

‘¡No sé nada sobre educación popular!’ o acerca del itinerario de una categoría en una investigación etnográfica

Lucía Caisso*

Hace unas semanas una profesora universitaria me invitó a exponer en la materia que dicta. El cronograma de sus clases indicaba “educación popular” y quería contar con la disertación de algunas personas que estudiaran la temática. Si bien esta docente fundamentaba mi pertinencia como expositora porque recordaba una de las primeras ponencias que yo había escrito -en la cual realizaba una pequeña reconstrucción sobre las transformaciones en el concepto de “educación popular” en nuestro país- mi primer pensamiento frente a la invitación fue *“¡pero si yo no sé nada sobre educación popular! ¡Si ya casi no incluyo el término en los textos que voy escribiendo!”*. Lo cierto es que no sólo me había olvidado de aquella ponencia sino que además pensaba en la gran cantidad de investigadores que podrían dar cuenta con mucha mayor pericia que yo de las transformaciones históricas del concepto de “educación popular” y de las corrientes pedagógicas que en el mismo confluían.

Unos días después, sin embargo, comencé a analizar más de cerca mis primeras incertidumbres y a pensar si lo que se escondía detrás de ellas no merecía un análisis más profundo. Me dispuse entonces a reflexionar sobre por qué y de qué modo había ido abandonando a lo largo de mi investigación¹ la utilización de la categoría *educación popular* como una categoría de peso, lo que

1 Se trata del proyecto de doctorado “Lo educativo y lo político en experiencias educativas para jóvenes y adultos en una organización social de la ciudad de Córdoba”, desarrollado bajo la dirección de la Dra. Ma. del Carmen Lorenzatti y la co-dirección de la Dra. Mariana Nemcovsky. CIFYH, Universidad Nacional de Córdoba.

me permitió entender que no se trataba tanto de un “abandono” sino más bien del desplazamiento de la misma del lugar de *categoría descriptiva* al de *categoría social*.

El siguiente escrito es entonces un intento por compartir dichas reflexiones con quienes se inician en el análisis de *procesos educativos impulsados por movimientos y organizaciones sociales*. Es posible que los planteos aquí realizados sean un tanto “básicos”, pero dada la creciente cantidad de jóvenes (estudiantes, tesis, becarios/as) interesados en estos temas, considero que su exposición puede contribuir a la apertura de ciertos cruces e intercambios que nos resulten enriquecedores.

*

Conocí a Eugenia a mediados del año 2009 en la ciudad de Córdoba. Me encontraba cursando junto a ella un multitudinario seminario sobre “*Teoría e historia de la Educación Popular*” y mi investigación se encontraba en sus inicios. En la misma, me había propuesto analizar prácticas educativas impulsadas por movimientos sociales. Eugenia era militante de la organización que estaba llevando adelante la primera experiencia de “Bachillerato Popular” en la ciudad y no dudó en invitarme a conocer el mismo. Con el tiempo, yo terminaría construyendo como referente empírico de mi investigación a este Bachillerato y a un espacio de escuela primaria para adultos, impulsado también esta organización social.

Sin embargo, la convergencia entre mi interés investigativo, la multitud que asistía al mencionado seminario y las acciones educativas llevadas a cabo por la organización en la que participaba Eugenia no era una mera casualidad: expresaban más bien un estado de “revitalización” del interés social por las prácticas de educación realizadas por organizaciones y movimientos sociales. La aparición de numerosos Bachilleratos Populares, talleres culturales, nuevos colectivos de educadores populares, foros de debate e inclusive de jornadas y seminarios académicos –todos vinculados a la categoría de “*educación popular*”- testimoniaban dicho interés².

Así, se volvía posible encontrar en una misma mesa de exposición de un congreso a quienes estudiaban prácticas de alfabetización de adultos, de Bachilleratos Populares (de educación media para jóvenes y adultos), de gestión “autónoma” de cátedras universitarias, de animación sociocultural con niños, o de centros

culturales en empresas recuperadas. Entre otras cuestiones, había dos elementos en común compartidos por estos trabajos: en primer lugar, obviamente, el abordaje de procesos socio-educativos. Y en segundo lugar, y este era el motivo por el cual proliferaban ámbitos académicos *específicos* donde estos trabajos eran presentados, la adscripción de los mismos al campo de la *educación popular*. Pero ¿qué implicaba la utilización –por parte de todo este conjunto de investigaciones- de la noción de *educación popular* para referirse a las prácticas educativas estudiadas?

Sería imposible abordar aquí la multiplicidad de sentidos y matices conceptuales asignados por estos autores y autoras al término en cuestión. Sin embargo, existen ciertos supuestos compartidos por muchos/as de ellos/as a partir de los cuales –por medio de la inscripción de los procesos educativos estudiados dentro del campo de la *educación popular*- se asignan a dichas experiencias algunas características relativamente constantes. Por ejemplo, respecto de los Bachilleratos Populares, se enuncia: “[esta iniciativa] *se presenta como una opción alternativa a las ofertas educativas existentes, una propuesta participativa y democratizadora(...)* Se trata de realizar un trabajo de construcción de subjetividades críticas capaces de participar, opinar, discutir y forjar nuevos destinos, evitando reproducir los clásicos mecanismos expulsivos del nivel de jóvenes y adultos. La educación popular en esta perspectiva, intenta combinar por una parte, relaciones pedagógicas diferentes que contemplen las realidades y saberes de los estudiantes en la construcción de visiones críticas sobre la sociedad actual, y por la otra, articular el mundo de la educación con el del trabajo” (Sverdlick y Costas, 2007: 9)

En otro trabajo, también respecto de los Bachilleratos Populares, se sostiene: “*Anclados en la perspectiva de la educación popular freiriana, [estos espacios educativos] destacan la politicidad de la práctica educativa y proponen la formación de sujetos críticos y autónomos, profundamente vinculados con la realidad social y colectiva en la que están inmersos. Desde allí, rescatan la valorización de los saberes populares y promueven la resignificación del vínculo entre docentes y estudiantes, tomando el diálogo y la apropiación de la palabra como ejes*” (Karolinski, 2009: 6)

Por su parte, otra autora enfatiza: “*lo que define una práctica de EP en el sentido aquí tratado, es el hecho de constituirse en una praxis colectiva de los oprimidos que transforma objetivamente la realidad; contribuyendo para ello a generar, reforzar y ampliar procesos de organización y lucha que, en el mismo movimiento en que se enfrenta a las diversas formas de opresión, va construyendo nuevas relaciones sociales*” (Baraldo, 2008:11)

Vemos aquí algunos de los rasgos relativamente constantes que estos trabajos atribuyen a estas prácticas de “*educación popular*”: un vínculo entre docentes-

2 Para una sistematización detallada de los eventos y trabajos académicos dedicados a este tipo de temáticas en los últimos años consultar Baraldo (2010). También en la prensa gráfica se reflejaba este creciente interés, suscitado sobre todo al calor del crecimiento acelerado de Bachilleratos Populares en la ciudad y la provincia de Buenos Aires (Página 12, 27/10/2006, “*El círculo mágico*”; Tiempo Argentino, 27/12/2010, “*El auge de las escuelas de gestión social*”; La Nación, 24/08/2010, “*Escuelas que dan otra oportunidad*”; entre otras)

estudiantes y una circulación del conocimiento democráticos; la integración de teoría y práctica; la concepción “politizada” de la práctica pedagógica; la búsqueda por la construcción de conocimiento crítico y de sujetos “autónomos”, entre otras cuestiones³. Además, como es posible advertir, la reconstrucción de estas características se realiza en un juego de oposición con las características “tradicionales” de la educación oficial. En este sentido, otras autoras sostienen: “*la educación popular (...) [queda definida como] la modalidad pedagógica creada y mantenida por los sectores oprimidos en absoluta contradicción con el sistema escolar [y que se opone a] las características reproductoras y legitimadoras de la desigualdad social a través del tipo de subjetividad que se construye en las escuelas*” (Gluz y Saforcada, 2007:21)⁴

Cuando a fines del año 2009 comencé una investigación etnográfica en torno a las prácticas educativas desarrolladas por la organización social a la que pertenecía Eugenia, los trabajos que funcionaban como antecedentes de la misma –y entre los que se cuentan los recién citados– representaron un gran aporte: valoraba de los mismos no sólo la gran sistematización de datos respecto de estas experiencias educativas sino también la difusión que daban a las mismas, generalmente desconocidas por gran parte de la población. Celebraba además que gran parte de estas investigaciones auto-adscribían a una perspectiva de “investigación-acción”, perspectiva que es necesario reivindicar en tiempos en que el compromiso de las ciencias sociales con las luchas de los sectores subalternos aparenta ser un arcaísmo pasado de moda.

Más allá de esto, sin embargo, una vez que comencé mi propio trabajo de campo, concluí que este tipo de investigaciones eran producidas desde ciertas opciones teórico-metodológicas que no me resultaban útiles a la

hora de desarrollar una aproximación etnográfica –que además, hiciera foco en la vida cotidiana (Heller, 1977)⁵– a los procesos socio-educativos que buscaba estudiar. Debo confesar, sin embargo, que antes de asumir mi distanciamiento académico de esta serie de trabajos, experimenté por momentos un gran sentimiento de frustración: a diferencia de la mayoría de los autores leídos, no había en mis registros de observaciones –o en las entrevistas realizadas– elementos que me permitieran afirmar que estaba frente al surgimiento de una “*nueva cultura*”, el desarrollo de una “*autoconciencia crítica*” o la formación de “*sujetos autónomos*”. Sin duda, los procesos estudiados se me revelaban como sumamente apasionantes (como, tal vez, cualquier “campo” para cualquier otro/a antropólogo/a), y los sujetos entrevistados y observados (fundamentalmente militantes, educadores/as y estudiantes) me parecían seres sumamente conmovedores, con sus compromisos políticos, sus sacrificios cotidianos y su entrega a cuestas. Sin embargo, eran también habituales las ausencias, las discusiones, las diferencias y las angustias vivenciadas por todos ellos: conflictos que poco lugar tenían en el corpus de trabajos dedicados a las temáticas de educación popular. Llegué inclusive a preguntarme si acaso no eran las prácticas educativas por mí estudiadas de naturaleza distinta (o “peor”) que las analizadas en otras investigaciones. Finalmente, entendí que más que una “anomalía” en el universo que me encontraba analizando se trataba del poco poder explicativo que poseía *per se* la noción de *educación popular* (en su usual utilización académica) para abordar procesos socio-educativos desde una perspectiva etnográfica.

Esto no significó, sin embargo, el abandono total del término en mi investigación. Más bien, redundó en la transformación del uso dado al mismo: la categoría de *educación popular* dejó de ser una categoría que por sí misma describía *un tipo específico de prácticas educativas* para pasar a ser considerada como una *categoría social* (Rockwell, 2009), es decir, como *una categoría enunciada por algunos de los sujetos entrevistados para aludir de manera heterogénea y dinámica a una diversidad de sentidos políticos y educativos que a su vez, en muchas ocasiones, entran en disputa*⁶. Y como toda categoría social (tanto del universo educativo como del mundo capitalista occidental, en el marco de una disciplina cada vez más habituada a estudiar los cotidianos a los que pertenecen los propios investigadores), la noción de *educación popular* también posee una naturaleza opaca o, dicho en su sentido inverso, no transparente: como

3 También Michi, respecto de las acciones educativas de dos movimientos campesinos indica “[estas acciones] *inciden dentro de las clases subalternas en la producción de “nueva cultura” porque: a) no sólo producen nuevo conocimiento sino que “socializan” “verdades” existentes para convertirlas en base de acciones vitales, en elementos de coordinación y de orden intelectual y moral; b) construyen sus concepciones y conocimientos en contacto con los sujetos populares que las integran; c) su producción intelectual nace en actitud polémica y crítica, como superación del modo de pensar existente; d) integran crecientemente teoría y práctica; e) desarrollan su “autoconciencia crítica” con la creación de sus intelectuales para contribuir a la superación de los límites de la mera práctica; f) la nueva cultura es difundida dentro del movimiento y, a partir de sus articulaciones con otras organizaciones, dentro de la clase*” (Michi, 2009:326)

4 Este tipo de representaciones respecto del “sistema escolar” puede considerarse heredero tanto de las *teorías reproductivistas* en educación como del discurso “dualista” –y posiblemente también heredado de aquellas– encarnado en las primeras obras de Freire, vertebradas en torno a términos como “dominadores/dominados”, “Estado/sociedad civil”; “educación bancaria/educación dialógica”, “imposición de contenidos/generación de contenidos” (Pineau, 1999)

5 Comparten el interés por este tipo de aproximación trabajos como García (2011 a, b) y López Fittipaldi (2011, 2012).

6 Digo que “algunos” de estos sujetos hacían uso de esta categoría (principalmente educadores y *militantes*) porque para “otros” (principalmente quienes participaban como estudiantes de las experiencias educativas estudiadas) esta era una categoría algo ajena, cuando no ignorada.

si se tratara de un término dicho en un “idioma” cuasi incomprensible para la antropóloga o el antropólogo antes de iniciado su proceso investigativo.

Considero que a esta opacidad “de base” que posee la *educación popular* en tanto categoría social, se suma además, una opacidad complementaria. Como vimos, se trata de una noción que viene siendo utilizada de manera creciente por parte de quienes integran un campo de estudios que presenta una característica particular: *sus fronteras se vuelven cada vez más porosas respecto del universo de los movimientos y las organizaciones sociales*. Me refiero con esto a la gran cantidad de estudiantes, becarios, docentes e investigadores que vienen siendo parte (como educadores, como *militantes*, como “intelectuales orgánicos”) de las mismas experiencias educativas que son, a su vez, objeto de sus estudios e investigaciones. Entiendo que la capilaridad existente entre ambos universos y sus discursos debe ser entendida como la expresión de una etapa histórica en la que *militantes*, educadores e investigadores académicos se encuentran mucho más próximos que en otros contextos sociales y políticos anteriores.

No es posible en este breve escrito analizar dichas coordenadas⁷, pero sí creo necesario señalar que la retroalimentación entre ambos campos (el *académico* y el *militante*) –más allá de los valorables compromisos y aportes políticos en que pueda redundar dicha vinculación y el desarrollo de una perspectiva de “investigación-acción”- puede conducir, por momentos, a una confusión casi total entre *categorías sociales*, *analíticas* y *conceptos teóricos*. De esta manera, al leer muchos trabajos que analizan este tipo de experiencias político-educativas, se vuelve difícil discernir si estamos leyendo: 1) lo que los investigadores piensan que son las prácticas educativas estudiadas –cuando no “lo que desean que sean”-; 2) la recuperación hecha por los investigadores de categorías pertenecientes a teóricos sociales; 3) lo que los sujetos entrevistados dicen sobre las mismas (lo cual, por supuesto, no debe confundirse con lo

que efectivamente acontece en la práctica)⁸. Es por esto preciso enfatizar en la necesidad de –si es que se quiere llevar a cabo un análisis etnográfico que entienda a la realidad como *totalidad social concreta* (Kosik, 1967)- aprender a tomar distancia de un concepto como *educación popular* que, volviendo a la metáfora “idiomática”, aparenta –pero sólo aparenta- estar formulado en un perfecto castellano.

Sin embargo, tal como señala Rockwell (2009), el distanciamiento y despojo de estos sentidos propios y ajenos respecto de la noción de *educación popular* no redundan en la desaparición total de los mismos de nuestras producciones escritas: como toda categoría social, estos sentidos serán parte integrante de nuestra investigación, pero sólo adquirirán este *status* una vez que sean reconocidos como tales, es decir, *como uno entre tantos otros sentidos*, construidos al calor de procesos de disputa y apropiación social, y situados en escenarios políticos e históricos específicos que, en sus diversos niveles, han conducido a configurar un universo social donde se desarrollan los procesos socio-educativos analizados.

*

El itinerario que recorrí en estos pocos años de investigación en torno de la categoría de *educación popular* no es más que el itinerario del necesario distanciamiento –sin duda similar para tantos otros antropólogos y antropólogas– respecto de los supuestos propios y ajenos asignados *a priori* a los procesos sociales estudiados.

Volviendo ahora a la invitación que motivó este escrito, considero que si los estudios etnográficos con foco en la vida cotidiana siguen interesándose en las prácticas “de *educación popular*”, tal vez sea cada vez menor la incertidumbre que nos invada ante las propuestas a disertar sobre la temática: como etnógrafos/as, podremos brindar un análisis que nos permita situar estas prácticas en sus actores, sus contextos y sus universos específicos, permitiéndonos, de este modo, dar carnadura a un concepto que, por momentos, “se vuelve vacío por lo cargado que se presenta” (Pineau, 1999).

7 En relación a la retroalimentación entre ambos campos, Vázquez señala: “[en los últimos años, en ciertas organizaciones sociales anteriormente identificadas como “piqueteras”] se profundiza la presencia de sectores medios y se desarrolla una forma de militancia que permite articular y hacer converger diferentes intereses (por ejemplo, académicos y militantes) en una misma experiencia (...) entre los activistas abocados a tareas educativas se puede reconocer una convergencia entre intereses, de manera tal que no solamente incorporan a la militancia capitales académicos sino que, además, dicha vinculación redundan en un posicionamiento en el campo académico que reivindica el compromiso militante. En efecto, en los últimos años ha ido cobrando fuerza la figura del *investigador militante*, a través de la cual se interpretan quehaceres vinculados, por ejemplo, con tareas de investigación, que son interpretadas como un ‘aporte a la lucha’” (Vázquez, 2011: 231, 232)

8 Cito un pasaje que constituye, a mi entender, un ejemplo de este tipo de confusiones: “*Las organizaciones sociales que llevan adelante estos proyectos educativos cuestionan al Estado por considerarlo como el lugar privilegiado donde se logra la cristalización de relaciones que representan los intereses de clase. En palabras de N. Poulantzas (1986): ‘el Estado presenta como si fueran universales los intereses particulares de una clase. Es decir, legitima la dominación, la justifica, logra hacer aparecer como condición de igualdad ciudadana lo que es diferenciación económica y social’*. Esta concepción conduce a los integrantes de estas organizaciones a referirse a su relación con el Estado en términos de interpelación”. Córdoba, M. (2011)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARALDO, N. (2008) "Movimientos sociales y educación: ¿qué categorías?". Actas electrónicas I Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos: "Los Movimientos Sociales en América Latina. Pasado, Presente y Perspectivas" Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. ISBN 978-987-24583-0-0.
- BARALDO, N. (2010) "Educación en y desde los movimientos sociales: ¿nuevo objeto y nuevos abordajes en educación?" En *Cuadernos de Educación*. Año VII, N° 8. Córdoba: Ed. CIFYH, UNC.
- CÓRDOBA, M. (2011) "Abriendo escuelas para luchar...". Reflexiones sobre experiencias político pedagógicas de organizaciones sociales". En: *Boletín de Antropología y Educación*, N° 02. Julio, 2011. <http://ica.institutos.filo.uba.ar/seanso/pae/boletin/index.html>
- GARCÍA, J. (2011a) "Bachilleratos Populares y "autonomía": ¿espacios de la transformación o de la reproducción?" *Boletín de Antropología y Educación*, n° 2, Julio de 2011, disponible en <http://ica.institutos.filo.uba.ar>
- GARCÍA, J. (2011b) "Aprendiendo a hacer escuelas. Las complejas y dinámicas relaciones entre Bachilleratos Populares y Estado". Tesis de Maestría. FFyL, UBA.
- GLUZ, N. y SAFORCADA, F. (2007) "Autonomía Escolar: perspectivas y prácticas en la construcción de proyectos políticos". En: *Revista Educação: Teoria e Prática* (UNESP) v. 17, n.29 (11-32)
- HELLER, A. (1977) *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península. Barcelona. España.
- KOSIK, K. (1967): "La totalidad concreta". En: *Dialéctica de lo concreto (estudio sobre los problemas del hombre y el mundo)*. Editorial Grijalbo, México, D.F.
- LÓPEZ FITTIPALDI, M. (2012) "Educación y movimientos sociales. De compromisos y distanciamientos" 2º Seminario/Taller de Antropología de la Educación.
- LÓPEZ FITTIPALDI, M. (2011) "Educación y movimientos sociales. Una aproximación al proceso de constitución de un Bachillerato Popular" 11as Jornadas rosarinas de Antropología Sociocultural. ISSN 1667-9989
- PINEAU, P. (1999) "El concepto de "educación popular": un rastreo histórico" en: *Revista del IICE N°13*, Ed. Miño y Dávila-IICE. FFyL. UBA, Buenos Aires.
- ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- SVERDLICK, I., COSTAS, P. (2008) "Bachilleratos Populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales en Buenos Aires". En: Gentili, P. y Sverdllick, I. (comp.) *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios*. Buenos Aires. Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- VÁZQUEZ, M. (2011) "Socialización política y activismo. Carreras de militancia política de jóvenes referentes de un movimiento de trabajadores desocupados", Tesis de doctorado, Facultad de Ciencias Sociales, UBA