

Educadores en organizaciones populares: la práctica social en los procesos de formación

Por: Álvaro Javier Di Matteo
(Universidad Nacional de Luján)¹

Este trabajo expresa un avance de investigación sobre la perspectiva de los educadores populares insertos en organizaciones populares autónomas. Inicialmente se caracterizan estos sujetos y experiencias y se presentan algunos rasgos de sus reflexiones pedagógicas. Luego nos detenemos en lo que concierne a las reflexiones sobre modos de considerar la práctica social en los procesos de formación que ocurren en esos contextos de participación y de lucha social. Se ensaya un ordenamiento de acuerdo a las dimensiones de la práctica social que abordan: la experiencia previa de los sujetos, la cotidianidad de los procesos de participación y movilización, la dimensión de construcción de proyectos alternativos de sociedad. *Palabras clave: educación popular, movimientos, subjetividad, formación*

Educators in popular organizations: social practice in training processes

Abstract

This article expresses some aspects of a research project about the perspective of popular educators that are part of autonomous popular organizations. First, these subjects and experiences are described, and some aspects of their pedagogical reflections are presented. Then, we focus on their reflections about the ways in which social practice is considered in the educational processes that take place in these contexts of participation and resistance. We try a scheme according to the dimensions of social practice in relation to: subjects' previous experience, the everyday relationships of participation processes and protests, the dimension related to the construction of projects of alternative societies.

Key words: popular education, social movements, subjectivity, training

¹ javidimatteo@yahoo.com.ar

Introducción

Con este trabajo buscamos compartir algunos avances en una actividad de investigación² que se propone reconstruir la mirada pedagógica de los educadores populares de las organizaciones.

Nos referimos a un sujeto social que no ha sido considerado desde el campo académico, a pesar de que realiza una práctica muy relevante y su perspectiva respecto de ella, así como de los procesos sociales en que se enmarca, es privilegiada. Creemos que indagar sobre sus experiencias aporta a animar y potenciar debates dentro del campo de la Educación Popular (EP) así como en el de Educación de Adultos y en el de la pedagogía crítica.

Inicialmente presentamos una breve caracterización de los educadores y de las experiencias de las que participan. Luego proponemos un acercamiento a la mirada pedagógica que sostienen, deteniéndonos específicamente en distintas propuestas de reflexión acerca de cómo la práctica social de los sujetos participantes de los movimientos y organizaciones puede ser puesta en juego en las acciones educativas.

Protagonistas y escenarios

Las elecciones relacionadas a la tarea de investigación no escapan a nuestras opciones valorativas. Representan un modo de apropiarnos del momento histórico en que vivimos (Zemelman, 2010: 112). Nuestras opciones y ángulos de mirada se construyeron en relación con una práctica comprometida con las experiencias de participación populares. Se enlazan a una experiencia de docencia, investigación y extensión universitaria, orientadas por el propósito de fortalecer esos procesos³. No se trata de preguntas que surgen y se orientan con exclusividad al mundo académico.

A partir de nuestra reflexión colectiva afirmamos que en los movimientos y organizaciones populares de nuestro país pueden distinguirse al menos, tres tipos de lugares-momentos en los que se dan procesos formativos, con características específicas y, a veces, límites difusos: a) las escuelas gestadas

2 Realizada con beca de Investigación de la UN de Luján, dirigida por Beatriz Gualdieri y Norma Michi.

3 «El propósito de nuestra acción es contribuir a fortalecer las organizaciones de base como forma de acumulación de poder para la transformación social» (Michi, Di Matteo y Vila, 1997).

y conducidas por los movimientos, que se vinculan de distintas formas con el sistema educativo oficial; b) las denominadas «prácticas de formación» con los que distinguimos procesos sistemáticos aunque no escolares; c) las que, centradas en la práctica social de la organización (como por ejemplo, movilizaciones, tareas de autogestión, etcétera) pueden ser pensadas por los protagonistas como formativas (Michi, Di Matteo y Vila, 2012).

Los educadores y la construcción de nuestro recorte de la realidad a investigar

La experiencia nos fue mostrando un proceso muy sugerente ocurrido en nuestro país. La EP consistió, durante la década del 80 y principios de los 90, en una perspectiva encarnada en el mundo de los centros de profesionales y ONG de apoyo a organizaciones o a sectores empobrecidos de las clases populares. Avanzada la década de los 90 comenzó a haber un nuevo sujeto afirmando y debatiendo elementos de la tradición de la EP, los movimientos sociales populares que protagonizaron importantes luchas contra el neoliberalismo: movimientos de desocupados, fábricas recuperadas, asambleas vecinales y ambientales, movimientos y organizaciones campesinas e indígenas. Con ellos una nueva generación de educadores populares asumió protagonismo (Di Matteo, Michi y Vila, 2012: 90).

Con la expresión «educadores populares de las organizaciones» nos referimos a un conjunto de sujetos afincados en espacios organizativos, miembros de éstos, que comparten la experiencia cotidiana con la base social de las organizaciones, que realizan acciones que son pensadas y decididas en el marco de los desafíos de éstas. 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.

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 solo por los educadores. Pero así como se puede observar que la intencionalidad y la reflexión pedagógica están protagonizadas por muchos, 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 ocasiones, organizan y coordinan actividades sistemáticas como cursos y talleres. Son justamente aquellos a los que consideramos educadores.

En general, los educadores 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 son docentes profesionales.

Con el desarrollo de las experiencias emergen algunos educadores de las propias camadas populares que son la base social de las organizaciones. Entre las experiencias que hemos conocido podemos decir que la participación de la base social en la tarea educativa es más destacada en el Mocase-Vía Campesina que en el resto de las organizaciones.

Especificando nuestro objeto de investigación: las organizaciones populares y autónomas como escenarios de la experiencia de los educadores

Con la expresión *populares*, estamos destacando tanto la procedencia social de quienes participan como el tipo de orientaciones u objetivos trazados. El carácter de popular nos convoca a una lectura de las organizaciones como emergentes de procesos de dominación política y económica y nos orienta a buscar comprender las tendencias que configuran nuevas formas de opresión, resistencias, y formación de alternativas.

Nos referimos, entre otras a la segmentación social creciente, lo que incluye (sin agotarse allí) la configuración de una población sobrante, y las respuestas políticas (no solo estatales) variadas y no siempre coherentes: disciplinamiento a través de programas sociales, segregación y militarización de las ciudades, clientelismo, etc. Y en el mundo campesino indígena la avanzada de la economía colonial de saqueo, contrapuesta a la creciente afirmación de las identidades culturales e indígenas. Estos rasgos no agotan el cuadro, sirven simplemente para recordar algunos elementos del contexto en el que emergen las prácticas.

Las organizaciones populares ya no solo representan respuestas defensivas: han puesto límites a algunas de las iniciativas neoliberales y muchas se convirtieron en actores con capacidad de contraponer caminos alternativos de construcción social.

Ante la variedad de organizaciones populares existente en nuestro país, que acertadamente ha sido designada como de «fragmentación organizacional» (Svampa, 2011: 20), nuestra atención se dirigió a un sector de ellas, las organizaciones independientes, que comenzaron a llamarse a sí mismas *autónomas*⁴.

Entendemos que allí fueron posibles prácticas de Educación Popular, en tanto la perspectiva autónoma considera abierta la discusión sobre su proyecto político, y necesaria la participación masiva, no solo en la acción, sino también en la definición de ese proyecto.

En la cita que sigue un militante y educador que participa de una organización de desocupados explica cómo la búsqueda de caminos propios para la construcción política encontró en la EP un complemento apropiado: «... no teníamos mucha idea de la EP (...) Me impactó cuando vi de qué se trataba, 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 buscan problematizar temas, que los vecinos hablen. Como a nosotros nos interesaba mucho la participación, involucrar y que la gente se cope y haga cosas, que proponga. Entonces ahí la EP entró, [pienso que] la idea de fondo de la EP tiene la misma matriz de [nuestra] práctica política, (...) para mí lo ideal es que un militante sea educador popular» (Aníbal Espíndola, MTD Oscar Barrios)

En muchas de esas organizaciones, la autonomía se expresa también en las actividades de formación. Se parte de la ausencia de *línea* o de *doctrina* unívocamente aceptada y de órganos custodios de que un cuerpo ideológico sea apropiado o reproducido acríticamente por los sujetos. Las organizaciones autónomas tuvieron capacidad para salirse del corset de las formaciones discursivas clásicas de la izquierda, de su rigidez y de sus

4 «...las nuevas experiencias militantes 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» (Svampa, 2005: 7-9)

liturgias. En gran medida por vocación, pero en otra no menor, por la fuerte presencia popular que habilitó variados y heterodoxos discursos que, nutridos en la experiencia, fueron ganando legitimidad.

Estas organizaciones van construyendo 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 de 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 formación⁵.

La perspectiva de los educadores populares

Al intentar reconstruir los sentidos que sostienen los educadores buscamos acercarnos a un campo de significaciones que nos abriera interrogantes y nos mostrara elementos novedosos. Sabemos que el pensamiento es uno de los elementos de la experiencia y se desarrolla en relación con la práctica social, pero no se agota en ella; es práctica y pensamiento de personas con historia y con capacidad de reflexionar sobre sí mismos y sobre su experiencia⁶. Nos impusimos evitar las conjeturas sobre las causas de los razonamientos; no poner como causas a las prácticas, a los contextos, a las trayectorias de los sujetos. Esto no significa que no podamos afirmar relaciones posibles, sugerir continuidades entre ciertos elementos de la realidad y los sentidos sostenidos.

5 Para la conceptualización de estos elementos podemos remitirnos 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» (Michi y Di Matteo, 2005: 5).

6 Zemelman sugiere pensar la «relación de conocimiento» como constitutiva de los sujetos: «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*» (2006: 82).

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.

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 primera entrevista de apertura, buscando reconstruir la «perspectiva del actor» y una segunda entrevista de profundización a partir de los sentidos iniciales.

A continuación, compartimos de manera sintética algunos elementos⁷ de la mirada pedagógica los militantes-educadores populares, para luego desarrollar algo más detenidamente un aspecto de esos razonamientos pedagógicos, relacionado a las formas de abordaje de la práctica social como objeto de conocimiento y reflexión.

La experiencia es formativa

Para los educadores, la experiencia de participación y de movilización favorece la posibilidad de que se construya una subjetividad que es valorada, ya que el sujeto se posiciona en el mundo de manera más íntegra, asumiéndose como constructor de la realidad social, protagonista de ésta⁸.

En el trabajo de campo encontramos destacadas muchas dimensiones de esa subjetividad: el modo de *pararse* frente a otros sujetos (por ejemplo, frente a *autoridades* u otras categorías sociales), la posibilidad de constituirse en actor lúcido e influyente respecto de su realidad, la identificación o la solidaridad con otros sujetos, la práctica de valores que se recuperan y se afirman o que se construyen en la acción, 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.

7 Desarrollados más extensamente en otro trabajo (Di Matteo, 2012).

8 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» (Rivas Díaz, 2005).

La experiencia puede organizarse con perspectiva formativa

Distintos elementos de las experiencias son considerados con sentido pedagógico, es decir, se realizan, piensan y evalúan considerando los procesos de construcción de subjetividad. Esas reflexiones, muchas veces, intervienen en las decisiones o en las formas de acción. Un ejemplo: las decisiones relacionadas con la gestión de ciertos aspectos de las organizaciones que pudiéndolas resolver muy fácilmente personas con mayor experiencia, quedan a cargo de algunos menos experimentados, aun a riesgo de errores y tardanzas.

Podría decirse que determinadas experiencias tienen la virtud de provocar algunas reflexiones y aprendizajes. Pero además, desde una intencionalidad formativa eso puede potenciarse.

La formación en la experiencia puede potenciarse con actividades educativas sistemáticas

En la perspectiva de los educadores populares las acciones educativas sistemáticas aparecen fuertemente referenciadas en la experiencia. Son prácticas formativas situadas y contextuadas antes que abstractas y universalistas. Puede decirse que tienen como orientación general acompañar la experiencia y potenciarla. «Las instancias más de formación... tratamos de vincularlas siempre a la práctica. Los conceptos que a uno le interesan socializar, tratamos más que nada de vincularlos a la experiencia del movimiento, por ejemplo, el tema del poder popular. (...) las decisiones, cómo se dan, qué problemáticas abordamos. Todas las cosas las vemos desde lo que es necesario para la organización» (Evangalina Acosta, UTCA-FOL⁹).

Esto no significa que la experiencia sea necesariamente restringida a lo inmediato y cotidiano. 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.

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

El abordaje de la práctica social en las acciones formativas

Las reflexiones pedagógicas que queremos destacar se organizaron alrededor de iniciativas que a veces afirman y otras problematizan esas tres dimensiones de la experiencia: lo que los sujetos traen a la organización como experiencia previa, la práctica actual y la dimensión de proyecto contenida en las experiencias.

A riesgo de resultar reiterativos, queremos recordar que las reflexiones que siguen no se refieren exclusivamente a los momentos sistemáticos de formación, sino que atañen al conjunto de las prácticas en que se ponen en juego criterios pedagógicos.

Afirmación y problematización de la experiencia previa

Distintas narraciones dan cuenta de iniciativas de problematización y afirmación de los elementos sociales y culturales que los sujetos traen a la experiencia de organización y movilización. Cuando se organizan acciones pedagógicas relacionadas con la intencionalidad de recuperar la cultura y el saber popular, debemos destacar el énfasis específico que se puede encontrar en una de las experiencias, el Mocase-VC. No casualmente este movimiento social, como otros del país y de América Latina, se posiciona en la defensa de las formas de vida campesino-indígenas hoy amenazadas. También en el mundo urbano encontramos experiencias que apelan a la recuperación de la memoria de prácticas y luchas anteriores y a ciertos valores que se pretenden reafirmar. Pero en este segundo caso esa recuperación se articula con mayor énfasis a procesos de transmisión de saberes que no son parte de la experiencia directa de los sujetos que participan.

Por otra parte, las acciones formativas se organizan muchas veces orientadas a la crítica de los valores y prácticas dominantes, lo que incluye de manera destacada la experiencia política clientelar y asistencial y la crítica del *patriarcado* y otros elementos culturales hegemónicos.

Profundizaremos ahora la descripción del análisis de algunas de las significaciones relativas a la experiencia previa en los procesos de formación.

a) El modelo actual de desarrollo capitalista ejerce violencia sobre el mundo campesino, produciendo una oleada de desalojos, inicialmente *silenciosos*, ahora intensamente resistidos. Contrastada con el achicamiento o la ausencia de oportunidades laborales en el mundo urbano, la vida en el medio rural recupera su atractivo, especialmente en la medida que la posibilidad de participación política y social aumenta las oportunidades de

una mejor calidad de vida, y de afirmación como sujetos íntegros con derechos y proyectos.

De esa manera los educadores populares que participan de la experiencia del Mocase VC contextualizan su acción y argumentan por qué sus prácticas educativas se apoyan en la cultura y el saber campesino e indígena. En ese marco, nos dicen, hace falta reafirmarse como campesinos: darle importancia a las identidades y elementos culturales, como la lengua y los saberes diversos. Se trata de elementos que vienen siendo reproducidos por transmisión intergeneracional y que entran en riesgo a partir de una progresiva presencia de los dispositivos dominantes durante el siglo XX (escuela¹⁰, iglesia, oficinas estatales, etcétera) y en jaque a partir de las innovaciones tecnológicas que hacen de estas tierras hasta ahora despreciadas por los empresarios, oportunidades para la ganancia fácil. Se trata de elementos socioculturales que se actualizan y activan a partir de la acción organizada, fortaleciendo la decisión de permanecer en los territorios¹¹. Pero así como la afirmación de la cultura campesina indígena se realiza en la acción, debe ser acompañada por prácticas educativas de diverso tipo donde ciertas significaciones que están ya presentes se enfatizan y se articulan con otras nuevas: «El campesino santiagueño siempre habla de cuando era chico o que los abuelos le contaban o que *cuenta la historia*, siempre, siempre, siempre hacen mención a eso. Y los que no éramos provenientes del campesinado entendíamos el valor de eso. Un pueblo tiene que atarse a esa memoria y a esa historia, para entenderse cómo es, de dónde viene y hacia dónde quiere ir. Entonces siempre indagar, preguntar, cómo fue, qué sentías, desde la producción hasta la crianza de los hijos, las fiestas, los ritos, la religiosidad popular, siempre fue parte de la conversación. Y creo que fue una herramienta importante para volver a identificarse (...)

«Cuando trabajamos el tema de la salud remarcamos mucho la memoria, las prácticas de antes. En esto de sentirnos y reconocernos como pueblos indígenas obviamente hubo que indagar en nuestra memoria y nuestra historia.

10 Como ejemplo significativo, consideremos que los militantes del Mocase-VC afirman sin dudar que la escuela es responsable de la interrupción de la transmisión de la *quichua*. Los padres dejaron de hablarla frente a los hijos para que no sufran la estigmatización de los maestros.

11 Al respecto puede consultarse Domínguez (2012).

«Y en la práctica en nuestras escuelas como movimiento nacional, hasta ahí llegó, tenemos justamente una *escuela de la memoria histórica*» (María de los Ángeles Gonçalves, Mocase-VC).

b) Entre las organizaciones del mundo urbano las cosas son algo distintas vistas a la luz de la afirmación de la cultura y el saber popular. La comparación con la experiencia campesina es muy sugerente: los contextos de emergencia son distintos y las organizaciones populares urbanas que nos ocupan se organizan a partir de unas necesidades y problemas que resultan de la destrucción de posiciones sociales previas que ya no pueden reconstruirse. Se trata de organizaciones que de una u otra manera dan respuesta al problema de la sobrevivencia y a partir de ella se proponen mayores desafíos y *conquistas*. Pero lo hacen desde una realidad mucho más heterogénea que la campesina, desde orígenes sociales más diversos.

En el caso de los movimientos piqueteros se intenta construir una identidad relacionada con la categoría de *trabajadores desocupados* articulada con la tradición de luchas populares enmarcadas en el capitalismo del siglo XX. Para eso se tienden puentes con la experiencia previa de los sujetos. Pero además, si tenemos a la vista lo que nos han explicado los educadores populares del mundo campesino, en la activación de elementos de la historia en las experiencias urbanas tiene un peso relativo mayor la transmisión de saber externo a la experiencia de los sujetos, y menor esa experiencia directa, que de todos modos está presente.

En la mirada de Celina Rodríguez, del MTD de Berisso, se grafican algunos sentidos y razones que construyen la importancia de apropiarse de la historia y de reconstruir la memoria. Como puede verse al inicio de esta cita, está planteado un propósito de formación donde la historia ocupa un papel central. «¿Por qué la formación? Porque decíamos: «el capitalismo, o hasta el patriarcado, ha dicho que nosotros no nos tenemos que formar». Es como que la vida empieza cuando vos llegás, toda esta fragmentación que la veíamos en concreto, no saber nada de la historia argentina, de la historia de Berisso, la historia de las luchas, todo esto estaba en patrimonio de los más viejos, pero los más chicos ni pelota. Decíamos «bueno, acá tenemos que empezar una cosa de formación, de trabajo de base, pero asociado a la formación» (Celina, MTD de Berisso, entrevista 1).

El problema, provocado por la sociedad y sus tendencias dominantes, el capitalismo, el patriarcado, inhiben la transmisión de la experiencia previa (ese es un sentido que tiene la *historia* en esta mirada), de una generación a otra.

En las palabras citadas a continuación la interrupción queda ejemplificada cuando se adjudica al miedo y al dolor, producidos por la violencia represiva. La interrupción consiste efectivamente en esquivar ese dolor y de ese modo no poder analizar la experiencia y aprender de ella. Un poco después Celina nos decía: «Entonces el gobierno de De la Rúa viene con esa expectativa. En ese momento, muchos compañeros lo votan... y después esta cosa del estado de sitio, que afectó más que la situación de lo económico. Porque si querés ya venían mal, pero el asunto del estado de sitio... Yo tengo la imagen de mucho debate: «como con los militares, si ya sabemos...» y ahí apareció la historia de Berisso que fue un lugar muy golpeado en la dictadura: «el cordobés, que se lo llevaron y nunca apareció», empieza a funcionar la historia interna que uno tiene ¿no? que tiene que ver con gente que conocés... cuando más tiempo vivís, más gente conocés, más experiencias viviste y más vas acumulando en experiencia. Y no te puede servir para nada (risa) o en algún momento la podés recuperar. Y lo podés recuperar desde una organización popular que se plantea recuperarla. Si no se queda, se va quedando en la frustración» (Celina, MTD de Berisso).

La *historia interna* puede ser recuperada y compartida. Y a partir de esta recuperación el efecto deseable de salirse del mundo privado y construir sentidos que permitan seguir caminando y luchando.

Podemos detenernos en otras situaciones relacionadas para indagar en la experiencia previa de los sujetos. En la cita que traemos seguidamente, vemos cómo apelar a ella sirve para comprender el contexto de emergencia del desempleo y a la vez sitúa la lucha en relación con otras similares que sirven de antecedente, de allí la mención de las localidades de Cutral Có y Mosconi, donde se desarrollaron las primeras luchas de desocupados en la década de los 90. Hay allí dos objetivos, la comprensión de la realidad actual a partir de la historia reciente y la construcción o reafirmación de la *tradición* (Williams, 1980) de lucha, en este caso, del sector específico, que siendo reciente, busca igualmente ser articulada como expresión de un proceso más amplio que engloba las prácticas que se están protagonizando aquí y ahora.

«... hacer un *racconto* histórico de cómo habían nacido los movimientos, para no olvidarse de dónde venían, que hubo todo un proceso, de Cutral Có, de Mosconi. Instalábamos esto de que se dan en un contexto y que había que tener en claro cuál es el contexto. Y lo ligábamos con la realidad que vivieron los compañeros, por qué se habían quedado sin trabajo, entonces empezábamos a hacer eso, como entender por qué llegamos hasta esto.

«... salían cosas que a mí me excedían por mi edad, por ejemplo, algunas fábricas que estaban ahí... sobre Camino Negro, donde habían laburado varios, que estaban cerradas, Empezaron a contar su historia también, en base al trabajo ¿no? pero su historia al fin y eso es formación política también...

«Entonces ¿aportaban alguna cosa a esa experiencia, a conceptualizarla o...? «Al principio sirvió bastante... entender que estas cosas las podemos entender por el solo hecho de hablar, le podemos dar importancia, pero hay que empezar a relacionarlas después con otras cosas.

«Y por ahí llevábamos diarios, recortes de diarios... íbamos a los archivos y tratábamos de relacionar, de plantearlo, a ver si a ellos les parecía lo mismo. *Mirá vos te quedaste sin laburo, vos trabajabas en SEGBA*¹²...» (César Benítez¹³).

Otros educadores nos han comentado prácticas en las que se revisan los procesos históricos recientes, tanto relativas al propio sector social como miradas orientadas a luchas populares más variadas y amplias, de otros sectores de la clase trabajadora o multisectoriales. En general pueden leerse sobre todo en clave de un objetivo, que es recuperar la experiencia para situarse como sujetos (individuales y colectivos) producidos por la historia¹⁴.

12 Empresa estatal de electricidad, privatizada en beneficio de capitales trasnacionales durante el gobierno de Carlos Menem.

13 Los comentarios de César se refieren en este caso a su experiencia en el MTD de Almirante Brown, organización de la que no participa actualmente.

14 Respecto del sentido de historicidad de las experiencias y los sujetos tenemos las palabras siguientes: «Tenemos que conocer más la historia de nuestro pueblo, no somos nosotros lo que hoy queremos cambiar la sociedad, eso ha pasado en la historia de nuestro pueblo. De 500 años para atrás desde que apareció Colón con sus carabelas, nos han explotado, nos han torturado, nos han sacado nuestras ideas, nos han robado la dignidad, entonces como que todos esos procesos se han dado con lucha y resistencia y nosotros tenemos la obligación, nosotros mismos, de formarnos» (Agustín Burgos, MTC de Luján).

Aun así, apelar a elementos de la experiencia previa puede relacionarse con recuperar algunos saberes y sentidos en un plano más directamente práctico, sobre la lógica de repensar algo «que hacíamos» (como *sujetos* y como *pueblo*) para volver a hacerlo, recreándolo. Consideremos el siguiente ejemplo: en determinadas acciones educativas sistemáticas se busca recuperar la experiencia de trabajo explotado y las reivindicaciones relativas a ella porque se está atravesando una situación en la que se pretende luchar alrededor del problema de las condiciones de trabajo con una perspectiva gremial. En ese caso la experiencia recuperada sirve para reflexionar sobre la estrategia que se está iniciando¹⁵.

c) Nos detendremos en un aspecto referido a la problematización de la experiencia previa. Existe una mirada compartida acerca de las estructuras clientelares y las políticas de asistencia social, en tanto se considera que son vitales en la experiencia previa de los participantes de organizaciones y movimientos.

Es una experiencia que se presenta como desafío a la hora de revisar lo que los sujetos traemos a una nueva situación, pero que además ofrece insumos para delinear criterios alternativos para la práctica política y para la impugnación del orden social, partiendo de los sujetos y prácticas que son su expresión clara, o al menos, una muy clara entre las que se hallan a mano, en la interacción cotidiana: «Como pasa con los punteros políticos, (...) vos estás en tu casa, te dan mercadería, las chapas, los alimentos, te dan todo, entonces vos estás acostumbrado a eso y venís al movimiento, que te hablan de una lucha social, y 'si no vamos y luchamos por lo que queremos, no lo vamos a lograr'... a la gente le cuesta mucho (...)

«Cada uno se tiene que tomar su propia responsabilidad de lo que hace y cuesta un poco ese trabajo, (...) cumplir con los acuerdos que hicimos en la asamblea cuando comenzamos a trabajar. Nos cuesta un montón el trabajo sin patrón. Que no hay necesidad que yo te mande para saber lo que vos tenés que hacer» (Juana Leiva, MTC).

Ese *acostumbramiento* tiene además impacto sobre las relaciones internas y las formas de ejercicio de responsabilidades políticas. Nos apoyamos ahora

¹⁵ Aunque claro, no solo para eso, también sirve para inscribir la acción en una continuidad histórica, para construir una tradición.

en palabras de un militante de otra experiencia: «Por un lado, los compañeros más activos, van sumando responsabilidades y por el otro los otros compañeros, van delegando cada vez más. (...) Puede ser una falla organizativa o una dinámica que la vamos llevando y después se vuelve extremo (...) Tenemos un grupo de compañeros que organiza toda la cuestión de la mercadería¹⁶. Y son veinte compañeros. Y después tenés 300 tipos que pretenden [exigirle] a los 20, o depender de ellos o... mantener una relación no igualitaria con ese grupo de compañeros que hacen esas cosas. O dependiendo de ellos, o al revés, queriendo recriminarles cosas. (...) cuando vos te planteás: 'bueno, tenemos que participar todos', es como que se fomenta una mentira, casi. Cuando en la realidad vos tenés toda una serie de lógicas verticalistas, que se te van metiendo todo el tiempo» (Aníbal Espíndola, MTD Oscar Barrios).

Este tipo de preocupaciones impulsan a desarrollar acciones formativas sistemáticas; algunas, relacionadas a objetivar y comprender las formas de acción asistenciales y clientelares, otras, a problematizarlas, en la medida que se busca el reconocimiento de su carácter constitutivo de la experiencia propia.

Algunos militantes nos han narrado iniciativas orientadas a la problematización de los valores dominantes (sobresalen referencias al machismo, pero también al individualismo, el consumismo, etcétera). Optamos, por razones de espacio, por no detenernos en ellas.

Algunos modos de considerar la práctica social actual

Muchas de las iniciativas educativas cuyos relatos tuvimos oportunidad de escuchar pueden agruparse por compartir la característica de estar orientadas al desarrollo de la reflexión y de la capacidad de propuesta sobre distintos aspectos de la organización y sus prácticas inmediatas.

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 muchas personas. Este punto está además muy asociado a la complejidad

¹⁶ Se llama *mercadería* a los alimentos secos obtenidos en negociaciones con instancias estatales luego de procesos de movilización, y que se reciben con relativa regularidad en distintas organizaciones.

de la experiencia y a los saberes y significaciones que se necesitan, crean y utilizan en ella. Imaginemos tareas como llevar adelante una radio u organizar una actividad productiva colectiva, contabilizar gastos, atender una guardería comunitaria, coordinar una asamblea, recibir a un funcionario, instalar una carnicería, etcétera. En la medida que una organización aumenta la densidad de sus prácticas y complejiza su vida interna, se afirman como valiosos esos saberes (y su producción, su circulación y aprendizaje).

Por otro lado, lo que los sujetos y organizaciones se trazan como metas a ser alcanzadas tiene el valor adicional de constituirse en sentido de posibilidad, y a la vez, puede ocurrir lo mismo con los fracasos: «La política no es solo palabras, es acción también. (...) cuando falleció el hermanito de una compañera, vos te das cuenta, compañeros que organizaron todo, juntaron plata, son resolidarios, y van a las marchas, y vienen y entienden al movimiento de otra manera. ¿Cómo vos lográs el tinte ideológico que nosotros buscamos?: intentamos hacerlo con formación, pero también con una práctica. Si vos decís 'vamos a hacer trabajo, dignidad y cambio social', 'sí, compañeros, otro mundo es posible' y después tenemos el local todo terminado y las máquinas están sin usar, y... el compañero no te va a creer mucho. ¿Qué cambio social si el mínimo no lo podés hacer? ... si vos no tenés en cuenta esa dimensión de la vida cotidiana, concreta, la política a nivel cotidiano, como la vive el otro, pero en los términos en que lo plantea el otro, nunca vas a ser...» (Natalia González, MTD Oscar Barrios).

Como puede notarse, hay una relación interna entre el hecho concreto del presente y los valores que se proponen. En la mirada de Natalia la capacidad de producir colectivamente y de manera autorregulada está asociada a una imagen de sociedad que se anhela.

En el punteo que sigue organizamos algunas reflexiones pedagógicas de los militantes-educadores acerca de la práctica social.

a) Producir protagonismo es una de las intencionalidades educativas destacadas por muchos de los educadores populares que consultamos. Nos referimos a la búsqueda de generar que muchas personas se involucren en decisiones y tareas sustantivas, lo que a la vez es afirmado en relación con dos grandes razones: los valores que se sostienen, que supone participación

democrática y autónoma de los sujetos y la capacidad práctica de la organización, que requiere muchas personas asumiendo responsabilidades en variadas iniciativas.

Si el objetivo que se busca es generar protagonismo, es razonable que se necesite de formas concretas de realización, de ensayo, para construirlo. El hecho de tomar en manos propias las iniciativas, el que las propuestas desarrolladas supongan que la acción no depende de dirigentes o referentes de las organizaciones sino de cada uno es un objetivo pedagógico implicado en la práctica misma.

«... lo que venía diciendo, del obraje, de los turcos, después de los políticos: 'el santiagueño no sirve para nada más que para dormir la siesta' y 'vos no podés más que eso, no merecés más que eso'. Trabajar fuerte eso, que el santiagueño se merece mucho más, como cualquier ser humano y que puede hacerlo, él mismo puede hacerlo, ella misma puede hacerlo. Y replicar eso. Yo creo que la práctica ayudó mucho, esto de decir, 'tenemos problemas para producir, bueno ¿por qué no producimos juntos?, que sea comunitario'. Entonces es más llevadero... 'bueno, hay que vender, juntemos el algodón de todos y lo vendemos entonces se consigue mejor precio, dejemos de venderle al intermediario, directamente vendamos nosotros el algodón'. Y que cada compañero o compañera fuera parte de esos procesos, de producir, de vender, de ir a pelear el precio, *que no lo haga otro*, y creo que esas prácticas fueron ayudando a la participación, y a eso de frenar la propia descalificación» (María de los Ángeles Gonçalves, Mocase-VC).

En este tipo de situaciones, la experiencia no queda al azar, se considera necesario imprimírle ciertas características. Entre ellas podemos distinguir lo que ocurre, es decir, la práctica vivenciada, tanto como el discurso que acompaña los hechos y colabora en la significación.

b) Muchos de los procesos formativos que se nos han narrado se inscriben en una intencionalidad relacionada a objetivar lo cotidiano, a poder analizarlo, lo que a su vez se realiza con un objetivo más amplio que es el de construir opciones prácticas para las situaciones que se enfrentan.

En este caso más que en otros, lo formativo se encuentra muy cerca y a veces se confunde con las iniciativas de discusión y de deliberación relativas

a esas prácticas. En algunas oportunidades ciertas reflexiones producidas en un ámbito formativo conducen a propuestas de decisión, o al contrario, ciertas discusiones orientadas a tomar decisiones efectivas exigen realizar acciones formativas. Para decirlo de otro modo, la intencionalidad formativa está muy cerca del momento más reflexivo de la praxis.

Tomaremos un ejemplo de una práctica que habitualmente es motivo de reflexión: la práctica de toma de decisiones, de participación en los espacios deliberativos. En distintos diálogos se nos habló de los mecanismos deliberativos como objetos de reflexión en las acciones educativas sistemáticas. En muchas ocasiones, porque se buscaba mejorar el funcionamiento de los espacios deliberativos, en otras porque lo que se procuraba era potenciar y estimular a los sujetos a que asuman un papel más activo en ellas.

«Hemos pensado y discutido la formación como una necesidad. (...) Me acuerdo... primeros encuentros, qué es una asamblea, para qué sirve, por qué es importante participar, hablar, ese tipo de cosas... Porque es importante la participación de todos (Juana Leiva, MTC).

«Después incluso, creo que es un proceso así en la cabeza que, al ir haciéndolo, lo vas naturalizando, como que es de todos los días. Relacionarte con el otro, charlar cómo tiene que ser una asamblea. O sea que pensemos que si una asamblea estuvo bien hoy, es porque evaluamos lo que es una asamblea, y lo mal que estaba lo otro» (Agustín Burgos, MTC).

En la mirada de Agustín, la participación en la organización está puesta entre las formas de interacción a la que inicialmente no estamos acostumbrados, y que aunque puedan parecernos básicas y elementales, muchas veces contradicen lo que el sistema social enseña que debe ser. Y es probable además que cueste encontrar en la experiencia social previa registros de interacción política participativa, y son por eso *prácticas nuevas* que se ejercitan y sobre las que se reflexiona. De ahí que la formación sea *una necesidad*.

Otro buen ejemplo del valor que se le otorga a los aprendizajes relativos a la gestión de los asuntos cotidianos lo da esta iniciativa relacionada con ver cómo otros resuelven problemas similares. Esos otros sirven como

experiencia a contrastar y al mismo tiempo como objetivación de lo cotidiano (más allá de una intencionalidad también presente en la cita que sigue, de construcción de horizontes de solidaridad que superen lo local).

«¿Qué más formativo para un compañero de José C. Paz que hizo veinte piquetes para conseguir el Argentina Trabaja¹⁷, que ir y hablar con un compañero de Berazategui, y ver a otros que hicieron algo parecido, o cómo están enfrentando ellos los temas organizativos del trabajo con el tema de las cooperativas?» (Aníbal Espíndola, MTD Oscar Barrios)-

Estas palabras podrían ser solo el punto de partida para traer muchas otras que se refieren a la importancia de desarrollar procesos de aprendizaje acerca de las tareas a hacer en el marco de la vida de las organizaciones populares. Son aprendizajes que no podemos pormenorizar aquí, aunque sí afirmar que son vitales para posibilitar muchísimas iniciativas.

También aquí está en juego la construcción de una forma propia de hacer las cosas, que como vimos aparece relacionada a los horizontes ideológicos, que están también en construcción: esa forma de hacer supone intencionalidades formativas relacionadas a revisar los criterios de acción, construirlos, contrastar los criterios de acción con los de otros, ya sean *iguales* o *antagónicos*.

Queremos compartir otro fragmento de entrevista en el que una educadora popular define su tarea formativa de manera articulada con la acción cotidiana. Al hacerlo describe algunos procesos reflexivos de una manera que nos parece muy explicativa de los elementos que se juegan en la experiencia cotidiana: «... lo formativo era también generar instancias de producción, que permitieran capacitación, que permitieran lugar de pertenencia. (...) Otros compañeros siguieron haciendo formación¹⁸ 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.

17 Plan social dependiente del Estado nacional, surgido en 2009. Inicialmente se implementó desde las intendencias del conurbano bonaerense. El mismo año los desocupados nucleados en organizaciones sociales dieron la lucha por la obtención de ese recurso.

18 En el sentido de prácticas sistemáticas, como *talleres*.

«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 dónde empezamos?, ¿qué priorizamos...?'. 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).

c) Sin duda la comprensión del contexto en que se actúa es un objetivo desde cualquier perspectiva pedagógica que se proponga propiciar acciones que afecten esa realidad y que se reconozca a sí misma como política.

El desafío de desarrollar procesos donde muchos comprendan mejor la realidad es compartido por nuestros entrevistados. Si bien en general aparece vinculado a la necesidad de situarse con más claridad en el mundo, podemos también encontrar especificidades coyunturales o necesidades de pensar la realidad en virtud de iniciativas que están por desplegarse.

«Necesitamos más formación política, necesitamos entender qué pasa, necesitamos tener más elementos (...) Esta cosa de conectar, ¿por qué nos pasa lo que nos pasa en nuestra vida cotidiana y por qué todo este esfuerzo que hacemos no alcanza? (...)

«Chocar contra la omnipotencia de alguna manera de suponer que desde el Centro¹⁹ se podría responder a todo, y resolver la vida de todos. Y cuándo veías a los pibes que crecían, se iban al tacho... (...) si yo a Juancito lo tengo desde que tenía tres años y ahora resulta que le pegaron un tiro en la cabeza, porque estaba cagándose a tiros con otros, algo, además de lo que yo hice, pasó, además de su familia... Entonces hay que empezar a entender ¿por qué pasó?, ¿por qué hay un montón de pibes que están igual?, ¿quién es responsable de esto?, ¿qué pasa en nuestro país para que lleguemos a esta situación? Creo que por ahí empezamos... hacer el análisis de coyuntura.

19 Centro Comunitario, se trata de organizaciones sociales que realizan actividades con niños y jóvenes, especialmente se dedican a la alimentación y la educación complementaria.

«Después... '¿y quién estaba en ese momento?', '¿quién era?', '¿con quién está vinculado?'. Y después también... una mirada, '¿qué otras cosas pasaban en este tiempo en otros países?'. Cuando hablábamos del menemismo, ¿qué pasaba en otros países?, ¿qué pasaba cuando había dictadura acá?, creo que ahí uno se fue aproximando a entender que, 'ah, las cosas no suceden así porque sí, hay un proyecto'. Así se fue más o menos arrimando...» (Karina Rojas).

«Además, habernos exigido a darnos algunas respuestas. (...) 'tenemos que responder a esto y no tenemos idea de cómo hacerlo' y eso también nos enfrentó a la necesidad de aprender cosas, y formarnos, que ahora se reactivó al tener que analizar la situación, sobre esta nueva marcha, si participábamos o no...» (Ana Gravina).

La necesidad de comprender la realidad aparece relacionada a situaciones de la práctica, que demandan más lucidez. Una de ellas, provocada por el vínculo con otras organizaciones, exige entender mejor situaciones específicas y formas de acción distintas a la propia. Pero se destaca el objetivo de entender el contexto y desde allí, los efectos y límites de la práctica. El ejemplo de *Juancito*, en la cita anterior, tiene un dramatismo que incluso lo podría hacer sonar inverosímil, pero es parte de una realidad recurrente en el conurbano bonaerense. Es un ejemplo de muchas otras situaciones sociales que se dan en un marco de pobreza de larga data, relativamente contenida por políticas sociales; situaciones donde los estragos de la exclusión social son mucho más agudos que en otras. Y frente a esas realidades, prácticas que apuntan a generar otras experiencias para niños y jóvenes en una batalla desigual.

Destacamos también que la comprensión se presenta como necesidad colectiva, que es el resultado de un esfuerzo de esta organización por compartir miradas sobre la práctica, colectivizarlas en procesos de intercambio, y definir preocupaciones comunes e iniciativas colectivas consensuadas. Por eso podemos escucharlas decir: «necesitamos entender», «llegamos a esa conclusión», expresiones en plural.

Ahora bien, el hecho de evaluar la práctica ya está suponiendo una consideración de la misma respecto de un *deber ser* y la orientación de acciones hacia esa realidad que se desea construir. Remite entonces a la noción de proyecto.

La práctica abordada en su dimensión de construcción de un proyecto alternativo

Intentaremos reconstruir algunas formas de abordaje de la práctica social comprendiéndola a esta también como expresión de proyectos. La práctica nunca es solo actual, es una práctica orientada a objetivos y articulada con deseos y proyectos (Castoriadis, 2006; Zemelman, 2006).

En esta clave podemos leer algunas formas de abordar la práctica donde los educadores afirman y problematizan elementos relacionados con la noción de proyecto político buscando la comprensión de la dimensión estratégica de la acción y la construcción de identidades políticas (como *clase, pueblo originario, latinoamericano, etcétera*).

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.

a) La acción de acercarse a comprender la realidad social puede ser pensada desde su dimensión de construcción de un proyecto social alternativo, es decir, la lectura de lo social es articulada con procesos ideológicos o valorativos. En el caso que sigue hay una constante en las afirmaciones de los educadores: la búsqueda y construcción de una mirada amplia o global de la sociedad, que es para ellos condición de la posibilidad de pensar cambios sociales profundos.

«... mejorar nuestras condiciones de vida, pero también darnos cuenta, que no era solo cambiar lo territorial, o la necesidad de mi familia o de mi comunidad, si no que, al poder ver que había esas injusticias o esas cosas que era necesario cambiar, sí o sí tenía relación con algo macro, digamos, con algo más allá de mi territorio» (María de los Ángeles Gonçalves, Mocase-VC).

«... había que hacer un esfuerzo porque lo local, lo barrial, lo territorial, te chupa mucho. A veces le ponés mucha energía y te cuesta mucho ver el afuera. Entonces te cuesta el esfuerzo de pensar que te tenés que juntar con otra gente. No es que desde el pueblo, o las bases, por usar una palabra, que no me gusta, (...) haya una exigencia a juntarse. 'Si estamos bien acá con el Centro Cultural Berisso, (...) ¿para qué juntarse con otra gente?'" (Celina Rodríguez, MTD de Berisso).

Los educadores tienen, como se observa, la intencionalidad de construir miradas que se salgan de lo *cercano* para realizar lecturas más generales. Aquí se destacan además claves en esa lectura que ayudan a comprender la realidad pero, que al hacerlo, orientan a observar desde ciertos ángulos los fenómenos relacionados a la conformación de la sociedad y la necesidad de cambiarla: ejemplos de esto son los conceptos de *capitalismo* e *injusticia*.

En el diálogo con los educadores populares, en repetidas ocasiones nos encontramos con afirmaciones de este tipo, tanto en lo que concierne a la relación entre lo inmediato y lo general, como la mirada acerca de conceptos que ayudan a leer críticamente el mundo, pero no solo críticamente, sino a además dinámicamente, en el sentido de que éste es modificable.

Con respecto a la posibilidad de aportar algunos elementos conceptuales para construir miradas alternativas en la dirección de la crítica social y la proyección de alternativas nos resulta importante compartir la perspectiva siguiente. Aquí los educadores están afirmando la importancia de poner en juego algunos conceptos que ayudan al análisis y se detienen en el de *poder popular*: «... para mí es importante lo que llamamos nosotros *poder popular*, como síntesis de fragmentos que ya tenemos cada uno, de lo que vas construyendo y que te dé una idea más general, en ese sentido sirve un montón eso, esa categoría, esa palabra (...) Capaz que todos esos fragmentos de realidad que tenía [alguien que participa], que son su visión, lo sintetice, o acordemos qué es esa la palabra, y que estamos hablando de lo mismo o algo parecido. Entonces, en ese sentido me parece que las categorías más militantes o ciertas categorías, es inevitable la tentación de usarlas para sintetizar algo» (Aníbal Espíndola, MTD Oscar Barrios).

«Son construcciones colectivas, que son parte de un proceso de lucha, que viene hace rato» (Natalia González, MTD Oscar Barrios).

La idea de *categorías más militantes*, consideradas *construcciones colectivas*, es sugerente porque se relaciona al mismo tiempo a la búsqueda de alternativas en la comprensión de la realidad y a las urgencias de práctica, a la dimensión estratégica y a la construcción de identidades. Las afirmaciones que hace E. P. Thompson (1989) sobre la construcción de la conciencia de clase bien podrían aplicarse a lo que estos militantes vienen afirmando. Según el autor, la conciencia se construye en la lucha común frente al

adversario y se consolida en formas culturales (prácticas, tradiciones, sistemas de valores, ideas, lenguaje, símbolos y rituales, obras de arte y del pensamiento), que se transmiten y afianzan a través de diversos mecanismos.

Aparece entonces la confianza en que los procesos formativos, al transmitir esos conceptos que son resultados de luchas anteriores, ayuden a comprender (un comprender que es direccionado, ideológicamente *cargado*) y predispongan a otra actitud frente a la historia y la realidad.

En esas lecturas de la realidad social hay otro eje a considerar que apenas mencionaremos. Nos referimos a la reflexión acerca de las relaciones con otros sujetos y otras categorías sociales, y al trabajo sobre identidades políticas, de clase, culturales, que están sin duda vinculados a la búsqueda de afirmar perspectivas de acción. Y por tanto, a horizontes de transformación posibles.

b) El carácter participativo de la construcción del proyecto. La intencionalidad de que los horizontes de transformación se apropien y/o construyan colectivamente es enfatizada como elemento central de los criterios políticos afirmados. Al respecto, nos resultó muy interesante una perspectiva que busca pensar las continuidades y rupturas entre los proyectos y deseos de los sujetos y los espacios de participación de los que participan. Poner en diálogo los *sueños* individuales y colectivos, permitir desplegar los deseos de realizarse, de vivir mejor, pensar caminos para llegar a otra realidad, es, en las palabras que siguen, parte de la tarea educativa.

«... era bastante precario el proyecto... no *precario*, no muy definido, no estaba muy claro, era como que se iba haciendo... (...) nosotros habíamos pensado algunas cosas y para empezar (...) está bien que haya gente que lo piense, pero después viéndolo desde la Educación Popular, hay que tener en cuenta lo que la gente del movimiento proyecta, todos, porque es esencial para que el movimiento se haga fuerte y la gente también crea que se pueden cambiar las cosas a partir de sus sueños, ¿no? eso era muy difícil al principio entenderlo. A mí me costó mucho, me llevó años entender esas cosas (...)

«Y la gente, llegó un momento a lo más negativo, llegó a depender del plan. Era como que parecía algo duradero en el tiempo. ... era una limitación

en el sentido de proyecto político. (...) Pero después fueron surgiendo otras alternativas que tenían que ver con los grupos de trabajo y que no estaban ligados exclusivamente al MTD. Por ejemplo, había compañeras que aprendieron a hacer prepizzas y se fueron a vender a una feria que estaba por fuera del MTD... con sus acciones te iban diciendo cosas. (...) Y no se le pudo buscar la vuelta a otras cosas. Digo, como proyecto político más a largo plazo ¿no?» (César Benítez²⁰).

El recorte que realizamos al traer la mirada de César con respecto a los sueños y proyecciones de quienes participan de las experiencias puede pensarse, en principio, como distante del razonamiento pedagógico. Es decir, él está reflexionando sobre elementos de la experiencia política más amplia y sobre ellos ejerce su autocrítica. Lo que para nosotros representa una reflexión pedagógica (lo que no significa negar su carácter político), es el cuidado de algunos procesos subjetivos sobre los que se detiene. Por una parte, la afirmación de que alguien puede sentirse protagonista de los proyectos sostenidos desde las organizaciones si se siente contenidos en ellos y si ha sido parte de su elaboración²¹. Por otro lado, por el modo en que se propone abrir la atención a los distintos modos en que la búsqueda de construir otra realidad puede ser planteada y no cerrarse a los formatos discursivos y a los contenidos tradicionales con que se suelen reconocer los proyectos políticos.

En la mirada del educador que citamos, y no solo en la suya, la acción educativa debe contener momentos en que se expresan los sueños y utopías y se dialoga sobre ellos y su posibilidad²².

20 Ver nota 12

21 Estos sentidos, o algunos similares, se pueden encontrar en el discurso zapatista. Ellos afirman que el EZLN es apropiado por las comunidades indígenas a partir de que su palabra comienza a tener valor y se las convoca a decidir el rumbo político.

22 Algunos educadores han comentado además situaciones de diálogo en espacios formativos o en ámbitos de la cotidianidad donde emergen significaciones relativas a la posibilidad de cambiar o no la realidad. Es un tema que dejamos fuera por razones de espacio.

Conclusiones

Evaluamos que haber indagado alrededor de la experiencia y las significaciones sostenidas por educadores populares de organizaciones autónomas nos permitió encontrar 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 en tanto sujetos: 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.

Las iniciativas educativas buscan potenciar la práctica, pero ese objetivo no es simple, porque la práctica es el resultado de procesos sociales complejos y porque su potenciación puede tomar sentidos distintos. Hemos intentado un acercamiento a los diversos modos de abordar la práctica en los procesos educativos que los educadores populares nos han señalado. Buscamos así ordenar desde una perspectiva la riqueza de sus experiencias y sus saberes.

Bibliografía

- CASTORIADIS, Cornelius (2006). «¿Qué democracia?». En *Figuras de lo pensable. Las encrucijadas del laberinto VI*, Buenos Aires, FCE.
- DI MATTEO, Álvaro Javier. (2012). «Educadores organizaciones populares». Texto presentado en *Revista IICE*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, en proceso de evaluación.
- DI MATTEO, A.J., MICHI, N. y VILA, D. (2012). «Recuperar y recrear. Una mirada sobre algunos debates en la Educación Popular». En *Revista Debate Público 3*, Buenos Aires, pp. 83-96.
- DOMÍNGUEZ, Diego (2012) «Recampesinización en la argentina del siglo XXI», Buenos Aires, mimeo.
- GUBER, Roxana (1990) *El salvaje metropolitano*, Buenos Aires, Gedisa.
- MICHI, Norma. (2010). *Movimientos Campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero Mocase-VC*, Buenos Aires, El Colectivo.
- MICHI, N., DI MATTEO A. (2005). «Acerca de las organizaciones autónomas y sus procesos de formación interna». En Congreso de ALAS, Porto Alegre.
- MICHI, N., DI MATTEO A., D. VILA. (1997). «Articulación entre docencia, extensión y producción de conocimientos». En *II Encuentro Latinoamericano de Extensión Universitaria*, UNCuyo.
- MICHI, N., DI MATTEO A., VILA, D. (2009). «Aportes del materialismo cultural al estudio de los procesos pedagógicos de los movimientos sociales». En *IV Jornadas de investigación en educación*. UNC.
- MICHI, N., DI MATTEO A., VILA, D. (2012). «Movimientos populares y procesos formativos», en *Revista Polifonías*, Departamento de Educación UNLuján.
- RIVAS DÍAZ, Jorge. (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, 1*, México, recuperado en http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene_jun_2005/aula_magna/aula_magna_art1_p1.htm
- RODRIGUES BRANDAO, Carlos. (1993). «Caminos Cruzados». En GADOTTI, Moacir y TORRES, Carlos. *Educación Popular. Crisis y Perspectiva*. 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». En *II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos*. UNC.
- SVAMPA, Maristella (2011). «Argentina, una década después. Del *que se vayan todos* a la exacerbación de lo nacional-popular». En *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, Edward (1989). *Tradición, revuelta y conciencia de clase*. Barcelona, Crítica.
- WILLIAMS, Raymond (1980). *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.
- ZEMELMAN, Hugo (2006). *El conocimiento como desafío posible*, México, IPECAL,
- (2010). *Desafíos de lectura de América Latina*, Serie Seminarios y Conferencias, México, Cerezo.