

Apuntes para pensar la acción junto a los movimientos sociales

Notes to think about the action with social movements

Alvaro Javier Di Matteo.
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Palabras clave: Extensión - educación popular - formación - movimientos sociales
Keywords: Extension - Popular Education - Training - Social Movements

Para citación de este artículo: Di Mateo, A.J.; (2020). Apuntes para pensar la acción junto a los movimientos sociales. En Revista Masquedós N° 6, Año 6. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 31/08/2020 Aceptación final: 05/04/2021

Resumen

El trabajo se inscribe en el campo de reflexión e investigación sobre movimientos sociales y sus procesos de formación y educación. Focaliza en algunas dimensiones y conceptos que dan cuenta de ese recorte de la realidad y que a la vez permiten pensar la intervención de los universitarios desde sus prácticas de investigación, enseñanza y extensión.

Para hacerlo, se reconstruyen las características de la experiencia de un equipo docente de la UNLu, sus criterios de acción junto a movimientos y organizaciones populares y los procesos de reflexión y conceptualización construidos en ese camino.

Se comparten herramientas para pensar los ámbitos formativos y las prácticas cotidianas de lucha, organización y de construcción de nuevas realidades.

Abstract

This article takes part of the field of reflection and research on social movements and their education processes. It focuses on some dimensions and concepts that express this specific perspective on reality and that, at the same time, allows us to reflect upon the ways in which university students take part, throughout the course of their research, in teaching and extension practices.

In order to do this, we reconstruct the experience of a teaching team from Universidad Nacional de Luján, its action criteria together with popular movements and organizations, and the reflection and conceptualization processes built along that path.

We share tools that can be useful to think about educational fields and daily practices of struggle, organization and construction of new realities.

1. El encuadre práctico de estas reflexiones

El informe que presentamos tiene como referencia la práctica de un equipo universitario que lleva más de veinte años de trabajo en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. La propuesta tuvo su inicio en 1995, e incluía un acercamiento y conocimiento de organizaciones populares y el desarrollo de prácticas significativas, protagonizadas por docentes y estudiantes, en acuerdo con ellas. Así se inicia una articulación entre actividades de docencia y de extensión universitaria que recién tiempo después serán complementadas con las de investigación que se reúnen en el programa “Movimientos populares, educación y producción de conocimiento”.

La propuesta tiene su anclaje teórico inicial en los debates de la Corriente Latinoamericana de la Educación Popular (EP), nutrida por un conjunto de sujetos que actúan en el campo de la educación de adultos en nuestro continente, en prácticas relacionadas al mundo de lo popular, al de los procesos organizativos y de aprendizaje y conocimiento que en él se despliegan.

2. Pensar el trabajo de extensión junto a organizaciones

Cuando hacemos extensión, por lo general, damos por hecho que algún tipo de conocimiento disponemos y que su puesta en juego fuera de los muros institucionales tendrá algún impacto sobre la realidad. Si esa realidad nos resulta insatisfactoria, injusta, opresiva, etc, intentaremos que nuestra intervención colabore con procesos que reviertan tales situaciones.

Las prácticas universitarias extramuros ganan potencial en su capacidad de transformar realidades, en su capacidad de conocer y en la de formar, cuando logran articularse con los sujetos que están siendo protagonistas de acciones y de procesos de organización en torno a esos problemas que nos inquietan y preocupan.

Vamos a recorrer algunas de esas razones que nos llevan a pensar la extensión universitaria y, a través suyo, la formación y la investigación, en diálogo con organizaciones y movimientos populares.

2. 1. Las organizaciones populares y el proyecto democrático

Iniciamos nuestro trabajo en el contexto de los años 90, en tiempos de retrocesos democráticos, económicos y sociales. Partimos entonces de una idea cuya vigencia, entendemos, permanece: cualquier estrategia democratizadora orientada a construir mayor autonomía social requiere reconocer y potenciar la diversidad de formas de expresión política popular. Eran momentos en que los proyectos sociales alternativos se hallaban en crisis. El pensamiento y las propuestas transformadoras se vieron en retroceso y el mundo avanzó hacia la privatización e individualización de la vida social. Justamente en esos años, emergieron movimientos sociales de dimensiones y alcances muy variados, y más tarde, propuestas políticas progresistas que alcanzaron a controlar los aparatos de Estado en distintos países (Retamozo, 2012 y 2018). Tal vez hoy, unos de los debates más necesarios pueda darse en torno a la relación entre las luchas sociales y los proyectos políticos que disputan el Estado, especialmente cuando lo alcanzan sectores progresistas (Bringel y Falero, 2016).

Uno de esos debates tiene que ver con la valoración de los esfuerzos de organización popular ante la opresión, la explotación y la desposesión (Michi, 2010). Frente a diversas desigualdades la gente se organiza, protesta, actúa, construye salidas colectivas, reivindica recursos, exige cambios. Debemos pensar esos intensos procesos como procesos políticos, aunque se hallen anclados en realidades particulares, que dan respuestas a problemas específicos: son procesos donde los sujetos tienen posibilidad de intervenir en la configuración de la realidad colectiva (Castoriadis, 1990). Son políticos en tanto habilitan formas de participación, energías y creatividades sociales. Como puede observarse, ese criterio incluye un debate con las miradas que desvalorizan estas experiencias y otorgan carácter político exclusivamente a aquellas disputas orientadas al control del Estado (De Sousa Santos, 2006).

2. 2. La organización popular construye realidades

La realidad latinoamericana contiene diversas experiencias que muestran la potencialidad de movimientos contruidos con fuerte participación popular. Ejemplos muy recurrentes de ellos son el MST (Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra) brasileño, el zapatismo en México, así como otros procesos de lucha y afirmación indígena en distintos países. Más allá de ellos, hallamos un sinnúmero de organizaciones y movimientos en torno a problemáticas como la vivienda, la alimentación, el acceso a la tierra, la educación, entre otras, a lo largo de las geografías latinoamericanas. El pensamiento crítico construyó reflexiones sobre la importancia política de esos procesos (De Sousa Santos, 2006, González Casanova, 2015, Zemelman, 2009 y 2010) por lo que aquí trataremos de dirigir nuestra atención a ciertos aspectos que pueden servirnos para pensar la acción universitaria.

Un paso en esa dirección es considerar la conceptualización que hace Luis Tapia acerca de la “factualización de alternativas” para referirse a la actividad de los movimientos sociales que instituyen formas de resolver problemas que los afectan, mostrando así que la realidad puede tomar otras direcciones, diferentes a las predominantes:

La factualización de alternativas 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. Un movimiento social ha madurado cuando ha desarrollado la capacidad de proyectar formas alternativas de organización y dirección, sobre todo cuando ha desarrollado la capacidad de movilizar sus fuerzas para cristalizar el proyecto. La factualización crea las condiciones para la consolidación, el arraigo y la cristalización de un movimiento. Un movimiento que no pasa a la factualización de sus ideas se convierte en o es simplemente opinión crítica en la esfera de lo público. (Tapia, 2008: 60 y 61)

Esta dimensión que busca captar la capacidad de propuesta de los movimientos no suele estar presente en las lecturas teóricas académicas. Sin embargo, en la práctica de los movimientos es, por lo general, sumamente valorada.

Existen ejemplos elocuentes. Uno de ellos lo enuncia el MST (Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra, Brasil) cuando afirma: “reforma agraria da certo”. Esta es una expresión que ya tiene más de 20 años y que da cuenta del impacto social, económico y ecológico de la propuesta de cooperación agrícola de los campesinos “sin tierra aun a pesar del predominio de políticas monopólicas y de concentración de tierras y rentas. Son miles de familias que recrean su vida campesina y que, de no existir el movimiento social, estarían probablemente disputando puestos de trabajo precarizados en el mundo urbano y ensanchando la franja de “excluidos” sociales¹.

Cuando un movimiento está factualizando alternativas está poniendo en juego una experiencia nueva, en la que los sujetos están mostrando y mostrándose la posibilidad de construir realidades, y estas están permeadas de los valores y del proyecto colectivo. En tal sentido, la “factualización” es desafiante de la mirada hegemónica que piensa el estado de cosas como el único posible o deseable.

Al mismo tiempo, cuando factualizan construyen realidades que representan desafíos de conocimiento, en tanto lo nuevo, lo que está siendo construido, pone a los sujetos frente a preguntas que no siempre son factibles de responderse con la experiencia y los saberes desarrollados hasta el momento.

Así como los protagonistas de esos procesos están investigando y creando conocimiento a la par de que crean realidades, los investigadores del mundo académico encontramos en esos procesos infinidad de preguntas y saberes en desarrollo. Desde la perspectiva de los profesionales universitarios, la factualización representa desafíos intelectuales en múltiples dimensiones. Permite poner los saberes profesionales, a menudo especializados, a menudo proclives a indicar y prescribir, a jugar alrededor de problemas complejos, en creación, inéditos, en torno a los cuales dialogan distintos sujetos que asumen protagonismo, sujetos con saberes; saberes conformados de manera distinta a los saberes académicos, validados de otras maneras, articulados a esquemas de valores que muchas veces no alcanzamos a reconocer, saberes situados, saberes anclados en memorias históricas; sujetos diversos, sujetos que se formulan preguntas y que están lejos de confiar plenamente en las respuestas académicas, sujetos que protagonizan procesos, sujetos que deben construir acuerdos con otros antes de hacer, sujetos cuya vida se articula con eso que factualizan.

2.3 Cuando lo que forma es la praxis

La acción en el marco de organizaciones populares supone la posibilidad de que las reflexiones y aprendizajes sobre la realidad se articulen con prácticas; la actividad reflexiva está orientada a crear nuevas prácticas o recrear las existentes. En ese sentido, los efectos de la acción educativa pueden superar el alcance de “la subjetividad” de los sujetos “destinatarios” de la acción, para encarnarse en acciones sobre el mundo, de sujetos que ejercitan una práctica colectiva. Y esto vale tanto para quienes participan de las organizaciones y movimientos como de los docentes y estudiantes que participan de procesos de extensión. No se trata solamente de “sensibilizar”, “concientizar”, “construir subjetividad”: el marco de las organizaciones y movimientos permite que los esfuerzos en el plano subjetivo e intelectual se expresen en el mundo de la práctica y asuman la complejidad que esta tiene.

Al mismo tiempo, la práctica se constituye en motivo de curiosidad, la práctica incita a conocer. Dice Freire, rememorando la alfabetización en el nordeste de Brasil próxima a 1960:

Fue la experiencia de los campesinos, desde el momento en que se asociaron inicialmente para la solución de problemas vitales —entre ellos el del propio acto de sepultar a sus muertos—, lo que los llevó a una práctica más y más política. Esta práctica que se fue haciendo cada vez más política, y que los comprometió, más tarde, en la lucha por la reivindicación de la tierra y de la mejora de los salarios, fue la que acabó por dar sentido a la alfabetización. La alfabetización se nos muestra, así, como algo necesario para su lucha,² (Freire, 2011: 149).

Cuando los sujetos “escriben el mundo” necesitan conocerlo. Nuevas relaciones sociales abiertas por la participación política y por la lucha abren, por su parte, preguntas y hacen que ciertos saberes se tornen necesarios³.

Tuvimos la posibilidad de conocer y trabajar con mujeres, hombres, niños, que vivieron procesos de formación que marcaron sus vidas por el hecho de transitar experiencias de organización popular o por vivir situaciones que rompieron la cotidianidad y provocaron la rebeldía y la autoafirmación. Sabemos de la mujer que cuenta cómo poner en común lo poco que hay para comer y organizar una olla colectiva, sostenerla en el tiempo, salir a la calle a pelear recursos; o de aquella que se para frente a las “topadoras” que pretenden derrumbar su casa y desalojar a su comunidad; o de quien corta un puente de acceso a la ciudad en reclamos de respuestas a la falta de empleo o quien construye una alternativa laboral colectivamente. Ellas y ellos suelen ser pedagogos reflexivos⁴, y apoyan sus argumentos en la propia experiencia vital.

Esa articulación entre pensamiento y acción, entre conciencia y construcción de realidades resulta una oportunidad crucial para la formación de quienes se están construyendo como profesionales. Nos pone en situación de provocar y provocarnos reflexión acerca de la complejidad de los procesos sociales, de la comunicación y de la intersubjetividad, la complejidad de la relación entre saberes y formas de saber diversas, y acerca de la responsabilidad frente a las acciones que desarrollamos, entre otras dimensiones de la acción profesional. Nos pone además frente a la posibilidad de pensar cómo los conocimientos pueden ser pensados como respuestas construidas frente a preguntas de la experiencia y

cómo sujetos que portamos un saber por lo general aprendido en ámbitos separados de la experiencia podemos reconocer los recorridos prácticos y vitales que hacen otros sujetos, a quienes queremos aportar algo de nuestros propios aprendizajes.

2.4. ¿Dónde suceden la educación y la formación?

Como universitarios en diálogo con organizaciones populares, es probable que nos situemos en el lugar de educadores y educadoras. Existen en las organizaciones prácticas y espacios habitualmente denominados como “de formación”. Se trata de procesos educativos intencionales, que suelen contar con dispositivos participativos, con formas de estructuración más flexibles que los procesos educativos escolarizados. En Argentina suelen designarse como “talleres”, haciendo referencia en (aun en un marco bastante polisémico) a la existencia de una actividad orientada a producir un aprendizaje colectivo⁵.

Para su comprensión y para pensar acciones no debe perderse de vista cómo esos espacios se articulan con la praxis política más general que es su trasfondo. Contrariamente, una visión que identifica lo educativo con lo escolar, con procesos separados, aislados de la práctica social, tiende a mirar las prácticas en organizaciones dando por sentada esa separación.

Resulta interesante pensar e indagar el carácter formativo de la cotidianidad. Esto incluye la experiencia de movilización, los espacios de autogobierno y los de intercambio (momentos de la praxis colectiva en donde priman la reflexión y el diálogo) así como la tendencia de los movimientos y organizaciones a provocar ciertas realidades.

Los espacios donde se destaca la actividad reflexiva y deliberativa son por supuesto formativos, lo que en general es afirmado por quienes de ellos participan. En el siguiente fragmento de entrevista, un militante campesino, apoyándose en su propia experiencia (en ocasión en que su comunidad estaba siendo amenazada de desalojo), nos acerca a una dimensión de la praxis social:

“Cuando uno llega está una hora, estoy con mi problema y me voy. Traigo un problema y que me lo solucionen. Así empezamos. Pero después cuando vas conociendo y vas viendo que no es tu problema, vas viendo otros problemas (...) Nosotros armamos la organización y ‘tienen que venir’. Bueno, que comenten qué es lo que pasa, cuál es el problema (...) Y empieza a contar uno el problema y parece que después de contar un problema... “estoy desocupado”, eso era lo que uno sentía. Porque uno cuenta y a lo mejor hay otras discusiones más, pero eso lo íbamos sabiendo con el correr del tiempo (...) me delegaron de la comunidad ‘tenés que ir a la reunión, porque ahí se juntamos, ver qué hacemos, cuáles son los pasos a seguir’, porque uno va entrando de a poco, va conociendo la historia, el trabajo o el pensamiento que hacemos entre todos y cuál es la salida que le podemos dar. (...) Cuando comenté todo esto me han dicho ‘tienes que participar, tienes que andar, aquí hacemos la participación. Aquí nadie... nadie sabe cómo resolver el problema sino que los problemas hay que seguirlos, hay que caminar, hay que juntarse, pensar estrategias’. No sabíamos nada qué son estrategias...” (Paulo Aranda).

Paulo nos contaba cómo, inmersos en los procesos sociales dominantes, estamos propensos a pensar que algún otro tiene respuestas para nuestros problemas y cómo la organización le devolvió en ese momento la propuesta de sumarse a construir salidas a esos problemas, salidas colectivas que invitan a otra posición de sujeto (Zemelman, 2006). Ese tipo de vivencias suceden, y muchas veces, movimientos y organizaciones dan forma a sus prácticas para facilitar que sucedan.

Lo mismo ocurre con los procesos de movilización: allí la criticidad del momento, el carácter disruptivo de la experiencia, el protagonismo que hace falta asumir, se convierten en elementos significativos. En distintas coyunturas amplios sectores de nuestro pueblo debieron y a la vez optaron por movilizarse colectivamente. En muchos casos esas movilizaciones significaban también procesos de movilización de la subjetividad, especialmente cuando la criticidad del momento hacía jugar elementos muy preciados: la vida propia, los alimentos de los hijos, la identidad, la tierra donde se habita y trabaja. Roque Acuña destacaba la dimensión formativa de estas experiencias:

...la reacción de compañeros y compañeras que hemos vivido en el medio de los montes y siempre nos hemos sentido subestimados, como si fuese que los que vienen de afuera son los que tienen que pensar por nosotros, que nosotros no somos capaces de pensar. Y eso lo hemos descubierto, a través de las topadoras que teníamos ahí... se jugaba la vida de nuestros niños de nuestras familias, la vida propia del ser humano, entonces es como que nuestra capacidad, de golpe ha explotado y hemos demostrado que sí podemos, el poder de poder, el poder pensar y actuar. Eso ha hecho también que los poderosos (...) entendieran el mensaje de que el pueblo estaba firme y dispuesto a morir de pie y no de rodillas o callado la boca” (Roque Acuña).

Indagar en los modos en que se construye conocimiento y subjetividad, en la praxis colectiva, es indispensable para la formación de quienes pretendemos colaborar con ella.

2.5. La posibilidad de intervenir en la realidad junto a una organización social

Un criterio de trabajo que creemos que es interesante de revisar es la posibilidad de enmarcar la actividad universitaria en una experiencia de organización popular. “La comunidad” (o “el territorio”) no es un ente transparente ni armónico, sino más bien complejo y conflictivo. En ese sentido, hemos optado por “pararnos” en alguna parte y apoyar las acciones universitarias en algún punto de esa conflictividad.

En ese sentido, un criterio que puede resultar interesante es trabajar junto a una organización popular y con ella abordar las problemáticas que se desean tratar desde la actividad universitaria, estableciendo acuerdos de diverso alcance. En nuestro caso, eso nos llevó a trabajar con quienes acordamos en valores y líneas estratégicas, que propician la participación de sus bases sociales, que propugnan la ampliación de derechos y la construcción de mejores condiciones de vida, que se proponen proyectos micro y macro sociales superadores de las condiciones injustas que nos afectan.

Dando por hecho la complejidad del mundo organizativo de los sectores populares, nos propusimos situarnos en algún lugar del territorio, trabajar junto a determinadas organizaciones en particular, acordar con ella las acciones e inscribirlas en su estrategia y no

tomar decisiones significativas sin acuerdo con la organización con la que se articula. El sentido de la acción consistió en propiciar que las prácticas incidieran directa o indirectamente en su fortalecimiento.

Las tareas articuladas con organizaciones surgen de acuerdos, que pueden ser renovables, que a veces adquieren permanencia. Requieren la continua tarea de evaluar y re-acordar. Se trata de un proceso de conocimiento mutuo, donde se van construyendo demandas más ajustadas, donde las organizaciones entienden más claramente qué pueden esperar de nosotros, qué sabemos, qué podemos hacer. La madurez del vínculo de los equipos con los movimientos se alcanza con la sumatoria de procesos desarrollados con respeto, con diálogo honesto, con el necesario esfuerzo de corrernos de los razonamientos subestimadores que abundan en el campo académico.

3. Cómo hacer: algunos aportes en clave de educación popular

La Corriente Latinoamericana de Educación Popular (EP) representa un conjunto de prácticas, instituciones y organizaciones a lo largo del continente así como esfuerzos de conceptualización de las mismas (Michi, Di Matteo, y Vila, 2019).

Si bien los debates en EP han incluido la problemática de la escuela y las posibilidades de que en ellas se aniden prácticas transformadoras, el trasfondo de experiencias que nutre esos debates son marcos sociales más autónomos, como organizaciones, movimientos, sindicatos, donde las prácticas educativas se despliegan cercanas a la praxis colectiva. La EP es el cuerpo de saberes más cercano a la intersección entre movimientos y formación. Desde ese lugar es posible proponer algunos ejes que pueden ser útiles para pensar lo que ocurre y lo que podemos aportar.

3.1. Diálogo de saberes

Existe una afirmación histórica en EP: los saberes y subjetividades populares deben ser punto de partida de los procesos de reflexión que se pretenden democratizadores; en ese sentido, partir, respetar y construir desde el saber popular ha sido una constante en la propuesta pedagógica de la EP (Di Matteo, 2019). Significa reconocer que los sujetos vienen actuando en el mundo, son portadores de experiencia y de saber, cuestión que choca de lleno con la matriz pedagógica eurocéntrica, iluminista, partidaria de una jerarquización de saberes. Negar el saber popular es considerado como idéntico a negar al sujeto y su subjetividad (Freire, 2008).

Al mismo tiempo, construir nuevo saber sin partir de la experiencia popular supone un desarraigo de esos saberes y de esos sujetos, cuyos efectos políticos son adversos a las posibilidades de autonomía social, es decir, de cualquier proyecto sustancialmente democratizador. No es posible una práctica educativa coherente con un horizonte democratizador, anclado en el protagonismo de las clases populares⁶, que no tenga como punto de partida la lectura popular del mundo.

No hay otro camino sino partir de la realidad en la cual la clase trabajadora se encuentra. Partir del punto de vista de su percepción del mundo, de su historia, de su propio papel en la historia, partir de lo que sabe para poder saber mejor y no partir de lo que sabemos o pensamos que sabemos. Si el punto de partida está en nosotros los llamados intelectuales, no hay otro camino sino el del autoritarismo (Freire en Freire, Gadotti y Guimaraes, 1987: 126 y 127)

Poner en juego las lecturas del mundo populares para luego indagar en ellas, provocar reflexión y crítica y cuando es necesario proponer aportes desde nuestros razonamientos y proyectos, es indispensable. También pensar que las luchas sociales y los procesos organizativos enseñan, que lo que juzgamos valioso de aportar, construido en el mundo académico, debe ser pensado en relación con la experiencia colectiva. No hay ningún cuerpo de conocimiento válido en sí; su valor se construye en tanto respuesta a una pregunta. Dicho de otro modo, es necesario propiciar aprendizajes que se vinculen con la praxis social de los sujetos que la protagonizan. Si aquello que entendemos podría nutrir la experiencia (se trate de un concepto, un hecho histórico, un proceso social, una alternativa tecnológica, etc.) es distante de la subjetividad popular, es alejado de tal experiencia, se torna imperativo proponerse dialogar, con los grupos populares, acerca de la importancia de disponer tiempos y energías en su conocimiento.

Desde hace algunos años, distintos discursos en Ciencias Sociales afirman la necesidad de producir “diálogos de saberes”, lo que en principio representa un reconocimiento de la existencia de otros saberes, distintos a los generados en el mundo académico, producidos y validados de modo específico. Se rechaza la idea de que en el mundo popular encontramos menos saber o saberes de calidad inferior.

Aquello a lo que Freire se oponía muy tempranamente y designaba como la “absolutización de la ignorancia” de acuerdo a la cual la ignorancia siempre está puesta en el otro, obviando que hay saber y “no-saber”, que hay lucidez y alienación en todos nosotros, pareciera haber sido aceptada en buena parte de la academia, especialmente en Ciencias Sociales a partir de lecturas como las de Boaventura de Sousa Santos y su crítica a la razón indolente, negadora y descalificadora de saberes subalternizados (de Sousa Santos, 2006). Aun así, esa aceptación no es de ningún modo generalizable y donde existe tiene el riesgo de no pasar del mundo de la enunciación de principios.

La propuesta de ecología de saberes de Boaventura de Sousa Santos resulta interesante por su esfuerzo de dilucidar los mecanismos de negación de la experiencia y el saber popular bajo su calificación como atrasado, local, inferior, improductivo. Pero además, porque ubica el desafío en la interacción entre saberes de cara a construir alternativas sociales.

Consideramos dos modos de pensar el diálogo que son complementarios. Por un lado, está la posibilidad de recuperar saberes negados; por otro, dialogar acerca de la relación entre los saberes y las significaciones sociales dominantes.

En el primer sentido, distintas iniciativas se orientan a recuperar saberes populares, relativamente autónomos, y potenciarlos a partir de sus límites frente a nuevos desafíos: buen ejemplo es el caso del saber indígena, afectado por los cambios sociales y ambientales del desarrollo depredador del capitalismo extractivista. Sus prácticas técnico productivas pero también las necesidades de organización y disputa política reclaman que los saberes propios se fortalezcan en el diálogo con otras formas de saber. En la indagación memoriosa del saber popular e indígena se encuentran valores y formas de regulación colectiva, así como criterios de relación entre sí y con la naturaleza, prácticas productivas y económicas negadas, interdictas o secundarizadas por las relaciones prevalecientes a partir del avance hegemónico, que Segato ha conceptualizado como “frente colonial/estatal, empresarial, mediático, cristiano” (Segato, 2014). La reconstrucción de esas memorias dispersas, su

apropiación por los colectivos, su revisión y recreación para escenarios actuales es parte de una tarea demandada. Roque Acuña, del MOCASE VC, sostenía con claridad ese criterio, construido en el marco del movimiento campesino-indígena:

*...rescatar esas costumbres, que no se han formado de lo académico sino que vienen desde siglos, desde que existen los pueblos originarios...
 (...) hay cosas que por historia y por rescatar nuestra historia, por rescatar nuestra identidad, nos viene bien para... sustentarnos en lo que han hecho nuestros antepasados. Pero hoy vivimos una realidad distinta, (...) yo preguntaría a nuestras comunidades originarias cómo reaccionarían ante la llegada de la soja. Hoy estamos en otro proceso, entonces hay cosas que estas generaciones, las que están y las que vienen, vivamos descubriendo nuevas cosas, nuevas formas de pensar, nuevas formas de mirar con estrategias distintas y eso es el desafío que tenemos, el cambio continuo y permanente, el escenario es otro, los actores son otros, la naturaleza es otra, juega un papel preponderante. Entonces ahí hay un desafío también, (...) tenemos que pensar que nuestros compañeros tienen que capacitarse en el tema de agroecología, y saber exactamente qué tipo de perjuicio nos trae la soja, cuál es el efecto que están haciendo las fumigaciones con glifosato, tenemos que ver las nuevas alternativas con las temperaturas que hay, qué cultivo vamos a tener que dejar de hacer...”*

Y aportaba una perspectiva de complementariedad:

...aquello que se logra en la parte científica, complementando con la sabiduría de los científicos nuestros, que serían los changos y las chinitas que están en permanente contacto con la naturaleza. Porque hay una cuestión que uno puede estudiar por libros, donde se hace investigación y donde decimos y le ponemos un nombre científico a una planta y decimos “bueno... esto se llama la mora” y estudiamos todo el proceso... Eso es una forma donde hay una investigación de por medio. Y está lo otro, que es el que ha sembrado la mora, se ha criado junto con la mora, ha mateado con la mora, ha conocido el olor de la mora y va adquiriendo conocimiento y se transforma en una íntima amiga, esa mora. La conoce tanto, tanto, a esa mora, que va descubriendo por cuestiones naturales, la capacidad de esa planta. Entonces... complementar esos conocimientos y ahí crear la idea que decimos, que el cambio lo vamos a producir en conjunto, pero sin subestimar... O sea, tratar de no ser clasistas... de ponernos a construir desde lo humano, desde los valores humanos. Está bien, “vos tenés tu universidad, yo tengo mi universidad en el monte”... (Roque Acuña, MOCASE, año 2008).

El diálogo de saberes suele reconocerse además como búsqueda de respuestas “otras” a problemas que acostumbramos a pensar con lógica colonial y eurocéntrica. De ese modo, el diálogo de saberes se presenta como oportunidad para construir conocimiento de manera consensuada, donde los actores del mundo popular ejercen la voz y la capacidad de decisión sobre qué conocer, cómo conocer, para qué conocer, contra qué y contra quién conocer. Incluye reconocer que hay actores activos, construyendo realidades y que son ellas y ellos quienes tienen una palabra decisiva en materia de producción de conocimientos. Supone para el mundo académico tanto otra actitud intelectual como la revisión de las normas, prácticas (y hábitos) institucionales.

Por otro lado, el diálogo de saberes incluye el problema de la articulación entre las formas de saber y los procesos de significación que se relacionan con procesos de dominación social, lo que Gramsci llamó hegemonía, esto es, la posibilidad de que las significaciones dominantes permeen de sentidos el mundo de vida. Esas significaciones dominantes orientan nuestra vida, lo que incluye nuestras prácticas políticas, nuestros modos de organizarnos, nuestros razonamientos económicos y acerca de la actividad productiva. La apatía y el conformismo, la indolencia y la desensibilización, las dificultades para escuchar y reconocer alternativas de lecturas del mundo, el individualismo y la mercantilización de nuestros espacios vitales y laborales estructuran nuestras subjetividades, con la variabilidad de las experiencias, pero atravesando a distintos grupos sociales de distintos modos.

En ese sentido, no se trata solamente de “deconstruir” o “problematizar” lo dominante en lo popular, sino de deconstruir y problematizar lo dominante en todos los saberes en juego, incluyendo los de procedencia académica y científico técnica, que aún siguen, en algún caso, afirmando su carácter neutro y superior.

3.2 La imposible neutralidad de la acción y sus consecuencias para una práctica educativa democrática

Diálogo no significa ausencia de intencionalidad. Diálogo significa justamente el intercambio de perspectivas entre sujetos, provistos de proyectos, voluntades, deseos, lecturas del mundo. La interacción humana debe reconocer la existencia de esta politicidad, antes que negarla. Es político: estamos escuchando o haciendo una propuesta, estamos desafiando, estamos provocando, estamos generando efectos con nuestras palabras y acciones.

El reconocimiento de ese carácter político de la acción se encuentra también en Castoriadis (1990, 1999), quien sostiene que el ocultamiento de esta dimensión intencional de la praxis social esconde un criterio determinista o teleológico sobre el sentido de las prácticas. Cualquier sujeto que pretende que su práctica es neutra está afirmando que su accionar está adecuado perfectamente a alguna ley social o histórica que está más allá de los seres humanos. En el entorno universitario una cierta idea de “progreso” de insistente arraigo y una afirmación sobre la jerarquización de saberes de acuerdo a la cual los más encumbrados son motor de futuros prometedores, configuran la posibilidad de intervenciones humanas que no requieren ni crítica ni acuerdos, porque de por sí son valiosas, no son debatibles, son neutras, objetivas.

Por el contrario, la praxis requiere asumir que la neutralidad es imposible. Queremos ir en una dirección en tanto estamos amenazados por fuerzas sociales (el fascismo, el imperialismo, el autoritarismo, el belicismo, el desprecio de la vida humana, el machismo, la homofobia, son datos de un realidad que se debe transformar). Tenemos un proyecto político aunque no tenga la forma de un programa cerrado: los zapatistas decían en un momento “por la vida y contra el neoliberalismo”, sintetizando de ese modo una dimensión de valores y otra de problemas de coyuntura.

Entendemos que el reconocimiento del carácter político y no neutro de la acción es lo que habilita a pensar cómo construir un diálogo democrático y no manipulador. En ese sentido, Freire sostenía que la manipulación era una posibilidad de la práctica, especialmente cuando se ponen en juego demarcaciones simbólicas y relaciones de poder

prevalcientes. Quien considera neutra su práctica, quien la considera un aporte al “desarrollo” o al “progreso”, como si estas fueran metas a-sociales, o como donación de un saber superior a alguien que no los dispone (un altruismo que se piensa a sí mismo como incuestionable), asume su a-politicidad y por tanto no debe preocuparse por el riesgo de ejercer la manipulación.

En clave de educación popular, la acción educativa debe ser proyectada provocando lo más posible la autonomía de los sujetos, en cuanto construir con ellos el sentido de las tareas, propiciando formas de protagonismo tanto en las decisiones que se toman como en los procesos de reflexión y de acción. Su protagonismo supone el protagonismo de sus saberes y de su actividad intelectual. Por eso la actividad educativa debe ser pensada explorando todas las posibilidades de desarrollo del pensamiento autónomo de los sujetos.

En buena medida esos aportes, contruidos por la EP a partir de una experiencia de construcción junto a los sectores populares del continente, son valiosos para pensar la extensión y, quién sabe, también para pensar la formación universitaria en general.

Bibliografía

- Bringel, Breno y Falero, Alfredo (2016). “Movimientos sociales, gobiernos progresistas y Estado en América Latina en Cuadernos CRH, Salvador, V 29, n SPE p. 27-45.
- Castoriadis, Cornelius (1990). El Mundo fragmentado. Montevideo, Editorial Nordan Comunidad.
- Castoriadis, Cornelius (1999). La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 1 y 2. Tusquets editores, Buenos Aires.
- De Sousa Santos, Boaventura (2006). Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria, Fondo Editorial de las Ciencias Sociales, UNMSM, Lima.
- Di Matteo, Álvaro Javier (2019). Una propuesta para debate sobre el conocimiento popular y su lugar en las prácticas de educación popular, texto en proceso de edición.
- EZLN, 2016 ¿Y en las comunidades zapatistas? disponible en <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2016/02/23/y-en-las-comunidades-zapatistas/>
- Freire, Paulo (2008). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Freire, Paulo (2011). Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso. Siglo XXI, México.
- Freire, Paulo, (1998). Pedagogía de la autonomía, Siglo XXI, México.
- Freire, Paulo, Gadotti, Moacir y Sergio Guimaraes (1987 [1985]). Pedagogía diálogo y conflicto, ediciones 5, Buenos Aires.
- González Casanova, Pablo (2015). “La dialéctica de las alternativas [primer edición de 2002] en De la sociología del poder a la sociología de la explotación: pensar América Latina en el siglo XXI “/ Pablo González Casanova; antología y presentación, Marcos Roitman Rosenmann. — México, D. F.: Siglo XXI Editores ; Buenos Aires : CLACSO.
- Michi, Norma (2010). Movimientos Campesinos y educación, estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC, Editorial El Colectivo, Buenos Aires.
- Michi, Norma, Di Matteo Álvaro Javier, Vila Diana (2019). Apuntes para una historia de la Educación Popular mirada desde Argentina, texto en proceso de edición.
- Michi, Norma (2019). Movimientos populares y educación, un campo de estudio

y de acción, texto en proceso de edición.

- Michi, Norma y Di Matteo, Javier (2019). Los movimientos como espacios de democracia sustantiva y de construcción de subjetividades, texto en proceso de edición.
- Retamozo, Martín (2012). “Movimientos sociales, política y hegemonía en Argentina”, en Polis [En línea], 28 | 2011, Puesto en línea el 13 abril 2012, consultado el 19 octubre 2012. URL: <http://polis.revues.org/1249> ; DOI : 10.4000/polis.1249
- Retamozo, Martín (2018). Cambios estructurales y prácticas de movilización política en Argentina. Dos ciclos políticos en perspectiva (1989-2002 y 2003-2015)*, Papel político, Vol. 23 número 2.
- Segato, Rita Laura (2014). El sexo y la norma: frente estatal, patriarcado, desposesión, colonidad, Revista Estudios Feministas, Florianópolis, 22(2): 304, mayo -agosto/2014
- Tapia, Luis ((2008). “Movimientos sociales, movimientos societales, los no lugares de la política” en Tapia, Luis (2008) Política Salvaje CLACSO Coediciones La Paz CLACSO, Muela del Diablo, Comunas, La Paz. Selección de fragmentos.
- Zemelman, Hugo, (2006). El conocimiento como desafío posible, México: IPECAL.
- Zemelman, Hugo (2009). Desafíos de la actual coyuntura política de América Latina, IPECAL México.
- Zemelman, Hugo, (2010). Desafíos de lectura de América Latina, Serie Seminarios y Conferencias, México: Cerezo Editores.

Notas al pie

1. En los últimos años el movimiento zapatista afirmó los avances en calidad de vida, alimentación, acceso a salud y educación que resultan del proceso de autoorganización de las comunidades, que decidieron tiempo atrás dar cumplimiento “unilateral” a sus derechos como comunidades indígenas. Esto ocurre aun sin contar con los abundantes recursos de políticas de contención disponibles en otras comunidades rurales, influenciadas por las políticas asistencialistas del Estado mexicano y controladas por las fuerzas políticas oficiales. Los zapatistas sostienen que sus indicadores de bienestar son muy superiores a partir del desarrollo de procesos de autonomía política y económica. Dicen, de ese modo, que en los hechos se demuestra otro modo posible y mejor de organizar las cosas. (EZLN, 2016)

2. La cita está tomada de su trabajo “Cartas a Guinea Bissau” publicado hacia finales de la década de los 70 y es parte de la argumentación de Freire, en diálogo con las autoridades revolucionarias de ese país, acerca de poner los esfuerzos educativos a la par de los procesos de transformación, donde la vida social está cambiando y donde los sujetos se están haciendo protagonistas, y con menor prioridad allí donde la realidad se mantiene sin cambios sustanciales.

3. La actitud política del sujeto que enfrenta la realidad, se rebela y se moviliza y a la vez se pregunta más por el mundo en el que actúa es puesta de relieve por Luis Tapia Mealla, cuando nos dice: “Al moverse conflictivamente, los sujetos sociales acaban conociendo el resto de su sociedad o país. La capacidad de reflexión sobre esa experiencia de la acción e interacción define la madurez y el desarrollo del movimiento. La primera ola de

movilización y constitución es, a la vez, la del planteamiento de la querrela más allá de las instituciones existentes, así como del conocimiento de la condición política de la sociedad en la que empiezan a moverse políticamente.” (Tapia, 2008: 60)

4. Este texto incluye algunas citas de entrevistas a dos militantes-educadores del MOCASE Vía Campesina que murieron muy recientemente y que son expresión de esa construcción intelectual tan profunda que emerge de las luchas populares: Roque Acuña y Paulo Aranda.

5. Paulo Aranda explica cómo la acción política del movimiento es formativa, y que además se complementa con instancias de formación sistemática: “Siempre decimos ¿no? un partido de fútbol, los espectadores, ¿ha visto cómo están? que 22 juegan y hay miles que están esperando, así. Es algo de sentido más colectivo que también cuesta en las familias, mover, hacer ese paso, porque siempre aparece, por humillación, por discriminación, que no sabemos leer, que somos campesinos o que somos negros, que nunca podemos. Y nosotros dentro del movimiento hemos alcanzado a descubrir que sí podemos... como a veces decían en esos talleres de formación, hacer un clic dentro de uno y empezar a salir, porque siempre está como algo cerrado adentro, siempre tirando hacia atrás. Y uno puede descubrir que muchos compañeros han hecho ese proceso, a través de la formación política.” (Paulo Aranda. MOCASE VC).

6. Estamos hablando de procesos de transformación de la realidad en que los sujetos del mundo popular no son vistos como beneficiarios o destinatarios de las políticas democráticas sino como protagonistas de la construcción de la sociedad en su conjunto. Es lo que suele llamarse radicalidad o sustantividad democrática.