) ideas provenientes de tradiciones aceptadas en forma expresa; c) el bagaje transmitido por quienes fueron iniciadores de la organización o que se sumaron a ellas a partir de experiencias organizativas previas, d) la experiencia de las bases sociales que toman la palabra y hacen jugar su mirada en los procesos de formación. (Michi y Di Matteo, 2005: 5). Para la conceptualización de estos elementos nos remitimos a los trabajos de los marxistas ingleses, especialmente Edward Thompson (1989), quien da cuenta de los procesos de construcción de conciencia de clase y Raymond Williams (1980) y su mirada sobre los "significados emergentes" y la "tradición selectiva"; también, en el contexto latinoamericano, Carlos Rodríguez Brandão (1993) nos aporta, entre otros elementos valiosos, la noción de "saber orgánico de clase". Estos autores, cuyos trabajos valoramos profundamente más allá de que aquí no haya lugar para pormenorizar sus reflexiones, tienen el mérito de intentar captar las dinámicas de poder en el campo de las significaciones sociales esforzándose por un lado, en no descuidar la atención respecto de las iniciativas de ordenamiento y hegemonía y por otro, construir elementos conceptuales capaces de permitir captar procesos de significación opuestos y relativamente autónomos.

### 3. La perspectiva de los educadores populares

En nuestro estudio buscamos acercarnos a un campo de significaciones que nos abriera interrogantes y nos mostrara elementos novedosos<sup>8</sup>.

Sabemos que el pensamiento es uno de los elementos de la experiencia y se desarrolla en relación a la práctica social, pero también teniendo como base una vida y una formación previa, que si bien se realiza en ambientes sociales específicos, construye a los sujetos singularmente. Por esto podemos afirmar que esa relación que ocurre en la experiencia, entre práctica y pensamiento no se agota en ella; es práctica y pensamiento de personas con historia y con capacidad de reflexionar sobre sí mismos y sobre su experiencia<sup>9</sup>. Damos este rodeo para afirmar una limitación que nos impusimos deliberadamente y que consiste en no afirmar causas de los razonamientos; no poner como causas, ni a las prácticas, ni a los contextos, ni a las trayectorias de los sujetos, porque no hay modo que este trabajo, por sus límites, tenga esa posibilidad y porque además no lo consideramos necesario.

8. Además del hecho de no contar con otros trabajos previos que estudien esta realidad, optamos por la "mirada" de los educadores más que por sus prácticas, debido también a las limitaciones de espacio, tiempo y recursos en que esta tarea de investigación se encuadra.

9. Nuevamente, Zemelman colabora sugiriendo pensar la "relación de conocimiento" que nos constituye como sujetos: "La relación de conocimiento es la capacidad que tiene cada individuo de colocarse en su mundo. Pero ¿qué significa colocarse en su mundo? Significa no interpretarlo sino reconocerlo. Pues la primera exigencia de la colocación es pararse en su mundo sin la mediación precipitada de reducir esa relación a una explicación." (Zemelman, 2006; 82 cursivas en el original) En la perspectiva del autor el pensamiento supone racionalidad, pero no necesariamente explicación teórica: se posiciona frente a una realidad en movimiento e inmediata, que si bien puede apoyarse en información teórica, necesita siempre crear elementos para darle sentido a lo que sucede.

Creemos que el esfuerzo por establecer relaciones causales, en lo que respecta a esta investigación, puede ser más riesgoso que útil, ya que nos puede forzar a aplicar pre-conceptos o apelar a alguna variante del determinismo, más que a comprender la complejidad de la que emergen las significaciones. Esto por otra parte no significa que no podamos afirmar relaciones posibles, sugerir continuidades entre ciertos elementos de la realidad y los sentidos sostenidos. Y por supuesto, incluimos las causalidades cuando son afirmadas por los educadores.

Para acercarnos a este campo de significaciones desarrollamos una metodología cualitativa de investigación basada en entrevistas abiertas valiéndonos de los aportes de Roxana Guber (1990) acerca de la entrevista antropológica. Por ese motivo nos propusimos realizar una primer entrevista de apertura, buscando reconstruir la “perspectiva del actor” y una segunda entrevista de profundización a partir de los sentidos iniciales.

En la reconstrucción de perspectivas de los sujetos le dimos valor a la singularidad de una significación y procuramos la reconstrucción más amplia y exhaustiva posible de ella, antes que el agrupamiento de significaciones de distintos sujetos con intención de clasificarlas y organizarlas alrededor de criterios de diferenciación. De todos modos, señalamos similitudes, elementos compartidos, discrepancias a partir de ciertos puntos de acuerdo, debates latentes o que podrían constituirse alrededor de algunas miradas. También nos interesa destacar significaciones o sentidos que guardan relación con los debates en Educación Popular.

Nos propusimos alcanzar una muestra de educadores de una serie de experiencias, que finalmente fueron ocho, entrevistando para ello a catorce personas. La intención fue cubrir un arco representativo de las experiencias al interior del conjunto de las “organizaciones populares autónomas”. Entre ellas, una experiencia rural, teniendo en cuenta que un segundo momento de trabajo se realizará con educadores de organizaciones campesinas. Y por esto, concentrar la mayoría de los esfuerzos en experiencias urbanas. Buscamos hacer heterogénea la muestra considerando experiencias que, siendo autónomas, sabemos que se diferencian en términos de concepciones ideológicas y discursos así como en los espacios de articulación de los que participan.

Nuestro objetivo de reconstruir una mirada no busca alcanzar una generalización válida para toda actividad educativa en el marco de organizaciones sociales. Sabemos que accedimos al campo desde el sesgo de nuestra propia experiencia. Por eso lo que afirmamos está, en principio, limitado a organizaciones populares autónomas y a educadores que afirman su referencia en la Educación Popular.

A continuación, compartimos de manera sintética, algunos avances de nuestro análisis de la mirada los militantes-educadores populares.

### ***3.1. El carácter formativo de la experiencia política***

La perspectiva de los educadores afirma la relación entre la experiencia de participar en procesos de organización y de movilización y la subjetividad. Y la entiende como una relación central, constitutiva de esa subjetividad. Esto es afirmado como una certeza: “la práctica nos forma”. Sobre esta relación se construyen otras muchas reflexiones que tienen una impronta pedagógica, es decir, se refieren a lo que la experiencia produce en los sujetos pero también a lo que la experiencia puede (o debe) producir en la subjetividad si se toman decisiones que la direccionan. Al mismo tiempo, el énfasis en la formación en la experiencia tiene implicancias en la consideración de los procesos sistemáticos de formación. Vamos a ampliar estas afirmaciones.

Queremos, para eso, compartir algunas expresiones de los y las militantes que entrevistamos. El riesgo con el que nos encontramos es que los énfasis son particulares y no es

fácil sintetizarlos en una presentación de este tipo haciendo abstracción de algunos contextos y experiencias donde los sujetos despliegan su práctica; aún así creemos que las expresiones que elegimos son indicativas del sentido global al que estamos apuntando:

a) La experiencia es formativa.

Como afirmamos inicialmente, este título es suscripto por todos los entrevistados. Lo que nos están comentando es que la experiencia de participación y de movilización contribuye a la construcción de una subjetividad que es valorada porque el sujeto se posiciona en el mundo de manera más íntegra, más completa, asumiéndose como constructor de la realidad social, protagonista de esta<sup>10</sup>.

En el trabajo de campo encontramos destacadas, por los educadores, muchas dimensiones de esa subjetividad: el modo de pararse frente a otros sujetos, la posibilidad de observarse como actor lúcido e influyente respecto de su realidad, la identificación con otros tanto por la posición social o de lucha que se asume, la práctica de valores que se recuperan y se afirman, se presentan como resultados de una experiencia que se distancia, a veces de manera abrupta, respecto de los parámetros en que se desarrolla la vida cotidiana previa.

Compartimos un fragmento de entrevista a una educadora militante del Movimiento Campesino de Santiago del Estero:

—¿Una persona que está participando del MOCASE... cómo es su experiencia?

M: Vive distinto... su vida. Desde la práctica de ir a una reunión, a una marcha, sentarse a armar un proyecto... Yo creo que se para en el mundo de otra manera... Porque se siente que es protagonista, que es activo y que no le hacen las cosas, sino que las consigue junto con otros. (...) Y uno lo puede ver haciendo memoria, de compañeros con nombre y apellido, que jamás hablaban en una reunión y las pocas veces que hablaban, de un compañero me estoy acordando particularmente ahora, que tartamudeaba para hablar y hoy es un tipo que te habla con toda tranquilidad, con toda soltura, por ejemplo, del área de salud que es el área que está él.

El movimiento no sólo pudo lograr la defensa del territorio, o el proyecto productivo de no sé qué cosa, o poner en la historia de Argentina nuevamente al campesinado, en la discusión, sino y sobre todo, el cambio interior en cada uno; yo creo que eso es lo más fuerte. Volverse a sentir como sus antepasados, que son personas y que pueden, y que deben y que tienen que cambiar las injusticias, que no hay que quedarse de brazos cruzados. Y eso, ya te digo, no estoy teorizando. Lo digo y me acuerdo de uno por uno, de muchos compañeros y miro el proceso que hicieron. Yo creo que eso es lo más fuerte. Haber encontrado en el movimiento ese espacio para encontrarse a sí mismo y para desarrollar un montón de capacidades y potencialidades que estaban ahí latentes. Y que algo las tenía que encauzar, y el movimiento fue eso, la posibilidad de encauzar muchas posibilidades (María de los Ángeles, MOCASE-VC).

b) La experiencia puede organizarse con perspectiva formativa

Como dijimos, hemos tenido posibilidad de dialogar sobre distintos elementos de las experiencias que son considerados con sentido pedagógico. Esas consideraciones, muchas veces, intervienen en las decisiones estratégicas o en las formas de acción, pudiéndose elegir o construir caminos de acción teniendo a la vista lo que pueden producir en el terreno de las subjetividades. De lo que se trata es de darle forma a la experiencia para que sea potencialmente más formativa.

Tomamos, como ejemplo, reflexiones relativas a lo que produce la experiencia alrededor de los intentos de organización de iniciativas productivas en el Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD). Como puede verse, la dimensión pedagógica es considerada para construir la experiencia y para elegir impulsarla:

10. Es interesante considerar la expresión de Estela Quintar: "sujeto erguido", aquel capaz de colocarse frente al mundo como protagonista lúcido: "...que se coloca frente a sus circunstancias (y que puede) reconocerlas, no solamente como límites o como determinaciones que lo mutilan, sino también, haciendo un analogismo con una idea de Antonio Machado, no ya como muros, sino como puertas abiertas al campo." (en Rivas Díaz, 2005)

...lo formativo era también generar instancias de producción, que permitieran capacitación, que permitieran lugar de pertenencia. (...) Otros compañeros siguieron haciendo formación de base. Yo dejé de hacer formación o la tomé más de este lado, en seguir generando instancias de producción, como organización... donde estuviera en cuenta lo formativo, lo organizativo y lo productivo, las tres cosas.

Todo eso es un proceso de formación que quizá no tenga la forma de taller, pero si esta cosa de “cómo nos vamos a dividir el trabajo, qué vamos a producir, cómo lo vamos a producir, con qué empezamos, qué sabe hacer uno, qué sabe hacer la otra”. Y eso sí fue todo un proceso organizativo pero acompañado por una cuestión de formación también; ...las distintas cosas que se necesitan para la producción: “vamos a comprar con el fondo de productivos, pero qué vamos a comprar, por qué empezamos, qué priorizamos...”. Entonces fue todo un proceso formativo, porque de alguna manera organizar el trabajo era organizarnos colectivamente, que es una de las cosas que más cuesta a veces en el MTD. (Adriana Pascielli, MTD de Lanús)

En la mirada de esta educadora popular y militante del MTD, la relación entre experiencia y formación es bien marcada. Determinadas experiencias tiene la virtud de provocar algunas reflexiones y aprendizajes. Pero además, desde una intencionalidad formativa la experiencia puede ser más rica y orientada de acuerdo a los horizontes trazados colectivamente.

c) La formación en la experiencia puede potenciarse con actividades educativas sistemáticas. En la perspectiva de los educadores populares las acciones educativas sistemáticas, como talleres y cursos, que se proyectan aparecen fuertemente referenciadas en la experiencia. En la última cita que compartimos, se hablaba de un tipo de práctica intencionalmente formativa muy cercana a la experiencia. Pero también existe un abanico de prácticas relativamente más distantes.

Lo que es sustantivamente específico y destacable en este tipo de miradas es que las prácticas educativas no parecen perder de vista esa experiencia como referencia, son prácticas situadas y contextualizadas antes que abstractas y universalistas.

Esto no significa, como veremos, que la experiencia sea restringida a la práctica inmediata y cotidiana, aunque esta tiene un peso muy destacado:

Las instancias más de formación... en realidad nosotros tratamos de vincularlo siempre (eso es como el eje que a nosotros nos parece importante para pensar) a la práctica. Los conceptos que a uno le interesan, digamos, socializar, tratamos más que nada de vincularlo a la experiencia del movimiento, y si vemos, por ejemplo, el tema del poder popular. “¿Cómo hacemos nosotros para construir eso que entendemos como poder popular, desde nuestros barrios, desde la organización del movimiento?”, el diálogo viene más que nada vinculándolo a la práctica de los compañeros en la organización.

(...) En perspectiva, por qué reivindicamos eso y qué de nuestra práctica nos parece que va por ese camino, por qué. O ver otras experiencias históricas donde se vea la construcción de poder popular y a partir de ahí, pensar qué de eso nosotros tomamos en la organización que tenemos en el movimiento.

El tema de las decisiones, cómo se dan, qué problemáticas abordamos, por ahí pensando algún otro ejemplo. Todas las cosas que tratamos de ver, las vemos desde lo que es necesario para la organización”. (Evangeline Acosta, UTCA-FOL<sup>11</sup>)

11. Unión de Trabajadores Carlos Almirón, Frente de Organizaciones en Lucha.

En un sentido más amplio podría decirse que la experiencia está constituida también por una historia en la que surge, que es portada por los sujetos que participan de ella, y

además se orienta hacia alternativas de construcción social, que por tanto, en la medida que “actúan” en las decisiones estratégicas, también la constituyen. Las reflexiones pedagógicas con las que nos hemos encontrado se organizan alrededor de iniciativas que a veces afirman y otras problematizan esas tres dimensiones de la experiencia.

### **3.2. Las orientaciones que organizan la práctica educativa**

Siguiendo los razonamientos anteriores nos proponemos organizar una presentación de algunos sentidos más bien amplios que orientan las prácticas educativas. Estamos muy lejos de una generalización, se trata de intencionalidades que se afirman con distintos énfasis y que en muchos casos difieren en los contenidos. Por otra parte, como podrá notarse, algunos de estos sentidos e intencionalidades son complementarios entre sí.

a) Por una parte, podemos organizar intencionalidades referidas a la problematización y afirmación de los elementos sociales y culturales previos a la experiencia de organización y movilización. En el sentido de afirmación sobresale la intencionalidad de recuperación de la cultura y el saber popular. Debemos destacar el énfasis específico que se puede encontrar en la experiencia del MOCASE-VC que no casualmente se posiciona en la defensa de las formas de vida campesino-indígenas, hoy amenazadas. Pero también en el mundo urbano tenemos algunos registros relacionados a la recuperación de la memoria de luchas anteriores y a ciertos valores, como la solidaridad, que se pretenden reafirmar.

En contrapartida las acciones formativas se organizan muchas veces apuntando a la crítica de los valores prevalecientes en la subjetividad dominante lo que incluye de manera destacada la experiencia política clientelar y asistencial y la crítica del “patriarcado”.

b) otras intencionalidades se organizan alrededor del presente organizativo y la acción cotidiana. Aquí podemos destacar dos grandes orientaciones. Por una parte, el desarrollo de la reflexión y de la capacidad de propuesta sobre distintos aspectos de la organización. Las interacciones entre sujetos y sus formas de regulación en los espacios locales y en el día a día son considerados de importancia política y representan oportunidades para el ejercicio y la vivencia del protagonismo de muchos sujetos. Este punto está muy asociado a la complejidad de la experiencia y a los saberes y significaciones que se necesitan, crean y utilizan en ella (para, por ejemplo, desarrollar una radio o una actividad productiva colectiva, contabilizar gastos y rendir un proyecto, atender una guardería comunitaria, coordinar una asamblea, recibir a un funcionario público, instalar una carnicería, etc.).

Por otro lado, se piensan iniciativas relacionadas con los criterios de regulación de la participación social que suponen tanto la recuperación del valor del individuo en la construcción colectiva como la discusión del alcance de los acuerdos organizativos y su cumplimiento. Esto se vincula en algunas miradas con el desarrollo y fortalecimiento de la subjetividad “militante”: las ideas de “opción”, “compromiso”, “conciencia”, o bien, la orientación de la práctica a partir de su carácter “comunitario”.

c) por último podemos agrupar aquellas intencionalidades que afirman y problematizan los elementos relacionados con la noción de proyecto político. Aquí se puede destacar el desarrollo de capacidades de análisis social, la comprensión de la dimensión estratégica de la acción y la construcción de identidades políticas (como clase, organización, “pueblo originario”, “latinoamericano”, etc).

Y también lo que se refiere a horizontes de transformación posibles. Algunas construcciones discursivas que son orientadoras de la acción colectiva necesitan ser analizadas, ya sea porque los cambios en el contexto exigen revisar ideas y perspectivas o porque se suman nuevos sujetos a las organizaciones. Nos referimos por ejemplo a expresiones como “reforma agraria”, “cambio social”, “poder popular”.

La intencionalidad de que los horizontes de transformación se apropien y/o construyan colectivamente es enfatizada como elemento central de los criterios políticos afirmados.

En contrapartida los educadores populares señalan un campo de problematización relacionado con la posibilidad y la capacidad colectiva de construir realidades. Hace falta problematizar la construcción hegemónica que se apoya en la idea de que la realidad actual es inmodificable.

## Conclusiones

Evaluamos que haber indagado alrededor de la experiencia y las significaciones sostenidas por educadores populares nos permitió encontrar con un material muy valioso que todavía está en proceso de elaboración y de reflexión.

Los procesos de movilización social al tiempo que disputan parcialmente o en general el orden social, se caracterizan por ser renovadores de las significaciones sociales que nos orientan: de las relaciones con otros, de las formas de vivir la cultura, de las interacciones con la naturaleza, de la construcción y proyección de valores. En esa emergencia de prácticas y significaciones hay espacio para acciones educativas y para leer pedagógicamente los procesos, con el objetivo de fortalecerlos y potenciarlos. Los educadores populares con los que hemos trabajado están situados en esa búsqueda.



## Notas

7. La crítica que Svampa realiza de los límites de las perspectivas “clasista tradicional” y de la “nacional popular” (o “populista”) nos resulta muy apropiada para comprender los procesos de organización “autónomos” y su lugar en relación a otras experiencias:
 

“...los partidos de izquierda suelen acentuar el énfasis instrumental respecto de las organizaciones sociales, en detrimento de su autonomía decisional (...) y del desarrollo de una lógica de construcción más territorial (...). En este sentido, la izquierda partidaria refleja una perspectiva muy clásica de lo que es la sociedad, basada en el modelo fabril, salarial, el cual impregna su lectura acerca de las clases sociales, el poder y el Estado. (...) lo cual se traduce en una gran dificultad por entender los elementos innovadores de las nuevas organizaciones y la potencialidad de ciertas experiencias...  
 (...) la tradición populista tiende a desembocar en el reconocimiento de la primacía del sistema institucional, a través del protagonismo del Partido Peronista, por sobre aquel de los movimientos sociales.  
 Esta inflexión no es solo el resultado de una relación histórica (...) responde a una cierta concepción del cambio social: aquella que deposita la perspectiva de una transformación en la reorientación política del gobierno, antes que en la posibilidad de un reequilibrio de fuerzas a través de las luchas sociales.  
 Esta primacía del sistema político-partidario tiende a expresarse en una fuerte voluntad de subordinación de las masas organizadas a la autoridad del líder (...). Al mismo tiempo, esto se expresa a través de la desconfianza hacia las nuevas formas de autoorganización de lo social y sus demandas de empoderamiento y autonomía (Svampa, 2005: 6).  
 (En página 78)

## Bibliografía

- » Di Matteo, A.J., Michi, N.; Vila, D. (2012). *Recuperar y recrear. Una mirada sobre algunos debates en la Educación Popular*. Revista Debate Público 3, 83-96. Buenos Aires.
- » Elisalde, R. (2008). *Movimientos sociales y educación: Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. Experiencias pedagógicas en el campo de la educación de jóvenes y adultos* en Elisalde, R.; Ampudia, M. (2008). *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en la Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- » Gluz, N. (2009). *De la autonomía como libertad negativa a la construcción de proyectos colectivos: la escolarización en los movimientos sociales* en Feldfeber, M. (comp). *Autonomía y gobierno de la educación; perspectivas, antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aique.
- » Guber, R. (1990). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Gedisa.
- » Michi, N. (2010). *Movimientos Campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC*. Buenos Aires: El Colectivo
- » Michi, N.; Di Matteo, A. J. (2005). *Acerca de las organizaciones autónomas y sus procesos de formación interna*. Ponencia presentada en congreso de ALAS, Porto Alegre.
- » Michi, N.; Di Matteo A. J.; Vila, D. (1997). *Articulación entre docencia, extensión y producción de conocimientos*. Ponencia presentada en II Encuentro Latinoamericano de Extensión Universitaria. UN Cuyo.
- » Rivas Díaz, J. (2005). “*Pedagogía de la dignidad del estar siendo*”, entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar en “*Revista interamericana de Educación de adultos*” CREFAL, año 27, número 1. México. [http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene\\_jun\\_2005/aula\\_magna/aula\\_magna\\_art1\\_p1.htm](http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene_jun_2005/aula_magna/aula_magna_art1_p1.htm)
- » Rodrigues Brandao, C. (1993). “*Caminos Cruzados*” en Gadotti, M.; Torres, C. *Educación Popular. Crisis y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Seoane, J.; Algranati, C.; Taddei, E. (2010). *Principios y efectos de los usos recientes del término “movimiento social”. A propósito de las “novedades” de la conflictividad social en América Latina*, ponencia presentada en II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos. UNC.
- » Svampa, M. (2011). *Argentina, una década después. Del “que se vayan todos ala exacerbación de lo nacional-popular. Nueva Sociedad 235, 17-34*, Buenos Aires.
- » ——— (2005). *Tres ejes para una discusión: modelo de dominación, tradiciones ideológicas y figuras de la militancia*, Charla en IEF-CTA, mimeo.
- » Thompson, E. (1989). *Tradición, revuelta y conciencia de clase*. Barcelona: Crítica.
- » Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.
- » Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México: IPECAL.
- » ——— (2010). *Desafíos de lectura de América Latina*, Serie Seminarios y Conferencias. México: Cerezo Editores.

**Javier Di Matteo** / javidimatteo@yahoo.com.ar

Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación y Doctorando de la Universidad Nacional de Luján con Orientación en Ciencias Sociales y Humanas. Es docente de esa universidad e investiga en temáticas relacionadas a la Educación Popular y los Movimientos Sociales. Trabaja junto a distintos movimientos y organizaciones sociales en actividades de formación y de producción colectiva de conocimiento. Recientemente ha publicado dos artículos en coautoría: “Movimientos populares y procesos formativos”, en *Revista Polifonías* (Departamento de Educación UNLu, 2012) y “Recuperar y recrear. Una mirada sobre algunos debates en la Educación Popular” en *Revista Debate Público*, (Ciencias Sociales, UBA, 2012).