

Movimientos populares y procesos formativos

Norma Michi
Álvaro Javier Di Matteo
Diana Vila
Aceptado Julio 2012

Resumen

Con este artículo nos proponemos contribuir a los debates y reflexiones sobre la producción de subjetividades como parte de la experiencia de movimientos sociales. Tomamos como campo de referencia un recorte dentro ese complejo campo, el de los movimientos que caracterizamos como populares, por tener dos características: luchan contra formas de desposesión, opresión y explotación y lo hacen con fuerte protagonismo de sujetos pertenecientes a las clases subalternas y que además se identifican como autónomos del capital, del estado, partidos políticos, iglesias y centrales sindicales. Adoptamos como campo conceptual algunos aportes del materialismo cultural, en especial los de E. P. Thompson y de diversos autores latinoamericanos (Vilas, Zemelman, Quijano). A partir de nuestra experiencia en educación popular en diálogo con la producción teórica, exponemos nuestro enfoque de análisis sobre la relación mutuamente influyente entre la producción de los movimientos (y su consiguiente construcción de cultura) y la producción de subjetividades. Finalmente, reseñamos algunos resultados de nuestro trabajo en relación con los procesos de formación dentro de esos movimientos en dos instancias: los espacios-momentos de “formación” y los espacios-momentos que “también son formativos”.

Palabras clave: Movimientos sociales – educación - prácticas sociales – subjetividades – conciencia

Abstract

The aim of this article is to contribute to debates and reflections about the production of subjectivities as a part of the social movements experience. We chose as a reference, within this complex field, those movements characterized as populars, due to two main features: they fight against several forms of oppression and exploitation with a strong leadership of persons belonging to subordinate classes and, besides, they identify themselves as autonomous from Capital, State, political parties, churches and Unions. As a conceptual field, we adopt

some contributions from the cultural materialism, specially, those coming from E. P. Thompson and others Latin American authors (Vilas, Zemelman, Quijano). Starting from our experience in Popular Education in dialogue with theoretical production, we present our analysis approach over the relationship, mutually influential, between the production of the movements (and its consequent construction of culture) and the production of subjectivities. Finally, we review some results of our work in relation with formation processes within those movements in two aspects: space-moments of “formation” and space-moments that are “also formatives”.

Keywords: Social movements - education – social practices - subjectivities - conscience

Introducción

Como equipo de trabajo nos posicionamos en la perspectiva de la Educación Popular y, a partir de ella, intentamos desarrollar nuestra experiencia de investigación y el trabajo de extensión universitaria junto a organizaciones populares. En ese cruce de investigación, desarrollo de experiencias educativas en organizaciones, docencia universitaria y reflexión teórica, van emergiendo algunos problemas y puntos de indagación.

Estos problemas pueden ubicarse en un campo más amplio de preocupaciones, que se ha ido configurando y que se nutre de los esfuerzos por comprender tanto los procesos de movilización popular, como las actividades educativas entre adultos de las clases populares.

Se trata de un comprender que es, por supuesto, valorativo, preocupado por los límites y posibilidades que las experiencias organizativas y pedagógicas nos ofrecen, de cara a un proyecto social alternativo. Esto supone tanto asumir el compromiso de orientar nuestra praxis educativa y de investigación por esos valores, como la consiguiente responsabilidad de lograr la lucidez necesaria que contribuya a potenciar las prácticas. De esta forma, nos alejamos de pretendidas asepsias o distancias con el “objeto de estudio”, entendidas como sinónimos de rigurosidad epistémica y de su opuesto que no sale de una mirada complaciente. Preferimos esta perspectiva que requiere de nosotros una vigilancia permanente sobre nuestra tarea.

Afortunadamente, en los últimos años, es creciente el interés suscitado por las experiencias educativas llevadas adelante por organizaciones sociales o articuladas con estas. Entre ellas han recibido una especial atención las que utilizan el dispositivo escolar o se acercan a los contenidos y exigencias del sistema educativo. Si bien entendemos que no se puede limitar la amplia variedad de prácticas educativas relacionadas al mundo de las organizaciones¹ a las experiencias de escuela, celebramos que se sumen nuevos actores y dimensiones a la reflexión conceptual y sobre la práctica.

1. Por razones de espacio nos excusamos de citar a quienes están llevando adelante estos trabajos, simplemente señalamos el crecimiento numérico de ponencias presentadas en congresos y la conformación de grupos de investigación. Se puede ver al respecto el trabajo de Baraldo (2009 a y b)

Con este trabajo nos proponemos contribuir a esos debates y reflexiones desde nuestra perspectiva referida a la producción de subjetividad en las experiencias populares de organización. Las preocupaciones y reflexiones que siguen son nuestras en un sentido limitado. En gran medida reflejan un diálogo más amplio, con compañeras y compañeros del mundo de las organizaciones populares, así como del campo académico².

Se trata de reflexiones y de conocimientos que, por otra parte, no pueden sustraerse de esa condición planteada por Castoriadis (1999): son siempre fragmentarios y provisionales.

Constituyen un momento de síntesis en la comprensión de la realidad que puede posibilitar seguir avanzando pero, si se convierten en dogmas, serán un obstáculo para nuevos momentos de comprensión y de acción.

Movimientos y organizaciones sociales. Algunas especificaciones y un acercamiento desde lo pedagógico.

Con nuestro trabajo no pretendemos abarcar el enorme abanico de experiencias asociativas que podrían incluirse dentro de la categoría movimientos sociales, una de las más utilizadas en ciencias sociales para pensar la realidad organizativa y las luchas sociales. Antes bien, tomamos como campo de referencia un recorte dentro ese complejo campo, deteniéndonos en los que identificamos como populares, por tener dos características: luchan contra formas de desposesión, opresión y explotación³ y lo hacen con fuerte protagonismo de sujetos pertenecientes a las clases subalternas.

Situándonos en el escenario nacional, podemos hacer una nueva especificación, referida a los movimientos con los que interactuamos y a los que nos referimos en este trabajo, que es importante en la medida que nos ayuda a acotar el alcance de las afirmaciones que desarrollaremos. Muchos de los movimientos populares, se definen como *autónomos*⁴ respecto del capital y de instituciones como el estado, los partidos políticos, iglesias y sindicatos, lo que, de manera simplificada, puede ser pensado como el resultado de la crisis de las referencias y de las instituciones políticas, décadas atrás. Esto no significa que los movimientos estén aislados de esas instituciones, sino que lo que se está enfatizando es que las iniciativas y decisiones se toman en sus espacios de deliberación y no en instancias superiores y separadas.

2. Agradecemos especialmente a Rosana Pasquale, Adelaida Benvegnú y Anahí Guelman sus comentarios y señalamientos sobre este trabajo. Esperamos haberlos contemplado sin por eso eludir nuestra responsabilidad sobre el producto.

3. Tomamos de Vilas, en un principio (Michi, 2010), la caracterización de lo popular como de articulación de “explotación económica, opresión política y pobreza” (1998, p. 325). Con Seoane, Taddei y Algranati (2010) coincidimos en sumar la categoría “desposesión” que toman de Harvey.

4. Si bien la cuestión de la autonomía es compleja y fuente de múltiples interpretaciones y debates, aquí nos referimos a ella como lo contrario a la dependencia del capital e institucional. En este mismo texto nos vamos a referir a las categorías autonomía relativa y autonomía variable de Williams. Con esto queremos enfatizar que el carácter de autónomo siempre es relativo, en tanto ninguna actividad humana puede quedar fuera de las presiones y límites planteados por la hegemonía. Para ampliar sobre los debates sobre la categoría autonomía ver: Thwaites Rey (2004), Dri (2006), Michi (2010), Gluz, (2009), Burgos, Gluz y Karolinski (2008), Castoriadis (1999).

Esto tiene varias consecuencias en los hechos y también en la investigación⁵.

Dentro de los *movimientos sociales populares autónomos* identificamos tres campos de acción, que no deben ser pensados de manera rígida o aislada, sino al contrario, sumamente vinculados.

Nos referimos a: a) la lucha social y política, b) la articulación con otras organizaciones para la disputa por la totalidad social y c) las instancias de autogestión y autogobierno en sus territorios. Estos tres campos de acción⁶, representan procesos específicos a la hora de producir cultura y subjetividades.

Los *movimientos sociales populares y autónomos* se caracterizan por reunir dos rasgos más:

a) atribuyen relevancia similar a los tres campos de acción; y b) desarrollan experiencias significativas en la educación de sus miembros, e incluso, algunas llevan adelante proyectos de escuela.

A partir de la búsqueda de comprensión de las prácticas educativas que se producen en ellos, adjudicamos a la relación entre el proceso de construcción de los movimientos (con su correspondiente producción cultural) y la producción de subjetividades⁷ una atención particular ya que la consideramos central. A estos procesos y a su relación, los miramos desde una perspectiva pedagógica, por dos razones: la producción de la organización y su cultura tiene efectos formativos sobre las personas y además en los mismos movimientos, pueden (y con frecuencia, suelen) pensarse desde una reflexión pedagógica en el sentido de producir y potenciar esos efectos formativos.

Pensar pedagógicamente las *experiencias* (como prácticas significadas) que atraviesan los participantes de movimientos populares, nos lleva a sostener que no puede distanciarse la visión de lo que sucede en los momentos educativos sistemáticos, como un curso de formación o una escuela propia de una organización, de la dinámica cultural del movimiento. Los momentos educativos sistemáticos son parte de un proceso más amplio que, por sí mismo, está dando forma a las subjetividades.

5. El campo problemático de los movimientos sociales se va conformando por la práctica significada de diversas agrupaciones y por la práctica académica. En ambas, la categoría movimiento tiene una amplia utilización e incluye, con cierta frecuencia, a organizaciones que de alguna forma integran partidos políticos o centrales sindicales. Podríamos sostener que la condición de autonomía es inherente a la categoría movimiento social, sin embargo, preferimos agregar esta aclaración para no excluir a los no autónomos ya que entendemos que estas organizaciones pueden formar parte de movimientos en sentido amplio, como por ejemplo, el movimiento de desocupados o piqueteros o de fábricas recuperadas, tomados como un todo. Por supuesto, la autonomía no remite, para nosotros a asepsia o despolitización y, reiteramos, es siempre relativa o variable.

6. Y pensamos que de la relevancia que se le otorga a estos tres campos podría hacerse claras distinciones dentro de los movimientos sociales. Como ejemplo, podemos señalar que es muy diferente un movimiento que pone sus mayores energías y recursos en las acciones de lucha del que lo hace en el autogobierno y la autogestión.

7. Nos referimos a varios trabajos de investigación individuales y al que compartimos radicado en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján: "Prácticas pedagógicas en organizaciones populares. Estudio sobre el Movimiento Campesino de Santiago del Estero Vía Campesina". En este artículo retomamos varias ponencias presentadas en los últimos años en congresos y jornadas, las que se detallan en la bibliografía. Williams (1980).

Por lo tanto, cuando nos proponemos comprender lo que ocurre alrededor de los saberes y conocimientos en una actividad formativa de una organización o movimiento social, necesitamos tener una mirada amplia sobre los conocimientos que se ponen en juego. Necesitamos referenciarlos en prácticas organizativas y de movilización más generales. Esta mirada lleva a poner en cuestión las dicotomías entre tipos de saberes (elaborados vs. populares, universales vs. particulares, científicos vs. sentido común, entre muchas).

En el proceso de producción de los movimientos y de su cultura, se van construyendo síntesis (con diversos grados de provisoriedad y de integralidad) entre conocimientos de muy diverso origen, los que siguen en construcción en la praxis cotidiana y son objeto de recuperación, transmisión y recreación constante. La producción, recuperación, recreación de conocimientos es uno de los elementos centrales de la producción cultural a la que nos referimos.

Sostenemos entonces que los movimientos producen *cultura* (que incluye conocimientos diversos, por supuesto) en los tres campos. Una cultura que, si bien es en diversas medidas alternativa a la cultura de la totalidad social, no puede entenderse por fuera ella, en la medida que está sometida a sus presiones y a sus límites⁸. La construcción de los movimientos populares se orienta, justamente, a resistir a esas presiones y a la ampliación de los límites, a partir del acrecentamiento de su *autonomía relativa*⁹. Es fundamental, entonces, el papel que juegan estos tres campos, en tanto experiencias, que intervienen en la construcción de subjetividades y como espacios de producción cultural a partir de la consolidación de esas experiencias en prácticas, formas institucionales, objetos, discursos¹⁰. En estas cuestiones nos detendremos a continuación.

Sobre la producción del movimiento y producción de cultura.

Nuestra praxis pedagógica con los movimientos, como decíamos, está en permanente diálogo con las tradiciones del pensamiento social crítico y, muy específicamente, con la de educación popular de adultos. Retomamos aquí algunas de las preocupaciones significativas de estas tradiciones: la cuestión de la conciencia de clase y de la cultura de clase. Es bien sabido el lugar que ocupa esta temática en el marxismo y las búsquedas y debates que se suscitaron desde los textos primigenios de Freire.

En su estudio histórico en la Inglaterra de los siglos XVIII y XIX sobre la formación de la clase obrera publicado en 1963, Edward Thompson aborda de lleno la relación entre conciencia-experiencia-cultura y coloca en un lugar central a la lucha de clases.

8. Williams (1980).

9. Williams (1982, 2001); Michi, Di Matteo y Vila (2007); Michi (2010).

10. Thompson (1989a).

Así lo expresa en el prefacio de ese libro:

... la clase cobra existencia cuando algunos hombres, de resultas de sus experiencias comunes (heredadas o compartidas), sienten y articulan la identidad de sus intereses a la vez comunes a ellos mismos y frente a otros hombres cuyos intereses son distintos (y habitualmente opuestos a los suyos). La experiencia de clase está ampliamente determinada por las relaciones de producción en las que los hombres nacen, o en las que entran de manera involuntaria. La conciencia de clase es la forma en que se expresan estas experiencias en términos culturales: encarnadas en tradiciones, sistemas de valores, ideas y formas institucionales. Si bien la experiencia aparece como algo determinado, la conciencia de clase no lo está. Podemos ver una cierta lógica en las respuestas de grupos laborales similares que tienen experiencias similares, pero no podemos formular ninguna ley. La conciencia de clase surge del mismo modo en distintos momentos y lugares, pero nunca surge exactamente de la misma forma (1989a; pág.: XIV, cursiva en el original).

Así, entendemos con Thompson a la clase como una relación. No se trata de estructura ni de categoría, sino de un proceso dinámico que se conforma tanto en las experiencias comunes, como en el reconocimiento de intereses compartidos y en la lucha. No se trata, para este autor, de comprender lo que le sucede a sujetos individuales, sino a un colectivo que va conformando una “conciencia” a partir de la experiencia, que es histórica, y, a su vez, se materializa en diversas expresiones culturales y que, como tales, forman parte de la experiencia de nuevos sujetos. Para Thompson entonces, la conciencia de clase se construye y expresa en y con el reconocimiento de “identidad de intereses”, “frente a los de otras clases”, va conformando “la aspiración a un sistema alternativo [que se] encarna en formas institucionales” (p. 423). Apropiándonos de los aportes del autor, vemos claramente la vinculación entre la determinación en las relaciones sociales de producción y la construcción y consolidación/materialización de la “conciencia” en tradiciones, sistemas de valores, ideas y formas institucionales, que generan, a su vez, las condiciones para la continuidad en la construcción cultural de la conciencia. En este sentido, pueden interpretarse las palabras de Thompson que hemos citado más arriba: “si bien la experiencia aparece como algo determinado, la conciencia de clase no lo está”. Esta mirada representa además una toma de partido, que lo aleja tanto del marxismo mecanicista, como del vanguardismo y también del estructuralismo althusseriano y sus derivados. La clase, la experiencia, la conciencia y las formas culturales propias, no están desvinculadas de los determinantes objetivos pero tampoco tienen un destino marcado. Así lo precisa en otro texto:

... las gentes se encuentran en una sociedad estructurada en modos determinados (cruciales, pero no exclusivamente en relaciones de producción), experimentan la explotación (o la necesidad de mantener el poder sobre los explotados), identifican puntos de interés antagónico, comienzan a luchar por estas cuestiones y en el proceso de lucha se descubren como clase, y llegan a conocer este descubrimiento como conciencia de clase. La clase y la conciencia de clase son siempre las últimas, no las primeras, fases del proceso real histórico (1989b: 37).

En suma, la cultura de la clase está atada a la existencia, que no puede entenderse por fuera de la lucha de clases. La clase se va conformando en la lucha contra el oponente y en el reconocimiento de intereses en común, y va consolidándose en las formas culturales que ella misma crea. Esta posición no supone el aislamiento respecto de otras clases dentro de la totalidad social, pero sí reconoce cierta especificidad dada por las experiencias diferenciadas que combinan lo heredado con lo que se está gestando. La cultura también es, en ciertos períodos, “campo de batalla de clase” (Thompson 1989a: 451).

Esta perspectiva nos auxilia en la caracterización de los movimientos sociales a los que nos referimos: en la confrontación con el adversario y en el reconocimiento de los iguales dentro de la lucha, se conforman identidades (Thompson, 1989a y B; Fernandes, 2005; Vilas, 1998, para tomar algunos ejemplos). Pero no se trata de identidades que tienen necesariamente la forma de la clase obrera. Esas identidades son siempre contingentes, pero sobre la base de lo permanente que venimos destacando: la desposesión, la explotación y la opresión ejercidas sobre el sujeto popular¹¹ (Vilas, op. cit. Seoane, et al, op. cit.). Consideramos, a partir de nuestra experiencia de trabajo, que es pertinente el análisis de clase en el sentido que propone Thompson, en tanto enfatiza su constitución por la lucha sin desconocer ni sobreestimar las determinaciones de las relaciones sociales de producción. De esta forma nos distanciamos de quienes reniegan del reconocimiento de la conflictividad de clase en el devenir de estos movimientos sociales, sosteniendo que se orientan a una disputa meramente socio-cultural o exclusivamente por valores postmateriales.

Tal vez, estas características se correspondan con movimientos sociales de países centrales o de algunos sectores de los periféricos, mas no con los movimientos sociales populares más significativos en América Latina.

A partir de estos aportes pueden retomarse tres preocupaciones que se vienen debatiendo alrededor de la problemática de los movimientos sociales, que contienen elementos significativos para la acción educativa: a) el papel de las relaciones microsociales, intersubjetivas, y su valor político; b) lo que en algunos movimientos se define como lo “prefigurativo”, la búsqueda de poner en acto, en el hoy, horizontes o proyectos políticos; c) el papel de la subjetividad y del sujeto.

a) Respecto del primer punto, las relaciones microsociales e intersubjetivas, Boaventura De Sousa Santos (2001) sostiene que los “Nuevos Movimientos Sociales”, cuando procuran la emancipación, se constituyen en una crítica de las formas de regulación del capitalismo que incluyen las “relaciones sociales de reproducción social y a las relaciones sociales en la producción” (op. cit: 179). El autor se basa en que esta regulación capitalista abarca cada vez más lo cotidiano, el espacio privilegiado de la inter-subjetividad. En ese espacio, en el que “la opresión se hace vivencia”, pueden desarrollarse también *experiencias de emancipación* y en eso los movimientos sociales tienen un papel fundamental, en tanto construyen un sujeto

11. Para comprender los movimientos latinoamericanos, consideramos fundamental lo planteado por Aníbal Quijano (2000) respecto de las relaciones generadas por la colonialidad entre clase, etnia y género.

colectivo, formas de autogobierno y de autogestión y renovadas relaciones entre los sujetos¹². El mismo énfasis en la relevancia política de los espacios microsociales puede encontrarse en el trabajo de Hugo Zemelman. Según este autor, pueden detectarse distintos planos de emergencia de lógicas contestatarias del orden dominante¹³ que el discurso del poder niega sistemáticamente.

b) Varios autores avanzan respecto de poner en acto lo que se propone para la nueva sociedad. Señalan que los movimientos sociales, en este proceso de conformar simultáneamente identidades y reconocer oponentes, también van configurando, con diversas amplitudes y horizontes, la disputa por la totalidad social que no es mera negación, sino que también es afirmación sobre cómo debiera ser esa realidad histórica a la que se aspira, lo que nos coloca frente a la noción de proyecto. En relación con ese proyecto, cobra relevancia un objetivo que muchos movimientos afirman, de desarrollar en la actualidad prácticas alternativas que contienen elementos utópicos: la intención de la *anticipación* o gestación del *inédito viable* (Freire, 1991) o de *prefiguración* (Mazzeo, 2004, 2007; Ouviaña, 2007, 2011) de la sociedad a la que aspiran. Muy cerca de ello, Tapia nos sugiere, además, la importancia política de lo que conceptualiza como “*factualización de alternativas*”:

Uno de los rasgos del desarrollo del movimiento social es que su accionar tiende a incluir ya no sólo la protesta o la demanda, sino también la factualización de las formas alternativas de apropiación, organización y dirección de recursos y procesos sociales y políticos. (...) es un arma de lucha dirigida a convencer al estado y a la sociedad civil de la posibilidad de hacer, organizar, dirigir y vivir las cosas de otro modo, la capacidad ya desarrollada por el movimiento para pasar de la crítica a la reorganización de las cosas (p. 60).

Tal como anticipábamos, la posibilidad de configurar la vida y las relaciones sociales como disputa al capitalismo en términos prefigurativos, requiere del aumento de la *autonomía relativa* (o *variable*) de instituciones y prácticas culturales (Williams, 1982).

Entendemos por autonomía relativa o variable la distancia de la experiencia respecto del proceso de reproducción en su nivel más determinado. La mayor determinación está directamente asociada a las relaciones sociales de producción (“determinación, en última instancia por la economía”). Esa distancia, al igual que toda práctica social, es histórica y puede aumentar en situaciones en las que el poder está disperso (por crisis en el bloque de poder o por la intensidad del conflicto entre las clases).

c) Por último, la figura del *sujeto* comienza a valorarse en el discurso académico sobre los movimientos populares y también al interior de muchas de estas organizaciones. No nos re

12. Coincidimos con De Sousa cuando afirma que reconocer la relevancia de esta dimensión en los movimientos sociales, no significa que los movimientos deben actuar exclusivamente en el campo de la subjetividad abandonando las disputas vinculadas con el Estado y las clases dominantes.

13. “Todo el tiempo se nos está diciendo que no existe ese nivel micrológico, que solamente existe el nivel de lo macrosocial, que solamente existen los sujetos que son reconocidos por el Estado, por lo instituido...” (Zemelman, 2006, p 70) Milton Santos (2005) sostiene también que frente a la globalización capitalista están las posibilidades del espacio local de generar nuevas horizontalidades que apunten a construir otra globalización “capaz de restaurar el hombre en su dignidad” (pág.: 260, traducción nuestra).

ferimos al sujeto como entidad abstracta, ni destacando el individualismo como valor, sino al sujeto como protagonista de la construcción del mundo (y aquí no importa que hablemos de individuos o de colectivos), que nunca está dado de manera completa.

Nos referimos al mismo tiempo al sujeto como persona, aquí sí, individuo, con sus dimensiones intelectuales, afectivas, con intención, voluntad, expectativas, deseos. Esto que afirmamos acerca del sujeto está contenido en la noción de *subjetividad*, imprecisa, probablemente por ser muy amplia. Esta noción nos sugiere que hay un conjunto de fenómenos que, si bien se producen en el marco de relaciones sociales, no están predestinados por estas, porque emergen en una sociedad conflictiva que renueva día a día los sentidos, los problemas, los imaginarios. Es decir, emergen en la historia.

Educación popular, subjetividad y formación en los movimientos sociales populares.

Los debates sobre los movimientos sociales, y el acercamiento a las nociones de conciencia, construcción de subjetividad y experiencia, nos permiten pensar de modo específico las acciones educativas en movimientos sociales populares.

Las acciones educativas intencionales definidas como de Educación Popular, se inscriben en una relación que les es previa y las enmarca, una relación de influencia mutua entre la experiencia organizativa y la subjetividad en construcción.

Un acercamiento valioso respecto de la experiencia de educación de los movimientos sociales populares proviene de la pedagogía, reelaborada a partir de la práctica de un muy importante movimiento social, el MST de Brasil. Así expresa Roselí Caldart (2000) el vínculo entre la experiencia del movimiento social y la producción de subjetividad:

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 (p. 80) (traducción nuestra)¹⁴.

14. Es interesante observar que Estela Quintar utiliza una simbología parecida la expresión “levantar la mirada”, al referirse al “sujeto erguido”, capaz de colocarse frente al mundo como protagonista lúcido: “...si se rescata el concepto de sujeto erguido que se coloca frente a sus circunstancias, así como la idea de que el pensamiento es un acto de resistencia, no un acto de repetición, entonces, la idea de la potencia toma una significación muy concreta. ¿Qué es potenciar al sujeto? No es zafarlo totalmente de sus circunstancias, sino crear las condiciones para que pueda reconocerlas, no solamente como límites o como determinaciones que lo mutilan, sino también, haciendo un analogismo con una idea de Antonio Machado, no ya como muros, sino como puertas abiertas al campo.” (en Rivas Díaz, 2005, 12).

En principio, esta perspectiva representa una forma de concebir política y pedagógicamente la experiencia, y, en tal sentido, comprenderla y diseñar acciones formativas. Tal concepción es resultado de un esfuerzo por dilucidar la relación entre la experiencia y la subjetividad: elevar la mirada, pasar a creer, indignarse, no admitir, sentir, son las acciones que caracterizan a esa nueva subjetividad.

Esta mirada supone afirmar que la subjetividad cobra forma en la acción, en la práctica social de los sujetos implicados.

Se plantea, al igual que lo hace Thompson, en oposición a una idea arraigada de que la conciencia es un estado previo a la acción, lo que aplicado a expresiones como “conciencia de clase”, ha llevado a conclusiones políticas al menos discutibles, donde la verdad de una clase la posee alguien con una posición y experiencia externa a la misma.

En la perspectiva de Caldart la acción colectiva produce una nueva subjetividad. La actividad educativa sistemática es pensada y proyectada como continuidad de esa relación entre experiencia y subjetividad.

De otro modo, podemos decir que la Educación Popular en las organizaciones, en tanto acción intencional, va a desarrollarse inmersa en una pedagogía viva, producto de la lucha y la construcción de organización. En esa pedagogía viva se da la posibilidad de que tomen forma saberes de clase y que se consoliden construcciones que expresan la conciencia de clase. De ese modo nos estamos situando en las tradiciones gramsciana y freireana, que señalan la imposibilidad de escindir lo político y lo pedagógico.

Los procesos formativos, allí donde se construye subjetividad y cultura, están imbricados en esa misma construcción, y por eso, la distinción entre proceso y producto se torna sumamente difícil. Es experiencia que está en proceso, que no está consolidada, que está constituyéndose en situaciones, aun cuando en esos procesos entren en juego saberes constituidos previamente. Estamos en realidad en el terreno de la *praxis*¹⁵ y de la *historia*.

Las formas de la educación en los movimientos.

Permítasenos nuevamente detenernos en algunas opciones conceptuales que fuimos asumiendo a partir de nuestro trabajo.

Como es bien sabido, la categorización de este tipo de experiencias es muy polémica; una polémica que nos llega desde los '60 y que en los últimos años se ha revitalizado a partir de la gestación de variadas prácticas educativas y de los análisis académicos y políticos que suscitaron. Nuevamente, la polémica comprende tanto el campo de la práctica social educativa como los estudios sobre ella.

La ya clásica categorización en tres tipos de procesos: formales, no formales e informales¹⁶, sigue cosechando defensores y detractores. Sin embargo, parece existir consenso en un par de cuestiones. Por un lado, la dificultad de utilizar esa clasificación que tiene límites borrosos entre categorías en realidades complejas.

15. La entendemos como práctica conciente, que tiene la intención de transformación de la realidad y de los sujetos. Esta noción la desarrollamos con mayor detalle en otros textos, por ejemplo, Michi 2010.

16. Dicen al respecto las integrantes del Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: “La clasifi-

Y por otro lado, que la modalidad escolar o formal no deja de ser su referencia central. Estas críticas condujeron a Romero Brest a formular una propuesta complementaria que caracteriza las experiencias por grados de formalidad en las diversas dimensiones de análisis (Sirvent et al, 2006).

Si bien adherimos a estas críticas, estimamos que es conveniente seguir identificando al menos tres tipos de procesos educativos, aunque no nos satisfagan los nombres de las clases planteadas por Coombs. Esta posición la sostenemos frente a otras categorizaciones que suelen dividir las experiencias en dos campos: lo escolar y lo no escolar, lo que lleva a subsumir el tercer tipo en uno u otro polo y conduce a conclusiones que, a nuestro juicio, pueden ser simplificaciones excesivas.

Desde otras perspectivas dentro del campo pedagógico, especialmente la Historia de la Educación, van cobrando relevancia los estudios y las propuestas teóricas que buscan caracterizar lo escolar, sus continuidades y cambios: “gramática de la escuela”, “cultura escolar”, “programa institucional”, “forma escolar”, “modo escolar”, (Viñao Frago, 1995; Vassiliades, 2008; Cucuzza, 2010, Trilla, 1985, Vidal, 2009)¹⁷.

Resulta muy estimulante y promisorio ahondar en estas consideraciones, sin embargo, entendemos que no suelen contribuir a la comprensión cabal de las experiencias de los movimientos sociales. La limitación fundamental que vemos en estos trabajos es que, al centrar la mirada en lo escolar, agrupan en un único tipo a todas las experiencias educativas que no son tales¹⁸. Y aún más, puede no distinguir claramente lo que pertenece al sistema educativo oficial, caracterizado por la graduación y certificación, de lo que sucede en prácticas que no pertenecen a él (por ejemplo diversas modalidades de formación política o para el trabajo que pueden parecerse al dispositivo escolar).

Pensar desde la centralidad en la escuela y su forma nos lleva a preguntarnos ¿en qué medida podemos decir que las organizaciones y movimientos sociales forman a sus miembros “fuera de la escuela” como si ésta los precediera o hubiera constituido en algún momento el centro de esos procesos?

Luego de estas consideraciones, afirmamos que las formas de educación de los movimientos pueden distinguirse en, al menos, tres tipos de experiencias o de lugares-momentos en los que

cación tripartita del universo educativo tuvo un impulso importante a partir de la labor de Coombs y su equipo en el marco de la UNESCO, quienes diferenciaron la educación formal, la educación no formal y la educación informal. Entendían como educación formal la comprendida en el sistema educativo, altamente institucionalizada, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad. Antes de esta clasificación, se la denominaba ‘educación sistemática’. La educación no formal incluía ‘toda actividad educativa organizada, sistemática, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños’. Finalmente, la educación informal fue definida como un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente.” (Sirvent; Toubes; Santos; Llosa; Lomagno, 2006).

17. Puede verse también el libro compilado por Ricardo Baquero, Gabriela Diker y Graciela Frigerio en 2007: *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.

18. “Más allá de la escuela” (Sirvent et al, op cit) tampoco nos resulta adecuado a nuestro objeto porque sigue significando mirar la educación desde la escuela.

se dan procesos formativos¹⁹ que tienen características específicas y también límites muchas veces difusos: 1) las escuelas gestadas y conducidas por los movimientos, que se vinculan de alguna forma con el sistema educativo graduado oficial; 2) las denominadas “prácticas de formación”; 3) las que, centradas en la práctica social de la organización (como por ejemplo, movilizaciones, tareas de autogestión, etc.), pueden ser reconocidas por los protagonistas como formativas. Como se verá adoptamos, en forma provisional las categorías utilizadas con mayor frecuencia por los movimientos populares y ellas ponen eje en la “formación”.

La categoría “*formación*” abarca especialmente lo que es organizado con ese objetivo, pero se extiende a los procesos gestados en diversas instancias de la vida del movimiento en que se producen aprendizajes significativos. Así lo plantea una militante del MoCaSE-VC²⁰.

(cuando hablamos de formación) hablamos de los talleres donde nos juntamos, donde se trabaja la temática de desarrollo sostenible, hasta cuando se trabaja la tenencia de la tierra (...). Esos son talleres de formación. Hay espacios que también son formación: un conflicto, montar una carpa y estar resistiendo unos días, eso es super formativo también. Los secretariados también son superformativos. Siempre estuvimos haciendo formación. Sea con un formato de taller que después sacamos una cartilla o sea un evento de resistencia o un encuentro de jóvenes o participar del foro social o ir a un intercambio con el MST. Todo es formación (María de los Ángeles).

Cabe aclarar que en este artículo no nos detendremos en las experiencias de escuela de los movimientos, sino en los otros dos tipos: los espacios-momentos de formación y los espacios-momentos que “también son formativos”.

Los espacios-momentos de “formación”

Son denominados también por sus participantes como “talleres”, como puede observarse en el testimonio anterior. Dentro de las actividades conceptuadas también como formación, algunas de ellas reciben la denominación de “escuelas”. Se trata de actividades que suelen realizarse con regularidad y que reúnen a un determinado grupo durante un período de tiempo relativamente breve (entre unos días y unos meses).

Si bien tienen un grado alto de sistematización en la planificación, sobre todo en cuanto a objetivos, metodología, contenidos y forma organizativa, no pertenecen de ninguna manera al sistema educativo graduado oficial, ni pretenden hacerlo. Son actividades que se realizan con total autonomía de otras instituciones y no se reivindica su reconocimiento oficial. Dentro de estas “escuelas” también predomina la modalidad de taller.

19. Existen además prácticas que producen cambios significativos en la subjetividad, sin que la organización se proponga objetivos formativos explícitos, pero por el momento no nos ocuparemos de eso.

20. Se designan como secretariados los espacios deliberativos del MoCaSE-VC.

El taller como dispositivo pedagógico es típico de la llamada Educación Popular y hoy es uno de los recursos a los que las organizaciones apelan con frecuencia.

Las actividades de formación se enmarcan en diferentes situaciones:

a) Como **actividad específica dentro de un movimiento** para la que se convoca con el objetivo de formación a sus integrantes y se realiza en diversos espacios: en cada barrio, comunidad, u organización de base, o bien en espacios que articulan instancias de base. Las temáticas se orientan hacia la formación política, las cuestiones de género, lo productivo, lo organizativo y en ocasiones lo artístico-cultural, entre otras.

b) Como **actividad compartida con otras organizaciones populares** (incluso algunas que pueden provenir de experiencias distintas, de otras categorías sociales) o en instancias de articulación política. Ejemplo de ellos pueden considerarse los cursos de formación de las organizaciones campesinas en el marco de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC) y del Movimiento Nacional Campesino e Indígena (MNCI); este tipo de actividades suelen tener el nombre de “escuela²¹”. Además de la formación, estos espacios que comparten militantes de diversas organizaciones nacionales e internacionales, pueden tener como objetivo contribuir a consolidar, ampliar y potenciar las “alianzas estratégicas” y diversas articulaciones de los movimientos.

Las llamadas escuelas, que demandan mayor organización y coordinación, son consideradas eventos importantes, e incluso, indicadores de avances en el proceso de organización. Un ejemplo muy reciente es la puesta en práctica de la Escuela de Formación Política del Frente de Organizaciones en Lucha (FOL) que nuclea, fundamentalmente, movimientos de desocupados del conurbano, del partido bonaerense de Escobar y de la provincia de Jujuy.

c) **Dentro de espacios de deliberación y decisión.** Distintas organizaciones (entre ellas las de trabajadores desocupados del conurbano) se han dado como práctica realizar procesos de formación ocupando parte del tiempo destinado a las instancias deliberativas (asambleas o plenarios). Estas instancias, junto con las movilizaciones, son las que reúnen a los participantes de las organizaciones que en lo cotidiano se dispersan en grupos menores. Además, ofrecen una cierta regularidad que es considerada deseable para las actividades de formación, pero difícil de lograr como práctica separada. Las temáticas de formación no necesariamente tienen relación con lo que está en debate en lo inmediato.

Las instancias de participación y deliberación más amplias, como congresos y encuentros con frecuencia son antecedidas por reuniones de discusión de los temarios que se tratarán en esos eventos y, en muchos casos, se recurre a actividades de formación.

En el caso del Movimiento de Trabajadores Desocupados Oscar Barrios, por ejemplo, se realizan varias reuniones previas para dos eventos muy valorados, generalmente acompañados de actividades de formación: el Encuentro Nacional de Mujeres y el Encuentro Latinoamericano de Organizaciones Populares Autónomas.

21. Anualmente también el Movimiento Nacional Campesino e Indígena realiza una actividad de formación que denomina “Escuela de la Memoria Histórica”, a la que concurren alrededor de 150 personas miembros de las diversas organizaciones que componen este movimiento y organizaciones “amigas”.

En las instancias deliberativas del MoCaSE-VC, en ocasiones, se destina un tiempo para la realización de un taller sobre alguna temática vinculada con la acción cultural y política de la organización (tales como clientelismo, autonomía, etc.) en el marco del secretariado (asamblea) del movimiento²². Es de destacar que en esos espacios, que tienen como intención principal la toma de decisiones, se evidencia, también, la incorporación de componentes de los talleres, aún fuera de un encuadre específicamente pedagógico. Nos referimos a la utilización del trabajo en pequeños grupos que confluyen en un plenario de síntesis, con el objetivo de contemplar los aportes de todos sobre algún tema de debate o de decisión; el registro de lo que se va acordando en papeles de lectura común (lo que denominan “papelógrafos”) y la elaboración a posteriori de una memoria de lo tratado.

d) **En el marco de acciones de protesta.** Las marchas, acampes o cortes de ruta, que reúnen a muchos miembros de un determinado movimiento y, con frecuencia, de otras organizaciones, son situaciones en las que se realizan talleres. Estos pueden estar dirigidos tanto a los miembros del o los movimientos convocantes como a los pobladores del lugar, en el marco de la estrategia de búsqueda de adhesiones entre otros sujetos sociales.

e) Pueden realizarse acciones formativas **como parte de iniciativas de acercamiento a personas y comunidades** que no están participando de las experiencias de organización. En ese caso se trata de actividades abiertas orientadas a ampliar la base social de los movimientos. Veamos algunas de las características de estas experiencias. Los talleres tienen como uno de sus objetivos la resignificación de la experiencia y de los pensamientos de cada sujeto y del colectivo. Para el colectivo, suelen ser momentos de síntesis que potencian ideas y debates impulsados o generados en otros espacios de la organización. Si bien los espacios de deliberación y de decisión pueden cumplir también esta función, en los talleres toman una centralidad singular. Para los sujetos recientemente incorporados a las experiencias organizativas, habitualmente constituyen uno de los primeros momentos en los que toman la palabra en un espacio público alejado de lo cotidiano, dentro de un proceso que busca comprender y orientar la acción sobre la realidad compartida. Entendemos que la concepción pedagógica y política de muchos de los movimientos está orientada por la noción de *praxis*, en tanto práctica conciente de transformación de la realidad. Si bien no podemos afirmar que esta orientación, como intención, se exprese en forma completa en cada una de las actividades, podemos sostener que muchos de los educadores procuran ser consecuentes con esta concepción. Se busca así que la acción sea pensada, “planificada”, que en su desarrollo se respeten los acuerdos realizados y que una vez finalizada se evalúe el proceso y los resultados para encarar con mayor lucidez nuevas prácticas. Esa práctica conciente se va construyendo en el cotidiano y también en momentos de “formación” (en los que prima la reflexión). En los últimos se parte del conocimiento y sentidos de los sujetos y de la experiencia de la organización consolidada en formas culturales (tales como

22. Esta instancia deliberativa reúne un número importante de miembros de la organización pertenecientes a las distintas centrales con sus secretarías (entre 40 y 100, según las circunstancias) y se desarrolla en 2 o 3 días, en diferentes zonas de la provincia.

prácticas y discursos que contienen conocimientos y valores). Ellos son problematizados, en el sentido freireano, por nuevos elementos conceptuales o de información, por la recuperación de lo nuevo que se fue gestando en la experiencia misma (“estructuras de sentimiento”, al decir de Williams, 1980) y por la reflexión de los sujetos participantes.

En los talleres se suele trabajar sobre estas dimensiones. Así, el conocimiento proveniente de producciones más sistemáticas (académicas, de reflexión sobre otras experiencias, el producido por el mismo movimiento, etc.) es seleccionado por quienes lo planifican²³ como contribución al momento reflexivo sobre y para la acción. Pero no es el único conocimiento que interviene, ya que se pone en juego también el conocimiento práctico de los participantes y de los mismos coordinadores, que también contiene elementos generados a partir de esas producciones más sistemáticas.

En este sentido decíamos que las clasificaciones dicotómicas no permiten ver la complejidad de las relaciones entre los conocimientos puestos en juego en los procesos descriptos. Estos momentos son algunos en los que se ponen en acción las síntesis elaboradas por el colectivo y a la vez se posibilita el arribo a nuevas síntesis colectivas.

El estar orientados a la acción, que busca ser transformadora de la realidad, supone también algún nivel de explicitación de valores que operan sobre la selección y valoración de ese conocimiento. Vemos entonces que el conocimiento sobre el que se trabaja proviene de producciones sistemáticas, de la experiencia de la organización, y de la de los sujetos. El objetivo de la puesta en juego de conocimientos no producidos por los participantes va más allá de la mera apropiación; se orienta a la generación de síntesis conceptuales y prácticas superadoras. Podemos ver en el siguiente testimonio de un miembro del MoCaSE-VC sobre un taller que trató sobre lo “indígena”, la relevancia del conocimiento gestado en el marco de la ciencia y de la experiencia tanto de la organización como de los sujetos participantes.

Sí, con Reinaldo y después lo que cuentan los compañeros que tienen mucha más edad. Ahí sabíamos también cómo era la vida de las comunidades indígenas, todo el aprovechamiento que hacían, cómo vivían. Supongamos la algarroba que está ahí en los frutos. La algarroba dicen que madura del norte al sur, nosotros no sabíamos, porque las calores se vienen dando del norte para acá. Diciembre y enero son los calores que se sienten más aquí, el sol también. Todos los frutos del monte maduran del norte para el sur y los pueblos indígenas venían recolectando fruto, (...)

E: ¿el respeto por los pueblos originarios apareció con ese taller o estaba de antes?

P: No, no, estaba más o menos ahí, que veníamos... pero ya en los talleres se habla mucho más de las comunidades de los pueblos, cómo trabajaban, cómo con distintas lenguas se iban algunos a formar para saber, porque la lengua no era la misma. Estaban con los indios que habían venido de Sáenz Peña y ellos hablaban de otra manera, tenían otra lengua no era ni quichua (dice palabras en distintas lenguas) había muchas palabras que había escrito pero me he olvidado (Paulo).

23. En general militantes del movimiento que tienen como una de sus tareas las actividades de formación, muchas veces conformando un área específica.

Este diálogo entre saberes (al punto que se hace difícil distinguirlos por el origen), su síntesis orientada por la noción de praxis, no son rasgos –reiteramos– exclusivos de las actividades de formación, pero en ellas se hacen más evidentes.

Sin embargo, no podemos generalizar esta perspectiva pedagógica. En algunos casos, esta posición está en tensión con las que valoran significativamente la transmisión de conocimientos, con frecuencia el clásico (o canónico) del pensamiento de izquierda, utilizando para ello el formato de la exposición y de la remisión a la lectura. Esta forma de concebir el proceso de formación, si bien es el más característico de las agrupaciones que forman parte de partidos políticos aún cuando adopten la forma o denominación de movimientos sociales, no deja de estar presente en los movimientos que se identifican como autónomos. La tensión entre esta tendencia y la dialógica tiene diversas y transitorias formas de resolución, que van desde la coexistencia de instancias con una u otra modalidad, la predominancia en determinado período de una u otra forma, hasta las más variadas combinaciones de exposición, lectura, diálogo, reflexión.

Los espacios-momentos que “también son formativos”

Se trata de actividades que no tienen por objetivo central la formación, pero que son reconocidos como espacios-momentos “formativos” (en los que se “aprende”). Nos referimos centralmente a: viajes a lugares desconocidos, encuentros con otros sujetos de la misma organización o de organizaciones aliadas, actividades en las que se representa al movimiento, instancias de deliberación o de decisión, el cotidiano de organizar la producción y protagonizar acciones de lucha o de protesta, interacción con sujetos de grupos sociales antagónicos, etc. Como decía antes María de los Ángeles, “todo es formativo”. En el razonamiento de un compañero del MTD Oscar Barrios podemos encontrar sentidos similares, relacionados al carácter formativo de la experiencia, por una parte, y a la posibilidad de pensarla pedagógicamente, por otra:

¿Qué más formativo para un compañero de José C. Paz que hizo veinte piquetes para conseguir el Argentina Trabaja, 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?

Entonces ahí lo pensás, no es sólo... Pensás el alcance y cada cosa que hacés en función de ese mismo objetivo, Y son cosas planificadas también, que las hacés en búsqueda de un objetivo. Pensás los pasos para llegar a cada cosa, todas las actividades del movimiento las pensás en función de eso, las planificás y ahí toma otra dimensión lo que es un taller. Hoy, para nosotros, entra dentro de un esquema más general. El taller va por determinada cosa dentro de un marco donde hay cinco cosas más aparte del taller y la práctica y la instancia donde se discute esa práctica de... sea la asamblea, las reuniones del grupo de trabajo, lo que sea, forman parte todos de lo mismo. (Aníbal Espíndola, MTD Oscar Barrios).

El reconocimiento de estas actividades como formativas lleva a que, en las distintas instancias de cada organización, se considere la potencialidad formativa como una dimensión importante en el momento de decidir quiénes participan de determinada actividad. Es frecuente, entonces, que se establezca como regla, tanto la rotación en esas actividades, como la precaución de que sean compartidas por miembros nuevos junto con otros con mayor experiencia. En las organizaciones campesinas existe una fuerte tradición alrededor de estos criterios. Así lo dice Sergio refiriéndose a una decisión de su central:

Así nos va a tocar, por ejemplo, a mi me tocaría un mes salir a actividades como MoCaSE y los otros compañeros estarían, después vengo yo y me quedaría un mes y lo otro sale, ir cubriendo, que no nos queden agujeros por las invitaciones que tenemos. Porque nosotros como MoCaSE habíamos dicho “compañeros, queremos tener compañeros que se formen en actividades hacia fuera”. Dijimos “sí, bueno” y eso lo estamos haciendo sería como un compromiso (Sergio, MoCaSE-VC).

Se trata de experiencias, en las que se funden prácticas y discursos, en las que se “aprende”, pero además se refuerza el “ánimo”. Como decíamos antes, cuesta diferenciar el proceso del producto, se aprende a hacer eso que se está haciendo pero, a partir de estas múltiples experiencias, muchos de los sujetos que en ellas participan van construyendo aspectos sustantivos de su subjetividad, tales como: una más alta valoración de sí y de su grupo, su identificación como sujeto de la historia, su pertenencia a un colectivo y con la lucha. Entre las fuertes transformaciones de la subjetividad se destaca la construcción de lo que con frecuencia se engloba dentro de la categoría “militante” que supone: una creciente comprensión de la realidad social, el compromiso con una acción que se concibe como transformadora, la asunción de diversas y crecientes responsabilidades dentro del movimiento. Con estos procesos de formación en la praxis cotidiana nos estamos refiriendo al desarrollo de esa conciencia (que no puede reducirse a lo individual) de la que habla Thompson, fundada tanto en la lucha como en la experiencia de compartir un proyecto con los iguales.

Antes no íbamos a hacer eso, porque estábamos solos en nuestra casa. Como yo muchas veces he dicho que cuando vivíamos allá nosotros, éramos nosotros nomás y que a nosotros no nos falte nada, que estemos bien y nada más. No mirabas más allá, que había algunos otros que también estaban necesitados. Entonces, cuando venimos aquí, y empezamos a estar en la organización, empezamos a ver que no éramos solamente nosotros. Que nosotros teníamos problemas y el vecino también. Entonces hemos aprendido a mirar más lejitos que antes, que nos mirábamos nosotros y nadamás. Por ahí esas son cosas que le cuestan a la gente porque a veces se miran ellos y no miran en la necesidad del otro. Parece que creen que solos van a resolver su necesidad, cuando uno sabe que solo no va a resolver la necesidad si no se juntamos con otros para luchar juntos e ir resolviendo las necesidades. De a poco, pero ir resolviendo eso. Esas son las cosas que hemos aprendido aquí en la organización, si no, no estaría hablando y diciéndote todo esto, nó. (...) Uno ha ido aprendiendo dentro de la organización. Si no hubiera así, estaríamos quizás... a lo mejor nosotros hubiéramos seguido de peón de otros y sin ver la necesidad de nadie. Otra cuanta gente ya no vi

viría en los lugares que vivía. Vivirían en el pueblo, mendigando un trabajo, o por ahí en las villas, todas esas cosas que ya venían pasando. No es fácil el trabajo que hemos elegido, pero es lindo (Mirta. MoCaSE VC).

Consideraciones finales

Nuestra mirada de los movimientos y organizaciones populares se orienta sobre afirmaciones que son, por supuesto, debatibles. Entendemos, por un lado, que no existe posibilidad de construcción de alternativas sociales para enfrentar el capitalismo que no tenga a los movimientos sociales como protagonistas y a sus experiencias como materia de reflexión y aprendizaje. Y por otro, que una de las dimensiones relevantes de sus experiencias tiene que ver con la construcción de subjetividades en virtud de lo cual, la reflexión pedagógica y la acción educativa pueden cumplir un papel potenciador.

Intentamos con este trabajo presentar algunas contribuciones teóricas, debates y perspectivas metodológicas acerca de esos procesos de construcción de subjetividad y cultura desatados a partir de las experiencias de los movimientos.

Algunos debates y conceptos han quedado fuera de esta presentación por razones de espacio y por nuestras limitaciones para la síntesis. Pero las que nos han resultado verdaderamente difíciles de sintetizar, son las voces del mundo de las organizaciones. Voces que nos hablan de rebeldía, de solidaridad, de identidades, de dignidad, de esperanza. Voces que, afortunadamente, vienen multiplicándose en América Latina y en Argentina.

Bibliografía

BARALDO, NATALIA (2009a) “Educación en y desde los Movimientos sociales: ¿nuevo objeto y nuevos abordajes en Educación? Algunas tendencias en estudios recientes”, ponencia presentada a las VI Jornadas de Investigación en Educación: Investigación, conocimiento y protagonismo de los actores en el campo educativo. Universidad Nacional de Córdoba, 1, 2 y 3 de julio de 2009.

____ (2009b) “Movimientos sociales y Educación: una aproximación a la producción argentina actual”. Ponencia presentada a las XII Jornadas Interescuelas-Departamentos de Historia. Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Humanidades; Centro Regional Universitario Bariloche. Bariloche, 28, 29, 30 y 31 de octubre de 2009.

BURGOS, ALEJANDRO, GLUZ NORA Y KAROLINSKI MARIEL (2008) “Movimientos sociales, educación popular y ‘escolarización oficial’: la ‘autonomía’ en cuestión” ponencia presentada en las Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Mar del Plata, 26 al 28 de septiembre de 2008

CABADO, GRISELDA; DI MATTEO, ÁLVARO JAVIER; HAYDEN, JUAN IGNACIO; VILA, DIANA (2008) “La experiencia educativa del Movimiento campesino de Santiago del Estero-Vía Campesina: un acercamiento a las problemáticas identificadas por los educadores de la organización”, ponencia presentada en las Jornadas Internacionales de Problemas Latinoame-

- ricos, Mar del Plata, 26 al 28 de septiembre de 2008.
- CASTORIADIS, CORNELIUS (1999) *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. 1 y 2. Buenos Aires, Tusquets editores.
- CUCUZZA, HECTOR RUBÉN (s.f.) “Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación”, recuperado el 16 de julio de 2010 de <http://www.histelea.unlu.edu.ar/pdf/cucuzza02.pdf>
- DE SOUSA SANTOS, BOAVENTURA (2001). “Los nuevos movimientos sociales”, *Revista OSAL* N° 5 septiembre de 2001, CLACSO, Buenos Aires: 177-183.
- DI MATTEO, ÁLVARO JAVIER (2003) *Organizaciones populares y hegemonía: las políticas sociales articuladas con un proceso organizativo*. Borrador de Tesis de Maestría, mimeo.
- DRI, RUBEN (2006). *La revolución de las asambleas*, Buenos Aires, Ed. Diaporías.
- FERNANDES, BERNARDO MANÇANO (2001) “La ocupación como forma de acceso a la tierra”. Trabajo organizado para la presentación en el XXIII Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latino-Americanos Washington –DC septiembre de 2002, mimeo.
- FREIRE, PAULO (1991) *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- GLUZ, NORA (2009) “De la autonomía como libertad Negativa a la construcción de proyectos colectivos: la escolarización en los movimientos sociales” en FELDFEBER MYRIAM (comp) (2009) *Autonomía y gobierno de la educación; perspectivas, antinomias y tensiones*; Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- MAZZEO, MIGUEL (2007) *El Sueño de una cosa (Introducción al poder popular)* Buenos Aires, Editorial El Colectivo.
- MICHI, NORMA (2010) *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sem Terra y Movimiento Campesino de Santiago del Estero- VC*, Buenos Aires, Editorial El Colectivo.
- ___; DI MATTEO, Á. JAVIER y VILA, DIANA (2009) “Aportes del materialismo cultural al estudio de los procesos pedagógicos de los movimientos sociales”. Ponencia presentada a las IV Jornadas de Investigación en Educación: investigación, conocimiento y protagonismo de los actores en el campo educativo- Julio de 2009- Universidad Nacional de Córdoba.
- ___ (2007) “Educación popular y movimientos sociales: un acercamiento a la experiencia del MoCaSE VC” Ponencia presentada a las V Jornadas de Investigación en Educación –2007–.
- ___; VILA, DIANA y DI MATTEO, Á. JAVIER (2007) “Acerca de las prácticas formativas en el MoCaSE -VC” Ponencia presentada a las XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia- Tucumán -2007-.
- RIVAS DÍAZ, (2005) *Pedagogía de la dignidad del estar siendo*, Ciudad de México, s/d.
- SANTOS, MILTON (2005). *O retorno do território*. *Revista Osal* Año VI N°16 enero-abril 2005, 251-261.
- SEOANE, JOSÉ; TADDEI, EMILIO; ALGRANATI, CLARA (2010) “Principios y efectos de los usos recientes del término “movimiento social”. A propósito de las “novedades” de la conflictividad social en América Latina”, ponencia presentada en las II Jornadas de Problemas Latinoamericanos. *Movimientos Sociales, Procesos Políticos y Conflicto Social: Escenarios de disputa*. Universidad Nacional de Córdoba, 18 al 20 de noviembre de 2010.
- SIRVENT, M. T; TOUBES, A.; SANTOS, H.; LLOSA, S.; LOMAGNO C. (2006) “Revisión del concepto de Educación No Formal” Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires, 2006.
- THOMPSON, EDWARD P. (1989a). *La Formación de la Clase Obrera en Inglaterra*. Barce-

lona, Editorial Crítica.

___ (1989b). Tradición, revuelta y conciencia de clase. Barcelona, Editorial Crítica.

THWAITES REY, MABEL (2004) La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción, Buenos Aires, Prometeo.

TRILLA, JAUME (1985) Ensayos sobre la escuela. Barcelona, Laertes.

VASSILIADES, ALEJANDRO (2008) "Las formas de lo escolar" en Propuesta Educativa N° 28 Año 17 / Junio / 2008.01, págs. 91-93.

VIDAL, DIANA GONÇALVES (2009) "No interior da sala de aula. Ensaio sobre cultura e prática escolares", en Currículo sem Fronteiras, v.9, n.1, pp.25-41, Jan/Jun 2009, ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org 25.

VILAS, CARLOS (1998) "Actores, sujetos, movimientos: ¿dónde quedaron las clases?" En NEUFELD, MARÍA ROSA; GRIMBERG, MABEL; TISCORNIA, SOFÍA Y WALLACE, SANTIAGO (compiladores) Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento. (311-334) Buenos Aires, Eudeba.

VIÑAO FRAGO, ANTONIO (1995) "Historia de la Educación e Historia Cultural: posibilidades, problemas, cuestiones" en Revista de Educación, n° 306 (1995) págs. 245-26.

WILLIAMS, RAYMOND (1982) Cultura. Sociología de la comunicación y del arte. Paidós, Barcelona.

ZEMELMAN, HUGO (2006) El conocimiento como desafío posible, México DF, EDUCO.

Norma Michi

Lic. en Educación Permanente, Doctora en Educación. Profesora Adjunta Departamento de Educación, UNLu. - normamichi@gmail.com -

Álvaro Javier Di Matteo

Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación. Ayudante de Primera. Departamento de Educación, UNLu. - javidimatteo@yahoo.com.ar -

Diana Vila

Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación. Ayudante de Primera. Departamento de Educación, UNLu. - tinkunaku@hotmail.com -