

**MOVIMIENTOS POPULARES Y SU PRAXIS EDUCATIVA. APORTES PARA PENSAR LA
EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS****POPULAR MOVEMENTS AND THEIR EDUCATIONAL PRAXIS. CONTRIBUTIONS TO
THINK ABOUT YOUTH AND ADULT EDUCATION**

Álvaro Javier Di Matteo¹ - Diana Gabriela Vila²

Fecha de recepción: 30- 04- 22

Fecha de aceptación y versión final: 12- 10- 22

Resumen

Este trabajo se sustenta en la experiencia de extensión e investigación de nuestro equipo junto a Movimientos Sociales Populares. Desde hace varios años, indagamos acerca de su praxis educativa, prestando atención a los aspectos formativos de la actividad cotidiana, a los procesos sistemáticos de formación y al abordaje de lo escolar en estos movimientos. Concebimos a todas estas instancias como espacios significativos de construcción de subjetividades.

Desde esta perspectiva, entendemos que la experiencia y la reflexión pedagógica que venimos haciendo junto a los movimientos puede aportar dimensiones de análisis significativas para pensar las prácticas que ocurren en otros escenarios, en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA). Estas dimensiones se refieren a los modos en que se construye el sentido de las actividades educativas; a las decisiones vinculadas a qué y cómo se enseña y aprende considerando la relación entre el conocimiento, la vida, la experiencia y el hacer; a la dimensión subjetiva y al lugar de los sujetos en los procesos educativos.

Palabras clave: educación de jóvenes y adultos – formación – movimientos populares – praxis.

Abstract

This work is based on the extension and research experience of our team together with popular social movements. For several years, we have been inquiring about their educational praxis, paying attention to the formative aspects of their daily activities, and analysing the systematic processes of formation and the approach to schooling in these movements. We conceive all these instances are significant spaces for the construction of subjectivities.

From this perspective, we understand that the experience and the pedagogical reflection that we have developed in tandem with the movements can contribute with significant dimensions of analysis to think about the practices that occur in other scenarios within the field of Youth and Adult Education (EDJA³). These dimensions refer to the ways in which the meaning of educational activities is constructed, to the decisions related to what and how to learn considering the relationship between knowledge, life, experience and doing, and to the subjective dimension and the place of the subjects in the educational processes.

Keywords: youth and adult education – training – popular movements – praxis.

¹ Profesor Adjunto de la División de Educación de Adultos. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján (UNLu). Doctor con orientación en Ciencias Humanas y Sociales (UNLu). Director de la Maestría en Educación Popular de Adultos. Director del Programa de Investigación *Movimientos populares, educación y producción de conocimiento*. Correo electrónico: javidimatteo@yahoo.com.ar

² Profesora Adjunta de la División de Educación de Adultos. Departamento de Educación, UNLu. Magister en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Integrante del proyecto *Movimientos populares, educación y producción de conocimiento*. Correo electrónico: diana_vila@hotmail.com

³ For its acronym in spanish.

1. Introducción

Como partícipes de un equipo que estudia procesos de formación en movimientos populares, hemos puesto atención en la praxis de estos movimientos en tanto productores de experiencias vitales que, sin duda, son significativas en términos de lo que la gente se pregunta, indaga, aprende, así como, también, transmite y enseña (Di Matteo, Michi & Vila, 2018; Michi, 2021). Por supuesto, son significativas también en otras dimensiones, principalmente, en lo que son capaces de revertir, en tanto los movimientos expresan la capacidad de ciertos sujetos colectivos de impugnar el carácter injusto y opresivo de nuestras sociedades, contrarrestar los efectos excluyentes del capitalismo en su estado actual y desafiar las formas instituidas de regulación social (Tapia, 2008).

Hemos intentado abordar esas experiencias sociales como constructoras de subjetividad, buscando con esa categoría captar un conjunto de dimensiones que incluyen los procesos relacionados con el conocer, en tanto involucran no sólo la racionalidad, sino también la sensibilidad, la emocionalidad, la corporalidad, las opciones, la voluntad, la conciencia (Vila, 2021). Como afirma Retamozo (2009) refiriéndose a la subjetividad, se trata de “una configuración”, “un proceso móvil que articula elementos (códigos) heterogéneos (cognitivos, emotivos, éticos, estéticos, etc.) para revestir de significado a situaciones particulares” (p. 104).

Entendemos que estas experiencias, siendo espacios pedagógicos significativos para jóvenes y adultos que son parte de los movimientos, pueden ayudarnos a pensar y establecer diálogos con otros ámbitos y prácticas de la Educación de Jóvenes y Adultos. Sobre todo, si tenemos en cuenta que, además del carácter formativo de la experiencia cotidiana, muchos movimientos populares vienen consolidando procesos de formación sistemáticos, como respuestas a los desafíos propios, asociados a las luchas y a los proyectos que se pretenden desplegar.

En las últimas décadas, en América Latina, han emergido numerosas experiencias organizativas que incluyen la articulación de sus iniciativas pedagógicas con los sistemas escolares. En nuestro país, principalmente, ese hecho es notorio en lo referido a la educación secundaria de jóvenes y adultos, pero también se produce en otros campos, como la educación inicial, e incipientemente, en la educación superior, así como en la formación de maestras/os y profesoras/es (Michi, Di Matteo & Vila, 2021b; Palumbo, 2014).

En este sentido, nos proponemos compartir una estrategia de lectura de esas experiencias para comunicarlas y aportar a la ampliación del cuadro actual de la EDJA, que como suele afirmarse, está lejos de agotarse en las prácticas del sistema educativo y en programas o planes educativos determinados. Intentaremos, además, dar un paso en la dirección de pensar cómo los movimientos sociales populares, los procesos formativos que despliegan, así como las reflexiones pedagógicas que emergen de éstos, pueden aportar a prácticas educativas que ocurren en otros

espacios, incluidos los escolares, especialmente cuando quienes los impulsan se orientan por objetivos pedagógicos liberadores. En otros términos, la pregunta que intentamos responder, o al menos aproximarnos, es en qué medida podrían los movimientos aportar a la pedagogía crítica en el marco de la EDJA.

La propuesta parte de un trabajo de investigación que se ha construido a la par de una experiencia de extensión y docencia universitaria con diferentes organizaciones y movimientos. Las reflexiones que aquí se comparten no emergen de un movimiento en particular, sino que se formulan con cierto nivel de generalidad. No obstante, por la claridad de sus planteos, se recurre a entrevistas a militantes de uno de los movimientos con los que hemos trabajado muchos años, el MOCASE VC, que trae consigo una fuerte experiencia en materia educativa.

El artículo se estructura del siguiente modo: primeramente, retomamos algunas reflexiones referidas a la EDJA y su relación con la EP. Esta última constituye el lugar teórico y la opción política pedagógica de las/os autoras/es y, al menos en Argentina, ha sido retomada y recreada por diferentes movimientos. Más adelante, en el tercer apartado, presentamos una reflexión en torno a los movimientos, sus propuestas educativas y los desafíos para los sujetos en términos de aprendizajes y construcción de subjetividades. En cuarto lugar, se formulan tres dimensiones de la experiencia pedagógica de los movimientos populares construidas en clave de posibles aportes para prácticas de la EDJA que suceden en otros escenarios. En última instancia se plantean algunas conclusiones, a modo de reflexiones finales.

2. EDJA, Educación Popular y Educación en los Movimientos Populares

Hablar de EDJA remite a un campo complejo, diverso y heterogéneo. En este sentido suele plantearse el carácter polisémico de este término que conlleva la dificultad de poder encontrar una única conceptualización capaz de englobar a la gran multiplicidad de sentidos y prácticas que incluye (Brusilovsky, 2006). Si desde algunas posiciones se considera central la edad de los involucrados para construir una definición, desde otras se pone la mirada sobre sus características sociales. En varios trabajos de especialistas se sostiene que la educación de adultos constituye así un “eufemismo” (Brusilovsky, 2006; Rodríguez, 1992; 1996) que enmascara el hecho de que quienes son sus principales destinatarios pertenecen a los sectores populares.

Desde una posición dominante, la mirada acerca del sujeto de la educación de adultos se ha construido fundamentalmente en relación a sus carencias, a partir de una operación discursiva en la que su identidad queda definida en virtud de todo aquello que no tiene, donde no se perdona a quienes no fueron incorporados oportunamente a la educación moderna y se los transforma en “adultos”, por más que no tengan la edad jurídica para serlo, y en “analfabetos” (Rodríguez, 1996), o en personas “carentes” de escolaridad. Desde esta perspectiva, la educación de jóvenes y adultos se configura como un mecanismo de control e integración social. En continuidad con el ideario civilizatorio, fuertemente eurocéntrico, que funda la

educación escolar para la infancia, replica sus contenidos y sus prácticas en el trabajo con los adultos, desconociendo sus experiencias y su realidad.

No obstante, repasando la historia de la educación de adultos, encontramos también diversas propuestas orientadas en otras direcciones. Con sus respectivos matices, las iniciativas anarquistas y socialistas se plantearon como alternativas o complementarias a los sistemas escolares, propiciando otras propuestas pedagógicas centradas en la realidad de los sujetos y poniendo en cuestión el sistema social. Si bien entonces no se designaban a estas prácticas como Educación Popular, podrían ser consideradas como antecedentes de la misma, en virtud de los sujetos involucrados, los propósitos políticos pedagógicos y algunas de sus apuestas metodológicas (Michi, Di Matteo & Vila, 2021a).

Pero es recién hacia los años '60 y '70 del siglo XX que las prácticas político-pedagógicas con adultos en nuestro continente van configurando aquello que hoy entendemos como Educación Popular. Se trata de experiencias llevadas adelante en diversas latitudes desde la década de 1960 y del acompañamiento a los procesos organizativos y revolucionarios de nuestro continente en la década siguiente. Son experiencias que se proponen formas de protagonismo político e intelectual de mujeres y hombres de las clases populares, de las cuales Paulo Freire resulta un importante sistematizador además de un referente teórico. Se trata nada menos que de la conjunción de la práctica política con la pedagógica, asumiendo que los procesos políticos y organizativos son pedagógicos, así como la práctica pedagógica es profundamente política.

Hacia la década de 1980 se consolidó, de manera más explícita, la referencia a la Educación Popular, como corriente de pensamiento y de acción, de carácter Latinoamericano, cuya particularidad es el acompañamiento de los procesos políticos y pedagógicos de grupos y colectivos populares que actuaban en torno a los desafíos que emergían de las desigualdades y opresiones vividas. Puso en juego una serie de principios que hoy reactualizan muchas organizaciones y movimientos populares, varios de los cuales están elaborando, en los últimos años, sus propios proyectos educativos. Los mismos se han venido referenciando en las experiencias de Educación Popular y, a la vez, han recreado, resignificado y creado una significativa diversidad de estrategias pedagógicas que, entendemos, pueden contribuir a la educación de jóvenes y adultos (Michi et al., 2021a; Jara, 2020). Los movimientos populares y su praxis pedagógica, en la actualidad, constituyen una referencia central de los debates en el marco de la Educación Popular.

3. Movimientos populares, sus propuestas educativas y la construcción de subjetividades

Los movimientos populares suelen incluir en sus propuestas pedagógicas a sectores que jamás tuvieron la oportunidad de acceder a ninguna oferta educativa o a quienes habiendo accedido en algún momento fueron víctimas de diversos procesos

de exclusión. Podría decirse que muchos movimientos están aportando espacios significativos para la educación de jóvenes y adultos en sus territorios, que de otra manera no tendrían acceso a instancia de formación. En este sentido, estamos en condiciones de sostener que los movimientos construyen sus propuestas allí donde están las necesidades de los sujetos, en vínculo con sus realidades sociales y sus experiencias concretas. Lo hacen con una proximidad que es literal, en el sentido de que se edifican en los ámbitos de la vida productiva y reproductiva de las personas. Pero, además, en una proximidad que en ciertas oportunidades se aplica también a la familiaridad de los sujetos que interactúan, los temas que se abordan, las formas que adquieren los escenarios de aprendizaje.

Para quienes integran movimientos, esas prácticas educativas sistemáticas de las que participan, y aquellas propias de la cotidianidad de la organización, de la lucha y de la acción colectiva, representan procesos de formación profundos, en los que se aprende de manera intensa, y donde se alcanzan aprendizajes sustantivos, donde los saberes de los sujetos son valorados, donde se producen reflexiones que buscan superar la aceptación del estado de cosas para abrir el paso a proyectos y sueños colectivos, aquello que Freire llamaba “inédito viable”. Es decir, lo que se construye como un horizonte educativo desde la perspectiva crítica, sucede con cierta frecuencia en la praxis de diferentes movimientos populares.

Compartimos a continuación la reflexión de un militante campesino respecto de sus aprendizajes, lo que nos permite observar cómo su mirada incluye procesos educativos sistemáticos, así como la vivencia propia de transitar la vida política de uno de los movimientos populares más significativos de la Argentina actual. La cita es extensa, pero es el modo que encontramos de recrear un razonamiento que intenta captar la complejidad de un proceso que es, al mismo tiempo, individual y colectivo:

Por un hecho cultural nosotros hemos vivido siempre en comunidad, compartiendo el territorio, compartiendo la aguada y compartiendo el trabajo también: “yo te ayudo y vos me ayudas, vos cosechas y yo tengo, yo cosecho y tú tienes”, hemos sido un pueblo... solidario. Nos uníamos, en todas las actividades, siempre había... la minga. Igual cuando se carneaba: “decile que me preste”, al vecino, “carneas vos y yo te devuelvo”. Y eso no era “si tienes plata llevas”, como es hoy. Y eso va cambiando y uno se va encontrando con un modo de vida, van imponiendo un modo de vida muy diferente. Antiguamente teníamos nuestra cultura, nuestra forma de vida, que era en campos abiertos. Jamás se han imaginado quizás mis padres que hoy los hijos tengan que luchar para tener un pedazo de tierra para vivir, porque por un hecho cultural ellos no se sentían que eran dueños de la tierra, ellos eran parte... y había espacio de vida para todos, y en estos últimos tiempos, de los 70 para acá empiezan a aparecer dueños de la tierra, con títulos y a mostrarte que ellos compraron, y bueno, “tienes que salir”. Porque nosotros no es que estamos en el movimiento por un gusto, sino que también ha sido una situación que nos ha llevado a

organizarnos. Y había algunos compañeros que pensaban que estar organizados iba a ser mejor, enfrentar una lucha que estando uno solo. La comunidad ya somos todos, y todos con el mismo objetivo que es el de defender la tierra. (...)

Y los compañeros del MOCASE, que recién estaban organizando, bueno, han llegado también. Y como que a veces no creíamos, ¿no?, como que a veces...

Siempre en alguien depositaban, siempre en alguno, que la solución viene de arriba. Capaz que encontrar de abajo era medio difícil. Y es difícil también cuando a veces esperan de uno que ande, que ponga, uno que costee los gastos. No hay sentido social, colectivo, que hoy vamos, mañana va otro. Y la información... bueno, traigamos, pongamos a la mesa, para saber. Algunos son cómodos, vamos a decir, porque también de eso hay, unos andan y otros miran y es lindo cuando empecemos a andar entre todos y poder... ser actores, no espectadores. (...)

Y muchos compañeros han hecho ese proceso, a través de la formación política, de los talleres de formación política, estos encuentros de poder conocer nuestros derechos como ciudadanos, que a veces en la escuela nunca nos han enseñado los derechos que nos corresponden y cuando uno va conociendo eso es como que se va sintiendo más seguro, podés discutir, y que nadie te está jodiendo, primero porque uno conoce.

Y dentro del movimiento hemos encontrado muchos valores, como nuestra propia identidad como pueblo. Que a veces nosotros nos parecía que no era nuestro origen, como que no lo aceptábamos, porque siempre en la escuela siempre hablaban del indígena que era el malo, más identificados como los indios, los brutos, los negros, los rebeldes, y después hemos ido aprendiendo quién era el malo, porque es como está pasando hoy con nosotros: hoy nosotros somos los malos porque estamos defendiendo la tierra, no le queremos entregar a los empresarios, nosotros somos los usurpadores, nosotros somos los que estamos robando (Paulo).

Nos interesa destacar con esta cita, cómo el militante campesino integra dimensiones de la praxis, de su experiencia colectiva e histórica en el marco de un movimiento popular que construyó problemas sobre los cuales pensar, sobre los cuales decidir y hacer y que en cierto momento también lo hizo a partir de acciones educativas sistemáticas, entre las que se encuentra la “formación política”.

En este sentido podemos decir que el testimonio de Paulo expresa la relación entre la acción y los momentos sistemáticos de aprendizaje, que concuerda con reflexiones y procesos que observamos en otros movimientos. Nuestro trabajo de investigación nos orienta a afirmar que la educación sistemática propuesta por los movimientos es una continuidad de sus experiencias, a diferencia de aquellas prácticas educativas que se alejan decididamente de la vida y la realidad de sus educandos. Por su parte, la pedagoga brasileña Roselí Caldart, integrante del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil, reflexiona acerca del vínculo entre la experiencia del movimiento popular, la producción de subjetividad y

el modo en que se piensa ese vínculo con la educación impulsada desde los movimientos:

el proceso a través del cual un trabajador sin tierra se transforma en un Sin Tierra, o sea, un trabajador organizado en un movimiento social, es un proceso de formación por excelencia. Simbólicamente, basta prestar atención a la mirada de este trabajador o de esta trabajadora: la mirada, que antes no se desprendía del suelo, ahora se eleva y es capaz de encontrar otra mirada, reflejando en ella el brillo de quien pasó a creer que puede ser sujeto de la historia; o bien la indignación, de quien no admite ser más sacado de la rueda, y la autoconfianza de quien no se siente más solo. La educación que pretendemos no necesita ser mucho más que el despliegue de esta pedagogía viva. (2000, p. 80) [traducción nuestra]

Allí, el sujeto se encuentra lejos de ser pensado y abordado, como “carente”, como aquel que tiene la deuda de compensar todo aquello que le falta, sino que es considerado como parte activa de una experiencia, de la construcción de un proyecto colectivo y de una educación que busca ser diferente a la que lo excluyó.

En ese sentido, es habitual que las juventudes que transitan por experiencias educativas en los movimientos, expresen las diferencias que encuentran en relación con la escuela que han vivenciado en algún momento de sus vidas, o de lo que conocen acerca de ella. Suelen plantear que dentro de los movimientos sus saberes son tenidos en cuenta y valorados, que se sienten escuchados y que todos son considerados como iguales:

es diferente a las escuelas comunes...por la forma como están puestas las mesas y cómo enseñan los profesores...esas son experiencias que a veces te motivan al hacer, por ahí no entendiste algo y el otro te explica. Son cosas que por ahí en la escuela del Estado no se dan. Ahí el que sabe más es el mejor y se hacen competencias. Acá no, acá somos todos iguales... Yo tenía hasta sexto, y si pasaste porque pasaste, no era porque conoces...pasé sexto porque no sé, los maestros habrán dicho “sacame el clavo este” ... porque lo hacen así: si pasás, pasás, si sabés, sabés... no les interesa lo que hacemos nosotros... Entonces aquí aprendí mucho y me siento orgulloso... que me encuentro cambiado...

aquí tenés que trabajar en grupo, y eso está bueno porque lo que uno no sabe el otro puede saberlo, y después lo unimos y sacamos ahí, y nos parece muy bueno... se trabaja en lo que es con animales, territorio, todo lo que es la contaminación, todo eso; en la escuela no te enseñan eso y aquí nos enseñan eso. Aquí uno aprende lo que uno conoce y lo que te enseñan vas a poder mejorar lo que es en el campo¹.

El carácter formativo de los movimientos es expresado en un conjunto de prácticas y espacios vinculados a experiencias sociales y políticas diversificadas y complejasⁱⁱ, que construyen realidades novedosas. En continuidad con ellas, las escuelas propias o articuladas con las estatales, los procesos de formación sistemáticos recurrentes o eventuales, se enlazan con la praxis social, es decir, con todo lo que pasa en los movimientos: con su organización; con la acción colectiva y el trabajo; con lo que representan como experiencia vital; con los desafíos de conocimiento que emergen al desplegar iniciativas de autoorganización o de conquista de derechos; o, en otros términos, con la “pedagogía viva” de la praxis social.

A medida que los movimientos van ganando en organización, se hace cada vez más necesario, para estos colectivos, constituir espacios propios de formación que respondan a los desafíos de su práctica. Tal como plantea Pizetta (2007) en relación con el MST “con el crecimiento, fortalecimiento y redireccionamiento de las acciones del movimiento, se fue tornando evidente la urgencia de inversión en un proceso y un espacio propio de formación, que tuviese como objetivo garantizar la organicidad” (p. 242).

De este modo, cuando ocurre la adopción de dispositivos escolares se constituye con un doble sentido: formar a los miembros del movimiento en continuidad con sus principios y horizontes, así como revertir procesos históricos de exclusión educativa (Michi, 2010) que, como planteamos anteriormente, intentan reparar estos colectivos.

Los movimientos hacen educación para poder avanzar en sus luchas y desafíos, y sólo en determinado momento se plantean, además, hacer escuelas. Éstas, a la vez que van a responder a una falta, propia del carácter desigual de nuestras sociedades, van a darse en continuidad con las iniciativas formativas previas: potenciar a los sujetos, potenciar su capacidad de acción, afirmar identidades, recuperar memorias e historias, gestionar, analizar y desarrollar proyectos comunitarios, en fin, desplegar las capacidades colectivas para sostener y hacer crecer el movimiento social. Por ese motivo, las escuelas de los movimientos, aún en el marco de políticas públicas, están atravesadas por las disputas que el movimiento ofrece en el terreno del conocimiento y las subjetividades críticas.

Pero esto no significa en absoluto caer en, parafraseando la conocida dicotomía en relación a las posibilidades y límites de los espacios educativos, que por fuera de los movimientos no es posible nada y que dentro de los movimientos es posible todo. Es claro que los movimientos no son perfectos. Si bien sabemos que no necesariamente lo extraescolar se constituye en un campo alternativo a lo hegemónico, nos interesa en nuestro análisis concentrar la atención en aquello que de alternativo podría estar contenido en las experiencias pedagógicas de los movimientos, y que pueden contribuir a pensar la EDJA en su conjunto. Contribuir a interrogarse sobre el sentido de las prácticas, el lugar del conocimiento y la forma en las que éste se construye. Es decir, los movimientos y sus prácticas pueden aportar a

una reflexión pedagógica en el sentido de la “tematización explícita sobre por qué y para qué se educa, con quiénes y cómo se educa” (Torres, 2011, pp. 113-114). Sobre todo, teniendo en cuenta que el campo de la pedagogía, es decir, de las reflexiones sobre lo educativo, se ha construido centralmente en torno a la mirada sobre lo escolar (Carli, 2011; Palumbo, 2014; Torres, 2011).

4. Movimientos Populares y Educación: algunas dimensiones sugerentes

Nos proponemos aquí presentar tres dimensiones que recuperamos de la experiencia pedagógica de los movimientos populares, y a las que presentamos en clave de posibles aportes para prácticas de la EDJA que suceden en otros espacios y escenarios.

Estas dimensiones se refieren a los modos en que se construye el sentido de las actividades educativas; a las decisiones vinculadas a qué y cómo se enseña considerando la relación entre el conocimiento, la vida, la experiencia y el hacer; a la dimensión subjetiva y al lugar de los sujetos en los procesos educativos.

¿Por qué y para qué aprendemos?

Teniendo en cuenta que la reflexión pedagógica se construyó centralmente sobre lo escolar, cabe preguntarse en relación a los sentidos que, predominantemente, han orientado y orientan estas prácticas. El diálogo sobre el para qué aprender es un elemento que muchas veces está ausente en los procesos educativos sistemáticos formales.

Los modos en que el sentido de lo que se aprende se trata en las escuelas, así como en otros escenarios de la EDJA, pueden ser muchos, variados, aunque en general, sin ánimo de simplificar, predomina una perspectiva de acuerdo a la cual no hay mucho que conversar al respecto. Puesto, en otros términos, se enajena esa decisión. De distintas maneras, se da por sentado que eso se resuelve en otro lugar, por otras personas, en base a criterios de jerarquización (política o epistémica) de acuerdo a los cuales no hay lugar para la intervención de quienes son partícipes del proceso ni para tematizar estas cuestiones.

Estela Quintar (2008) sostiene que, como parte del sistema educativo, los educadores son un engranaje constitutivo, más o menos conscientemente, de un sistema de dominación, en tanto

es tan jerárquico-funcional el sistema que las prácticas responden a un orden que viene de ‘arriba’ y desde fuera de donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje que, como emergente histórico-social, está condicionado material y simbólicamente. De alguna manera, esto es revivir una práctica colonizadora y civilizatoria. (p. 16)

Sin duda, podemos decir que si bien existen limitantes para una discusión profunda sobre el sentido de los aprendizajes en términos de condicionantes institucionales, ideológicos, culturales, hay también numerosos momentos, oportunidades e instancias para recuperar un diálogo respecto del “para qué”, que no debiendo dejar de ser válido para la educación en general, cobra todavía mayor significación en la de jóvenes y adultos con experiencias, recorridos y prácticas seguramente tan diversas como enriquecedoras como punto de partida para cualquier proceso educativo.

Nos resultan sugerentes las propuestas educativas de los movimientos en tanto suelen construirse como respuesta a una necesidad, a un problema o a un desafío que los involucra, a necesidades detectadas y analizadas por mucha gente, de manera colectiva. Abordarlas implica dedicar un esfuerzo, un tiempo y unas energías que, en general, no sobran. Es decir, las actividades prosperan porque existe una cierta claridad de la necesidad de las mismas, una determinación de realizarlas y suelen apoyarse en un acuerdo explícito respecto del sentido, del para qué de la formación. Además, también por lo general, cuentan con un componente importante de decisión de los sujetos implicados en la conformación de ese para qué.

El sentido de la actividad suele estar muy explicitado y eso es condición para que, en el conjunto de tareas a hacer, que suele ser nutrido e intenso, se impulse y se sostenga una práctica educativa, tanto se trate de una actividad regular, permanente, como una específica, puntual, discontinua en el tiempo. Lo cierto es que el sentido, el para qué, es un ingrediente muy presente que colabora con la apropiación de la actividad por quienes están implicadas/os.

Ese lugar de reflexión sobre el para qué de lo educativo puede encontrarse en distintos momentos de las prácticas, no sólo al decidirse una iniciativa; suele volver a convertirse en tema de discusión al inicio de muchas de las actividades, en momentos de revisión o evaluación de estas.

Este proceso de definiciones de sentidos y de acuerdos colectivos sólo es posible en el convencimiento de que todos y todas tienen algo para aportar. Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, esto implica posicionarse a partir de una profunda creencia en las personas y sus potencialidades, en sus capacidades de crear y recrear. En una ética y en un reconocimiento del otro en cuanto tal. Sin ese reconocimiento no puede darse una relación igualitaria, democrática y participativa. Si la relación se reduce a uno de sus polos se anula al otro y eso es un *acto de violencia*. Una educación que plantea un “*nosotros*” se hace verdadera y popular (Cullen, 2010).

¿Es posible repensar qué y cómo se enseña?

Buena parte de los procesos formativos de los movimientos se construyen sobre la indagación, el análisis y la reflexión acerca de las realidades que se atraviesan y de las prácticas que se despliegan de manera colectiva. En ese sentido, lo que muchas veces los movimientos podrían sugerirnos con su praxis educativa es la discusión del concepto-idea de contenido, en tanto cúmulo de conocimiento separado,

preexistente, que se propone como objeto a aprender, para pasar a pensar en una realidad que necesita ser investigada para poder actuar y para comprender mejor la acción que se realiza.

Vale de todos modos una aclaración. No se trata de un actuar limitado a sus dimensiones inmediatas: las preguntas que emergen de la praxis social pueden ser muchas y diferentes, pueden dirigirse a la historia, a otros contextos del presente, pueden requerir el recurso a conceptos que ayuden a pensar experiencias realizadas por otros y otras en distintas circunstancias. En ese sentido, no se trata de quedarse necesariamente en lo micro, en lo local o en el plano de los pareceres inmediatos de la gente presente, al mismo tiempo que tampoco se trata de negar esas dimensiones: lo micro, lo local, lo que me parece, siento e intuyo.

¿Cuáles son las posibilidades, en otros escenarios educativos, de una pedagogía no centrada en los contenidos, sino en las preguntas y desafíos de los sujetos? Esta pregunta implica la discusión de las prácticas y los sistemas educativos conformados sobre la idea de un saber separado de las preocupaciones de los sujetos, construido en otro lugar, dominado por especialistas, universal, en el sentido de que su valor no se discute, se construye como valor en sí, y parte de ese valor está justamente en la carencia que de ese contenido tiene los sujetos que aprenden, aquello que Freire llamó “la absolutización de la ignorancia” (Freire, 1980).

La praxis educativa de los movimientos sociales invita a pensar y a proponer estas preguntas: qué queremos y qué necesitamos aprender. Nuevamente, condicionantes y formas de hacer instaladas en instituciones y en prácticas signadas por la heteronomía, dificultan este tipo de acercamientos. De todos modos, sería valioso revisar cuáles son las posibilidades y oportunidades de partir de la experiencia que los sujetos traen, recuperarla, valorizarla, construir, desde esa experiencia y desde las preocupaciones de los educandos, preguntas significativas, vitales. Esto no excluye discutir con ellos y ellas. Tampoco excluye proponer preguntas, problemas y preocupaciones que nos resultan (a las/os educadoras/es) significativas y que entendemos serían aportes a la formación de los sujetos.

Lo que los movimientos reponen como problema, en ese punto, es el de la articulación entre el conocimiento escolar y la experiencia y el conocimiento de los sujetos. En sus prácticas, los procesos de formación están orientados por los principios, valores, lecturas de realidad construidos en cada movimiento, y a la vez, se busca que esa formación tenga efectos sobre la vida cotidiana de la organización. Esto implica poner en cuestión la distancia (y a veces la oposición) existente entre pensar y hacer, así como entre el saber elaborado o científico y el saber popular, que tradicionalmente presenta al primero como “conocimiento válido”, a partir del cual el segundo aparece negado o confirmado.

Es frecuente que las actividades sistemáticas de formación en los movimientos populares, impliquen recuperar, en el sentido de traer al espacio de intercambio la práctica realizada por los sujetos en el marco de su participación en el

hacer colectivo. También es habitual indagar en cómo los sujetos están viendo el contexto social de esa práctica, y poniendo atención en algunas de sus diferentes dimensiones, avanzar en análisis que se apoyan en la información y las lecturas que la gente aporta (Di Matteo, 2012; 2021).

Estas propuestas pueden también incluir el desplazamiento hacia los espacios de la vida cotidiana a buscar respuestas a preguntas construidas en los ámbitos educativos y/o a relevar preguntas nuevas. Es posible que ese desplazamiento pueda ser aprovechado para conocer cómo otras personas hacen o indagar en cómo han hecho en el pasado.

Del mismo modo, los procesos de formación a menudo incluyen la elaboración de propuestas que implican un nuevo hacer, que suponen poner en juego una propuesta esbozada o construida en el espacio formativo, ejercerla en el mundo de lo cotidiano, y traerla nuevamente al espacio de reflexión.

Este proceso suele implicar a los sujetos de una manera muy particular. Para hacer, las personas necesitan entender; haciendo, las personas encuentran nuevas preguntas e intuyen respuestas; los problemas del hacer, así como las realidades que cambian con la acción, construyen preguntas que no siempre son las que se imaginaban al diseñar procesos y trayectos de formación.

En ese sentido, el diálogo entre educación y praxis social invita a pensar el conocer como actividad móvil, investigativa, como forma de acción, antes que, con forma de producto, como conocimiento ya hecho y disponible.

El modo en que los movimientos abordan la relación entre práctica y conocimiento podría aportar a pensar respecto de otras prácticas en el campo de la EDJA que, en determinadas oportunidades, acompañe un hacer colectivo y desde ese hacer, construya oportunidades de estudio y reflexión.

¿Qué lugar ocupan las personas en el proceso?

La posibilidad de pensar qué y cómo se enseña y aprende se vincula estrechamente a cómo se concibe a quienes forman parte de ese proceso pedagógico. Esta afirmación significa, en la acción política y formativa de los movimientos, que quienes participan son sujetos activos en la construcción del mundo social, que tienen una historia, tiene un contexto, que tienen una vida que se despliega en distintas dimensiones, que tienen sueños, horizontes, que construyen valores, que han decidido ser parte de procesos colectivos.

Los movimientos entienden que las personas son protagonistas y hacedoras del mundo. Esta concepción supera las posiciones deterministas de lo social, que muestran el presente y el futuro como inexorables. Puesto en los términos de Paulo Freire, un modo de ver en cuya “manera mecanicista de comprender la historia no hay lugar para la decisión humana” (Freire, 2008, p.108).

Las acciones formativas de los movimientos incluyen recuperar la subjetividad, reconstruir historias individuales y colectivas, preguntar por lo que los sujetos saben y valorarlo en los espacios educativos, facilitar la posibilidad de diferentes formas de expresión y la expresión de diferentes sensibilidades. Conocer las propias potencialidades y las de los otros y ponerlas en juego en las diversas situaciones pedagógicas suele pensarse y diseñarse como una forma de preparar a los sujetos para enfrentar problemas, para dar respuestas creativas a los desafíos de la realidad y actuar sobre ella para transformarla (González Díaz, 1986).

En este sentido, los movimientos tienen la “ventaja” de que, en muchos casos, la actividad política de los sujetos los pone también en un lugar de mayor actividad intelectual, en el sentido de mayor curiosidad, de superación de formas de resignación que se aplican también a la capacidad propia de pensar y de expresarse.

Esta apertura a desandar las propias desestimaciones, aprendidas en un contexto cultural que es estigmatizador de lo popular, se ve facilitada por la participación social en los movimientos. Pero, aun así, existen esfuerzos dirigidos explícitamente en esa dirección que tienden a habilitar la palabra y el pensamiento de los sujetos, a transmitir confianza, a construir ámbitos acogedores donde el error o la vergüenza son comprendidos y desdramatizados.

Existen iniciativas orientadas a ordenar los procesos de reflexión apoyados en el saber y en el sentir de los sujetos, que a veces apelan a la vivencia individual y a las historias familiares, a los recuerdos y a las sensibilidades. Que exploran las capacidades de dar significado a símbolos, músicas, objetos, sabores, imágenes, que en otros casos habilitan la ironía, el humor, el afecto y los sentimientos (Vila, 2018). Que pueden pensar en el texto escrito, pero también en la influencia de las culturas orales y en la dimensión corporal que nos constituye en nuestra relación con el mundoⁱⁱⁱ.

Esas formas de apelación a las sensibilidades y a las relaciones no exclusivamente discursivas y racionales complementan el esfuerzo puesto en la búsqueda del protagonismo de los sujetos en los procesos educativos.

A modo de cierre y de síntesis

Hemos puesto en común un conjunto de reflexiones que emergen de una práctica colectiva junto a movimientos populares, como resultado, por una parte, de nuestra acción pedagógica mediada por la tarea de extensión universitaria, y por otra de la construcción de una tarea investigativa acerca de la construcción de subjetividades en los movimientos.

Nos propusimos compartir lo que los movimientos significan como escenarios formativos, tanto cotidianos como sistemáticos, y en este segundo caso, más o menos institucionalizados o articulados al sistema educativo. Nos propusimos, además, compartir algunos ejes caracterizadores de esas experiencias, intentando ordenar lo

que nos parece sustancial para explicar procesos formativos que resultan muy interesantes desde la perspectiva de las pedagogías críticas y liberadoras. Esto es, una aproximación a elementos de los procesos observados en los movimientos que puede explicar por qué en estos escenarios suele ser frecuente hallar una actividad de aprendizaje, de indagación, de construcción de conocimiento con fuertes rasgos de protagonismo, de integralidad, de democratización de la palabra. Donde la gente aprende, enseña, indaga con entusiasmo y lucidez.

Por supuesto, los movimientos intentan desarrollos en ciertas direcciones y no carecen de contradicciones, porque emergen de nuestra propia sociedad. A esto se suma los límites de quienes compartimos estas reflexiones, lo que llegamos a ver y lo que no, además de lo que “vemos” de manera apropiada y lo que vemos de manera sesgada. Tal vez pueda resultar sugerente aplicar ese principio pedagógico de “ir a ver”, de desplazarse a conocer esas experiencias y hacer aproximaciones propias, de cada educador o educadora. Afirmamos esto con la intuición de que las prácticas que hemos tomado como referencia en este trabajo pueden ser útiles para pensar las que se dan en otros escenarios, donde también es posible dar la disputa por un orden más justo y menos opresivo.

Referencias bibliográficas

- Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Carli, S. (2011). Pedagogía y Ciencias Sociales. Herramientas teóricas para abordar la cuestión del conocimiento en la universidad pública. En F. Hiller, N. Graziano y M.J. Ameijeiras (Comps.) *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro* (pp. 60-65). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Cullen, C. (2010). *Pensar la educación desde el estar y como respuesta a la interpelación del otro*. VII Congreso de Educación del Centro de la Provincia de Córdoba, Villa María.
- Di Matteo, A.J. (2012). Educadores integrantes de organizaciones populares. Un acercamiento a su perspectiva pedagógica. *IICE Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (32) 73-86. <https://doi.org/10.34096/riice.n32.492>
- Di Matteo, A.J. (2021). El conocimiento popular en clave pedagógica. En *Universidad, Movimientos y Educación: entre senderos y bordes* (pp. 153-180). Buenos Aires, Argentina: Edunlu.

- Di Matteo, A.J., Michi, N. y Vila, D. (2018). ¿Educación Popular y Universidad? En E. Cucciuffo, J. Di Matteo y M. Colombo (Comps) *Abriendo caminos. Experiencias y Reflexiones sobre la Extensión en la Universidad Nacional de Luján* (pp.123-144). Buenos Aires, Argentina: EdunLu.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes Necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México: Siglo XXI.
- González Díaz, L. (1986). *El teatro. Necesidad humana y proyección sociocultural*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Jara Holliday, O. (2020). *La Educación Popular Latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. Buenos Aires, Argentina: EduNLU- Ed. El Colectivo.
- 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 Vía Campesina MOCASE-VC*. Buenos Aires, Argentina: El Colectivo.
- Michi, N. (2021). Poco a poco: Movimientos Populares y educación, un campo de estudio y de acción. En *Universidad, movimientos y educación: entre senderos y bordes* (pp. 89-106). Buenos Aires, Argentina: Edunlu.
- Michi, N., Di Matteo, Á. J. y Vila, D. (2021a). Apuntes para una historia de la Educación Popular mirada desde la Argentina. En *Universidad, movimientos y educación: entre senderos y bordes* (pp. 15-46). Buenos Aires, Argentina: Edunlu.
- Michi, N., Di Matteo, Á. J. y Vila, D. (2021b). Relevancia pedagógica de los movimientos populares. En *Universidad, movimientos y educación: entre senderos y bordes* (pp.123-151). Buenos Aires, Argentina: Edunlu.
- Palumbo, M. (2014). Las propuestas de formación política en movimientos populares entre la pedagogía y lo pedagógico. *Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones Latinoamericanas*, 3 (6), 51–65. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/9036/10744>

- Pizetta, A. J. (2007). A formação política no MST: um processo em construção. En OSAL, Año VIII, (22), 241-250. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal22/EMS22Pizetta.pdf>
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. Colombia: IPECAL-Universidad de Manizales.
- Retamozo, M. (2009). Orden social, subjetividad y acción colectiva. Notas para el estudio de los movimientos sociales. *Athenea Digital*, (16) 95-123. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v0n16.560>
- Rodríguez, L. (1996). Educación de adultos (EA) y actualidad. Algunos elementos para la reflexión. *IICE. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año V (8), 80-85.
- Rodríguez, L. (1992) La especificidad en la educación de adultos: Una perspectiva histórica en Argentina. *Revista Argentina de Educación*. Año X (18), 51-68.
- Tapia, L. (2008) Movimientos sociales, movimientos societales y los no lugares de la política. En *Política Salvaje* (pp. 53-68). La Paz, Bolivia: CLACSO, Muela del Diablo Editores, Comuna. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100610092828/tapiaPS.pdf>
- Torres Carrillo, A. (2011). *Educación Popular. Trayectoria y actualidad*. Venezuela: UBV, Dirección General de Producción y Recreación de saberes. Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Vila, D. (2021). Organizaciones populares y formación: más allá del protagonismo de la razón. En *Universidad, movimientos y educación: entre senderos y bordes* (pp. 203-225). Buenos Aires, Argentina: Edunlu.
- Vila, D. (2018). *Razón y emoción en las propuestas educativas de Organizaciones Populares ¿Aportes a una pedagogía decolonial?* [Tesis de maestría en Educación: Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

Notas

ⁱ Estudiantes de primero y segundo año de la Escuela de Agroecología del Mocase VC. Entrevistas realizadas en 2008.

ⁱⁱ En los últimos años, numerosos trabajos (Torres, 2011; Michi, 2010; Palumbo, 2014, entre otros) han venido estudiando la complejidad del fenómeno pedagógico en su “desborde” de lo escolar, incluyendo diversas formas y abarcando multiplicidad de “momentos” y “espacios”. Cuando nos referimos a “lo pedagógico”, “lo educativo”, “lo formativo”, hacemos alusión a la totalidad de la praxis del movimiento, a la que entendemos como eminentemente pedagógica. Pero también a los procesos de carácter más sistemático, que van desde simples talleres o

encuentros, hasta “escuelas” destinadas a la formación de sus militantes en áreas significativas y de acuerdo a sus horizontes estratégicos.

ⁱⁱⁱ Dice Freire en *Cartas a Guinea Bissau*: “...me gustaría dejar constancia aquí de una pregunta que me hago y que en el futuro podrá tal vez abrirnos ciertos filones de estudio. Me refiero al probable potencial que la mímica, como expresión corporal, puede tener en culturas en las que el cuerpo no ha sido sometido a un intelectualismo racionalizante; culturas en que las grandes mayorías no se han ejercitado aún en el mayor rigor lógico del lenguaje escrito, de lo cual resulta no pocas veces la mitificación del poder de ese lenguaje (cosa que debemos evitar, por cierto, desde la primera etapa de la alfabetización); culturas en que el cuerpo consciente, encontrándose en una mayor libertad en sus relaciones con la naturaleza, se mueve fácilmente de acuerdo con sus ritmos. En este orden de pensamiento, tal vez sea interesante especular sobre la utilización de juegos mímicos en cuanto codificaciones, y, en las codificaciones pictóricas, dar énfasis al movimiento. Repito que no se trata más que de preguntas que me hago, meras pistas” (2011, pp. 124-125).