

“Lxs Niñxs en Movimientos Sociales en de una experiencia de Educación Popular”. Hacia un Estado del Arte

Romina Belén Cané¹

Miradas y reflexiones desde Nuestramérica

Distintas investigaciones han abordado la problemática de la formación de sujetxs en movimientos sociales, así como también han sistematizado diversas experiencias pedagógicas de educación popular en Latinoamérica, algunas de ellas que contemplan el caso de lxs niñxs cuestión que presentaré a continuación.

Una investigación en Argentina, es la de C. Korol (2004) “Pedagogía de la resistencia: Cuadernos de Educación Popular” en la cual la autora a través de una investigación cualitativa nos introduce a la Educación Popular siguiendo los lineamientos teóricos de Paulo Freire en torno a la pedagogía Latinoamericana. En su trabajo la autora aporta en la sistematización teórica-práctica de los movimientos sociales, analizando tres experiencias significativas que la autora dice “son una clara muestra de las potencialidades que se encuentran en la práctica social de nuestro continente, cuyas enseñanzas urge procesar y compartir” (Korol, 2004: 138). De este modo Korol, sistematiza la experiencia educativa y organizativa de las poblaciones desarraigadas de Guatemala, proceso que se llevó a cabo a nivel nacional durante 1995 y 1996. El cual tiene como causa la situación de represión vivida principalmente por las comunidades mayas, las cuales tuvieron que migrar forzosamente del lugar donde vivían. Es así como tuvieron que buscar otras formas de sobrevivencia ya sea dentro del país o en otros países. A partir de esta situación de desarraigo, las poblaciones crearon espacios educativos de acuerdo a sus necesidades. La sistematización de esta experiencia entendida como “la interpretación crítica de una o varias experiencias, que a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por que lo han hecho de ese modo” (Korol, 2004: 146). Esta se llevó a cabo en diferentes etapas las cuales incluyó: la capacitación metodológica de las personas que

¹ Estudiante de Lic. En Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Sur. Proyecto de Investigación “Pedagogías Críticas, Derechos Humanos e interseccionalidades. Un abordaje desde las metodologías participativas y la historia oral

animaron la sistematización de las organizaciones, talleres generales para la elaboración y la creación colectiva de un documento final, entre otras.

Luego nos comenta sobre el encuentro con el Movimiento Sin Tierra del Brasil vivenciado con un grupo de cinco compañerxs, en el año 2004, en la cual convivieron en el campamento y asentamiento, entrevistaron compañeros de distintas edades y visitaron espacios de capacitación como ITERRA. En la cual la autora nos habla de un movimiento heterogéneo, que está en constante exigencias de su práctica social. Y que procura “la integración orgánica entre el proceso de formación y la disciplina política en la práctica social.” (Korol, 2004: 154). En este sentido, la escuela es presentada como el asentamiento en su totalidad, y busca la construcción de una pedagogía diferente a partir de la historia del propio movimiento.

Después, Korol analiza el Centro de formación para promotores en Educación “Semillita del Sol” de las regiones indígenas de Chiapas en México. Lugar en el cual, más de la mitad de la población no tiene acceso a la escritura, ni a la finalización de la escolaridad primaria. En este sentido se encontraban no sólo ante una falta de escuela y maestrxs sino también las comunidades expresan una crítica constante hacia el sistema educativo ante la falta de respeto hacia las culturas y lenguas locales. De esta necesidad surge el fuerte interés de las comunidades por impulsar un proceso educativo coherente con la situación rural e indígena. Siendo los objetivos específicos el “crear un centro de formación de promotores de la educación nombrados por sus propias comunidades, construir colectivamente una propuesta educativa que resulte pertinente y propia, y abrir escuelas de la resistencia para niños, jóvenes y adultos en las comunidades” (Korol, 2004: 164). Es así como la experiencia estuvo envuelta de una reflexión constante, no abstracta sino más bien que buscaba proponer ideas de trabajo y alternativas. Experiencias que tenían que ver con que tipo de educación querían y que tipo de educación no querían lxs miembrxs de la comunidad.

En el caso particular de Brasil, existen trabajos como el de Caldart (2004) “*Pedagogia do Movimento Sem Terra*”² en el cual analiza cómo el movimiento político de campesinos y campesinas de Brasil, el cual lucha por la Reforma Agraria y por la justicia social, es también un sujeto pedagógico. En este sentido, el movimiento actúa a partir del proceso de formación de sus integrantes “*Ver o MST como sujeito pedagógico significa trazer duas dimensões importantes para a reflexão da pedagogia, que por sua vez também podem ser vistas como componentes do*

² A partir de ahora MST.

movimento sociocultural maior em que se insere a formação dos sem-terra. É também na pedagogia, pois, que podemos identificar os sinais dessa cultura com forte dimensão de projeto.” (Caldart; 2004) Es así como la autora analiza las matrices pedagógicas, que forman parte de todos aquellos procesos educativos básicos que (con)forman a lxs miembrxs del movimiento, siendo cada una de estas: una pedagogía de la lucha social, una pedagogía de la organización social, una pedagogía de la tierra, una pedagogía de la cultura y una pedagogía de la historia.

Caldart refiere a la importancia de la escuela del Movimiento, que va cobrando más relevancia con el tiempo. Históricamente el MST asumió la tarea de garantizar educación para lxs Sin Tierra presionado por las circunstancias del proceso de lucha. Este proceso tiene que ver con la reconstrucción de comunidades en el campo, con todas las dimensiones de la vida social que envuelve a las familias Sin Tierra, esto también involucra también a la presencia de las escuelas. Especialmente en un contexto en el cual el modelo escolar brasileiro, es propuesto por las elites y poco tiene que ver con las clase trabajadora. De esta manera el hecho de que la escuela atienda a sujetxs particulares, como los son las familias sin tierra hace inevitable no sólo la acción ante las necesidades sino también la reflexión pedagógica constante.

La autora focaliza en la experiencia de lxs niñxs del movimiento “*A grande potencialidade educativa da participação das crianças no Movimento está na densidade maior que permite á sua vivência da infância, exatamente porque mais parecida com a tonalidade das dimensões que constituem a vida humana.*” (Caldar; 2004: 387). En esta pedagogía que la autora contrapone con la pedagogía tradicional, se entretienen cuestiones identitarias, que son propias de la participación activa de lxs niñxs en el proceso de lucha del Movimiento.

Como conclusión la autora plantea ciertos desafíos para el MST entendido como sujeto pedagógico, especialmente centrandose en los principios de ocupar la tierra, labrar la vida y producir gente. Esto tiene que ver especialmente con la comprensión histórica del movimiento como una obra de formación humana en las cuales sus integrantes se constituyen como sujetxs sociales.

En el caso de Uruguay, existen investigaciones como la de Estéves P. (2009) “Sociología de las ocupaciones de tierra”. La cual, si bien analiza el conflicto suscitado en torno a la organización de trabajadores rurales en dicho país, también dedica un espacio para explicar la acción pedagógica durante la experiencia de ocupación de tierras “para trabajar” en el

Departamento de Artigas, entre el año 2005 y 2007. Es así como el autor analiza en los distintos capítulos la cuestión contextual de las ocupaciones de tierra, abocando a la coyuntura agraria, política y social.

Particularmente refiriéndose a lo pedagógico, el autor nos comenta sobre la formación como lucha política. Siendo en este caso el proyecto formativo de lxs trabajadorxs rurales, el cual continua con los aprendizajes dados por la experiencia de lucha por la tierra y el trabajo rural. Sin embargo dice que esto es posible en tanto que “se reconozca la lucha social y la resistencia cotidiana de los sectores populares como espacios educativos” (Estéves, 2009: 209). Y en este aspecto afirma que en la lucha por la tierra y los derechos del trabajador rural, se acumulan aprendizajes políticos.

En el caso de nuestro país, A. Padawer, G. Scarfó, M. Rubinstein y M. Visintín (2008) “Movimientos sociales y educación: debates sobre la transicionalidad de la infancia y de la juventud en distintos contextos de socialización” trabajo el cual analiza cómo luego de la protección de los derechos de la infancia y de la juventud sancionada en Argentina en el año 2005 se le coloca a las relaciones intergeneracionales en un nuevo contexto normativo que no puede comprenderse aislado de los procesos sociales. En esta presentación se hace referencia a tres contextos de socialización: un movimiento social conformado por organizaciones no gubernamentales que cuenta con la adhesión de diversos sindicatos, un movimiento social de base territorial y un movimiento de trabajadores de "fábricas recuperadas".

En la ley 26.061, conocida como "Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes" se establece que las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a participar y expresar libremente su opinión en los asuntos que les concierne y en aquellos que tengan interés. También señala que sus opiniones deben ser tenidas en cuenta conforme a su madurez y desarrollo, extendiéndose este derecho a todos los ámbitos en que se desenvuelven las niñas, niños y adolescentes. Así como también establece que los organismos del Estado deben garantizar el derecho de los jóvenes a la educación y reconocer su derecho al trabajo, con las restricciones de la legislación vigente y los convenios internacionales sobre erradicación del trabajo infantil.

En el trabajo de campo realizado, se argumenta como en los movimientos sociales estudiados se construye cotidianamente la perspectiva de que los niños y jóvenes son sujetos que atraviesan un proceso de progresiva autonomía. En este sentido se examina la realidad de la

fábrica metalúrgica recuperada FACOP, que nace en el contexto de recuperación y conformación de cooperativas en distintos puntos nuestro país debido a la fuerte crisis industrial en 1990. Luego su conformación, la cooperativa busca extender sus actividades y conforma un centro cultural en el que se dictan talleres de oficio y se promueven encuentros de debate y exposiciones con temáticas políticas y artísticas. En el 2003 surge la propuesta de crear un bachillerato para jóvenes y adultos, en cuya organización participan profesores y estudiantes universitarios vinculados con diferentes movimientos sociales y trayectoria en la educación popular, quienes toman como antecedente las experiencias educativas llevadas a cabo por el Movimiento de los Sin Tierra de Brasil, basadas en la pedagogía de Paulo Freire.

En el caso de FACOP, sus integrantes participan en movilizaciones callejeras: “reclamos en relación con los derechos de los trabajadores de la fábrica, conmemoraciones referidas a derechos humanos, así como en reclamos específicos de los bachilleratos populares pertenecientes a los movimientos sociales de "fábricas recuperadas" tales como becas para estudiantes, subsidios para infraestructura, material didáctico y salarios docentes”. (Padawer, Scarfó, Rubinstein y Visintín, 2008: 148). Cuestión que lxs autorxs ven como fuertemente formativas, debido a que de estas participan docentes y también lxs alumnxs activamente.

Además existen distintas instancias de debate que permite sostener que en la propuesta del FACOP los alumnos son considerados en sus opiniones y capacidad de tomar decisiones autónomas, contra el tradicional paradigma que coloca a lxs alumnxs en una posición subordinada de sus docentxs. Otra de las cuestiones que destacan lxs autores es el fuerte sentido de pertenencia con respecto de a la escuela ubicada en la fábrica sin patrón.

Como conclusión de esta investigación se tiene en cuenta como en las diferentes actividades y dispositivos institucionales reconstruidos distintos movimientos se pretende que los niños y/o jóvenes alcancen un grado mayor de autonomía de la que habitualmente se les reconoce. Aunque este reconocimiento de autonomía no implica desconocer que lxs niñxs y jóvenes son sujetxs de protección contemplado en la normativa vigente aún así “Estas organizaciones avanzan -de manera heterogénea- en dispositivos institucionales que les permiten expresar su voz con mayor amplitud que en otros ámbitos”. (Padawer, Scarfó, Rubinstein y Visintín, 2008:151)

Otra investigación relevante en nuestro país es la de N. Michi (2010) “Movimientos campesinos y educación: Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de

Brasil y Movimiento Campesino de Santiago del Estero” es una investigación cualitativa que tiene como enfoque el Trabajo de campo en dos movimientos sociales. En este sentido, la autora nos introduce a propuestas de educación popular dadas en el marco estos movimientos (MST-MOCASE), destacando el carácter pedagógico y político de los mismos “Sostenemos una interpretación complementaria a la de considerar estas acciones como suburbios o extra escolares. Entendemos que se trato por el contrario de significar y reorientar práctica enmarcadas en una perspectiva de organización política como educativas y no de alejarse u oponerse a la educación escolar. “ (Michi, 2010: 69) De este modo la autora afirma la falta de registros y estudios sistemáticos de estas experiencias, que no nos permite conocer el peso cuantitativo de las mismas, aunque si su peso cualitativo.

Michi nos comenta que debido a la profunda crisis económica y social que surge del Estado neoliberal en América Latina emergieron movimientos sociales con la intención, entre otras cosas, de reclamar por aquellos derechos que el Estado “debía” garantizar. Y de este modo se gestaron propuestas alternativas al o dentro del sistema educativo estatal, cuestión que no es novedosa sino que surge en el siglo XX. “Gran parte de las organizaciones populares luchan o han luchado por escuela: unas reivindicaron la creación de escuelas para mejorar el acceso de sus hijos a la educación, otras buscaron alternativas a la permanencia con las viejas y aún vigentes opciones del tipo “apoyo escolar” (Michi, 2010: 81) Estrategias, que según Michi no pueden entenderse fuera de la acción política en todas las esferas, estas organizaciones muchas veces optaron por llevar adelante proyectos educativos para con sus miembros adultos, en conjunción a la educación infantil.

Luego la autora nos introduce específicamente al Movimiento Campesino de Santiago del Estero como organización que surge en Agosto de 1990 pero que se viene gestando desde mucho antes. Esta organización está compuesta por familias campesinas que lucha por la tierra, a través de la resistencia a los desalojos, al avance de las empresas agropecuarias y al juarismo en el gobierno. Siendo este no solo un conflicto local, sino que también es una de las formas de disputa nodal contra el capitalismo, la propiedad y el uso de la tierra, en términos de modelo de desarrollo.

En cuanto al MOCASE-VC y la educación, este consta con espacios-momentos de formación, en los cuales se tiene el objetivo de formar a lxs campesinxs en las metodologías provenientes en la educación popular, y promover el protagonismo de lxs mismxs como sujetxs

politicxs. Algunos de los proyectos presentes son: El proyecto de Estudiantes Campesinos en Universidades, El proyecto de la Universidad Campesina, Proyecto de formación de maestros, entre otros.

Como conclusión Michi, nos comenta que “La intencionalidad pedagógica de los movimientos se evidencia en la consolidación de ciertas formas organizativas y en la creación de dispositivos específicos para la formación de sus miembros” (Michi, 2010: 332).

En el caso específico de investigaciones realizadas en nuestra ciudad Bahía Blanca, podemos encontrar por un lado a Pablo Becher “Educación popular: experiencias prácticas y reflexiones en un barrio periférico de Bahía Blanca” investigación en la cual se analiza la experiencia de Educación Popular formalizada por el colectivo La Cigarra, en los barrios periféricos de Villa Caracol y parte de Bajo Rondeau.

En este sentido, el autor reflexiona sobre el qué y el por qué de la Educación Popular. Siendo comprendida como transformación social, con un fuerte carácter política que encuentra sus bases en la Historia Latinoamericana. En este sentido existen diversos exponentes de las primeras ideas de la Educación Popular como lo son Simón Rodríguez, Simón Bolívar, José Martí, Félix Varela, José Carlos Mariátegui, Augusto Sandino, Lázaro Cárdenas y el Che Guevara. En cuanto a la propuesta teórica y metodológica más importante encontramos al pedagogo Paulo Freire, “el pedagogo brasileño adherido al pensamiento crítico marxista, se hizo presente ofreciendo no sólo aportes teóricos y conceptuales ligados al modelo de pedagogía crítica, sino también propuestas metodológicas que sirvieron de asidero a muchos de aquellos que, “concientizados” por los acontecimientos descritos, buscaban aportes que les permitieran concretar sus inquietudes sociales y políticas” (Becher, 2017: 23-24)

Luego de esto, el autor focaliza en el territorio, y en este caso como se constituyen los barrio de Villa Caracol y Bajo Rondeau como barrios periféricos de la ciudad. Siendo esta población atravesada por la pobreza estructural, el trabajo informal y la educación mínima.

La conformación del espacio de Educación Popular fue impulsada por el Colectivo La Cigarra, quien “retomó la idea del diálogo como eje dominante y estructurante de la organización en un proceso continuo de formación- planificación, realización- compromiso y reflexión”. (Becher, 2017: 30) Siendo las metodologías utilizadas: la planificación participativa, la elaboración democrática y la reflexión posterior los distintos talleres y eventos culturales, asociados a la educación popular, y generada con y para el barrio.

“Los talleres nunca estuvieron disociados de la reflexión teórica y la orientación estratégica que marca la praxis transformadora. La formación y planificación de los mismos implicaron una puesta en consideración del análisis del contexto y de la situación de los participantes. Su elección partía de sus propias consideraciones.” (Becher, 2017: 32)

Desde mi perspectiva, la sistematización de los talleres resulta muy relevante para poder vivenciar y replicar si así lo fuere necesario replicarlos en otros espacios. Las temáticas tratadas en los mismos fueron: Experiencias de educación en la escuela- ¿Qué es la educación?, Experiencias de educación en la escuela- ¿Qué es la escuela?, ¿Qué pensamos cuando hablamos de educación popular?, Violencia social y hacia la mujer, ¿Qué pensamos sobre el poder?- ¿Cómo vivimos y sentimos nuestro barrio? Trabajo, informalidad y precarización y La violencia laboral.

Como conclusiones el autor propone pensar propuestas de Educación Popular en Argentina como en América Latina que permita a las personas construirse y reconstruirse como sujetos y actores con capacidades fundamentales. Esto implicaría romper con el orden social imperante surge frente a la enorme desigualdad en la distribución de la riqueza. Y en este aspecto se trataría de concretar propuestas contra-hegemónicas, esto no quiere decir, para el autor que la Educación Popular no deba combinarse con las instituciones escolares o civiles. Cuestión a la cual adhiero, debido a que esta experiencia en Villa Caracol ha demostrado de alguna forma que “puede contribuir a que hombres y mujeres asuman su identidad cultural y la expresen en sus propios términos, sean partícipes de sus todos sus derechos y deberes, reconozcan las situaciones-límites que les permitan la formación ética y que les enseñen a vivir en comunidad”. (Becher, 2017: 47). La educación popular puede ser una alternativa para el fomento de la libertad, la autonomía y el respeto mutuo dentro de la convivencia democrática, en una escuela inclusiva, pública y popular.

Otra de las investigaciones asentadas en nuestra ciudad, es la de Jessica Visotsky en “Analfabetismo y Alfabetización en Bahía Blanca. Conocer: identidad y cambio”. En esta investigación la autora nos presenta los “Talleres de Historia” en el ámbito de la Educación de Adultos provincial y municipal de la ciudad antes mencionada. Esta propuesta está firmemente atravesada por los principios Freirianos como lo son: La relación dialéctica entre teoría y práctica, la escuela como generadora de sujetos de la historia, el profesor como militante y el contenido entendido como tema generador que es producto de una discusión de la comunidad,

entre otros. Además de esto la autora plantea una pedagogía de la tierra como horizonte de trabajo en donde “La tierra de la gente es su geografía, su ecología, su topografía y biología. Ella es tal como organizamos su producción, hacemos su historia, su educación, su cultura, su comida y su gusto, al cual nos acostumbramos. La tierra de las personas implica luchas por sueños diferentes, a veces antagónicos, como los de sus clases sociales” (Freire, 1997a, en Visotsky, 2003, p.175).

La investigación fue realizada a partir de una investigación participante³ en los talleres así como también a través de entrevistas informales a las personas del barrio y la participación en actividades comunitarias.

Los Talleres de Historia, anteriormente mencionados, fueron realizados entre los años 199 y 2001, habiendo trabajado con cinco grupos barrios diferentes de la ciudad: Barrio Villa Rosario, Barrio Vista Alegre, Barrio 1° de Mayo y Barrio Rivadavia. En los cuales la mayoría de las participantes fueron mujeres, de una amplitud de entre 18 y 70 años de edad. “Trabajamos con mujeres jóvenes, adolescentes, en muchos casos madres, empleadas domésticas o que cuidan ancianos; con mujeres adultas, madres esposas, también empleadas domésticas, y con ansianas, en algunos casos pensionadas”. (Visotsky, 2003: 177)

En los talleres no se contaba con un programa temático fijo, sino que se construían en torno a el interés específico del grupo, siempre fomentando la reflexión y el diálogo sobre los mismos y una problematización de las situaciones. Algunos de los núcleos temáticos flexibles fueron: La tierra, el trabajo, la comida, las creencias, los juegos, la salud, las migraciones, entre otros.

Como conclusiones, Jessica Visotsky nos plantea la necesidad de vinculación entre educación, diversidad cultural, desigualdad social y el problema de la tierra. Cuestiones que resultan indispensables en el contexto social y político que estamos viviendo lxs latinoamericanxs. En el caso de nuestro país, sostiene, el discurso y la acción se están aunando en los barrios, en las asambleas populares y sindicales. Así mismo sostiene “Volver a Freire para construir una teoría de la educación enmarcada en un proyecto popular es un buen punto de partida” (Visotsky, 2003: 199)

³ Entendida como una práctica por el medio de la cual se desarrollan acciones pedagógicas en la construcción colectiva del conocimiento. (Sirvent, 1994 en Visotsky, 2003: 199)

Conclusiones

Desde mi perspectiva la totalidad de estas investigaciones resultan sumamente ricas en cuanto antecedentes de experiencias específicas de Educación Popular, de este modo me parece de suma importancia la sistematización como labor ético-política e intelectual de estas experiencias. Creo que todas pueden aportar desde sus singularidades, se trate de: educación popular en barrios periféricos, movimientos de campesinos, talleres de alfabetización, educación popular en fábricas recuperadas y movimientos indígenas. Y en este aspecto, todas comparten un componente clave, la lucha política por una sociedad más justa y una reivindicación de lxs oprimidxs como figuras centrales en su propia liberación comenzando por la educación en toda Nuestra América. En donde lxs clases trabajadorxs, lxs indigenxs, las mujeres, lxs inmigrantes y lxs niñxs sufren injusticias y una vulneración de sus derechos diariamente.

Aún así creo que existen vacíos en cuanto al papel de lxs niñxs específicamente como sujetxs pedagógicxs en este tipo de experiencias. Así como también hay una falta de sistematización sobre formas educativas en organizaciones populares que sean del ámbito urbano. En este aspecto, resultaría interesante ahondar en estas dos cuestiones en el futuro.