

# PEDAGOGÍAS DESCOLONIZADORAS

## FORMACIÓN EN EL TRABAJO EN LOS MOVIMIENTOS POPULARES

**Coordinadoras**

Anahí Guelman y  
María Mercedes Palumbo

**Autoras y autores:**

Gabriel Corvalán  
Javier Di Matteo  
Camila Downar  
Anahí Guelman  
Sabrina Martínez Cajal  
María Mercedes Palumbo  
Silvina Sturniolo  
Jessica Visotsky



# **Pedagogías descolonizadoras y formación en el trabajo en los movimientos populares**

Anahí Guelman y  
María Mercedes Palumbo  
(Coordinadoras)

COLECCIÓN  
*Ensayo e investigación*

**CLACSO** 

**EDITORIAL  
EL COLECTIVO** 

BUENOS AIRES

2018

Pedagogías descolonizadoras: formación en el trabajo en los movimientos sociales / Gabriel Corbalán [et al.] ; coordinado por Anahí Guelman; María Mercedes Palumbo. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Colectivo; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.  
211 p. ; 22 x 15 cm.

ISBN 978-987-1497-88-1

1. Educación. 2. Movimiento Social. 3. Pedagogía . I. Corbalán, Gabriel II. Guelman, Anahí, coord. III. Palumbo, María Mercedes, coord.  
CDD 371.2

Diseño de tapa: Alejandra Andreone

Corrección: Julieta Santos

Diagramación: Francisco Farina

### **Editorial El Colectivo**

[www.editorialelcolectivo.com](http://www.editorialelcolectivo.com)

[contacto.elcolectivo@gmail.com](mailto:contacto.elcolectivo@gmail.com)

Facebook: Editorial El Colectivo

### **Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO**



EEUU 1168 | C1101 AAx Ciudad de Buenos Aires - Argentina

Tel [54 11] 4304 9145/9505 | Fax [54 11] 4305 0875 |

web [www.clacso.org](http://www.clacso.org)


[clacso@clacso.edu.ar](mailto:clacso@clacso.edu.ar)

### **Copyleft**

 Esta edición se realiza bajo la licencia de **uso creativo compartido** o **Creative Commons**.  
 Está permitida la copia, distribución, exhibición y utilización de la obra bajo las siguientes condiciones:

 **Atribución:** se debe mencionar la fuente (título de la obra, autor/a, editorial, año).

 **No comercial:** se permite la utilización de esta obra con fines no comerciales.

 **Mantener estas condiciones para obras derivadas:** sólo está autorizado el uso parcial o alterado de esta obra para la creación de obras derivadas siempre que estas condiciones de licencia se mantengan para la obra resultante.

# ÍNDICE

<b>Prólogo. Una brújula para descolonizar(nos)</b> <i>Hernán Owiña</i> .....	7
<b>Presentación</b> <i>Coordinadoras</i> .....	19
<b>PARTE 1. Nuestros puntos de partida teóricos y metodológicos</b>	
<b>1. El MNCI-Buenos Aires: quiénes somos, cómo nos organizamos y hacia dónde vamos</b> <i>MNCI-Buenos Aires</i> .....	27
<b>2. Los movimientos populares en la economía popular: la potencialidad pedagógica de los procesos productivos</b> <i>Anahí Guelman</i> .....	53
<b>3. Autogestión: una mirada desde la Educación Popular</b> <i>Javier Di Matteo</i> .....	65
<b>4. Hacia una metodología coherente en la construcción de saber descolonizado</b> .....	91
<b>PARTE 2. Pedagogía y trabajo: saberes, problemáticas y reconfiguraciones en la coyuntura actual</b>	
<b>5. Lo colonizador y lo descolonizador en los saberes del trabajo: aproximación a una experiencia en proceso</b> .....	121

<b>6. Atravesamientos de opresiones: opresión de las mujeres, de clase y racismo en el capitalismo colonial</b>	
<i>Jessica Anahi Visotsky Hasrun</i> .....	145
<b>7. Pedagogía, trabajo y género: el componente descolonizador y despatriarcalizador en las experiencias de trabajo en movimientos populares</b> .....	163
<b>8. El vínculo pedagogía y trabajo en la coyuntura actual: las reconfiguraciones del trabajo en el marco de la Ley de Emergencia Social</b> .....	183
<b>9. Apuntes para la construcción de la categoría pedagogías descolonizadoras</b> .....	193
<b>Sobre las autoras y los autores</b> .....	207

# Prólogo

*Por Hernán Ouviaña*

## **Una brújula para descolonizar(nos)**

Cuentan que, al regresar de su viaje a la Luna, decenas de reporteros y curiosos bombardearon a los astronautas de preguntas, y una en particular era la más insistente: “¿Pudieron ver a Dios?”, “¿cómo es él?”, “¿canoso y anciano?”, “¿de barba blanca y tupida?”. Apabullado, uno de ellos lanzó una respuesta que dejó perplejos y con la boca abierta a los presentes: “Ella es negra”, afirmó de manera lapidaria, y con esa definición tan concisa como demoledora sacudió el sentido común, racista y patriarcal, predominante en aquel entonces y aún hoy en nuestras sociedades.

Una respuesta de similar envergadura deberíamos dar ante los diferentes interrogantes que suelen surgir al momento de indagar en las prácticas formativas y en los procesos productivos que, salvo excepciones notables como las de este libro, no parecen resultar relevantes para la Universidad. ¿Quiénes son los/as portadores/as del saber en la sociedad capitalista? ¿Qué es un/a intelectual y qué un/a educador/a? ¿Cuáles son los ámbitos autorizados y reconocidos para la formación y el estudio? ¿Cuál es la imagen más recurrente que tenemos acerca de la clase trabajadora? ¿Cómo definimos su morfología, sus contornos e identidad, más allá de lo que nos indica el sentido común? En el caso de la relación pedagógica, es probable que lo primero que asalte nuestra mente sea un individuo, para más detalles un hombre blanco y con estudios universitarios, acaso vestido de traje, de anteojos y barba raleada, rodeado de libros, escribiendo en una computadora o detrás de

un escritorio. Tal vez un profesor o un filósofo que presume de su erudición ante un público que escucha atentamente sus palabras. O en su defecto, una maestra con guardapolvo blanco, que explica en un pizarrón y tiza en mano, alguna fórmula o cierta sintaxis a niños y niñas que ostentan la misma vestimenta sentados en ordenados pupitres. Si en cambio pensamos en una jornada de trabajo, estimamos que el obrero de overol es una imagen recurrente, o bien otras formas contemporáneas más visibles en la cotidianidad de las grandes ciudades, como un colectivero, una verdulera o un albañil.

Pero es mucho menos probable que se nos venga a la cabeza, al pensar en *intelectuales*, o incluso en trabajadores/as, un conjunto de campesinas labrando con sus manos la tierra, o seleccionando cuidadosamente semillas. Tampoco una ronda de cartoneros/as y recicladores/as debatiendo la coyuntura política del país. Ni una cuadrilla de bolivianas que desmalezan y limpian la plaza de su barrio, mientras discuten en quechua acerca del derecho al aborto con sus vecinas. O por qué no, obreros/as de una empresa recuperada leyendo en forma colectiva algún material o cartilla en el bachillerato popular que allí funciona por las noches. O mujeres que producen dulces y crían pollos en un centro comunitario, a partir de ciertos saberes que se comparten y actualizan de familia en familia a través de la cultura oral. O una organización territorial que se moviliza y acampa a las puertas de un ministerio estatal, para exigir la urbanización con radicación de todas las villas de la ciudad. O una feria de productos orgánicos impulsada por cooperativas y emprendimientos autogestivos, afincados en el conurbano y en el monte profundo santiagueño.

Estas experiencias -y una infinidad más que no mencionamos- tienen en común el integrar un diverso y complejo entramado comunitario y de articulación de prácticas vinculadas a la economía popular y a la búsqueda de trabajo digno, así como el aspirar, no sin contradicciones y tropiezos, a otro tipo de relaciones sociales de producción sustraídas de las lógicas de explotación y dominio propias del capitalismo. Y a la vez, también tienen en común que son intelectuales y educadores/as -personales y colectivos- quienes sostienen estas iniciativas, ensayando formas novedosas de garantizar la reproducción de la vida y de autoformarse en el transcurso mismo de ese caminar la palabra y la acción desde lo pedagógico-político, combinando conocimientos, sentires y haceres de diverso tenor e intensidad, con el objetivo de forjar sujetos críticos y autocríticos que rompan con la pasividad y asuman en



sus manos el desafío de gestar proyectos productivos de carácter autosustentable y con potencialidad emancipatoria. Aunque en nuestro imaginario colonizado no las y los concebíamos como intelectuales, podemos arriesgar con Gramsci que sí lo son, en la medida en que su praxis concreta involucra no solamente determinados saberes (sean éstos técnicos, subjetivos y/o políticos), sino además capacidad organizativa e intencionalidad transformadora, ya que como nos demuestran los capítulos que componen este hermoso libro, el trabajo constituye un principio formativo fundamental, que aúna y potencia lo manual y lo reflexivo, el devenir senti-pensante con la acción prefigurativa que aspira a revolucionar la realidad aquí y ahora.

El 2018 es un año cargado de efemérides, y este libro viene a cuento para dialogar con ciertas tradiciones teóricas y procesos históricos a los que se torna imprescindible recordar, no con un ánimo de mera exégesis sino porque sus apuestas desnaturalizadoras y sus inquietudes políticas aún nos interpelan. En primer lugar, se cumplen dos siglos del nacimiento de Karl Marx, uno de los máximos teóricos y estudiosos de la problemática del trabajo, pero también un militante e intelectual orgánico que toda su vida intentó aportar a proyectos colectivos de lucha contra toda forma de alienación y explotación. ¿Qué es hoy el trabajo? ¿Quiénes forman parte de la clase obrera? ¿Qué ha quedado de aquel proletariado con el que dialoga y al que le adjudica un rol revolucionario el propio Marx? ¿Qué dinámicas organizativas resultan en la actualidad más potentes, para combatir de manera certera al capitalismo y a las cuatro ruedas que lo hacen girar: explotación, despojo, desprecio y represión? ¿Cómo dar cuenta y articular aquellas dimensiones invisibilizadas o que han cobrado una creciente centralidad en el último tiempo, como el trabajo doméstico, reproductivo y de cuidado, no teorizadas por el marxismo clásico?, son interrogantes que atraviesan en filigrana las páginas de este libro.

También se conmemoran 100 años de la Reforma Universitaria, y medio siglo de las revueltas estudiantiles y populares de 1968. ¿Qué nos dicen estos procesos respecto de las formas de conocer y transformar la realidad, de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, del reconocimiento (o negación) de otros saberes más allá de las instituciones académicas, de la llamada “extensión” y de la investigación comprometida? ¿Cómo tender puentes y potenciar la comunicación entre territorios y sujetos/as disímiles, no a partir de la dicotomía saber-no saber, sino desde la diferencia y complementariedad de saberes y prácticas pedagógicas y de trabajo en

equipo, en función de un diálogo asentado en la intersubjetividad, donde cada uno/a a su modo resiste a las embestidas neoliberales y aspira a hacer conjugar la autogestión de la educación popular, la defensa y ampliación de lo público y la recomposición de los lazos comunitarios, a partir del protagonismo real de quienes habitan y participan en cada una de esas trincheras? (sean éstas las Universidades, los barrios y cooperativas, los espacios formativos de los movimientos de base, o los colectivos de investigación crítica). Paulo Freire supo lanzar un conjunto de interrogantes que bien pueden revitalizarse para cepillar a contrapelo estas experiencias fundamentales y problematizar los sentidos de la producción y socialización del conocimiento en nuestros días: *Qué conocer, cómo conocer, para qué conocer, a favor de qué y de quién conocer -y, por consiguiente, contra qué y contra quién conocer.*

Marx siempre concibió a los procesos formativos como centrales en la configuración del movimiento obrero del siglo XIX, y por ello mismo decidió destinar los mejores años de su vida al estudio y la investigación del funcionamiento del capitalismo como sistema específico de explotación. Las numerosas iniciativas por él impulsadas dan cuenta de la importancia que le otorgó a ambas cuestiones. Desde conferencias y talleres de autoeducación (fue un activo participante de la Asociación de Educación Obrera en Londres y Bruselas, donde dictó cursos introductorios a trabajadores y jóvenes activistas de diversas nacionalidades, a la vez que aportó diferentes textos y documentos pedagógicos, como “Trabajo asalariado y capital” o “Salario, precio y ganancia”, para tornar comprensibles las complejas relaciones de poder y apropiación del trabajo ajeno en nuestras sociedades), hasta el fomento en el seno de la Internacional y en diversos gremios de la realización de una encuesta obrera a escala europea, para la investigación militante de las condiciones de explotación y de resistencia por parte de los propios trabajadores y trabajadoras en las fábricas y por fuera de ellas, que con cerca de 100 preguntas-generadoras, buscaba desnaturalizar la condición subalterna en la que se encontraban sumidos/as, tanto en el proceso productivo como en los espacios de reproducción de la vida cotidiana, incluyendo la vivienda, el transporte y el consumo.

Estas prácticas tuvieron como contracara la redacción de infinidad de materiales, enfocados en la problemática del trabajo y en dilucidar el estrecho vínculo existente entre conocimiento y transformación de la realidad (los *Manuscritos de 1844* y las *Tesis sobre Feuerbach*, tal vez sean los borradores más lúcidos en este sentido).

Algo de esto se evidencia en su obsesión por lograr que la clase obrera pudiese acceder a los sucesivos tomos de *El Capital* a través de su desdoblamiento en fascículos sueltos divulgados a precios populares; y también se registra en sus últimas reflexiones y escritos, donde revisa sus posiciones anteriores, reconoce de manera autocrítica ciertos vicios eurocéntricos, y dialoga con -pero sobre todo aprende de- rebeldes y activistas que reivindican ciertas experiencias comunitarias de regiones periféricas del sur global, dotando de importancia a estas formas de producción y sociabilidad como prefiguradoras de una sociedad emancipada. Al final de sus días, la comuna rural rusa ya no era considerada por él como resabio pernicioso, sino puntal para una regeneración de carácter socialista, a partir del privilegio de lo que algunas miradas coloniales concebían como “atraso”. Ese mismo Marx ya algunos años antes había definido al proceso de la Comuna de París como *una revolución de todas las clases que no viven del trabajo ajeno*, dando pie a una definición más amplia y compleja de los sujetos oprimidos por el capitalismo.

Una segunda referencia es la Reforma Universitaria, como proceso de insubordinación que se inicia a mediados de 1918 en Córdoba, e inmediatamente se irradia como reguero de pólvora a buena parte de América Latina. Conmemorar este hito emblemático de lucha por la democratización de la educación pública, implica recuperar sus aristas más radicales e insumisas, entre ellas el cuestionamiento de una formación puramente libresca, colonizada y disociada del trabajo manual, el interrogante en torno a para qué sectores y clases se produce conocimiento y ejercen sus prácticas profesionales estudiantes, graduados/as y docentes, y en particular la rica y original experiencia de articulación orgánica con respecto a otros sectores y clases subalternas, plasmada en el proyecto de las Universidades Populares, que despunta como ejemplo a contracorriente en estos tiempos de productividad mercantilizada y extractivismo académico. Gestadas al calor de las revueltas estudiantiles por quebrantar las lógicas autoritarias de los ámbitos educativos elitistas, y con el propósito de tender puentes con el movimiento obrero, el campesinado y las comunidades indígenas en diferentes realidades de nuestro continente, supieron ser espacios fundamentales de autoformación integral, diálogo de saberes y creación colectiva de conocimiento, de donde surgieron generaciones enteras de intelectuales y militantes populares, entre ellos José Carlos Mariátegui, Raúl Haya de la Torre, Julio Antonio Mella y Farabundo Martí.

A este ciclo por demás sugerente de experimentación pedagógico-política y cuestionamiento de las estructuras educativas tradicionales, le sucederá en los años sesenta un nuevo momento de rebelión que traemos al presente y del que también este año se cumple medio siglo. 1968 resulta un parteaguas -tal vez, en el caso argentino debamos señalar al '69 cordobés como hito- donde nuevamente emergen propuestas de ruptura con una Universidad que continuaba sumida en el colonialismo intelectual, pero también cobran visibilidad y asumen mayor protagonismo en todo el mundo resistencias y plataformas de lucha en contra del racismo y el patriarcado. Iniciativas como la autogestión académica, la ciencia propia, la revisión completa de planes de estudio y prácticas profesionales en función de los desafíos de aquellos años de enorme ebullición en el llamado Tercer Mundo, la perspectiva de una Universidad abierta a propuestas de investigación popular o militante y de confluencia creciente entre el movimiento estudiantil y una clase obrera y campesina crecientemente politizada, marcarán a fuego el derrotero de este segundo ciclo de ascenso de la lucha de clases, una nueva ola feminista y horizontes de liberación nacional y social signados por la descolonización.

Lanzamos como hipótesis que hoy transitamos por un tercer proceso de insubordinación, que emerge durante la segunda mitad de los años '90 y se desenvuelve contradictoriamente desde ese entonces en toda América Latina pero que, más allá de los posibles vaivenes y reflujos, aún no se ha clausurado del todo. Caracterizamos a este ciclo como de impugnación al neoliberalismo, lo cual por supuesto no equivale a afirmar su lisa y llana superación (menos aún en la actual coyuntura de contraofensiva neoconservadora). Nos parece importante delimitar este período histórico, debido a que tiene como uno de sus rasgos distintivos la emergencia y consolidación de una serie de organizaciones territoriales y movimientos populares, que no solamente resisten a los embates del neoliberalismo a través de variadas estrategias y repertorios de acción, sino que además asumen el desafío de construir sus propias instancias de autoeducación y formación política en barrios, fábricas, talleres y comunidades, al tiempo que gestan emprendimientos productivos para paliar el hambre, el desempleo y la precarización de la vida. Si bien estas apuestas no son algo totalmente novedoso -de ahí la relevancia de ejercitar una pedagogía de la memoria histórica y reivindicar las experiencias precedentes de luchas emancipatorias, educación liberadora e investigación militante-, resulta imperioso identificar ciertas características que

dan cuenta de configuraciones, subjetividades y saberes que no necesariamente se emparentan ni remiten a aquellos procesos de lucha y autoafirmación anclados en otro contexto, y dinamizados por sujetos y formas organizativas que respondían a un momento específico del capitalismo diferente al actual.

Este libro se inscribe precisamente en un cambio de época y en la imperiosa necesidad de entender sus transformaciones más recientes, poniendo el foco en los emprendimientos y prácticas productivas que despliegan ciertos movimientos populares a nivel territorial. ¿Qué hay de potencialmente emancipatorio en estos proyectos creados al calor de la resistencia al neoliberalismo, pero también en aquellos forjados y/o reformulados en un período más ambiguo y complejo como ha sido el ciclo kirchnerista? ¿Qué tipo de saberes técnicos, subjetivos y políticos -distinciones éstas, por cierto, que sólo podemos formular en sentido estricto a nivel analítico, ya que en la realidad se entrelazan y condicionan mutuamente- se ponen en juego en los procesos formativos vinculados con el trabajo colectivo y sin patrón? ¿Cómo ejercitar y recrear una pedagogía de la tierra en las periferias urbanas? ¿En qué medida pueden resguardarse y potenciarse las prácticas y saberes traídos de los ámbitos rurales por parte del campesinado y de las comunidades indígenas a las grandes ciudades? ¿Es posible construir lazos de hermandad y vínculos comunitarios que tengan como cimiento a lo productivo, en estos ámbitos signados por la mercantilización extrema y el individualismo? ¿Sobre qué bases organizativas e identitarias? ¿A través de qué mestizajes y combinaciones de saberes? ¿En qué medida y cómo operan la división del trabajo no sólo técnica y social, sino a la vez sexual, racial y de clase al interior de las propias organizaciones? ¿Hasta qué punto es posible superar la escisión entre dominantes y dominados/as o la relación de mando-obediencia y prefigurar formas de autogestión y autogobierno en las territorialidades donde se emplazan estas experiencias? ¿A partir de qué estrategias se repositionan estas iniciativas, frente al gobierno de Macri y a sus intrincadas políticas sociales y laborales que, bajo la apariencia del reconocimiento de derechos, aspiran a exacerbar la precariedad de la vida y a consolidar una integración subalternizada?

Como explicitan las y los autores a lo largo del libro, las respuestas no son teóricas, sino político-prácticas y (con)vivenciales. O mejor aún: remiten a la praxis colectiva que ensayan las clases y grupos subalternos en su invisible pero persistente andar cotidiano. No obstante, tal como ha expresado el zapatismo en más de una ocasión, una debilidad de los proyectos emancipatorios es

que *la teoría suele corretear a la práctica*. Hoy Nuestra América constituye un inmenso y variopinto laboratorio a cielo abierto, que involucra procesos de experimentación plebeya y ensayos indisciplinados sumamente originales en términos pedagógico-políticos, a pesar de lo cual los estudios e investigaciones *con y desde* los movimientos populares no han cobrado la importancia necesaria. Por lo general han primado lógicas de extractivismo académico e instrumentalización, que han redundado en cosificar a estas organizaciones, negando su potencialidad como *intelectuales colectivos* que producen conocimiento y crean conceptos a partir de su praxis concreta, como los de soberanía alimentaria, buen vivir, plurinacionalidad, democracia comunitaria o diplomacia de los pueblos, que han surgido al compás de las luchas autoafirmativas libradas a lo largo y ancho del continente. Indagación crítica, co-producción de conocimientos, sistematización de experiencias, recuperación y diálogo de saberes, investigación-acción-participativa, formación para la transformación o ciencia propia, son todos términos que remiten a una misma vocación: romper con la dicotomía sujeto-objeto que por lo general predomina en las Universidades e institutos y centros de investigación tradicionales o hegemónicos, con la perspectiva de reconocer la presencia de saberes, sentires y haceres muy *otros* que -al decir de Boaventura de Sousa Santos- son producidos activamente como no existentes por la colonialidad del poder.

Verdadero tapiz de miradas y de voces, este libro nos habla también de historias, apuestas y procesos que aún *no son* plenamente Historia, sino que *están siendo*. No salen en las tapas de los diarios de gran tiraje ni en los noticieros nocturnos (salvo que haya algún hecho “delictivo” o una represión en esos barrios o comunidades), ni resultan de interés para las élites políticas y empresariales. En la mayoría de los casos, son molestia, mera estadística estatal, puro número en guarismos y planillas. De ahí la doble relevancia de un material como éste. Por su urgencia y por el punto de vista epistémico, por el compromiso ético que se evidencia en cada una de sus páginas y por la rigurosidad y la crítica constructiva. Si en palabras de Gramsci *decir la verdad es revolucionario*, más aún lo es cuando de lo que se trata es de apuntalar fortalezas y enmendar errores, de combatir vicios, reconocer virtudes e identificar flaquezas, de tejer articulaciones y propiciar el dialogo de saberes (y por supuesto, de sentires), sin jerarquizarlos ni tampoco convertirlos en verdades absolutas. En suma: de exigir el reconocimiento de las diferencias sin dejar de luchar por la supresión de todo tipo de desigualdad.

“Todas somos lo mismo” lanza una de las compañeras entrevistadas por el equipo de investigación responsable de la hechura de este libro. La frase es una definición y al mismo tiempo una arenga, funge de interpelación y a la vez de principio político. Denota una profunda sabiduría, un rasgo identitario y un precepto de igualdad radical que defender. Cuánto tienen para enseñar estas mujeres que ponen a diario el cuerpo, la cabeza y el corazón en los proyectos y experiencias de trabajo de la Interbarrial de Esteban Echeverría. Tamaña pedagogía irradia cada una de ellas desde sus saberes, sus afectos y su quehacer cotidiano como (re)productoras de vida y esperanza, a la Universidad, a las organizaciones populares y a sus dirigentes (con seguridad luchadores incansables, pero muy probablemente *hombres* forjados en el patriarcado y la división sexual del trabajo). Porque ya lo han dicho las compañeras del feminismo comunitario andino, y nunca está de más reiterarlo: sin despatriarcalización no hay descolonización, ni tampoco cuestionamiento sustancial del capitalismo. Sabíamos que lo personal es político, y los testimonios, momentos y vivencias reconstruidos a lo largo del libro nos confirman también que *lo afectivo es profundamente revolucionario*.

Como se deja entrever en más de un capítulo, la interseccionalidad de las formas de opresión de clase, género y raza, requiere más que nunca la articulación de las resistencias y la no disociación de las luchas. Antes bien, se trata de amalgamar prácticas que lejos de encapsularse o ser consideradas autosuficientes, confluyan y logren *transitar de una multiplicidad de sujetos, a un sujeto múltiple*, capaz de ejercitar una pedagogía del poder popular y de la unidad en la diversidad, una crítica despiadada e integral al capitalismo colonial moderno y patriarcal como sistema de dominación(es), sin escatimar la necesidad de ensayar en el presente esos embriones de autogobierno, horizontes emancipatorios, nuevas subjetividades y formas de producción centradas en el buen vivir, la agroecología y la soberanía alimentaria.

Si la academia suele pecar de *teoricista* y pedante (ya que tiende a producir pensamiento desenraizado y sólo a partir de otros pensamientos, sin contacto directo con las luchas que acontecen en los “no lugares” de la política), los movimientos populares incurren en ocasiones en el vicio opuesto, que es el *practicismo* (el considerar que la acción por sí sola basta para garantizar la autoconciencia). De ahí la importancia de ahondar en -y revalorizar a- los procesos formativos sostenidos desde la *praxis* militante por las propias organizaciones, más aún en el contexto actual donde la necesidad de no

perder las calles y estar constantemente movilizados/as, puede hacer perder centralidad o resentir a los espacios colectivos destinados para la reflexión crítica y el estudio riguroso de la realidad en la que estamos inmersos/as. Quebrar esta separación que impone el capitalismo entre quienes piensan y quienes ejecutan, entre trabajo intelectual y manual, requiere desandar lugares comunes y prejuicios mutuos, así como puntos de partida teórico-políticos y prácticas a partir de las cuales es posible conocer y transformar la sociedad.

Quizás sea éste uno de los mayores aportes del libro: el auscultar sin soberbia alguna lo que acontece en los intersticios de la economía popular y compartir saberes desde la indisciplina, teniendo a *la frontera como método*. En forma y contenido, por las y los protagonistas que en él se dan cita y por sus registros de escritura, por sus modos de enunciación y por los territorios en los que se adentra, es un material que tiene a ese lugar-momento abigarrado y en transición como columna vertebral. La migración del campo a la ciudad que disuelve y delinea fronteras (que distan de emparejarse a la idea de “límite”), pero también las dinámicas de investigación donde docentes asumen el papel de estudiantes y aprenden a hacer dulces o a tejer prendas, a lidiar con la violencia patriarcal y a convidar posibles estrategias frente a ella, la misma frontera que desafían y atraviesan esas valientes mujeres de las barriadas populares abiertas a la escucha, entre trabajo productivo y reproductivo, entre la esfera pública y la privada, como los proyectos impulsados por las organizaciones, que habitan y resisten en el seno mismo de esa frontera porosa que va de la informalidad al trabajo digno, que desactiva dicotomías y entrelaza lo reivindicativo con lo político, que conecta en los márgenes lo urbano y lo rural, que yuxtapone exclusión e inclusión, que configura la parte de los sin parte e involucra un adentro y un afuera simultáneo, un punto de juntura donde convive lo viejo que no termina de morir y lo nuevo que aún está naciendo. *La frontera puede ser un método precisamente en la medida en que es concebida como un lugar de lucha*, nos dicen Sandro Mezzadra y Brett Neilson, y este libro lo ratifica con creces.

Por todo esto y mucho más, bienvenida esta producción colectiva que hace de la frontera un territorio donde resistir y un puente de comunicación. Si se pudiesen ejercitar los cinco sentidos a través de su lectura, seguramente de sus páginas saldrían sabrosos olores a guisos bien condimentados y a dulces o panes recién horneados; se asomarían texturas de telas y recortes de prendas con los más variados colores, se escucharían sonidos de pollitos y gallinas cacareando, ladridos de perros corriendo bicicletas desvencijadas y



gritos de gol de jóvenes jugando a la pelota en el potrero; o tal vez risas cómplices y cotorreos en ronda en el centro comunitario de la esquina, abrazos prolongados y caricias en el rostro para esa compañera cabizbaja que a pesar de todo le pone el pecho al proyecto, la socialización de llantos y angustias ante tanta podredumbre allá arriba; pero también los cánticos y consignas tarareadas en movilizaciones y las esperanzas pintadas en banderas y paredes descascaradas, el mate dulce de mano en mano o la sororidad a flor de piel para enfrentar de manera colectiva a los machos y al racismo, a las múltiples violencias sobre los cuerpos-territorios, y al ruido en el estómago, que siempre parecen entreverarse y estar a la orden del día en las barriadas; y luego de todo eso, el trajinar del ferrocarril o del bondi en calles de tierra, ya de regreso a casa, y el humo de la quema que se mezcla con los garabateos en el cuaderno o la libreta, que ofician de ayuda-memoria tras jornadas y talleres tan intensos como gratificantes y formativos.

Las organizaciones, movimientos, espacios, actividades, proyectos y personas que habitan este libro no son, por lo tanto, “objetos de estudio”, sino sujetos y sujetas de carne y hueso que luchan; *rebeldes comunes* al decir del zapatismo, con sentimientos, flaquezas, sueños, enseñanzas, contradicciones, virtudes, recuerdos, complicidades, inquietudes, creencias, miedos, gustos, ocurrencias, aciertos, reflexiones, prejuicios, anécdotas, creaciones y experiencias imposibles de encasillar en cuadrículas estadísticas o en rígidas categorías científicas. Estamos ante un libro plagado de análisis y conjeturas, de lecturas e hipótesis que nos ayudan a pensar el compromiso y a comprometer el pensamiento, pero sobre todo a empaparnos de sensaciones vividas y compartidas en un *sur* que no sólo es geográfico, sino también epistémico, pedagógico, político e identitario.

Quienes nos hemos criado en alguna de estas zonas del conurbano sabemos cuánta historia late en sus numerosos barrios y recovecos, donde la mixtura de historias, prácticas y sentidos cargados de lucha popular, despuntan en cada esquina, plaza, calle y personaje entrañable. No obstante, aquellos y aquellas que busquen un *itinerario* a transitar o respuestas acabadas a los dilemas que sigan a las organizaciones y movimientos de base hoy en Argentina, se equivocaron de libro. El Amauta peruano José Carlos Mariátegui solía apelar a una metáfora alternativa y menos determinista que ésta para definir a toda praxis descolonizadora, que resulta sugerente si queremos caracterizar a este maravilloso libro: el oficiar de potente *brújula* para ayudarnos a orientar tanto la reflexión crítica

(y autocrítica), como el sentir plebeyo y la acción transformadora. Sin duda, sus capítulos componen una bitácora fundamental para navegar en medio de la sinuosa tormenta por la que transitamos y, no sin cimbronazos y vaivenes, lograr arribar colectivamente a tierra firme. Aunque tal vez, como nos enseña el pueblo guaraní, la tierra sin mal no sea un punto fijo de llegada, sino -al igual que la vida misma- un caminar incesante y una búsqueda infinita. De todos modos, no caben dudas de que este es un libro que, por haber crecido desde el pie y a paso firme, está destinado a dejar huellas profundas difíciles de borrar en nuestra memoria y presente de lucha.

## Presentación

Este libro pretende dar cuenta de los derroteros y hallazgos del trabajo de investigación llevado a cabo en el marco de dos proyectos financiados por la UBA (UBACyT) denominados “Procesos de formación y de construcción de conocimientos emergentes en propuestas pedagógicas alternativas desde la perspectiva decolonial” (programación 2012-2014) y “Prácticas descolonizadoras y formación para el trabajo en los movimientos sociales” (programación 2014-2017). En ambos proyectos nos propusimos investigar las prácticas descolonizadoras existentes en los procesos de construcción de saberes que tienen lugar en la formación para el trabajo en movimientos populares. En el primero de ellos estábamos interesados en la potencia descolonizadora de la formación en los movimientos; allí, fueron el trabajo empírico y el propio movimiento popular con el que trabajamos, quienes nos pusieron como foco de la mirada al trabajo y la producción en tanto espacios de formación, haciendo especial énfasis en la potencialidad pedagógica de los procesos productivos que llevan adelante.

El campo pedagógico venía siendo interpelado por las propuestas político pedagógicas de los movimientos sociales y estudiado en términos de su especificidad (Michi 2010; Gluz, 2013; Guelman, 2011), de sus diferencias respecto a la oferta estatal (Gluz, 2007; Zibechi, 2005) y de sus posibilidades de formación política. Las propuestas educativas de los movimientos forman parte de su intencionalidad transformadora, lo educativo muestra y evidencia su inserción en la trama política, y lo pedagógico cruza todo el accionar de los movimientos en la permanente construcción cotidiana

de una nueva cultura, de una intención política contrahegemónica y prefigurativa que pone en acto el papel formador en la cotidianidad (Ouvina, 2010). De allí que se pueda considerar al movimiento como “principio y sujeto educativo” (Caldart, 2000) o como espacio-formación (Michi, 2010). El estudio de estas propuestas iba dando cuenta de la construcción de un pensamiento y una práctica pedagógica emancipadores. Sin embargo, la articulación con el pensamiento pedagógico latinoamericano, tanto como las posibilidades de construcción de un sujeto pedagógico situado en el continente en la posición de resistencia expresada en la *praxis* político-educativa, podían ser parte de una perspectiva también presente en los movimientos que no se estaba estudiando y que quisimos abordar: la perspectiva decolonial, a la que finalmente nosotros preferimos denominar descolonizadora. Perspectiva clave porque abre nuevos interrogantes en torno a una teoría pedagógica de articulación de estrategias político-pedagógicas que incluyan la perspectiva latinoamericanista.

Los ámbitos productivos de los movimientos populares plantean la necesidad de un tipo de formación para el trabajo y de relación con el conocimiento necesariamente alejado del empleo formal, que vincula teoría y práctica en una *praxis* simultáneamente política, económica, social y cultural. Sin embargo, la cuestión de la formación que acaece en el trabajo colectivo, cooperativo y autogestivo no ha sido suficientemente abordada.

Desde ese interés nos encontramos con el movimiento popular con el que hacemos nuestro trabajo, que redireccionó nuestra mirada hacia un aspecto específico y particular de los procesos de formación: el trabajo. El movimiento expresó que tenía convencimiento acerca de que los modos de trabajar que ponían en práctica formaban a los sujetos miembros del mismo, pero que requerían indagar cómo era ese proceso y qué pasaba en el trabajo colectivo. Desde esta demanda es que hicimos foco en los proyectos productivos de la Interbarrial de Esteban Echeverría, con el objeto de desentrañar esos procesos de formación y construcción de saber, para indagar acerca de su potencia descolonizadora.

Este trabajo tiene como protagonista entonces al movimiento popular con el que trabajamos: la Interbarrial de Esteban Echeverría de la Provincia de Buenos Aires, una de las organizaciones que forma parte del Movimiento Nacional Campesino Indígena-Buenos Aires (MNCI), que a su vez integra el MNCI a nivel nacional, la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo a nivel regional y a la Vía Campesina en el ámbito mundial.

Por nuestra concepción de trabajo y de construcción de saber, que se desarrollan en los capítulos 2 y 4, la propia organización tiene en este libro su espacio de presentación y de relato. Para ubicar de antemano a los lectores sólo diremos que la Interbarrial de Esteban Echeverría es una organización que, en dicho partido, tiene un funcionamiento basado en el desarrollo de centros comunitarios, actividades educativas y proyectos productivos. Las experiencias productivas se desarrollaron en los centros comunitarios de cuatro barrios de pertenencia: cooperativa textil y criadero de pollos en el centro “Los Sin Techo”, cooperativa de dulces y conservas en “Los Gurises”, cooperativa de dulces en “Remolines”, y cooperativa de serigrafía y de producción de pan en el centro “Altos”. Con el tiempo, estos productivos fueron cambiando, se incorporaron nuevos barrios y nuevas zonas rurales. La riqueza que este espacio tiene para la investigación se vincula a una de sus características distintivas: la de entramar en una amalgama particular lo urbano con lo campesino-indígena, resignificando principios como la soberanía alimentaria, la agroecología y la reforma agraria integral. Asimismo, el MNCI-Buenos Aires, de la que la Interbarrial es parte importante, es una de las organizaciones integrantes de la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP) con la cual articulan proyectos y se reconocen identitariamente.

En el transcurso de nuestro proceso investigativo el contexto cambió fuertemente. El cambio de gobierno y los consiguientes cambios en la economía, trajeron novedades para los movimientos sociales populares y sus procesos de trabajo. Algunos de estos cambios fueron impulsados también por ellos mismos a través del trabajo en la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular.

En la actualidad, el contexto de despliegue del trabajo en los movimientos populares se encuadra en una coyuntura político-económica neoliberal y en las condiciones que dichos movimientos fueron construyendo para el desarrollo de la economía popular, reconfigurando el trabajo, los proyectos productivos, sus procesos de formación y sus saberes, en los casos como el que abordamos, en contextos periurbanos.

La CTEP cumple un papel organizativo gremial y ha impulsado en 2016, a partir de su movilización, la sanción de la Ley de Emergencia Social, base para regular la seguridad y las protecciones de los trabajadores de la Economía Popular (Maldovan, Ynoub, Fernández Mouján y Moler, 2017). En ese marco se institucionaliza el Salario Social Complementario que garantiza un ingreso para los trabajadores de la economía popular, mejorando sus condiciones

de vida y permitiendo el acceso a la seguridad social. Los incluye, en términos simbólicos, como trabajadores y no como beneficiarios. Siguiendo a Grabois (2017), el salario social en la economía popular se compone de: a) el salario directo que surge de los ingresos que obtiene el trabajador por su actividad en la economía popular; b) el salario complementario que implica un reconocimiento económico de carácter público; y, c) el salario indirecto que supone todas las prestaciones no dinerarias que obtiene el trabajador de la economía popular por fuera del ingreso económico directo y complementario. La suma de todos estos componentes constituye el salario social de los trabajadores de la economía popular. En este sentido, el Salario Social Complementario genera y enmarca debates políticos y académicos, reformula la vinculación de las organizaciones con el Estado y trastoca la lógica de funcionamiento de los movimientos, así como las de sus formas de trabajo.

Como consecuencia de esos cambios, algunos barrios del movimiento de referencia fueron incorporando nuevos emprendimientos productivos. Por ejemplo, el grupo de jóvenes de Montana que se encarga de elaborar y vender alimentos, el grupo forestal de Los Sin Techo, que se encarga de la limpieza de la ribera del Río Matanza y los productivos de panadería (elaboración de pan, chipa y sopa paraguaya) que funcionan en Los Sin Techo. Es menester aclarar que además de todos estos grupos de trabajo, los centros comunitarios se vieron obligados a reforzar los merenderos y comedores para atender las necesidades más urgentes de los barrios, poniendo en escena la consideración del trabajo reproductivo.

Este libro es producto de un trabajo colectivo del equipo de investigación, del trabajo conjunto con la Interbarrial de Esteban Echeverría, y también en cierta forma, de la mancomunidad, la solidaridad y el saber compartido con compañeros/as y colegas que nos fueron nutriendo en el camino y a los cuales estamos agradecidos/as. Por ello estamos todos y todas aquí presentes en la escritura.

El libro se organiza en dos grandes partes.

La primera se refiere a nuestros puntos de partida teóricos y metodológicos, desarrolla las consideraciones metodológicas y teóricas sostenidas por el equipo de investigación. El movimiento con el que trabajamos realiza su propia presentación en el capítulo 1 “El MNCI-Buenos Aires: quiénes somos, cómo nos organizamos y hacia dónde vamos”. En el capítulo 2, “Los movimientos populares en la economía popular: la potencialidad pedagógica de los procesos

productivos“, desarrollamos nuestras miradas que ya están, por supuesto, impregnadas de realidad y empiria, acerca del trabajo en las organizaciones y movimientos con especial hincapié en su valor pedagógico. Nuestro colega Javier Di Mateo de la Universidad Nacional de Luján, nos aporta, una vez más, elementos sustanciales para comprender la praxis laboral y productiva de las organizaciones populares, en el capítulo 3 “Autogestión: una mirada desde la educación popular”. El capítulo 4 “Hacia una metodología coherente en la construcción de saber descolonizado” sienta nuestra posición metodológica y desarrolla el relato del trabajo realizado, no a modo de una historia natural sino mostrando, en todo caso, los hitos que nos fueron colocando en nuestras posiciones, sus dificultades, las praxis y también las actividades que implicó un posicionamiento que compromete a la voluntad. Los siguientes capítulos abordan a los movimientos populares y las problemáticas del trabajo en los mismos, tanto desde el punto de vista teórico como desde el punto de vista empírico.

La segunda parte “Pedagogía y trabajo: saberes, problemáticas y reconfiguraciones en la coyuntura actual” hace eje en los procesos de formación en el trabajo en el MNCI-Buenos Aires, los saberes que allí circulan y se construyen, y pone especial atención en los aspectos pedagógicos y su potencia descolonizadora. En el capítulo 5 “Lo colonizador y lo descolonizador en los saberes del trabajo: una aproximación a una experiencia en proceso” abordamos los saberes construidos en la cotidianeidad de los proyectos productivos y las problemáticas que surgen analizadas en torno al par lo colonizador-lo descolonizador. Nuestra colega Jessica Visotsky de la Universidad Nacional del Sur nos convida con una reflexión sobre las intersecciones de los sistemas de opresión que operan en simultaneidad en el capítulo 6 “Atravesamientos de opresiones: opresión de las Mujeres, de Clase y racismo en el capitalismo colonial”. Con el capítulo 7 “Pedagogía, trabajo y género: el componente descolonizador y despatriarcalizador en las experiencias de trabajo en movimientos populares” planteamos especialmente las cuestiones de género en el trabajo en el MNCI-Buenos Aires. En el capítulo 8 “El vínculo pedagogía y trabajo en la coyuntura actual: las reconfiguraciones del trabajo en el marco de la ley de emergencia social” analizamos y buscamos traducir la relación y la especificidad de relaciones de clase, de raza y de género operando en el trabajo en los movimientos populares, que se ponen de manifiesto de manera específica en la coyuntura actual abierta a partir del gobierno de la Alianza Cambiemos y posteriormente

a la sanción de la Ley de Emergencia Social. Finalmente, el cierre de este trabajo con el capítulo 9 “Apuntes para la construcción de la categoría pedagogías descolonizadoras” rescata la potencia de la formación en el trabajo en la formación descolonizadora y su aporte a la construcción de pedagogías descolonizadoras.



# **PARTE 1**

## **NUESTROS PUNTOS DE PARTIDA TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS**



# **1. El MNCI-Buenos Aires: quiénes somos, cómo nos organizamos y hacia dónde vamos**

*Por el MNCI-Buenos Aires*

## **1. Nuestra organización**

Somos el MNCI-Buenos Aires, una organización política y social que se desarrolla en el partido de Esteban Echeverría a través de centros comunitarios, actividades educativas y proyectos productivos. Nos encontramos en distintos barrios del partido de Esteban Echeverría en los centros comunitarios Gurises, Remolines, Altos, Los Sin Techo, Colina, Bafico, Montana y 9 de enero, conformando la Interbarrial de Esteban Echeverría. También tenemos inserción territorial en Florencio Varela, Almirante Brown, el Delta de Tigre y la localidad de Maipú en la Provincia de Buenos Aires. Somos parte del Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI) en el área suburbana de la Ciudad de Buenos Aires. A nivel latinoamericano integramos la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones Campesinas (CLOC) y a nivel internacional la Vía Campesina (VC). Venimos del “campo”, del interior del país y de países limítrofes. También somos oriundos de estos barrios o venimos de la ciudad, de las universidades.

Tenemos una historia donde lo productivo siempre fue importante, pero en el encuentro con otros movimientos sociales como el Movimiento Campesino de Santiago del Estero Vía Campesina (MO-CASE-VC), en el contexto de neoliberalismo de finales de la década del noventa y principios de los años 2000, nos dimos cuenta que coincidíamos en muchas ideas: el respeto por el otro, la reconstrucción de los valores fundantes de la comunidad, la recuperación de los saberes del campo, del trabajo con “los últimos de la fila”, la lógica de no imposición al barrio sino de construcción con y junto

al barrio y la necesidad de la metodología de la educación popular. Buscamos entonces construir una organización social y política.

Trabajamos y nos organizamos con los vecinos en lo productivo, nos interesa en particular el trabajo con los jóvenes, las mujeres y los niños. Valoramos lo que saben los compañeros como parte integrante de la cultura popular. Nos convoca la idea del trabajo colectivo frente al individual, donde se pone en juego cotidianamente la solidaridad, el encuentro entre productivos participantes de la organización, compartiendo el trabajo, las decisiones, las experiencias, los saberes...

Algunos testimonios de nuestras compañeras muestran parte de lo que somos, los modos en que llegamos a ser parte de la organización, qué hacemos, cómo nos organizamos y qué buscamos.

### *1.1. Así vamos llegando*

“Pertenezco al Centro Comunitario Remolines de Esteban Echeverría. Y, bueno mi historia es, en realidad, yo quería terminar los estudios secundarios, no terminar sino hacerlos porque nunca había ido a la escuela secundaria. Uno de los chicos, de los profesores, andaba por el barrio buscando quién quería estudiar y en principio yo quería que mi hija terminara y después terminé anotándome yo y también mi hija y las dos terminamos la secundaria. Felizmente por esos tiempos era la primera etapa del plan FinEs del otro gobierno. Ahí fui conociendo a los chicos, cómo trabajaban, el trabajo social que hacían en el barrio y me gustó mucho. Así que ahí en medio del estudio me fui metiendo más en las cosas, metiéndome más, participando más y, como le llaman en el movimiento, fui enamorándome de todo eso y ya cuando terminé la secundaria colaboré con el otro ciclo del FinEs con los otros compañeros” (Compañera del centro comunitario Remolines).

“Somos del Centro Bafico. Nos sumamos a través de una chica, de una compañera que se acercó y nos explicó cómo era el tema y si queríamos participar” (Compañera del centro comunitario Bafico)

“Soy de Gurises, el centro comunitario. Yo me sumé en el año 2012 a través del Plan FinEs para poder terminar mis estudios y a mitad de año, luego de haber conocido a todos mis compañeros que eran parte del centro, comencé a dar un taller de macramé con una propuesta que me la aceptó el compañero Marcos y también Andrés, que estuvo ayudando un poco. El taller de macramé para los niños duró más o menos unos 5 ó 6 meses y desde ahí

ya no me alejé más de lo que es el centro” (Compañera del centro comunitario Gurises).

“Yo me sumé en el centro de Altos porque no tenía trabajo, estaba desesperada porque no encontraba trabajo, no sabía dónde buscar. Y un día mi sobrina me dijo que hay un merendero que suele agarrar personas, ayudar ahí. Que no tiene sueldo pero sí lo ayudan con la comida. Porque yo ni para comer tenía. Entonces yo me fui a buscar y le encontré a Vivi y ella me dio el trabajo, me dijo “mañana podés venir a ayudarme a hacer la comida, la merienda”. Eso fue cuando yo me sumé en el merendero fue así” (Compañera del centro comunitario Altos).

“Yo soy del centro comunitario Altos. Soy la referente del centro comunitario. Yo llegué al centro comunitario Altos a través de mis hijos cuando tenían tres, cuatro, seis años. Ya hace diez años, once años van a hacer, que estoy en el centro. Vine por ellos, por mis hijos y también porque el centro comunitario, la organización hizo mucho por mí, me ayudó bastante. Salí adelante, estuvieron cuando partió mi hijo. La organización se movió muchísimo cuando yo no tenía nada para poder hacer el sepelio. Estoy muy agradecida con la organización, con los compañeros” (Compañera del centro comunitario Altos).

“Soy del merendero Los Changuitos. Nos estamos organizando con diez chicas y tres hombres. La organización la conocemos mediante un compañero que quedó en la calle, le estaban por quitar el campo. Y bueno, fuimos a apoyar a ese compañero y desde ahí comenzó la organización con Brown. Y así empezamos a conocer a varios compañeros” (Compañera del centro comunitario de Brown).

“Yo soy una compañera del barrio Montana. Estoy en el comedor, el comedor-merendero. Yo empecé a trabajar en el año 2001 en el barrio Montana. Conocí a Nancy Vieytes quien me enseñó el derecho de la mujer. Después dejé por un tiempo hasta que después volví otra vez. Cuando entré en el 2001 empecé a cobrar el plan de 150 pesos. Fui una madre que crió sus hijos, doce chicos, los crió sola. Conocí a Nancy Vieytes quien me enseñó los derechos de la mujer. Me costó mucho, luché mucho por criar mis hijos” (Compañera del centro comunitario Montana).

### *1.2. Así nos organizamos y funcionamos*

“Nos organizamos en el barrio con el comedor, la merienda de los chicos, talleres que son muy útiles para la gente del barrio. Algunas vecinas se arrimaron y son las que trabajan en este momento en el Centro Comunitario. Revisamos las tareas, revisamos todas las cosas con las que laburamos a diario, hacemos un panificado tres veces a la semana para sostener el lugar porque, si bien recibimos igual mercadería, hay otras cosas que también hacen falta y con ese productivo que hacemos tenemos un fondito y nos vamos arreglando con eso. También en el centro comunitario fabricamos dulces. Somos cinco vecinas grandes, yo particularmente soy jubilada, y nos dedicamos a fabricar dulces, dulces de frutilla, de higos. Para nosotras es una ayuda lo que ganamos ahí. Bueno los dulces son vendidos en las redes. Hay unos chicos que son de la Facultad de Agronomía que hacen ferias y los venden ahí también. Y nosotras particularmente en el barrio podemos colocar alguno pero lo que pasa es que no tenemos una venta libre porque no tenemos el permiso para comercializar” (Compañera del centro comunitario Remolines).

“En el centro tenemos comedor, merendero, huerta, escuela. Tenemos distintos grupos, por ejemplo dos grupos que trabajan en dos escuelas, un grupo que trabaja el merendero, otro el comedor. Después tenemos otro grupo de huerta. Así nos organizamos. Cumplimos los horarios... de mañana de 7 a 11 trabaja huerta, de 8 a 12 comedor, el merendero de 13.30 a 17 donde le damos de comer a los chicos del barrio. También hacemos productivos. Pudimos comprar algunas herramientas, después la casilla que tenemos la hicimos con el productivo. Cuando nos hace falta algo sacamos del productivo como mercadería. Es una plata extra guardada para los que trabajamos. Le vendemos a gente del barrio, conocidos, parientes. Está bueno para toda la gente ser parte de una organización, organizarse. Hay muchas familias acá en el barrio que no tienen para comer. Entonces nos organizamos para eso” (Compañera del centro comunitario Bafico).

“Hoy en día el centro Gurises hace muchas actividades. Trabaja con niños, con jóvenes. Está la huerta. También están las cooperativas Argentina Trabaja, las cuales ayudaron a crecer mucho al centro con la mano de obra de los compañeros. Nos organizamos porque creemos que el barrio necesita un lugar que apoye, que pueda traer nuevas ideas, que pueda traer beneficio, recursos para el barrio. Uno de los recursos más importantes fue tener la canilla

comunitaria para que los vecinos puedan tener agua potable, agua sana. También, a través de la organización, se hicieron algunos metros de vereda para que aquellos vecinos que no podían salir de su casa un día de lluvia pudieran tener veredas para llevar a los chicos a la escuela y no tener que estar lidiando con el barro y todo lo que implica vivir en un barrio que no tiene calles asfaltadas. Hoy en día estoy trabajando en la cooperativa del Argentina Trabaja, coordinando un grupo de compañeras. Yo creo que más allá de tener o no tener un plan o lo que fuera, yo empecé ahí porque me enamoró estar ayudando al otro y creo que Gurises es una familia, la que me vio crecer como persona, como mujer. Aprendí a querer a mis compañeros, a buscar su apoyo, su contención cuando más lo necesité en mi vida” (Compañera del centro comunitario Gurises).

“Ahora el productivo que hace el merendero Altos es pasta, pan, rosquitas, alfajores. Eso vendemos en la feria que solemos llevar... en la feria que está cerca del merendero, cerca de la Escuela 33 y ahí vendemos. También las compañeras se suman a vender lo productivo que hacen las otras compañeras. También las compañeras salen a limpiar calles en grupos, escuela... pintan la escuela, arreglan rejas. Un tiempo hicieron huertas, sembraron verduras. Cuando está sucio y van pasando y encuentran una calle sucia, ellas se quedan ahí a limpiar sin problemas. Nos organizamos por grupos. Para el merendero, seis personas que hacen la merienda para los chicos de las 2 de la tarde hasta que termine. Después está el grupo de las que hacen cena hasta la noche que dan viandas. Ahí son otras seis personas. Las chicas del productivo de la mañana, están seis también. Las chicas que hacen productivo no salen a vender. Ellos hacen y otras son las que van a vender porque las personas que van a vender son personas que saben vender. Y las personas que están en la cocina que hacen productivo, saben hacer productivo pero muy poco saben vender. Las que saben vender, salen a vender y las que saben hacer, se quedan a hacer. Entonces las que quieran salir a limpiar calles, un grupo a la tarde desde las 2 hasta las 5, 5.30. Y las de la mañana desde las 8 hasta las 12. Dos grupos tenemos de las que salen a limpiar la calle. Y así nos organizamos en diferentes lugares” (Compañera del centro comunitario Altos).

“Nos manejamos con merienda en este lugar a las tardes, a la mañana tenemos productivo de panadería. A la noche tenemos la cena para las familias, para los niños. Turno mañana y turno tarde tenemos cooperativas que salen a trabajar en los barrios para la

mejora de nuestros barrios, en las escuelas, en los clubes, en cada institución del barrio. Cada una está compuesta por una coordinadora o referente que está manejando cada grupo de esas áreas que nombré. Sobre el productivo, nos manejamos en que las compañeras cocinan los panes, tortas fritas, rosquitas, facturas. Y tenemos tres vendedores que salen a vender en la feria o en las calles. Nos manejamos así. Tenemos alrededor de cien niños, a veces vienen los cien, a veces setenta y cinco. Tenemos en cada área seis compañeras trabajando. En la cooperativa somos treinta. Quince a la mañana y quince a la tarde. Están dirigidas por dos referentes, una es la que dirige dónde van a trabajar, todos los compañeros responden. La verdad que es impresionante cómo estamos trabajando para nuestro barrio, para los niños, para la gente que lo necesita, que necesita de nosotros, que necesita tener un alimento en su casa, ya que este gobierno como todos sabemos cada día va de mal en peor. En Altos trabajamos de lunes a sábado, de lunes a viernes de 8 de la mañana a 9 de la noche y sábados de 8 a 6 de la tarde” (Compañera del centro comunitario Altos).

“Nosotros nos distribuimos en huerta y en merendero. Dos de las chicas están en merendero, las otras estamos en huerta. Siempre vamos rotando para que sea equitativo para todos. Lo que producimos ya sea lo vendemos en la feria como verdura o como plantines. La idea es levantar la cosecha para poder subsistir el alimento en la casa de cada uno y para el merendero también” (Compañera del centro comunitario Brown).

“Nos organizamos por grupos de trabajo. Cada grupo de trabajo está dividido según la tarea que cada grupo hace. Por ejemplo, la cooperativa de panadería está dividida en cuatro grupos que garantizan que la panadería funcione de lunes a domingo. Cada grupo está compuesto entre 8 a 10 personas y cada grupo tiene un referente, que es el referente rotativamente. Se va cambiando cada dos meses porque nosotros queremos que cada compañero sepa tener la responsabilidad y poder manejar a un grupo de compañeros sin ningún problema. Y así como el grupo de panadería, tanto los de merienda como los de construcción, forestación, cocina y todos esos se forman de la misma manera. En el centro tenemos dos productivos que son la base fundamental que sostienen al centro comunitario. Uno es la cooperativa textil y otro es la cooperativa de panadería. Es con lo que se cubre todo lo del centro comunitario” (Compañera del centro comunitario Los Sin Techo).



### *1.3. Vamos haciendo y vamos soñando*

“Yo particularmente me siento muy útil hace un tiempo desde que estoy participando ahí, saliendo a la calle para reclamar por mis derechos. Por ejemplo hoy participamos en una marcha en contra de este gobierno que nos está quitando todo lo que nosotros conseguimos en la calle. Hoy en día no podría quedarme en mi casa porque mi lugar es la calle y la lucha” (Compañera del centro comunitario Remolines).

“Después el tema de las movilizaciones que sabemos que todo lo que tenemos, todo lo que logramos es porque salimos a la calle. Entonces eso lo tenemos que hacer siempre sino no podemos conseguir nada” (Compañera del centro comunitario Bafico).

“Lo que hacemos en Altos es que le ayudamos a los chicos a hacer un poquito menos sus problemas, porque llevan tantos problemas en las casas” (Compañera del centro comunitario Altos).

“Nosotros tratamos como organización, como compañeros, de seguir adelante y poder hacer todas estas cosas para ellos y para que nuestro barrio esté mejor y para que cada familia tenga el alimento en su casa, cada niño se vaya con algo en su pancita. Sabemos que ellos vienen acá, pero no sabemos si al otro día comió o si comió en la casa y para que no estén en la calle y contenerlos acá y ayudarlos a salir un poco de la droga, del alcohol, de la delincuencia” (Compañera del centro comunitario Altos).

“Como frente de mujeres peleamos por nuestros derechos, por la igualdad, para que no haya machismo en la organización ni en ningún ámbito. En la organización marchamos por nuestros derechos porque gracias a eso muchos compañeros tienen su obra social, su programa, las unidades productivas. Consumimos y vendemos cada verdura que producimos” (Compañera del centro comunitario Brown).

“[Allá por finales de la década del noventa] se hacía pan para vender, comida. Teníamos que hacer el productivo para comprar para cocinarles a los chicos. Salíamos a la marcha y nunca supe por qué salíamos a la calle. Nancy Vieytes fue quien me enseñó todos los derechos que hoy pude entender, los derechos de luchar, los derechos por qué reclamar. Siendo una madre sola, nunca supe los derechos. Doy gracias a Dios que ella me enseñó los derechos. Ingresé otra vez.

Hoy puedo defenderme un poquito más, un poquito mejor. Ya tengo los chicos grandes. Se criaron siempre con el derecho de salir a la calle y luchar y reclamar por lo que uno se merece. Uno reclama lo justo y lo necesario, siempre en la lucha. Nunca me senté en mi casa esperando por los demás. Siempre yo quise luchar por los demás también. Porque fue lo que me enseñó, luchar por los demás para que ellos escuchen nuestros reclamos. Yo lo siento de esa manera que el único lugar y el único espacio que tenemos es salir a la calle para reclamar la justicia que nosotros queremos, reclamamos lo que nos pertenece, no lo que no nos pertenece. Acá estoy, sigo en la lucha, voy a seguir hasta el día en que no esté más pero mientras tanto voy a seguir luchando porque sé que quiero lo mejor para mis hijos y lo mejor es salir a la calle. Salir, luchar y fijarse por uno y por otro, no siempre por mí, por los demás también” (Compañera del centro comunitario Montana).

“Como todo, la organización nos costó bastante porque en un principio éramos pocos y habíamos arrancado con la cooperativa. Después de a poco fueron sumándose compañeros, hoy hay más de 200 compañeros en el centro comunitario. Así que tuvimos que cambiar todo como habíamos empezado porque no era lo mismo trabajar con 20, 30 compañeros que trabajar con más de 200 compañeros diariamente en el centro. De a poquito fue creciendo la panadería gracias a Dios y a los compañeros que le ponen mucho esfuerzo cada día. De a poquito vamos armando, no la tenemos tan linda como quisiéramos pero de a poquito estamos terminando de armarlo. Y la de textil, también hay compañeras que van rotando y dependiendo también la cantidad de trabajo vamos turnándonos para trabajar. Hay momentos donde tenemos bastante trabajo y hay momentos, semanas donde no tenemos nada de trabajo. Esperemos que de a poco vaya mejorando todo y la cooperativa siga creciendo” (Compañera del centro comunitario Los Sin Techo).

## **2. La historia del MNCI-Buenos Aires**

La historia del MNCI-Buenos Aires fue reconstruida a partir de entrevistas, diálogos, conversaciones y reuniones con referentes de distintos momentos históricos de la organización y de una serie de documentos que nos fueron facilitados. Es una historia que parte del relato de los miembros de la organización y que luego fue escrita por el equipo de investigación y puesta a consideración del MNCI-Buenos Aires. Por eso está escrita desde la tercera persona, modificándose el lugar de enunciación del relato.

### *2.1. La organización en la década del 80: los orígenes como ONG y la marca fundacional de lo productivo*

Los orígenes de Servicios a la Cultura Popular (SERCUPO), nombre de la organización en este período, datan del periodo 85-87. En estos años, se conforma el estatuto de la organización en su calidad de Organización No Gubernamental (ONG), siguiendo la línea de los curas tercermundistas que trabajaban con los pobres (que dio origen no sólo a SERCUPO sino también a otras organizaciones como el Instituto de Cultura Popular). El cura Pichi Meisegeier, Sergio Salva y José Pablo Sabatino son algunos de sus fundadores. En el origen de SERCUPO se encuentra, entonces, la relación establecida entre la Iglesia y la gente de los barrios. A modo de ejemplo de esta relación, el estatuto de SERCUPO poseía una cláusula que establecía que su presidente tenía que vivir en un barrio y desarrollar trabajo territorial.

En ese marco fundacional, hacia fines de la década del 80, SERCUPO lleva adelante un proyecto de grandes dimensiones: la creación de alrededor de 200 almacenes comunitarios en todo el Conurbano bonaerense –desde Moreno hasta Varela– y algunas villas de la Capital Federal (como Ciudad Oculta). El proyecto consistía en que cada barrio tuviera un almacén trabajado por la propia gente del barrio en una época de desabastecimiento asociada al proceso inflacionario que signó la última etapa del gobierno de Ricardo Alfonsín. SERCUPO compraba la mercadería a bajo costo en mayoristas, la trasladaba con camiones propios (tenían una flota de cinco camiones) y la repartía a los almacenes de los barrios. Carlos Barrios era uno de los que manejaba esos camiones. Además, en los barrios se armaba un equipo de gente de 5 o 6 personas que asumía la conducción y ejecución del proyecto. Se hacían cargo de la administración, de la venta, de la búsqueda del lugar del almacén de modo de ir armando la organización.

En ese entonces, la sede de SERCUPO funcionaba en Liniers y el galpón donde se acumulaba la mercadería para la posterior distribución se encontraba en La Tablada; un galpón de 400mts que hoy pertenece a una empresa de colectivos en Camino de Cintura y Avenida Olimpo, en el Partido de La Matanza.

El financiamiento del proyecto provenía de cooperación internacional a partir de distintas ONGs de Europa, especialmente la agencia de cooperación alemana Misereor, vinculada a la Iglesia católica, y también GTZ. En el ambiente del llamado “tercer sector” SERCUPO era una ONG muy reconocida. En este sentido, un aspecto característico de esta etapa fue la amplia disposición de

recursos (viáticos, gente contratada, etc.) que se va a contraponer a la realidad de otras etapas de la Organización.

En paralelo a los almacenes, existía todo un proyecto de desarrollo comunitario en los barrios: cooperativas, panadería comunitaria, producción de remeras, trabajo en una escuela en Villa Albertina (talleres culturales, campamentos y apoyo escolar), trabajo cultural con jóvenes muy vinculado a la Iglesia, etc. Incluso, SERCUPO era una marca registrada que se utilizaba para la producción.

Las causas del desmantelamiento del proyecto de almacenes comunitarios se vinculan con la hiperinflación y la consecuente crisis económica, así como con la apertura de los grandes hipermercados que tornó imposible el sostenimiento de los almacenes. No obstante, el fin de los almacenes marca un quiebre más amplio a nivel organizativo: la lógica de construcción comunitaria propia de las ONGs escinde lo comunitario de lo político, planteando un techo en las posibilidades de crecimiento y no pudiendo canalizar la acumulación política gestada en los barrios. Esta acumulación fue luego canalizada por otras organizaciones sociales. Asimismo, el propio Estado, en sus distintos niveles, recibió a integrantes de la organización en su calidad de cuadros técnicos. El trabajo territorial en SERCUPO los había formado y les había dado herramientas para asumir esos lugares, sumado a la cuestión generacional de sus fundadores que decidieron apostar a la construcción desde otro lugar.

## *2.2. La organización en la década del 90: la búsqueda del sentido político del trabajo comunitario*

Un hito en las relaciones de SERCUPO con la Universidad tuvo lugar en el año 1995 cuando –por la intermediación de Carlos Barrios– la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ) incorporó a la organización como ámbito donde los alumnos podían realizar las prácticas profesionales del área de trabajo comunitario. En este momento, SERCUPO se encontraba trabajando específicamente en la zona del Cuartel IX de Lomas de Zamora, en los barrios Santa Catalina, Santa Marta, Villa Lamadrid, Villa Albertina, Bunge. Esto es, una zona que iba de Lomas de Zamora al límite con el partido de Esteban Echeverría.

El comité de gestión de la carrera de Trabajo Social, integrado por docentes, alumnos y graduados, implementó el concepto de “centro de prácticas integrado”. Lo anterior implicaba que las prácticas de todos los años de carrera se realizaban en el mismo territorio (diagnóstico, proyecto, ejecución y sistematización). Uno de

los integrantes del comité era Carlos Barrios, delegado estudiantil de Trabajo Social, ex encargado de uno de los camiones de los almacenes comunitarios y Presidente de SERCUPO en ese momento. Carlos Barrios aparece como una figura de articulación entre la etapa de los ochenta de la Organización y sus reformulaciones a partir de los noventa. Para algunos de los alumnos de Trabajo Social de la UNLZ este trabajo comunitario se transformó en un espacio de militancia. Entre esos alumnos se encontraban Eleonora, Miguel, Catalina, Sebastián, Hernán y Nancy. Algunos de ellos continúan siendo parte del MNCI-Buenos Aires hasta la actualidad y, en otros casos como el de Nancy –ya fallecida–, existen centros comunitarios que llevan sus nombres.

Este vínculo entre la UNLZ y SERCUPO luego se oficializó a partir de la firma de un convenio entre ambos que data del año 1998. En esta etapa la sede de SERCUPO se trasladó del barrio de Liniers a Lomas de Zamora (calle Laprida), enfocando el trabajo territorial en la zona sur del Conurbano Bonaerense, un territorio más acotado respecto al área que abarcaban los almacenes. Para este momento, los almacenes comunitarios se encontraban prácticamente disueltos. Fue en esta nueva experiencia territorial donde SERCUPO comenzó a encontrarle el sentido más político al trabajo comunitario. Allí, se continuó el trabajo territorial con el fin de mejorar las condiciones de vida de la gente de los barrios a partir de una serie de proyectos: panadería comunitaria, pizzería comunitaria (en Santa Catalina), organización de carreros para que pudieran vender mejor el cartón, banco de herramientas para que la gente accediera a una herramienta para hacer changas, y trabajo con mujeres y con niños. Eran entendidos como proyectos de desarrollo y de mejoramiento de la vida de la comunidad. La cuestión de la cultura popular, el rescate de los saberes del pueblo y el trabajo desde la educación popular es una marca de toda la historia de la Organización.

Una de las mayores preocupaciones del trabajo comunitario fue la cuestión de los jóvenes –“los jóvenes de las esquinas, del arroyo, de abajo del puente”–, a los cuales el menemismo les había quitado la oportunidad de soñar hacia adelante y habían empezado con la bolsita de Poxiran (antecedente de lo que luego sería la adicción al paco). En este marco, se organizaban campamentos con los jóvenes: los trasladaban a un lugar donde se juntaban a reflexionar sobre cómo mejorar su condición de vida, la del barrio y la de su familia. Había que encontrar la cuestión que a los jóvenes los movilizara para transformar su realidad. En esos campamentos se utilizaba una metodología de tres momentos que se centraban en el

pibe, la familia y la comunidad. Esta metodología sería más tarde socializada en el MNCI para la metodología de la Escuela de la Memoria Histórica que también consta de tres momentos. Además de los campamentos, se intentaba reconstruir el vínculo de los jóvenes con la comunidad a partir de actividades como bingos donde también se involucraran los padres y el armado de puestos en la feria La Salada para que los jóvenes trabajaran allí. En este último caso, se trabajó en Villa Lamadrid con Isabel, hoy una de las Madres contra el Paco y por la Vida<sup>1</sup>.

Esta etapa estuvo signada por la merma de recursos financieros para la Organización. Esto se debió a la retirada del Estado de lo social en paralelo al retraimiento del financiamiento de la cooperación internacional, dada la imagen mundial de que “Argentina estaba bien” en el marco de la paridad cambiaria y del acatamiento a los organismos internacionales de crédito. Esta situación marcó un corte con la etapa anterior, ya no era “caer y comprar la casa, el material y armar el almacén” sino armar algo en el territorio como fruto de un proceso organizativo. No obstante, se logró acceder a cierto financiamiento de las ONGs internacionales, aunque escaso, y a fondos estatales (por ejemplo, del Ministerio de Trabajo) y del Banco Mundial para garantizar los campamentos.

Hacia el año 1996, ocurrió el primer contacto de SERCUPO con el MOCASE a partir del viaje de Fernando Mercado a Santiago del Estero. El MOCASE conocía la labor de SERCUPO con la cuestión productiva y su experiencia organizativa en ese plano, y mandaron un correo para invitarlos a Santiago. Fernando Mercado fue quien viajó por parte de SERCUPO y allí se organizaron algunos talleres de economía popular y de organización de cooperativas; no obstante, ese vínculo se diluyó. Tal es así que este antecedente del contacto entre organizaciones era desconocido por los continuadores de SERCUPO y recién fue rescatado a partir de un nuevo contacto por parte del MOCASE en el año 2000.

### *2.3. La organización en la década del 2000: la (re) vinculación con el MOCASE y el proyecto de “la vuelta al campo”*

Una tercera etapa se inauguró a partir de la vinculación con el MOCASE en el año 1999/2000. Nuevamente, fue el MOCASE quien estableció la comunicación con SERCUPO por medio del envío de un correo electrónico con la difusión del avasallamiento sobre las

---

<sup>1</sup> Madres contra el Paco y por la Vida es una ONG que ayuda a jóvenes con problemas de drogadependencia y a sus familias, brindando información a toda la sociedad como forma de prevención tanto como contención, asistencia y reinserción laboral y social a los jóvenes.

tierras de la Central Campesina de Pinto, en Santiago del Estero. SERCUPO envió la solidaridad y recibió la siguiente respuesta: “la solidaridad se da en el lugar”. Previamente el MOCASE había chequeado si SERCUPO seguían siendo los mismos con los que habían tenido contacto unos años atrás. Carlos Barrios y Miguel viajaron a Santiago del Estero inicialmente un fin de semana, pero se quedaron durante una semana entera recorriendo los territorios. En ese mismo viaje, ambas organizaciones se plantearon la posibilidad de trabajar juntas. Allí descubrieron que había una comunidad de objetivos, intereses y formas organizativas que se traducían en un planteo ideológico, político y metodológico común que cada organización se encontraba realizando de manera aislada: el respeto por el otro, la reconstrucción de los valores fundantes de la comunidad, la recuperación de los saberes del campo (que en el caso de SERCUPO, los compañeros “los dejaban en Retiro”), el trabajo con “los últimos de la fila”, la lógica de construcción con y junto al barrio y la metodología de la educación popular para la construcción política.

La vuelta de Miguel y Carlos a Buenos Aires implicó no sólo la socialización de la experiencia con el resto de la organización, sino también la decisión de fortalecer los vínculos con el MOCASE. Una consecuencia de esta decisión fue la revalorización del tema de “la vuelta al campo”. Integrantes de SERCUPO viajaron en enero de 2001 a la Central Campesina de Pinto, en julio de ese mismo año al primer Campamento Latinoamericano en La Simona y en octubre del mismo año a la recuperación de la tierra de los Guevara. En este último caso, viajaron 70 compañeros. Del Campamento Latinoamericano en La Simona participaron también miembros del Frente Amplio para una Nueva Agronomía (FANA), estudiantes universitarios de la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires. Si bien el FANA tenía una relación con SERCUPO, aunque poco orgánica, el vínculo entre ambas organizaciones se irá consolidando a través del tiempo.

Uno de los primeros proyectos conjuntos con el MOCASE –aunque inconcluso– fue la creación de un rancho granja para que los compañeros de la ciudad pudieran encontrar los nexos entre el rancho campesino y la casilla de un barrio, así como recuperar los valores del campo y participar de talleres de agroecología. Asimismo, ya en el año 2003, comenzaron las primeras experiencias de comercialización con el MOCASE. Se trajo carbón desde Santiago del Estero y se comercializó en Buenos Aires. Este diálogo entre lo urbano y lo rural, asumido desde SERCUPO como una “vuelta al campo”, no implicaba un regreso literal al campo: la vuelta al

campo se relaciona con la posibilidad de “ser y sentirse campesino” en las periferias de las ciudades, recuperando las formas de producción de la agricultura familiar en los emprendimientos productivos vinculados a los centros comunitarios, intentando contribuir a la soberanía alimentaria integral y rescatando los saberes y valores campesinos, del monte, del campo. No obstante, posteriormente algunos de los integrantes de SERCUPO se irían a vivir a Santiago del Estero.

Por razones económicas, durante dos años (2002-2003) se discontinuaron las pasantías de SERCUPO a Santiago del Estero, pero la Organización siguió participando de los campamentos de jóvenes. Se conformó un grupo de discusión llamado El Galpón donde además del MOCASE y SERCUPO participan la Asociación de Productores del Noroeste de Córdoba (APENOC), la Asociación para el Desarrollo Integral CAXI-Mendoza y la Asociación para la Promoción Integral API-Jujuy. Este espacio con el tiempo se fortalecerá y dará origen al Movimiento Nacional Campesina Indígena.

Paralelamente a la cuestión productiva que ponía en escena la relación con el MOCASE, el escenario político, social y económico de fines de la década del 90 y principios del 2000 provocaba que los comedores comunitarios, surgidos para dar cuenta de las necesidades más concretas de alimentos, fuera el principal espacio organizativo de SERCUPO en los territorios de Buenos Aires. La crisis del 2001 golpeaba los barrios en los cuales se desarrollaba la organización. Aparecía la necesidad de incorporar a las familias y no sólo trabajar con los jóvenes, como se había venido realizado durante toda la década del 90.

Desde el año 2002, SERCUPO integró la Corriente de Trabajadores Desocupados Aníbal Verón (CTD Aníbal Verón) conformada por el MTD de Lanús (que luego dará origen al Frente Popular Darío Santillán), el MTD de Solano y el MTD de Varela. En ese marco, SERCUPO, que había comenzado a trabajar en el territorio de Esteban Echeverría (en los barrios La Quinta, Colinas y Montana), formó parte del proceso de armado del MTD de Esteban Echeverría. Cuando en el año 2004 se retiró del espacio de la CTD Aníbal Verón, y específicamente del MTD de Esteban Echeverría, decidió no quedarse con los barrios en los que trabajaba para que el MTD pudiera continuar su labor en la zona. Sin embargo, los vínculos con las organizaciones que formaban parte de la CTD Aníbal Verón continuaron. Incluso, SERCUPO los invitó a los campamentos de jóvenes en Santiago y a otras instancias, actuando como interlocutor entre las organizaciones urbanas y campesinas.



En el año 2005 se conforma el MNCI del cual SERCUPO es parte debido a la estrecha relación construida con el MOCASE. A partir de ese momento, SERCUPO pasa a conformar el MNCI Buenos Aires. Asumir esta identidad conllevó a pensar el vínculo entre lo urbano y lo rural. La bandera de la reforma agraria integral implicó pensar de modo diferente los asentamientos de las ciudades, abriendo la posibilidad a la producción periurbana y a resignificar consignas propias del campo.

A medida que la coyuntura económica fue mejorando, el desafío fue dar un paso más hacia la producción, retomando la marcada tendencia hacia lo productivo que signa la historia de la organización. Fue un momento de empezar el trabajo comunitario en nuevos territorios. Los inicios tuvieron que ver con juntarse y armar algo desde cero y sin recursos, a partir de pequeñas experiencias que había en torno a la capilla del barrio Los Gurises. El trabajo en el partido de Esteban Echeverría se fue ampliando con el transcurso del tiempo hasta abarcar a los centros comunitarios Los Gurises (donde trabajaron exclusivamente durante los años 2004 y 2005), Altos de Monte Grande desde el 2006, Remolines a partir del año 2007 y finalmente Los Sin Techo en el 2008, donde SERCUPO ingresa ya como parte del MNCI y con el nombre de MNCI-Buenos Aires.

Así se fue conformando hacia el año 2010 la idea de la Interbarrial de Esteban Echeverría como instancia de discusión, de intercambio y de articulación del trabajo en los cuatro centros comunitarios donde se tenía inserción en aquel momento. El objetivo de la Interbarrial era potenciar la lucha y tener más fuerza frente a las autoridades estatales; también se pensó como un espacio de solidaridad entre barrios para superar las competencias. Las formas de darse organización en los territorios del MNCI-Buenos Aires fueron principalmente tres: comedores y merenderos bajo el lema “somos merenderos, para dejar de serlo”<sup>2</sup>, centros comunitarios pensados como un espacio común para el desarrollo de espacios-momentos de formación y asambleas, y emprendimientos productivos. A estos territorios se fueron sumando el Delta, Florencio Varela y Almirante Brown con un perfil claramente productivo.

#### *2.4. La última etapa de la organización*

Como resultado de un análisis de la coyuntura latinoamericana, que llevó a la organización a plantearse la posibilidad de un retorno de la derecha y la necesidad de profundizar los proyectos progresistas de la región, se consideró la creación de frentes de

<sup>2</sup> Esta frase es retomada como consigna del MNCI-Buenos Aires.

masas urbano-rurales como una herramienta para dar una pelea “por lo que falta”. Como MNCI se realizaron acercamientos al Movimiento Evita que, más tarde, derivaría en la integración del Frente Agrario del Evita. Desde el MNCI se disputaron recursos y políticas públicas en favor de la agricultura campesina, indígena y familiar en distintos ministerios nacionales. Algunos integrantes de la organización se incorporaron al Estado y buscaron hacer su política desde adentro. En el Ministerio de Agricultura, Pesca y Ganadería impulsaron el armado y aprobación de la Ley de Semillas en el año 2014 y luego lucharon por la asignación de recursos para que se hiciera efectiva.

Adicionalmente, desde el año 2012, las experiencias de economía popular que venían sosteniendo desde el MNCI-Buenos Aires se vieron favorecidas por la participación en la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP). La CTEP reúne a muchas organizaciones del campo popular que también se encuentran pensando, desarrollando y mejorando procesos productivos. De allí las múltiples identidades que asume la organización, como ellos mismos señalan: “somos MNCI, somos CTEP y somos Movimiento Evita”<sup>3</sup>.

### **3. El trabajo y los proyectos productivos**

Los testimonios de las compañeras expuestos más arriba, ilustran parte de nuestro trabajo como MNCI-Buenos Aires. En este apartado vamos a describir nuestros espacios de trabajo y producción como organización.

Desarrollamos los proyectos productivos para vivir de ellos trabajando autónomamente, sin patrón. Con los productivos mejoramos nuestras condiciones de vida y tenemos tiempo de estar con nuestras familias. Lo productivo para nosotros es una forma de organizarnos, de trabajar para nosotros mismos. Y de crecer como organización, incorporando compañeros.

Los proyectos productivos funcionan en el centro comunitario de cada uno de los barrios. Los compañeros que trabajamos en ellos buscamos vivir de eso. En los productivos nosotros decidimos cómo trabajamos y cuándo. Discutimos y tomamos decisiones acerca de cómo nos vamos organizando, y cómo organizamos

---

<sup>3</sup> Esta definición surge del registro de observación del primer taller realizado conjuntamente por el MNCI-Buenos Aires y el equipo de investigación el día 13 de agosto de 2016. Las referencias a esta identidad múltiple continuaron presentes en los siguientes talleres, en las conversaciones informales y en las entrevistas grupales e individuales con mujeres pertenecientes a los distintos grupos de trabajo de la organización.

el trabajo. El trabajo en los proyectos siempre es colectivo, lo hacemos en grupo y vamos aprendiendo unos de otros. Por todo eso, vamos haciendo y aprendiendo sobre la marcha. Los productivos se basan en relaciones solidarias e igualitarias de trabajo. Son formas de trabajo distintas al empleo y a las que buscan la ganancia individual.

Algunos de los productos que producimos son para nosotros, otros para el centro comunitario, otros los comercializamos en ferias o a través de redes de comercialización de productos. La producción es una forma más de vincularnos con el MNCI-Buenos Aires: compartimos experiencias de producción, de resolución de problemas puntuales, participamos de jornadas de trabajo y de talleres de economía popular. Uno de nuestros objetivos es encontrar los nexos entre el rancho campesino y el barrio como un modo de “vuelta al campo y sus valores” desde la producción periurbana. De este modo contribuimos a construir la reforma agraria integral, la soberanía alimentaria y la producción agroecológica, porque los proyectos productivos son parte de un proyecto mayor que tenemos por ser parte del MNCI.

Cuando el equipo de investigación se acercó para iniciar el trabajo conjunto en el año 2012, desarrollábamos los siguientes proyectos productivos de tipo autogestivo-cooperativos: cooperativa textil y criadero de pollos en el centro comunitario Los Sin Techo, cooperativa de dulceras en Remolines, cooperativa de dulces y conservas en Los Gurises, cooperativa de serigrafía y de producción de pan en el centro Altos y producción fruti-hortícola en Máximo Paz.

En el último tiempo, nuestras experiencias de economía popular se vieron favorecidas por nuestra participación en la CTEP. Algunos de los proyectos productivos anteriores se desarmaron, otros continúan fortalecidos y también se sumaron una gran cantidad de nuevos proyectos desde la sanción de la Ley de Emergencia Social hacia finales del año 2016. En el centro comunitario Remolines, continuamos el proyecto de dulces y también hay grupos de trabajo de panadería. En Gurises hay un grupo de trabajo de huerta y cooperativas del Argentina Trabaja. En Altos armamos un productivo de panificados donde hacemos pasta, pan, rosquitas y alfajores; otras compañeras, organizadas en dos grupos, salen a limpiar las calles y a hacer trabajos de pintura, arreglos y huerta en las escuelas. El proyecto de serigrafía con jóvenes del barrio permanece en funcionamiento. El centro comunitario Los Sin Techo se organiza en cinco proyectos productivos: una textil, dos de panadería, una de forestación y otra de construcción. En cada cooperativa funcionan uno o dos grupos

de trabajo. La cooperativa textil fue creciendo a lo largo de los años y hoy constituye uno de los emprendimientos que son la base fundamental del centro comunitario.

En cuanto a los barrios que se incorporaron más recientemente a la organización, armamos un grupo de trabajo de huerta y dos grupos que trabajan en la limpieza de escuelas cercanas al centro comunitario en Bafico. En Almirante Brown hay un producto de huerta y un proceso de articulación de productores rurales de la zona. En Florencio Varela y Maipú estamos desarrollando experiencias de vuelta al campo con grupos de familias que se sostienen a partir de la producción fruti-hortícola. Para ello, estimulamos el traslado de integrantes a zonas rurales en las que se concretara la “vuelta al campo” como modo de vida, coherentemente con uno de los postulados del Movimiento Nacional Campesino Indígena, para producir en relación al principio de la soberanía alimentaria. La escala de estos proyectos es considerablemente mayor a la que podemos llevar adelante en los centros comunitarios de los barrios.

El acceso a la posibilidad del salario social complementario, logrado con la movilización junto a otras organizaciones del campo popular en el marco de la CTEP, junto al deterioro de las condiciones de vida de nuestros barrios, nos permitieron realizar otro tipo de trabajo y no solamente los proyectos productivos que veníamos desarrollando. A estos proyectos se le suman los merenderos a los que concurren niños y niñas del barrio que en general asisten a las escuelas cercanas al centro comunitario y comedores donde van las familias. En los comedores y merenderos también trabajamos desde una lógica colectiva.

#### **4. Nuestra mirada sobre la economía popular**

##### *4.1. ¿Qué es la economía popular?*

Para entender qué es la economía popular, nos tenemos que detener sobre cómo surge. En una economía de un país, que está atravesada por la economía capitalista, donde solo rigen las leyes del mercado, los commodities, etc., donde el pueblo interviene apenas como mano de obra en producciones primarias, donde se necesita un ejército de reserva (masa desocupada) para bajar los salarios, el trabajador desocupado, empieza a inventarse trabajos de subsistencia y los va convirtiendo en su medio de producción, de trabajo y de vida.

La economía popular es la generación y aplicación de instrumentos que permitan el tránsito de esa fracción de la población hacia la inclusión, pero por el trabajo personal o colectivo. Eso implica

visibilizar y consolidar derechos laborales y sociales; ayudar a la organización cooperativa; eventualmente fortalecer la posición negociadora de los más débiles al interior de una cadena de valor, sea en la relación de un recuperador de residuos con un municipio o en un artesano frente a una cámara de comercio. También implica encontrar instancias donde el vínculo entre quienes producen bienes –sean agricultores familiares, costureros, artesanos o campesinos– y sus potenciales consumidores se vea facilitado.

En ese contexto, cabe a la economía popular la responsabilidad de concebir, fortalecer y aplicar nuevos paradigmas que nos alejen de una sociedad movida por el lucro, yendo hacia otra donde la organización de la producción de bienes y servicios tenga como matriz la atención de las necesidades comunitarias. Esto implica operar sobre tensiones importantes en el plano del capital, pero planteándose escenarios de cambio a lo largo de la estructura productiva que emergerá en los próximos 20/25 años, o sea: aquella que se sumará a la ya existente.

Para no caer en voluntarismos o planteos poco claros, es necesario recurrir a ejemplos de situaciones arquetípicas, que luego se puedan articular en un conjunto de ideas fuerza:

### 1. Los residuos urbanos

Se trata de la expresión límite de la lógica capitalista primaria por la cual cada uno toma aquello que lo beneficia de su actividad y socializa los subproductos negativos. Otorgando el derecho a actuar así, los gobiernos toman la recolección de residuos como responsabilidad pública y cobran una tasa por ello. La solución más grosera –quemar los residuos a cielo abierto– quedó proscripta hace un par de generaciones. El segundo camino más fácil –enterrarlos– muestra sus fuertes limitaciones cuando las comunidades que reciben residuos de otras se organizan para resistir. Se pasa entonces a un enfoque más agudo, que reconoce que todo componente del residuo tiene un valor ulterior, sujeto a separaciones, recuperaciones o transformaciones de reciclado.

Como la generación de residuo es de máxima dispersión, aparece una competencia en el procesamiento previo a enterrar lo irrecuperable, entre sistemas corporativos a cargo de empresas medianas o grandes y el trabajo de una amplia red de recuperadores urbanos. Éstos trabajan sin tecnología, recuperan lo que pueden y sirven de primer eslabón de las cadenas de reciclado, transfiriendo buena parte de su renta a los intermediarios que les compran el material.

El encuadre capitalista clásico de este tema facilita el camino a las soluciones corporativas, acotando hasta extinguir a los recuperadores urbanos, de manera inversamente proporcional a su capacidad de organizarse y resistir.

Esto no sólo concentra y excluye, sino que además es una solución ambiental pobre. Los mejores porcentajes de reciclado de material, alcanzados en países como Suiza, no superan el 50% de papel o cartón, que es lo más simple. La economía popular debería sostener que los residuos son un problema de todos y habilitar sistemas en que los actuales recuperadores se conviertan en líderes ambientales de barrios definidos, responsables de sensibilizar y capacitar a los generadores primarios, para maximizar la separación en origen. Los líderes ambientales serían receptores de lo reciclable y de su procesamiento ulterior, llegando a las etapas en que su capacidad organizativa les permita o vendiendo semi-procesados a la industria ya existente. Las actuales empresas recolectoras trabajarán entonces sobre volúmenes mucho menores, sin superponerse con el otro circuito.

De tal modo, queda definida una inequívoca función social de los recuperadores urbanos, que no es periférica sino central en el ámbito y que les da derecho a una vida digna. ¿Cuál es la diferencia? Pues que en lugar de ver los residuos como un negocio corporativo, se genera una organización en base a la necesidad comunitaria, que a su vez aumenta –podría ser de manera muy importante– el valor recuperado.

## 2. La agricultura familiar

Hay más de 300.000 agricultores que trabajan sobre predios de dimensión familiar. Hay diversidad de situaciones, comenzando por los derechos formales de propiedad y luego por la inserción en cada cadena productiva. Sin embargo, inexorablemente, esos productores son tomadores de precios, en la medida que su capacidad económica y/o financiera es menor que aquellos con quienes se vinculan.

El camino estándar de apoyo al sector pasa por aportar capacitación técnica, subsidiar parte de la infraestructura productiva y reforzar la tendencia histórica a armar ferias de productores para la venta local, especialmente de productos perecederos. Se reitera el concepto anterior: se trata de ejercitar la valiosa iniciativa de reducir la debilidad del eslabón, aunque la estructura de la cadena no se modifica.

La alternativa transformadora pasa nuevamente por poner en un segundo plano al lucro y pensar a la agricultura familiar como el principal sistema de abastecimiento de los alimentos que consumen los argentinos. Esa mirada lleva asociada en este caso un conjunto de iniciativas mucho más denso que el caso anterior. Sin embargo, ellas fluyen con relativa facilidad cuando se define quiénes son los actores que conforman la oferta de un determinado producto, cómo se articulan, cuáles son sus requerimientos de logística y, a partir de allí, se reordena de modo concreto toda la normativa de promoción y de regulación aplicable, para evitar que la madeja construida corporativamente durante décadas por las grandes empresas, bloquee el camino.

Como un ejemplo del sendero, en buena parte del mundo desarrollado, como avanzada conceptual de esta idea, han proliferado asociaciones entre productores familiares y consumidores, en las cuales éstos últimos financian los cultivos desde la siembra. En paralelo, un conjunto de acciones de gobierno debiera ayudar a que las grandes corporaciones que dominan el mercado avícola, o lácteo, o similares, concentren su atención en la exportación, segmentando de tal modo los respectivos mercados desde la oferta, una dirigida a lo local y regional y la otra al mundo. Tomando como una referencia conceptual que nuestro país puede producir alimentos para 400 millones de personas, debemos repensar la inserción de la agricultura familiar para que produzca el 10% de esa cantidad, pero para todos nosotros. Se trata de una recategorización completa, que necesita cambios conceptuales en el Estado, en los productores y en los propios consumidores, con beneficios tan notorios que ni siquiera amerita detallarlos.

### 3. La clase media y la vivienda: componente clave

Tratándose de un cambio estructural que es precedido o al menos acompañado por cambios culturales profundos, poco de lo referido en los ejemplos anteriores o en los similares que se puedan plantear para los obreros de la indumentaria, los artesanos y tantas otras actividades subvaloradas, se podría concretar si no se cuenta con la participación del Estado por supuesto, pero también de amplios sectores de clase media que comprendan y apuntalen los caminos elegidos. Esto último no surge ni surgirá de exhortaciones ideológicas o éticas, sólo tendrá viabilidad si se muestra en términos concretos que el desafío de la economía popular como elemento de transformación incluye a amplias franjas de la clase media y lo

hace para su propio beneficio. Eso puede basarse en el talón de Aquiles de los planes patrimoniales de la mayoría de los argentinos: la vivienda. Y puede extenderse a la generación fotovoltaica distribuida; a los consejos de escuela o de hospital, todos ellos espacios donde poner primero la necesidad y recién debajo el lucro cambia sustancialmente el enfoque, con claro beneficio comunitario.

El tema de la vivienda es crucial –absolutamente central– para aspirar a instalar culturalmente los valores de una economía basada en la atención de las necesidades. Al presente, la especulación en tierra urbana lleva al borde del fracaso cualquier intento de facilitar el acceso a la vivienda a través del crédito. El resultado de esos planes termina siendo convalidar la súper ganancia de aquellos que atesoran un recurso limitado y sólo se desprenden de él con tasas de ganancia superiores a cualquier alternativa y a lo imaginable.

Un plan público de compra de tierra agrícola en la periferia de las ciudades, de urbanización y posterior venta con facilidades a los que necesitan vivienda, seguido del enérgico estímulo a las cooperativas de vivienda, con un diferencial a favor de las cooperativas de autoconstrucción, permitiría llevar a lo concreto la aspiración de achicar hasta eliminar el déficit de más de 2.000.000 de viviendas que tiene nuestra población.

Un éxito relevante en este plano tendría un efecto social y político que es necesario dimensionar adecuadamente. En efecto: construir caminos en la economía popular necesita de un capital social fuerte y a escala nacional no es imaginable conseguirlo sin la construcción de puentes entre los intereses de los sectores medios y los sectores más humildes. Si se diseminan planes asequibles para el acceso a la vivienda, que dependan de la tarea colectiva y una asistencia del Estado, aumentarán las probabilidades de que quienes participen de ellos adviertan el valor de comprar ropa directamente a los productores, o de las alianzas entre consumidores y productores para producir alimentos.

Organizar la producción desde las necesidades comunitarias es un valor cultural de base, que debe conseguir su instalación desplazando progresivamente al lucro como motor económico y a la convicción de que no hay soluciones que puedan abarcar a toda la población. En ese camino, la participación activa de fracciones de la clase media es decisiva.

#### *4.2. Los dilemas de la economía popular*

La creación de un nuevo concepto para organizar la producción y los servicios –la economía popular– no es fruto de una moda o



una rebeldía fundamentalista. Surge por el fracaso del capitalismo orientado por el lucro, que no puede asegurar un futuro de mínima dignidad para todos los ciudadanos.

El capitalismo con rostro humano, las exhortaciones éticas o morales, la responsabilidad social empresaria, terminan siendo placebo que calman la conciencia, o peor: la engañan. No puede ser de otra manera en un sistema que concentra poder y patrimonio y que, al concentrar, excluye. En este escenario, pretender la inclusión sin modificar la estructura es buscar una quimera. Por tal razón, plantear la economía popular como una etapa superior del asistencialismo, que mejora los derechos para los excluidos, es seductor desde el compromiso y la sensibilidad social, porque presume conseguir resultados a corto plazo. Pero por otro lado, su triunfo consistiría en insertar a los más humildes como último eslabón débil de cadenas de valor, donde la transferencia a los más poderosos del valor que generen será un hecho inexorable.

La economía popular pensada como la organización productiva para atender necesidades comunitarias –desde las más inmediatas de infraestructura, hasta las más complejas de provisión de bienes para la vida cotidiana– requiere, a diferencia de la opción anterior, construir marcos teóricos y prácticos que en algunos casos hasta chocan con la subjetividad de los actores actuales, sumergidos en una inercia de dependencia y de pérdida de iniciativa.

Hay numerosos puntos de apoyo posibles. Toda la organización cooperativa de provisión de servicios públicos diseminada por el país constituye una base excelente para apuntalar la ampliación de miradas, en tanto se asuma como movilizadora de la definición de roles productivos concretos para los más humildes. La democratización de la administración de la infraestructura escolar u hospitalaria, así como un mega plan de viviendas como el mencionado, puede sumar a buena parte de los sectores medios. Asumir a la agricultura familiar como la proveedora de alimentos de todos los argentinos es otro pilar.

Volviendo al comienzo: trabajar en estos planos es una necesidad, no una simple vocación mutable. El capitalismo concentrado ya fracasó. A diferencia de una empresa que quiebra, el poder financiero está en condiciones de transitar por tensiones sociales de variada dimensión y permanentes, recreando espacios que parecen nuevas opciones, pero constituyen una calesita crecientemente insoportable para miles de millones en el planeta. Por lo tanto, no muere, pero da vueltas sobre sí mismo, con la impudicia adicional de explicarnos que la próxima será mejor.

Las opciones de reemplazo válidas deben encontrar formas nuevas de atención de las necesidades comunitarias, que nos alejen de la simplificación de administrar homeopáticamente el sistema o imaginar que cambiar las personas que administran llevará a cambios cualitativos. Aun el capitalismo de Estado llevado a su máxima expresión mostró no ser una solución.

La cruda realidad es que estamos en una paradoja. Estamos solos y a la vez nos tenemos unos a los otros, compartiendo la posibilidad de construir algo diferente.

#### *4.3. La economía popular y los derechos*

A lo largo de la historia la conquista de los derechos laborales se ha dado en el marco de relaciones de dependencia. Si bien esta relación también ha sufrido grandes cambios que requieren un análisis más profundo, como la incorporación de cuadros gerenciales medios o la tercerización –entre otros–, el caso de la economía popular requiere un marco conceptual diferente ya que rompe con esa relación de base, que es la relación de dependencia y, por lo general, presenta situaciones de vulnerabilidad que involucran otros derechos, como el de una vivienda digna, acceso a la salud, educación, etc. Este contexto hace que la lucha de las organizaciones de la economía popular tenga un programa mucho más amplio y complejo a la hora de llevarse a cabo. Podemos encontrar una referencia posible en el reclamo por Techo, Tierra y Trabajo declarado en el Encuentro Mundial de Movimientos Populares, en el que las organizaciones sociales reunidas en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, durante los días 7, 8 y 9 de julio de 2015, se comprometieron a con estos 10 puntos:

- Impulsar y profundizar el proceso de cambio
- Vivir bien en armonía con la Madre Tierra
- Defender el trabajo digno
- Mejorar nuestros barrios y construir viviendas dignas
- Defender la Tierra y la soberanía alimentaria
- Construir la paz y la cultura del encuentro
- Combatir la discriminación
- Promover la libertad de expresión
- Poner la ciencia y tecnología al servicio de los pueblos
- Rechazar el consumismo y defender la solidaridad como proyecto de vida

Las reivindicaciones netamente laborales son parecidas a las de los trabajadores formales, pero con algunas particularidades que hablan del sector y sus prioridades:

-La no criminalización del trabajo suele ser uno de los primeros aspectos por los que se lucha en la economía popular, dado que todas las ramas han atravesado distintos grados de persecución, ya sea porque la policía les cobra una coima, o porque para defender su trabajo hubo que tomar una fábrica.

-Apoyo económico del Estado para poder cumplir con las normativas que se exige a los empleadores, ya que los trabajadores no poseen capital para enfrentar grandes gastos de infraestructura.

-Guarderías para sus hijos, es fundamental para erradicar el trabajo infantil, que muchas veces es producto de la situación de exclusión, ya que muchos trabajadores tiene jornadas que superan las 8 horas y no pueden dejar a sus hijos solos.

-Salario social complementario para poder llegar al salario mínimo vital y móvil.

-Cobertura médica.

### **Palabras finales**

Queremos cerrar este capítulo haciendo mención al trabajo de vinculación de nuestra organización con el equipo de investigación. Entendemos que el MNCI-Buenos Aires, como organización social y política, necesita dialogar con los distintos sectores de la sociedad. La academia es una de esas instituciones. Además, creemos que es un espacio que debe ser transformado conjuntamente entre actores de dentro y fuera de la universidad.

En nuestro camino de ver herramientas y elementos que nos permitieran un trabajo de mayor reflexión con los compañeros y compañeras de la organización nos encontramos con el equipo de investigación en el año 2012. Desde el principio, teníamos una mirada muy parecida sobre la construcción de saberes y vimos un respeto muy grande de su parte hacia la organización y la forma en la que nosotros construimos. Así, el equipo nos fue brindando herramientas que nos permiten afianzar nuestros espacios de reflexión, de construcción de saberes, de descolonización del sentido social y político. Muchas veces los medios de comunicación y las mismas instituciones como la escuela y otros lugares donde transitamos construyen una forma de mirar la sociedad que es funcional a un sistema. Entonces para deconstruir toda esa forma de instalación de la cultura hegemónica, la vinculación con el equipo de investigación es fundamental. Porque sino caeríamos en un encierro muy grande donde no nos permitiríamos ni la reflexión ni la construcción entre muchos y muchas; seríamos nada más que un sector.

Con vistas a que la organización trascienda su propia dinámica, seguir vinculándonos y trabajando conjuntamente en los talleres y en los distintos espacios de formación aporta a encontrar aquellos puntos donde nosotros tenemos que ir haciendo hincapié en la formación política de nuestros compañeros y compañeras. La formación política es central para que ellos y ellas empiecen a asumir responsabilidades, que crean en su lugar de transformación en el mundo. Muchas veces está aceptado implícitamente que la transformación la hacen los políticos, en lugares de poder económico y político, y que el pueblo no puede hacer nada. El único lugar de transformación posible es el voto cada cuatro años. Por eso construir una organización que todos los días genere que las compañeras y los compañeros estén en roles importantes, que tengan un lugar de decisión; que asuman la organización territorial tanto como la organización más en general, es una tarea que es difícil si uno no se sitúa desde una mirada crítica. El trabajo con el equipo de investigación nos nutre en este sentido. De lo contrario, volveríamos a recaer siempre en los mismos errores por ser autorreferenciales.

## **2. Los movimientos populares en la economía popular: la potencialidad pedagógica de los procesos productivos**

*Por Anahí Guelman*

Hacia fines de siglo XX y comienzos del XXI, surgen en la región organizaciones y movimientos sociales de raíz popular que plantean alternativas contra-hegemónicas al contexto de exclusión neoliberal (Gentili y Frigotto, 2000; Michi, 2010). Se los caracteriza como grupos con reivindicaciones propias, autónomos del Estado, los partidos políticos y los sindicatos, con una identidad común y marcos de solidaridad que cuestionan las categorías de poder, autonomía, horizontalidad, trabajo, ciudadanía, territorialidad y subjetividad, poniéndolas en discusión en su dimensión teórica y práctica (Di Marco, 2010; Gohn, 2000; Sousa Santos, 2001; Svampa y Pereyra, 2003; Tapia, 2008; Zibechi, 2003). Tapia (2008) plantea que estos movimientos desbordan los lugares de la política tradicional y desplazan la política hacia otros núcleos de constitución de sujetos, politizando lugares y relaciones sociales. Estas características hacen que, de la mano de escuelas europeas de pensamiento, se los denomine “Nuevos Movimientos Sociales”<sup>1</sup>. Pasada más de una década de despliegue de estos movimientos y de desarrollos teóricos al respecto, es necesario realizar dos advertencias que relativizan la adjetivación de “nuevos”, trazando líneas que no sólo son de ruptura con las organizaciones y luchas anteriores, como una cultura

---

<sup>1</sup> La “Escuela de los Nuevos Movimientos Sociales” (ENMS) surge en Europa a partir de los años sesenta, frente a la dinámica de creciente movilización y de conflictividad social experimentada en Europa y el reconocimiento por parte de esta corriente de pensamiento de que el ciclo de movilizaciones iniciado es un indicio irrefutable de las tensiones provocadas por el advenimiento de una sociedad “pos-industrial” caracterizada por la caducidad de los antagonismos de clase (Touraine, 1987; Melucci, 1999).

y una praxis política de autogobierno, descentralización y democracia participativa, sino también de continuidad con la historia de las organizaciones y las luchas en Argentina y Latinoamericana (Seone, Taddei y Algranati, 2010).

Por un lado, un conjunto de autores (Michi, 2010; Seoane, Taddei y Algranati, 2010) sostienen la continuidad de la problemática de clase en los movimientos que luchan contra formas de desposesión, opresión y explotación con protagonismo de sujetos de las clases populares, considerando a estas últimas desde una posición no estructuralista de las clases sociales (Vilas, 1998; Thompson, 1989); por ello, los denominamos movimientos populares. Conviene señalar también la vinculación de los movimientos populares con el Estado y discutir la autonomía respecto del mismo. El Estado es una relación social caracterizada por la dominación (O' Donnell, 1979; Thwaites Rey, 2004; Ouviña, 2010; Oszlak, 1995), articula la sociedad como relación social, es mediador y garante de las relaciones de producción, de una relación asimétrica en su correlación de fuerzas. Lo que garantiza son esas relaciones sociales de producción signadas por la lucha de clases. El Estado, entonces, concebido como *locus* de construcción de hegemonía (Gramsci, 1993; Ouviña, 2010, 2011) alberga relaciones de asimetría entre los actores sociales involucrados. Restrepo y Rojas (2010) plantean la centralidad del Estado en las luchas populares en el capitalismo, ya que todas ellas interpelan al Estado o buscan suplantarlo, aun cuando para diferenciar las luchas políticas de los sectores populares más vinculadas al Estado o a la cotidianeidad, nosotros preferimos considerar a las primeras como “la política” y a las segundas como “lo político” (Guelman, 2015; Palumbo, 2014, 2017)<sup>2</sup>. Por lo que en primer lugar el Estado es el espacio de disputa de los movimientos populares.

Por otro lado, si bien desde su nacimiento hasta aquí vienen adquiriendo modalidades de recomposición y reconfiguración permanentes, en el período 2003-2015 en la Argentina, observamos un reposicionamiento del Estado como tal, que se manifiesta regulando procesos incipientes de distribución de riqueza, ampliación de derechos y recomposición de la legitimidad gubernamental, generando una dinámica contradictoria en los procesos de movilización

---

<sup>2</sup> La diferencia entre lo que concebimos como “la política” y lo político consiste en que la primera refiere a las prácticas institucionalizadas y vinculadas al Estado, mientras que lo que concebimos como “lo político” desborda y amplía los espacios de la política y construye desde ese espacio sociedad alternativa. Es decir, desborda los espacios institucionales típicos y amplía las prácticas políticas respecto del sentido liberal (Guelman, 2015; Palumbo, 2014, 2017; Tapia, 2008)

social y organización política, como parte del marco de los llamados gobiernos “progresistas” de la región (Gentili y Trotta, 2016). Así, se alteran las gramáticas políticas de los movimientos populares y hay reconfiguraciones político-ideológicas (Pérez y Natalucci, 2010; Bruno y Palumbo, 2016), algunos de ellos se institucionalizan (Gualdi y Roldán, 2011), o articulan lógicas políticas y de sociabilidad con políticas públicas y formas estatales (Manzano, 2015; Shuttenberg, 2011). El rumbo económico, las reformas laborales y las políticas de empleo junto con las políticas sociales basadas en una concepción ampliatoria de los derechos (Maldovan, Ynoub, Fernández Mouján y Moler, 2017; Bruno y Palumbo, 2016; Rinesi, 2016) interpelan la tradición nacional-popular presente en algunos colectivos populares (Manzano, 2016) y reconfiguran su vinculación con el Estado.

Los movimientos populares organizaron durante todos estos años la producción de la vida económica. Es central destacar la creación de proyectos productivos, configurando otro tipo de relaciones sociales de producción, que aunque tengan una extensa tradición en América Latina, irrumpen a fines del siglo XX como parte de las estrategias de supervivencia de los sectores excluidos y desocupados ante el panorama que plantea el trabajo en la producción flexible en marcos neoliberales.

La producción y los modos de abordar el trabajo fueron abordados, en la literatura especializada, desde diversas denominaciones que dan cuenta de un debate académico en torno a las nociones de economía social, economía solidaria, economía del trabajo, economía informal y economía popular (Coraggio, 2007; Razeto, 1993; Sarria Icaza y Tiriba, 2003, 2004; Singer, 2011).

El concepto economía popular es utilizado en Latinoamérica a partir de los noventa (Nuñez Soto, 1995; Tiriba, 2000), pero desde las prácticas concretas de los movimientos populares en nuestro país, la noción se presenta como categoría de la práctica (Fernández Álvarez, 2016), asociada al protagonismo de los últimos años de la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP) –creada en 2011– que nuclea muchas de las experiencias productivas de los movimientos y organizaciones sociales, en el marco de la reivindicación de derechos y la representación de trabajadores no asalariados (Maldovan, Ynoub, Fernández Mouján y Moler, 2017).

Entendemos por economía popular “el conjunto de actividades económicas y de prácticas sociales desarrolladas por los sectores populares, orientadas a garantizar la satisfacción de sus necesidades básicas, materiales y no materiales, con la utilización de su

propia fuerza de trabajo y de los recursos disponibles” (Sarría Icaza y Tiriba 2000:3). El concepto remite a la dimensión de la economía que trasciende la mera obtención de ganancias materiales y está estrechamente vinculada a la producción y reproducción de la vida y la existencia; dimensión que desarrollan específicamente los sectores populares y que se ha configurado de modos diversos en distintos contextos témporo-espaciales. En el marco de gran parte de los movimientos populares, el trabajo se instituye desde una lógica que es parte de la economía popular y organiza procesos colectivos, basados en relaciones no salariales, teóricamente solidarias e igualitarias de trabajo, a través de la relación social que se establece entre trabajadores propietarios del capital y, por lo tanto, del producto o servicio que realizan (Caracciolo Basco y Foti Laxalde, 2003; Coraggio, 2011 ). Es decir, son formas de trabajo que difieren de la lógica de las relaciones salariales típicas, de las relaciones de empleo bajo la órbita del mercado y de la ganancia individual.

Este tipo de economía no significa necesariamente informalidad o pobreza, aun cuando su origen esté vinculado a las mismas. Se refiere, en cambio, a procesos que intentan constituir una economía del trabajo en contraposición a la economía del capital, de modo de garantizar la reproducción ampliada de la vida limitando la acumulación de capital o la maximización de los beneficios del capital. Por detrás de estos proyectos productivos de carácter colectivo hay una concepción amplia de trabajo, alejada de parámetros e intereses de acumulación, en la que se establecen vínculos que distan de la relación capital-trabajo. En esta concepción amplia de trabajo, el proceso de producción tiene sentido para el trabajador no sólo porque interviene en él con su intelecto, su fuerza, su voluntad y provoca un proceso de crecimiento personal, sino además porque la lucha y la organización son consideradas también como trabajo. Una concepción de trabajo amplia borra barreras entre el tiempo de trabajo y el tiempo del no trabajo. El trabajo no está relacionado únicamente al proceso productivo, porque lo relacionado con las dimensiones ética y política son parte del mismo:

Una concepción abarcativa y ampliada del trabajo lo contempla tanto en su dimensión colectiva como en la subjetiva, tanto en la esfera del trabajo productivo como improductivo, material como inmaterial, así como en las formas asumidas por la división sexual del trabajo ... (Antunes, 2005: 178).



Una concepción amplia de trabajo recupera al mismo como actividad vital, como necesidad natural de intercambio entre el hombre y la naturaleza, y por lo tanto excede al trabajo asalariado, fetichizado, extrañado. El trabajo es una experiencia elemental de la vida cotidiana para satisfacer necesidades y para la reproducción de la vida y de la especie; por eso el trabajo es para Marx y Engels (1975), la esencia distintiva del género humano y, por eso mismo, funda lo social (Marx y Engels, 1975; Antunes, 2005; Guelman, 2015).

Esta caracterización del trabajo, amplia, entonces, sólo es posible si con el trabajo se crean bienes o servicios para la reproducción (valores de uso), con los que el productor puede identificarse. En cambio, a partir de la división del trabajo, cuando se produce para la acumulación de otro, las actividades espirituales y materiales, el disfrute y el trabajo, la producción y el consumo, se asignan a distintos individuos. Entonces nos encontramos con los fenómenos de la alienación y la fetichización. Otro modo posible de explicar esto es decir que el producto es un valor de uso, pero en la producción capitalista sólo se producen valores de uso en la medida en que son sustrato de valores de cambio: tienen un valor superior a la suma de los valores de las mercancías requeridas para su producción. Esto genera un plusvalor que es el punto de partida para la reproducción del capital. Es por esta necesidad del capital de producir valores de cambio, que en el sistema capitalista el trabajo asume la forma asalariada, abstracta, fetichizada y extrañada, en la que el trabajo se reduce al empleo y se aleja de las condiciones que plantea la concepción amplia.

Por eso una concepción amplia de trabajo puede potenciar el crecimiento de los sujetos si se realiza en condiciones que permitan un comportamiento creativo, responsable, autónomo, participativo, si se realiza con otros/as y posibilita encontrar un sentido a la vida y la construcción de la sociedad.

Para los sujetos que son parte de esos proyectos, el lugar de trabajo se resignifica. Las formas de funcionar y gestionarse tienen un carácter diferente que el de las empresas o emprendimientos de la economía tradicional y las lógicas del empleo. El proceso de trabajo se autogestiona y en él se ponen en juego saberes productivos que las y los trabajadores portan, saberes populares que empiezan a ser utilizados y puestos en valor. También se desarrollan nuevas relaciones sociales y productivas que distan de los valores hegemónicos: colectivizan la propiedad, la toma de decisiones, cambian las relaciones de producción e incorporan explícitamente el carácter social y cultural del trabajo y la producción. La producción, la cultura del trabajo

y los modos de resolución de la economía colectiva plantean la necesidad de construir una cultura y hábitos de trabajo entre iguales, que implican responsabilidad, autodisciplina, debates, asambleas, discusiones, posicionamientos, establecimiento de consensos y respeto por los acuerdos, en un contexto que emite otras señales. La relación entre pares en lugar de las relaciones asalariadas, la pertenencia compartida de los medios de trabajo, el carácter colectivo del trabajo y la autodeterminación en la toma de las decisiones, implican de hecho una experiencia de construcción de poder diferente. Por eso en los proyectos productivos se pone en práctica una pedagogía –otra– del poder (Ouviaña, 2015; Rebellatto, 2009).

Nos interesa particularmente el valor pedagógico que tienen estas concepciones amplias de trabajo puestas en práctica en los proyectos productivos, porque en su mismo accionar cotidiano transforman el discurso en materialidad: los proyectos efectúan una crítica al capitalismo como modo de producción en el hacer cotidiano. Se trata de una crítica muy específica, porque se encarna en las formas de producir que llevan adelante un modelo opuesto al hegemónico. En estas situaciones concretas, materiales y cotidianas, los trabajadores palpan y vivencian la desmedida ambición por la acumulación y reproducción del capital y sus efectos en la destrucción del hombre (alienaciones varias, exclusión) y del planeta. Es en este sentido que el trabajo, la producción, en su propia concreción, en el hacer y su reflexión, en su praxis, tiene una fuerte potencia formativa.

Los modos de trabajar y producir alejados de las lógicas clásicas del trabajo asalariado son, no sólo ámbitos económicos de producción y reproducción de la vida, sino también ámbitos concretos en los que se defiende la subsistencia en tanto se construyen relaciones sociales, por eso además pasan a ser ámbito social. El trabajo se vincula así con la lucha por él mismo y con el contexto en el que esta lucha se lleva a cabo, y entonces estas relaciones son también ámbito político. En todos estos sentidos, el trabajo se vuelve principio formativo.

Resituamos, por ello, el trabajo como principio educativo. Para Gramsci (2009) el trabajo se constituye en principio educativo porque en el proceso de trabajo el/la trabajador/a articula su acción, su pensar, aprende modos y técnicas para operar y sus fundamentos y vincula este saber sobre el trabajo con las relaciones en que se produce. El trabajo enlaza los saberes acerca de la naturaleza de la que el hombre es parte, los saberes acerca de la sociedad y fundamentalmente de sus leyes, de los derechos (orden legal que

regula la vida de los hombres entre sí), y por ello es principio educativo, porque integra estos saberes en su proceso. De allí su importancia y potencial pedagógico.

En rigor, para Gramsci, a quien tenemos de referente en este sentido, lo pedagógico no se restringe a lo escolar o a lo específicamente educativo, sino que se desarrolla atravesando la sociedad (Ouviaña, 2015). Todas las relaciones sociales que se constituyen como relaciones de hegemonía (relaciones entre clases, entre gobernantes y gobernados, entre partidos y militantes, entre patrones y trabajadores, etc.) son relaciones pedagógicas. Se trata de “praxis” que combinan vivencias, sentires y saberes. En este sentido, el trabajo es una praxis específica que articula en el cotidiano la reproducción de la propia vida y de la vida social. Según se consolide su dirección, las relaciones de hegemonía que allí se construyan también variarán (no mecánicamente, como toda construcción hegemónica).

Por eso, la categoría formación “en” el trabajo (Guelman, 2015) resulta clave en nuestro abordaje. A diferencia de la educación que remite a procesos concretos, institucionalizados, organizados en el tiempo, la formación es un proceso amplio, que se da en todas las culturas, espacios y tiempos de la especie humana (Vasco, 2011). Entonces, lo que ocurre en el trabajo implica siempre formación. Si, por otra parte, el trabajo articula como principio formativo tantos aspectos de la vida humana, su fuerza formadora se acrecienta.

Y por último, si este proceso de formación “en” el trabajo, se desarrolla en el marco de una concepción de trabajo ampliada, tal como parecen serlo los proyectos productivos de la economía popular, la posibilidad de su potencia emancipadora, descolonizadora, transformadora, tal vez sea innegable. Sólo tal vez, porque este no es un problema teórico, sino una praxis concreta, en la que sujetos también concretos, de un movimiento popular en un contexto específico, construyen el día a día.

## **Bibliografía**

- ANTUNES, Ricardo. (2005). *Los Sentidos del trabajo. Ensayo sobre la afirmación y la negación del trabajo*. Buenos Aires: Herramienta Ediciones.

- BRUNO, Daniela y PALUMBO, María Mercedes (comps.) (2016). *Pedagogía, política y acción colectiva: el caso de la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular-CTEP*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires-Facultad de Ciencias Sociales.
- CARACCIOLO BASCO, Mercedes y FOTI LAXALDE, María del Pilar (2003). *Economía solidaria y capital social. Contribuciones al desarrollo local*. Buenos Aires: Paidós.
- CORAGGIO, José Luis (2007). “La economía social como vía para otro desarrollo social”. *Revista Peripecias*, s/d.
- CORAGGIO, José Luis (2011). *Economía social y solidaria. El trabajo antes que el capital*. Ecuador: Ediciones Abya-Yala
- DI MARCO, Graciela (2010). “Autogestión y democratización de la propiedad y el trabajo”. En MASSETTI, Astor, VILLANUEVA, Ernesto y GÓMEZ, Marcelo (comps) (2010). *Movilizaciones, protestas e identidades colectivas en la Argentina del bicentenario*. Buenos Aires: Nueva Trilce.
- FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, María Inés (2016). Experiencias de precariedad, creación de derechos y producción colectiva de bienestar(es) desde la economía popular. *Ensamblés*, 3 (4-5): 72-89.
- GENTILI, Pablo y FRIGOTTO, Gaudêncio (comp.) (2000). *La ciudadanía negada: políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.
- GENTILI, Pablo y TROTTA Nicolás (2016) “Prólogo”. En Gentili, Pablo y Trotta, Nicolás (comp). (2016). *América Latina: la democracia en la encrucijada*. Buenos Aires: CLACSO - Octubre - UMET.
- GOHN, Maria da Gloria (2000), “Educação, trabalho e lutas sociais”. En Gentili, Pablo y Frigotto, Gaudêncio (comps) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. CLACSO: Buenos Aires.
- GRAMSCI, Antonio (1993). *La política y el Estado Moderno*. Buenos Aires: Planeta-Agostini.
- GRAMSCI, Antonio (2009). *Los Intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- GUALDI, Ismael y ROLDÁN, Alejandro (2011). “El kirchnerismo y los movimientos sociales: una integración conflictiva. Un abordaje desde la experiencia del FTV”. Ponencia presentada en las IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- GUELMAN, Anahí (2015) *Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales. El caso de la Escuela de Agroecología de MOCASE-V (2009-2012)*. En: [http://repositorio.filo.uba.ar/xmlui/bitstream/handle/filodigital/2973/uba\\_ffy1\\_t\\_2015\\_899265.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.filo.uba.ar/xmlui/bitstream/handle/filodigital/2973/uba_ffy1_t_2015_899265.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- MALDOVAN BONELLI, Johanna, YNOUB, Emanuel, FERNÁNDEZ MOUJÁN, Lucio y MOLER, Emilce (2017). Políticas públicas e instituciones de regulación socio-laboral para la Economía Popular. Supuestos y tensiones en el debate por la ley de Emergencia Social. Ponencia presentada en el XIII Congreso ASET, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- MANZANO, Virginia (2015). “Lugar, trabajo y bienestar: la organización barrial tupac amaru en clave de política relacional”. *Publicar*, 19, 9-35.
- MANZANO, Virginia (2016). “Topografías variables del poder: las relaciones entre movimientos sociales y el Estado argentino en dos tiempos”. *Annis*, 15.
- MARX, Karl y ENGELS, Friedrich (1975). “Proceso de trabajo y proceso de valorización. El proceso de trabajo” en *El Capital*. Madrid: Siglo XXI.
- MICHI, Norma (2010). *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC*. Buenos Aires: El Colectivo.
- MELUCCI, Alberto (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México.
- NÚÑEZ SOTO, Orlando (1995). *La economía popular asociativa y autogestionaria*. Managua: CIPRES.
- O'DONNELL, Guillermo (1979). “Las tensiones en el estado burocrático autoritario y la cuestión de la democracia”. En COLLER, David (1979). *El Nuevo autoritarismo en América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.
- OSZLAK, Oscar (1995). *Estado y Políticas Estatales en América Latina*. Buenos Aires: REDES.
- OUVIÑA, Hernán (2010). *El Estado, su abordaje desde una perspectiva teórica e histórica. Introducción al conocimiento de la sociedad y el Estado*. Buenos Aires: Gran Aldea.
- OUVIÑA, Hernán (2011) “La pedagogía prefigurativa en el joven Gramsci. Una aproximación a la teoría y la práctica de la

- educación futura”. En HILLERT, Flora, OUVIÑA, Hernán, RIGAL, Luis y SUÁREZ, Daniel., *Gramsci y la educación: Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc.
- OUVIÑA, Hernán (2015). “Educación en movimiento y praxis prefigurativa. Una lectura gramsciana de los proyectos pedagógico-políticos impulsados por los movimientos populares latinoamericanos”. En HILLERT, Flora, OUVIÑA, Hernán, RIGAL, Luis y SUÁREZ, Daniel (comps.) *Pedagogías críticas en América Latina: experiencias alternativas de educación popular* (pp. 99-148). Buenos Aires: Noveduc.
- PALUMBO, María Mercedes (2014). Las prácticas político-pedagógicas de los movimientos populares. El caso del Movimiento Popular La Dignidad en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2012-2013). Tesis de la Maestría en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, Universidad de Buenos Aires (mimeo).
- PALUMBO, María Mercedes (2017). Dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos de formación política. Un estudio en movimientos populares multisectoriales (2011-2015). Tesis del Doctorado de la Universidad de Buenos Aires Área Educación (mimeo).
- PÉREZ, Germán y NATALUCCI, Ana. (2010). “La matriz movimientista de acción colectiva en Argentina: la experiencia del espacio militante kirchnerista”. *América Latina Hoy*, 54 (11).
- RAZETO, Luis (1993). “Debate comunicando acerca de la llamada economía popular”. *Comunicando, boletín de Informaciones interorganizacionales*.
- REBELLATTO, José Luis (2009). “El aporte de la educación popular a los procesos de construcción de poder local”. En *Intelectual radical*. Montevideo: Nordan y Universidad de la República.
- RESTREPO, Eduardo y ROJAS, Axel (2010). *Inflexión Descolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca.
- RINESI, Eduardo (2016). “La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad”. En BRENER, Gabriel y GALLI, Gustavo (comps.) *Inclusión y Calidad como políticas educativas de estado. O el mérito como opción única de mercado*. Buenos Aires: Crujía-Stella-La Salle.

- SARRIA ICAZA, Ana Mercedes y TIRIBA, Lia (2004). “Economía popular”. En CATTANI, A. (coord). *Otra economía*. Buenos Aires: Altamira.
- SEOANE, José, TADDEI, Emilio y 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 en disputa. Córdoba. UNC.
- SCHUTTENBERG, Mauricio (2011). “La reconfiguración de las identidades nacional populares: Los puentes discursivos para la inserción de tres tradiciones políticas en el espacio transversal kirchnerista”. *Sociohistórica*, 28, 41-73.
- SINGER, Paul (2011). *Practical Ethics*. Cambridge University Press.
- SOUSA SANTOS, Boaventura (2001). Los nuevos movimientos sociales. *Revista OSAL* 5: 177-183.
- SVAMPA, Maristella y PEREYRA, Sebastián (2003). *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteros*. Buenos Aires: Biblos.
- TAPIA, Luis (2008). *Política salvaje*. La Paz: CLACSO - Muela del Diablo - Comunas.
- THOMPSON, Edward (1989). *La Formación de la Clase Obrera en Inglaterra*. Barcelona: Crítica.
- THWAITES REY, Mabel (2004). *La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción*. Buenos Aires: Prometeo.
- TIRIBA, Lia (2000). *Práxis Productiva e Princípio Educativo*. Rio de Janeiro: UFF.
- TOURAINÉ, Alan (1987). “El regreso del actor. Los movimientos sociales: ¿objeto particular , o problema Central del análisis sociológico”. Buenos Aires: Eudeba.
- VASCO Carlos Eduardo (2011). “Formación y Educación, Pedagogía y Currículo”. *Educación, Pedagogía y Currículo*, 15.
- VILAS, Carlos (1998). “Actores, sujetos, movimientos: ¿dónde quedaron las clases?”. En NEUFELD, María Rosa, GRIMBERG, Mabel, TISCORNIA, Sofia y WALLACE, Santiago (comps) *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Buenos Aires: Eudeba.

ZIBECHI, Raúl (2005). “La educación en los movimientos sociales”, Programa de las Américas (Silver City, NM: Internacional Relations Center, 8 de junio de 2005). Disponible en <http://www.americaspolicy.org/citizen-action/focus/2005/sp-0506educacion.html>



### **3. Autogestión: una mirada desde la Educación Popular<sup>1</sup>**

*Por Javier Di Matteo*

Este texto contiene algunas reflexiones sobre los procesos de trabajo autogestionado en el marco de organizaciones y movimientos populares. Se apoya en el conocimiento de distintos procesos ocurridos en la Argentina entre 1998 y la actualidad. Por supuesto, se apoya en un conocimiento fragmentario, estamos lejos de pretender alguna generalización. Son reflexiones cercanas al hacer, algunas más propias y otras resultado del diálogo con distintas personas, con distintos compañeros y compañeras. El límite entre unas y otras es difícil de establecer.

Conviene aclarar, también, desde dónde se reflexiona, lo que puede ayudar a comprender determinados énfasis y preocupaciones. Este trabajo se nutre en la perspectiva de la Educación Popular y en una praxis colectiva de la que soy parte como docente universitario, así como participe de procesos organizativos populares. Lejos de ser el resultado de una tarea investigativa continuada acerca de una misma realidad, es un conocimiento resultado de la actuación como integrante de colectivos en el mundo universitario y en de la organización y el trabajo popular. Gracias a esa actuación, accedimos a conocer experiencias variadas.

Nuestro recorrido en Educación Popular desde mediados de la década de los 90 supuso la opción por colaborar en procesos de movilización signados por una fuerte participación de las bases sociales, para entonces crudamente golpeadas por el neoliberalismo en su versión

---

<sup>1</sup> Este artículo surge de una invitación especial del equipo de investigación en el marco de los sostenidos intercambios con Javier Di Matteo y el equipo de investigación que integra en la Universidad Nacional de Luján coordinado por la Dra. Norma Michi.

menemista, en el marco de los cuales y con ese horizonte participativo, las iniciativas de formación eran valoradas y requeridas.

Nos referimos a experiencias ocurridas en el marco de las organizaciones populares y autónomas (Michi, 2010, Di Matteo, 2012a, 2012b, Di Matteo, Michi y Vila, 2012), el campo de aquellas organizaciones que no surgieron de las formaciones políticas o sindicales tradicionales y que se han construido a la par de demandas sociales del mundo subalterno. Incluye de manera destacada a las organizaciones de desocupados, especialmente los que fueron conocidos como Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTD) y que fueron transformándose con el tiempo, variando incluso el modo en que son nombrados actualmente, a la par de un conjunto de grupos urbanos y periurbanos, por lo general articulados de muchos modos en ámbitos mayores (frentes, movimientos, redes) y que se referencian en conceptos como la autogestión o la economía solidaria. Incluye además a segmentos del movimiento campesino.

En este texto reconstruiremos algunos debates en torno de la autogestión y su lugar en la práctica de las organizaciones y movimientos y más adelante nos detendremos en algunos puntos significativos recogidos de la práctica de acompañamiento de distintas experiencias en tanto procesos de construcción de subjetividades.

### **La autogestión “en el 2000 también”**

La actividad autogestionada fue ganando espacio en torno al fin de siglo y los primeros años de la década pasada como resultado de varios procesos que no son del todo independientes:

1) El de los debates acerca de la necesidad de propiciar procesos sociales autónomos de distinto tipo, incluidos, por supuesto, los materializados en torno al trabajo; debates sin duda inseparables de las discusiones sobre autonomía social y la muy conocida crisis de representación política de los años '90 (Thwaites Rey, 2004).

2) El agravamiento de las condiciones de vida que daba lugar a iniciativas individuales, familiares y algunas veces colectivas de trabajo auto-generado, observándose una vertiginosa multiplicación de estrategias como el “cartoneo” y la venta callejera, que se manifestó también en la proliferación de clubes de trueque. Esta tendencia a autogenerar trabajo se notó claramente en los incipientes movimientos de desocupados (MTD): muchos grupos dentro de los movimientos montaban iniciativas productivas –sin mediación estatal– y hacían por su cuenta alguna actividad artesanal. Muchos desocupados, en el marco de sus organizaciones, hacían algún tipo de aporte con el que impulsaban lo productivo.

Personas que cobraban el plan estatal invertían mes a mes una cuota para capitalizar el proyecto productivo, con el que compraban insumos y herramientas. Parte de esos planes sociales financiaban la harina, los electrodos, la tela. Cocinas hogareñas, patios caseros, y espacios comunitarios de los movimientos se poblaron de actividades económicas incipientes.

3) En la especificidad del conurbano bonaerense y de las grandes ciudades, aunque con resonancias de algunos movimientos rurales (Durand, 2009), la opción política de las organizaciones por quitar del ámbito estatal la gestión y la organización de los planes sociales para desocupados y de las tareas a que estos planes obligaban, con el objetivo de resguardar los procesos de autonomía política que se pretendían profundizar. Inicialmente, las organizaciones de desocupados luchaban por planes sociales y una vez logrados, los trabajadores pasaban a engrosar los contingentes de trabajo disposición de los municipios; una fuerte lucha dada por las organizaciones, favorecida por las disputas políticas entre los distintos niveles de Estado, acabó dando a los movimientos la posibilidad de gestionar los programas. Nuevamente, esto ocurría en el marco del rechazo generalizado de “la política” y a nivel de las barriadas populares, de los sistemas clientelares que expresaban y explicaban, a la mano, tanto las causas de la miseria como la ausencia de una mínima moral solidaria en la relación gobernantes-gobernados.

4) Los esbozos de un programa político, de un horizonte de demandas y proyectos capaz de articular la situación actual (desde las situaciones concretas de los sectores movilizados) con un proyecto político más general para lo cual la producción autogestionada parecía tener algún lugar, aún difuso, precariamente debatido, polisémicamente afirmado.

Desde un inicio, las luchas que enfrentaron el neoliberalismo supusieron un cuestionamiento a las políticas públicas y al mismo tiempo un reclamo concreto de alguna línea de intervención estatal como recursos alimentarios, programas de empleo, etc. Ahora bien, para la mayoría de las organizaciones, sino para todas, esos reclamos inmediatos no daban por terminada la pelea: se construyeron discursos y propuestas que incluían lo que se buscaba más allá de lo inmediato (Retamozo, 2011). En esas propuestas estuvo recurrentemente presente la lucha por “trabajo”, por “trabajo genuino”, y por “trabajo autogestionado”, más allá de otros elementos que hacen al horizonte político de distintos actores. Como podrá notarse, el énfasis en uno u otro significativo da cuenta de un sentido político distinto. Lo que nos interesa destacar es que para buena

parte de los sujetos movilizados en torno a la economía popular y la “exclusión” de las relaciones laborales, los horizontes políticos, a pesar de su diversidad, incluían en algún sitio el “trabajo autogestionado”, la “economía solidaria”, la “economía popular”, el “trabajo sin patrón”, etc. En ese sentido, si los planes sociales eran vividos como paliativos de una situación que debía resolverse más radicalmente, el trabajo colectivo, siendo una respuesta material inmediata, era también un elemento significativo de cara a los distintos proyectos sociales alternativos que se iban esbozando.

5) Estos procesos incluían una lectura política del mundo cotidiano. Una dimensión destacable para nosotros se relaciona con la potencia formativa de los procesos autogestivos, lo que supone la posibilidad de una intervención o acompañamiento de los mismos en clave pedagógica, esto es: en tanto potenciación de los sujetos y los procesos colectivos, en clave de lo que se aprende en ellos y del saber que allí se construye, así como en clave de lo que aún está haciendo falta ser aprendido o el nuevo saber que aún no ha sido creado.

Una buena síntesis de lo que decimos al respecto lo encontramos en las palabras de dos militantes de Movimientos de Trabajadores Desocupados<sup>2</sup>:

Todo eso es un proceso de formación que quizá no tenga la forma de taller<sup>3</sup>, pero sí esta cosa de ‘¿cómo nos vamos a dividir el trabajo?, ¿qué vamos a producir?, ¿cómo lo vamos a producir?, ¿con qué empezamos?, ¿qué sabe hacer uno?, ¿qué sabe hacer la otra?’. Y eso sí fue todo un proceso organizativo, pero acompañado por una cuestión de formación también. Las distintas cosas que se necesitan para la producción: ‘Vamos a comprar con el fondo de productivos, pero ¿qué vamos a comprar?, ¿por dónde empezamos?, ¿qué priorizamos...?’. Un proceso formativo, porque de alguna manera organizar el trabajo era organizarnos colectivamente, que es una de las cosas que más cuesta a veces en el MTD (Integrante del MTD de Lanús).

¿Cómo vos lográs el tinte ideológico que nosotros buscamos?: intentamos hacerlo con formación, pero también con una práctica. Si vos decís ‘vamos a hacer trabajo, dignidad y cambio social’<sup>4</sup>, ‘sí, compañeros, otro mundo es posible’ y después tenemos el local todo terminado y las máquinas están sin usar, y... el compañero no te va a creer mucho. ¿Qué cambio social si el mínimo

<sup>2</sup> Ambos testimonios son retomados de trabajos previos (Di Matteo, 2012a, 2012b).

<sup>3</sup> Se refiere al dispositivo pedagógico “taller”.

<sup>4</sup> La consigna de buena parte de los MTD entonces era “Trabajo, Dignidad y Cambio social”.

no lo podés hacer? ... si vos no tenés en cuenta esa dimensión de la vida cotidiana, concreta, la política a nivel cotidiano, como la vive el otro...» (Integrante del MTD Oscar Barrios).

Esto es algo que comienzan a afirmar los movimientos como síntesis de la experiencia y de los debates contenidos en ella. Es, a la vez, la conclusión de un razonamiento propio de quienes nutren su práctica con aquellos pensamientos críticos que enfatizan el lugar de la rebeldía y el protagonismo de base en la construcción de los sujetos sociales y del conocimiento liberador. Incluimos entre esos pensamientos a la corriente latinoamericana de Educación Popular.

### **Autonomía social y Estado**

El horizonte de construcción de autonomía, entiéndase por esto tanto procesos de producción colectiva como de autogobierno, ha sido planteado con énfasis en la segunda mitad de los años 90 en el mundo de las organizaciones sociales, extendiéndose a partir de las luchas del 2001. Supone un cierto rechazo de las formas de ejercicio de poder por fuera de los grupos humanos concretos, “la política” institucional, su versión local expresada como “los punteros” y el trabajo bajo patrón. Para el caso de los patrones, no existió mayor problema: el mercado de trabajo abandonó a un importante sector de la clase trabajadora. Su recomposición años después supuso algunos desafíos al movimiento popular que merecerían un análisis aparte. El Estado no se retiró efectivamente nunca, en general y especialmente en las grandes ciudades, la exigencia al Estado fue central en las estrategias de crecimiento de las organizaciones. A pesar de ello, algunas pequeñas organizaciones intentaron desarrollarse sin aceptar ningún tipo de recursos estatales y otras pusieron en segundo plano los esfuerzos por disputarlos.

De todos modos, en aquellas organizaciones donde existieron más intentos de construir procesos autogestivos, la transformación de la realidad era pensada como contestación de la acción estatal a la par de la creación de experiencias por abajo constructoras de poder popular. En este sentido, las formas assemblearias de participación así como el trabajo colectivo representaban ejercicios de construcción de una nueva realidad. El Estado es visto un ámbito no transitable, salvo como receptor de demandas y mediador de recursos.

Más adelante, promediando la década pasada, y a la par del despliegue de experiencias políticas progresistas, y destacadamente dado el proceso venezolano, el Estado comienza a ser reconsiderado por muchos militantes y organizaciones populares, en sus contradicciones y en su capacidad de albergar proyectos de izquierda.

La recuperación del carácter contradictorio del Estado y del carácter estratégico de la política significó, en algunos casos, un retroceso en los énfasis que habían alcanzado categorías como “trabajo de base”, “prácticas asamblearias”, “autogestión del trabajo”. Con el tiempo pareciera ser que los procesos por abajo y por arriba vuelven a revisarse, especialmente cuando se advierte que los desarrollos estatales progresistas son débiles en ausencia de procesos organizativos de base sólidos. Por supuesto, la variedad de construcciones políticas en el mundo popular permite que “la de cal” y “la de arena” tengan proporciones relativas.

Podemos tomar como buen indicador del resultado de esa experiencia de lucha social y de auto-organización popular y de los debates que la acompañaron, la posición expresada actualmente por la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP). La expresión “Economía Popular” trae consigo el intento de incluir en las organizaciones los esfuerzos individuales y familiares de autogeneración de trabajo, dando un marco de organización gremial a categorías sociales que los movimientos de desocupados interpeaban como tales, como desocupados, y que hoy se expresan como cuidacoches, costureras, trabajadores comunitarios, etc.

La CTEP considera que, en el marco del capitalismo, el límite estructural con el que se encuentran los procesos económicos populares es central y que entonces difícilmente sea viable la economía popular sin la asistencia estatal. Difícilmente los emprendimientos económicos populares van a poder alcanzar la productividad que tiene el capital. En la medida que las situaciones que provocan la expulsión del mercado de trabajo se originan tanto en la dinámica del capital como en la política pública, es legítimo exigir que esta última oriente recursos para complementar esa economía construida por los “excluidos”, que incluye tanto las iniciativas individuales como los emprendimientos colectivos en el marco de las organizaciones.

Con la emergencia de modelos progresistas de gestión estatal, anclados en la afirmación de que el Estado debe asumir un papel más importante en la conducción de la economía, para algunos sectores movilizados, cercanos a la “matriz” nacional-popular, pero también de la izquierda tradicional, el papel del Estado es decisivo a través de su propia acción y de su capacidad regulatoria (Svampa, 2005, 2011). Nuevamente la CTEP se posiciona con claridad al respecto:

Tras diez años de crecimiento ininterrumpido, aprendimos que el mejoramiento de los indicadores macroeconómicos, el aumento de la productividad, el desarrollo de la tecnología y

el incremento de las inversiones productivas no se traducen en trabajo formal y dignidad para todos nuestros compañeros. Comprendimos que, en el mercado, no hay ni habrá lugar para nosotros (CTEP, 2014b: 46).

Avanzada esta historia, sigue existiendo un razonamiento y unas prácticas que otorgan valor a la creación de iniciativas populares que se desplieguen apoyadas en la capacidad de gestión colectiva. Y en ese sentido, tiene todavía vigencia la discusión que se reactualizó en la segunda mitad de la década del 90: ¿podemos nosotros autogobernar la sociedad?, ¿es posible generar autonomía económica en una sociedad donde prevalece el capitalismo?

### **Algunas discusiones alrededor de la (in)viabilidad de la autogestión**

En este trabajo partimos de la intuición política que lo económico-productivo es necesario, posible y oportuno de cara a construir organización y horizontes de cambio social. Entendemos, también, que esto está lejos de ser parte del sentido común de buena parte de la izquierda, en especial de la izquierda tradicional, que privilegia los procesos institucionales y las intervenciones coyunturales. Esa intuición tiene su origen y se expresa en lo que se ha llamado la izquierda popular, en el mundo de las organizaciones populares y autónomas, con vocación por el trabajo de base y el desarrollo de mayores niveles de protagonismo popular. De ningún modo esto significa negar las peleas por el control del Estado, por la definición y el acceso a políticas públicas ni el vínculo y la presencia popular en instituciones estatales que pueden aportar a los procesos del trabajo popular, como es el caso de las universidades.

Nos detendremos en algunos elementos de ese “sentido común” acerca de los procesos autogestionarios, que si bien reconocemos vinculados a ciertas posiciones dogmáticas, pueden resultar interesantes para pensar y problematizar entre quienes consideran que la transformación de la realidad incluye materializar alternativas concretas.

#### *a) No se puede competir con el capitalismo*

En el capitalismo, el régimen económico en el que estamos, existen los monopolios, el control de los mercados, grandes y concentradas empresas controlan medios de producción que permiten escalas muy competitivas y hacen política en planos muy diversos de modo que sus intereses se abran camino con ayuda estatal. Todo eso es notorio y podría indicar que una actividad autogestiva en

semejante contexto es inviable. Queremos matizar esta última idea agregando algunas dimensiones concretas de ese capitalismo.

Gran parte del empleo creado en condiciones capitalistas no se da a través de empresas concentradas ni medios de producción de escala, sino a través de pequeñas o medianas unidades económicas. La expresión “no se puede competir con La Serenísima” es claramente desalentadora y evidentemente razonable, pero la comparación podría ser, no con una empresa monopólica sino, para empezar, con las empresas radicadas en la cotidianidad de la organización: la panadería local, la fábrica de pastas caseras, la bicicletería, la casa de comidas, etc.

En otro plano podemos pensar que hay un discurso construido acerca de la eficiencia capitalista que ha calado hondo incluso entre compañeros habituados a analizar críticamente las construcciones ideológicas dominantes. Pese a su fachada de eficiencia, la producción capitalista es costosa en aspectos que los emprendimientos populares no lo son: tienen que pagar una renta al capital, es decir, tienen que pagar ganancias enormes; a la vez, tienen un elevado costo de control de la fuerza de trabajo: jefes, supervisores, etc., cuyo trabajo no redunde en producción. El trabajo autogestivo, al contrario, se puede apoyar en la autolimitación colectiva y voluntaria y tiene la ventaja que el trabajador tiene interés por mejorar la productividad, mientras que en las formas alienadas de trabajo no es su preocupación sino incluso, lo contrario, en tanto la productividad viene a significar mayor explotación. En la medida que es la ganancia y no la respuesta a necesidades la que ordena la producción, se desperdician productos y se dedican enormes recursos a la publicidad y a la construcción del deseo de consumo. (Castoriadis, 1999, Gorz, 1998).

Por supuesto, las empresas capitalistas gozan de posiciones dominantes en términos de medios de producción, de control de las cadenas de valor, incluyendo los sistemas de comercialización monopólicos, del control y la producción de los imaginarios relacionados al consumo. Ninguna de estas y de otras posiciones dominantes puede quedar fuera de nuestro análisis. Incluso su crítica en ámbitos colectivos se torna indispensable como un elemento de apoyo de la construcción de alternativas. Pero no son definitivas, no son realidades fijas y permanentes.

Los medios de producción son posibles de ser conquistados: tierra, máquinas, insumos, etc. Las cadenas de valor solidarias, entre sujetos y organizaciones compañeras, de ciertas producciones, se han logrado en muchas experiencias como resultado de la



construcción de acuerdos que dejan afuera el lucro. Sistemas de comercialización y distribución apoyados en la opción de consumo de muchos sujetos se han ejercitado y se han mostrado viables aún en el marco del capitalismo.

La disputa también puede llevarse al plano de la apropiación y producción de conocimiento técnico productivo en alianza con sujetos de campos específicos, propiciando diálogos entre esos saberes y los de los trabajadores de la economía popular (Guelman, 2015a, 2015b).

Retomando la idea que intentamos problematizar, necesitamos decir que los argumentos propuestos no plantean el abandono de un necesario análisis del capitalismo para comprender cómo se constituye en un obstáculo permanente de la libertad y la dignidad humana. Lo que queremos enfatizar es que es posible que en tono de crítica lo que se produzca sea una autojustificación ante lo que hacemos mal, antes que idear lo que podríamos hacer mejor.

*b) Lo productivo como prefiguración... pero no como generación de ingreso.*

El concepto de *prefiguración*, tomado de Gramsci (Ouviña, 2007), representa un aporte significativo a las experiencias que venimos analizando, aunque ha tenido algunos usos curiosos. En principio, empalma con una subjetividad que se propone poner en juego una ética y unos criterios democráticos en el despliegue de las luchas populares, haciendo una fuerte crítica a las formas de acción política que escinden medios y fines, estructuran jerarquías rígidas que en nombre de la eficacia niegan los procesos democráticos. Es decir, esa subjetividad que dice poder poner en juego, lo más decididamente posible, aquí y ahora, los valores con que se desea dar forma al futuro. Evidentemente mucho hay para hacer en esa dirección, especialmente si se mira a algunas formaciones de izquierda que no han logrado complementar el vínculo entre el discurso público y las formas de acción cotidianas: dirigentes irremplazables, sexismo, clasismo, verborragia, etc. Compartimos la afirmación de Ouviña cuyo trabajo es construido en diálogo con experiencias de lucha social recientes:

la construcción de organismos de contra-poder tiene como precondition la creación y experimentación de nuevas relaciones sociales no escindidas de lo cotidiano: las cooperativas rurales de los campesinos brasileños, los proyectos productivos de trabajo realizados por los piqueteros, y las tierras comunales cultivadas en los Municipios Autónomos chiapanecos, constituyen en todos los casos instancias donde lo político y lo económico, lejos de verse como compartimentos separados,

se amalgaman concretamente. Los tres movimientos plasman así de manera embrionaria, en sus prácticas territoriales mismas, los gérmenes de la sociedad futura por la cual luchan, en la medida en que ensayan “aquí y ahora” una transformación integral de la vida (Ouviña, 2004: 3).

Evidentemente nos encontramos con un concepto potente a la hora de pensar caminos alternativos de construcción de realidades sociales. Ahora bien, algunas aplicaciones de esa idea de prefiguración tienden a separar esas relaciones entre sujetos con los efectos concretos de la acción colectiva sobre el presente. Enfatizando las relaciones sociales en abstracto emergen razonamientos en los cuales lo que importa es vivir determinadas experiencias intersubjetivas restando valor al sentido y el efecto de estas experiencias. En el caso de los procesos autogestivos, enfatizar las relaciones y poner en segundo plano la producción, la obtención de ingresos la construcción de realidades.

Esto, por lo menos teniendo a la vista algunas experiencias, puede graficarse como la “profecía autocumplida”. Como pensamos que será dificultoso producir y generar ingreso a partir de lo productivo, organizamos actividades productivas democráticas, lo que parece realizable, sin tomar en serio la cuestión de los ingresos, es decir: la viabilidad. Se pone el acento en los vínculos, en el diálogo y en el compañerismo, todas cosas que tienen sentido cuando hay un grupo que se junta para hacer algo real, algo en serio, no imaginario, ni confuso y prescindible. Existen muchas experiencias construidas sin una pregunta básica: Si ella es o no es viable. ¿Esto se puede o no puede ser posible? ¿Un productivo de confección de ropa... va a funcionar o no va a hacerlo? Si estas preguntas no se abordan, ni se tratan con seriedad, el fracaso es anunciado, y luego, ese fracaso, habilita conclusiones erróneas: el camino se considera imposible.

El concepto de prefiguración, en distintas oportunidades, es puesto en juego (equivocadamente) para saltar esas preguntas e incluso para habilitar acciones económicas que se piensan como inviables. Quizá podría ser oportuno considerar otro concepto, el de *factualización de alternativas*, propuesto por Luis Tapia (2008) para dar cuenta de las propuestas políticas de los movimientos sociales en Bolivia y en América Latina. Creemos que es un concepto complementario al de prefiguración, que más allá de la dimensión de “experimentación” y “ensayo”, pone el acento en la construcción de una realidad desafiante de las tendencias dominantes:

Uno de los rasgos del desarrollo de un 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, gestión, organización y dirección de recursos y procesos sociales y políticos.

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).

Este recorte de la realidad que realiza Tapia para prestar atención a que la capacidad de propuesta social de los movimientos no suele estar presente en las lecturas teóricas acerca de los movimientos sociales. Sin embargo sí es llamativo cómo en la práctica de los mismos esta dimensión es sumamente valorada.

Consideremos algunos ejemplos elocuentes, retomando las experiencias que menciona Ouviaña más arriba, que emergen de la afirmación discursiva de los movimientos cuando se dirigen a la sociedad para hablar de sí mismos y dar cuenta de su aporte a la realidad social más amplia, y de ese modo legitimar el proyecto político propio y convocar a su apoyo y adhesión. Uno de ellos lo enuncia el MST (Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil) cuando afirma: “*reforma agraria dá certo*” (MST, 2015). Esta es una expresión que ya tiene más de 20 años y da cuenta del impacto social, económico y ecológico de la propuesta de cooperación agrícola de los campesinos sin tierra, aún a pesar del predominio de políticas monopólicas y de concentración de tierras y rentas. Son centenares de miles de familias que recrean su vida campesina y que de no existir el movimiento social estarían, probablemente, disputando puestos de trabajo en el mundo urbano y ensanchando la franja de “excluidos” sociales. Desde hace algunos años el movimiento zapatista mexicano (EZLN, 2016) viene expresando 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 a pesar de no contar con los abundantes recursos de políticas de contención disponibles en

otras comunidades rurales, influenciadas por las políticas asistencialistas y de cooptación del Estado mexicano y controladas por las fuerzas políticas oficiales. Los zapatistas sostienen que sus indicadores de bienestar<sup>5</sup> son muy superiores a partir del

---

<sup>5</sup> Recreamos, aunque resulte extensa, una respuesta a la pregunta “¿y en las comunidades zapatistas?” (EZLN, 2016). La respuesta incluye avances sociales en educación, salud, etc. Aquí solamente seleccionamos algunos comentarios referidos a la actividad económica y productiva:

- De la economía, sin contar lo que ya hay y se mantiene de trabajos colectivos e individuales (milpa, frijol, cafetal, pollo, plátano, borrego, ganado, tienda, miel de abeja, hortaliza, compra y venta de ganado, y otros tipos de productos), lo que se ha visto es que han crecido en su producción, lo que ha mejorado la alimentación y la salud, sobre todo en jóven@s y niñ@s (...).

- En el trabajo de la tierra, han crecido mucho los colectivos de milpa y ganado. Con la ganancia, además de conseguir aparatos y medicinas para las clínicas, se compraron un tractor.

- En comercio las cooperativas de abarrotes han conseguido su independencia económica y han mantenido precios bajos para las familias zapatistas. Esto es posible porque no hay quien se enriquezca con el encarecimiento de los productos de consumo básico.

- En las tiendas autónomas no hay ropa de marcas exclusivas ni las últimas modas del vestir, pero no faltan las naguas, vestidos, blusas, pantalones, camisas, zapatos (la mayoría fabricados en las zapaterías autónomas) y lo que cada quien use para cubrir sus partes privadas.

- Quienes más han avanzado en los colectivos de producción y comercio, son las compañeras. Hace unos años, fruto del trabajo colectivo de la comandancia, comités e insurgent@s, (sí, también nosotr@s trabajamos para producir y conseguir paga) se destinó una cantidad a cada municipio autónomo para que las compañeras bases de apoyo lo trabajaran en colectivo en lo que decidieran ellas.

Y resulta que salieron mejor administradoras que los hombres (...)

- Todos los municipios autónomos tienen trabajo colectivo de milpa y otros tienen ganado. Todas las regiones tienen trabajo colectivo que da ganancia. Por ejemplo, en esta celebración pasada, las regiones cooperaron para la vaca que comieron en la fiesta y para los músicos.

- La gran mayoría de los pueblos tienen trabajo colectivo, unos cuantos pueblos que no trabajan en colectivo los compañeros, pero las compañeras sí, y hay pueblos que son 2 colectivos, un colectivo de compañeros y un colectivo de compañeras. Individualmente todos luchan por estar bien y han logrado salir adelante. Tanto milician@s como insurgent@s trabajan en colectivos de producción para apoyarse y apoyar a los pueblos.

- En el caracol de Oventik ya tienen una tortillería autónoma. No sabemos a cómo esté ahorita el kilo de tortilla en sus geografías, pero en Oventik está a 10 pesos el kilo. Y son de maíz, no de maseca. Hasta los transportes públicos hacen viajes especiales para comprar sus tortillas ahí. En la zona de Los Altos de Chiapas, donde se encuentra el caracol de Oventik, no se produce maíz. El maíz se produce en las regiones de la Selva y se comercia entre colectivos de zona para que las familias zapatistas tengan maíz a buen precio y sin intermediarios. Para esto se usan camiones que fueron donados a las Juntas de Buen Gobierno por buenas personas que no vamos a decir su nombre pero ellas y nosotr@s sabemos quiénes son.

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.

*c) La “productividad política” de la autogestión como pregunta*

Esta pregunta se relaciona con la constatación de que es complejo gestionar una actividad económica y que esto supone consecuencias. Una de ellas es que requiere mucha energía. Puede ocurrir que en el esfuerzo por sostenerla, los grupos se encierren y dejan de actuar en el terreno político. Puede ocurrir que demande el acompañamiento de compañeros con más experiencia y resten energías para muchos otros frentes de acción política de los movimientos y organizaciones. Por supuesto, se valoran los resultados de esos esfuerzos.

De todos modos, está planteado algo respecto a la relación entre esfuerzos y resultados. Por eso sería interesante pensar que el vínculo de la actividad económica con el campo de acción de las organizaciones depende mucho de cómo se trabajen y se piensen a sí mismos: la movilización, la articulación con otros, y la gestión interna, en cada experiencia.

Anotamos a continuación algunos ejes que podrían ayudar a pensar la calidad política de las experiencias:

- Qué tipo de cosas se gestionan colectivamente y de qué calidad o profundidad son los debates y experiencias que se producen en esa gestión (no es lo mismo hablar de quién se enfermó la semana pasada, que construir colectivamente criterios de productividad; no es lo mismo compartir información sobre costos, que entender entre todos cuáles son las razones del aumento de los insumos y comprender las cadenas de valor en las que está inmersa la actividad);

- con quién es imprescindible relacionarse para desarrollar los proyectos y las iniciativas (no es lo mismo venderle la producción a un distribuidor o a un comerciante, a los vecinos a los que se trata cara a cara, a otra organización cercana, o comprarle a una empresa monopólica, a una pequeña o a otra unidad de la economía popular). Las propias interacciones económicas pueden presentarse como oportunidades para encontrar con quién solidarizarse, hacer juntos, encarar acciones reivindicativas, etc.;

---

- En muchos pueblos zapatistas como el 50% trabaja en colectivo y el resto individual. En otros la mayoría trabaja en individual. Aunque se promueve el trabajo colectivo, se respeta el trabajo individual que no explota a otros individuos. Tanto en el trabajo colectivo como en el individual no sólo se mantienen sino que avanzan.

-la actividad autogestiva permite un amplio abanico de alternativas en lo que concierne a alrededor de qué problemas y reivindicaciones, propias y de otros, se puede salir a la calle. Esto puede incluir, por ejemplo, la lucha por cobertura de salud para los trabajadores, la disputa de espacios para comercialización en lugares estratégicos, etc.

Por supuesto, no intentamos restar seriedad al problema que dio inicio a este apartado: son muchos los esfuerzos requeridos para acompañar la construcción de experiencias exitosas en el terreno de la producción popular autogestiva. También puede ser interesante pensar la eficiencia de esos esfuerzos en tanto acompañen y potencien procesos sociales autónomos, donde la apoyatura en alguien con mayor experiencia vaya perdiendo peso con la emergencia de nuevas capacidades de los propios grupos. Más adelante abordamos algunos aspectos más hacia el interior de los procesos de acompañamiento.

### **Autogestión en clave de Educación Popular (EP)**

Los procesos autogestivos son construcciones que requieren de los sujetos comportamientos nuevos, con distintos niveles de continuidad con la experiencia previa. Al menos pueden identificarse tres grandes cuestiones que resultan novedosas: el aprendizaje de nuevas relaciones referidas a procesos de autorregulación de grupos y colectivos; la necesidad de construir o apropiarse de saberes sobre los procesos económicos; y, la necesidad de construir o apropiarse de saberes sobre los procesos técnico-productivos. Obviamente, ningún colectivo carece por completo de estos elementos, e incluso ocurre que determinados colectivos son más fuertes en algunas de estas cuestiones que en otras aún antes de iniciar la tarea.

Una de las tareas pedagógicas que se identifica con claridad en las experiencias de autogestión es la de aquellos sujetos que coordinan, acompañan, impulsan los procesos sociales. Esta dimensión formativa es claramente reconocida por los movimientos y supone que, en muchos casos, sus propios militantes se dediquen a la tarea de favorecer esos aprendizajes desde el acompañamiento de los procesos en lo cotidiano, incluso siendo parte de los propios grupos y menos frecuentemente a través de acciones sistemáticas como cursos o talleres. Nos detendremos en algunos problemas y desafíos reconocidos en esta tarea pedagógica.

#### **1. Recuperar la capacidad de proyectar**

La proyección, es decir, la capacidad de los grupos de imaginar un futuro deseado y planificar, hacer, crear en función suya, no

es una predisposición natural. No es exagerado pensar que una de las dimensiones de la hegemonía consiste en arrebatarnos la idea de futuro y junto a ella la idea de que nosotros podemos intervenir para definir ese futuro. Esto nos enfrenta a una situación que, en ocasiones, se vuelve paradójica: hace falta diseñar futuros posibles en el marco del trabajo con sujetos que tienen una experiencia centrada en la sobrevivencia inmediata. Cuanto más nos acercamos a la experiencia de los sectores más golpeados por las políticas de segregación y de miseria, es probable que hallemos una mayor experiencia de frustraciones y de sucesivas renunciadas a sueños, a proyectos trazados. Pero necesitamos recuperar el ejercicio de proyectar dado que por lo general, las iniciativas comienzan con mucha precariedad y con debilidades (económicas y organizativas) que requieren ir siendo superadas casi diariamente para no conducir a fracasos. En esa superación es indispensable contar con un sentido, un horizonte.

El criterio que se ha ido construyendo en la experiencia de EP consiste en considerar que las discusiones referidas a la proyección de las iniciativas económicas (que van desde el análisis de alternativas para mejorar los modos de organizar el trabajo, hasta la delineación de estrategias complejas que articulen a otros emprendimientos) deben secuenciarse y facilitarse en momentos oportunos íntimamente ligados a la experiencia que se está produciendo. Es decisivo construir, en el diálogo colectivo, metas realizables que orienten la tarea y que puedan ser vividas como logros.

## **2. Problematicar algunas nociones populares sobre economía**

**a) El trabajo no tiene valor.** Es importante trabajar la idea de que el trabajo tiene valor económico. La teoría económica nos dice que el trabajo es el único factor capaz de producir valor. En algunas oportunidades ocurre, especialmente entre aquellas personas excluidas de las relaciones salariales, que se comience a desconfiar de su propia capacidad de trabajo y junto con ello de la viabilidad de cualquier iniciativa. Esto significa básicamente comprender que si el capital no tiene interés en incorporar a los compañeros como trabajadores es que su trabajo no tiene valor. Este punto puede ayudarnos a pensar, además, que lo que podemos leer como fracaso de una experiencia, los desempleados pueden considerarlo una reafirmación de la imposibilidad de cualquier iniciativa.

Por otro lado está la posibilidad de ir en la dirección opuesta, tras una subjetividad que también está presente: ir a buscar la autovaloración, la autoestima, el orgullo por la capacidad de trabajo y por

la capacidad de hacer bien el trabajo, construir la idea de que es posible mostrar las capacidades propias y que el espacio colectivo favorece esas capacidades.

**b) El trabajo colectivo no da resultado.** Otro problema está dado alrededor del problema del trabajo colectivo y la distribución de tareas. Por supuesto, la experiencia social y laboral del grupo es central. La experiencia de actividades autogestivas tiene como modelo, generalmente, el trabajo individual y/o familiar que son los modos en que suelen darse las pequeñas iniciativas económicas. Y en ese sentido la propuesta de trabajo colectivo hace jugar la desconfianza alrededor de dos cuestiones: la viabilidad económica de la división de tareas y la distribución equitativa de esfuerzos y de ingresos, lo que en espacios como el de la familia se resuelven de un modo muy particular.

El trabajo familiar generalmente se rige por acuerdos, más o menos flexibles, más o menos explícitos sobre la cantidad y calidad de trabajo necesario y sobre el modo en que los ingresos se distribuyen. En general hay un trasfondo moral y una autoridad. El elemento más crítico relacionado con este problema es viabilizar mecanismos de diálogo que busquen (y logren) regular el proceso de trabajo y que sean considerados como momentos productivos, necesarios para la actividad económica. Es decir, construir las instancias de autorregulación apropiadas y tener cuidado de que funcionen.

Cuando la experiencia previa es la del trabajo individual por lo menos una cosa está en juego: frente a la división de tareas y sobre todo entre quienes han tenido poca experiencia de trabajo asalariado, aparece reiteradamente la dificultad por dar crédito a la capacidad de trabajo y a la voluntad de los otros. Esto a la vez se debe a que el trabajo individual supone cierta integralidad, además de la atención a muchísimos imprevistos, la puesta en juego de un criterio propio que no siempre está expresado, criterios de productividad y de ritmo de trabajo que no necesitan ser enunciados. Estos elementos se alteran cuando hace falta delegar, confiar, complementarse en y con otros.

**c) La articulación de unidades económicas es imposible.** Las formas más articuladas de organización de actividades económicas, como la conformación de colectivos que unifiquen distintas unidades, las redes de consumo, la construcción de acuerdos en la cadena de valor, aparecen como propuestas muy lejanas, demasiado etéreas. La principal dificultad radica en que es difícil imaginar semejante cosa sin que se pierda el control sobre la propia actividad y se sospecha de la necesidad de acuerdos muy complejos difíciles de sostener.



La alternativa tal vez sea ensayar formas de articulación más simples que vayan dando resultados positivos, como el intercambio de productos entre distintos grupos a precios de costo, por ejemplo, las ventas conjuntas, los fondos comunes, etc. En tal caso, conviene garantizar el buen funcionamiento de esas articulaciones para que inviten a pensar en profundizarlas.

### **3. Favorecer el análisis de la actividad económica**

Generalmente los compañeros que inician una actividad económica ponen en juego distintas nociones sobre el costeo, sobre la cantidad de trabajo necesario, sobre las tecnologías adecuadas, sobre la eficiencia del trabajo. Las experiencias desarrolladas se asientan sobre esas nociones, que con la práctica se van enriqueciendo y a veces problematizando. Si bien esas ideas son esenciales para poder iniciar cualquier emprendimiento, podemos arriesgar una crítica a las mismas, lo que no significa, de ningún modo, descalificarlas de una vez.

Por ejemplo, una de las nociones de las que hablamos representa una “sub-valoración” del trabajo. Esta expresión, a falta de una mejor, quiere representar el hecho de que las experiencias de economía informal se desarrollan con mucha cantidad de trabajo generalmente no considerado como tal, no medido, no pagado, no considerado en las cuentas. El trabajo aparece mezclado con la vida de tal manera que se hace difícil pensarlo como algo separado, cosa que se convierte en necesaria cuando hay que proyectar tareas colectivas. Un ejemplo: cuando se inicia una actividad de producción de conservas, ir a comprar frutas es una tarea “llevadera” y tenemos alguien que se ofrece a hacerlo las primeras veces, aprovechando que hay un lugar apropiado cerca de su casa. Al tiempo, resulta que tiene que ir tres veces por semana, en bicicleta, con o sin lluvia, un trabajo importante que no fue considerado previamente y que pasa a tener otras características cuando el proyecto crece. Más tarde hará falta ir más regularmente, mejorar los precios, buscar distintos proveedores, evaluar la posibilidad de comprar para más de una jornada productiva.

Otra de esas nociones interesantes de pensar y seguir observando es el modo en que los compañeros costean la producción. Generalmente el costeo se hace de manera aproximada, “sin muchas vueltas”, aunque en muchos casos no se lo hace o se lo hace posteriormente. Alguien compra los insumos, trabaja, vende, recauda y con eso vuelve a comprar los insumos. Lo que queda es la “ganancia” y habrá que ver si es lo que estamos esperando para

decidir si seguir o no. Los costeos aproximados, que son bastante comunes, suelen olvidar el gas, la luz, el costo del colectivo... Pero por sobre todo, el trabajo, que suele ser mucho más que el que se estima a primera vista.

Muchas veces ocurre que aspectos de la realidad cotidiana quedan afuera del análisis de la economía del grupo cuando son parte de la misma, a veces parte definitiva. Un colectivo que producía alimentos nos ofrece un ejemplo de ello: era habitual que los compañeros se llevaran algunos productos para su consumo o para regalar a gente cercana, o que consumieran los productos en los momentos de reunión. Esto por un lado se vinculaba al hecho de degustar, pero también al hecho de compartir juntos la producción colectiva o cada uno apropiarse del producto que generó, disfrutarlo: “¿no se va a llevar la compañera, si la produjo ella?”. En el razonamiento económico esos consumos no estaban. Claro, después en los costos no cierran del todo y cuesta encontrar donde está el problema. El ejemplo no es un caso aislado.

La tecnología también está rodeada de experiencias y nociones bien diversas. Generalmente lo que tenemos es una fuerte resignación alrededor de los medios de producción disponibles: “se hace con lo que tenemos”. Para la mayoría de los casos esto es una buena forma de empezar pero puede limitar la posibilidad de búsqueda, por los medios que hagan falta, de tecnologías adecuadas. En otras oportunidades algunos medios están disponibles sin demasiado esfuerzo, pero no se aprovechan.

El problema de la tecnología está ligado al de la sub valoración del trabajo. Procesos de trabajo que podrían ser más simples, menos agotadores, o más productivos con uso de otras tecnologías, se mantienen. Hay un valor en juego: el de trabajar mucho, poner ganas, etc., que parece jugar limitando la renovación de medios de producción y de procesos de trabajo. Muy probablemente esto se pueda vincular a las experiencias laborales previas. Tuvimos posibilidad de conocer procesos donde se han desarrollado estrategias complejas para hacerse de medios de producción apropiados y otras experiencias en las cuales las y los compañeros no tenían ninguna reflexión relacionada a qué medios estaban necesitando para mejorar la productividad y/o el trabajo.

La relación entre tecnología y productividad tiene sus complejidades. En muchos casos incluso ocurre que los compañeros tienen dificultad para entender lo que la productividad significa (o mejor, lo que el concepto quiere describir). Tal vez tenga que ver con el aprendizaje rutinario de un proceso de trabajo que dificulta la posibilidad

de entender la idea. Pero como la productividad es una relación entre tiempo de trabajo y producto, y el trabajo *no tiene* valor, tal vez alrededor de eso está la dificultad para pensar el problema. Si el trabajo es considerado sin valor, o con escaso valor, es razonable que se piense en términos de eficacia más que de eficiencia.

Este ejercicio sobre algunas ideas con las que nos encontramos es limitado. Hace falta profundizar, estudiar con más detenimiento los modos en que los compañeros se relacionan con la actividad económica. Si algo podemos afirmar con más ambición de certeza es que el trabajo y la actividad económica que lo rodea es algo que puede “desempaquetarse” para ser analizado, para encontrar dentro del proceso económico distintas variables. Y una vez encontradas hacerlas jugar, “encontrarles la vuelta”, detectar debilidades y desafíos. El supuesto es que ese análisis es central para la autogestión y para liberar la creatividad de lo/as compañero/as.

#### **4. El trabajo como tema de reflexión y debate**

El hecho de que algunas iniciativas económicas se den en organizaciones o movimientos populares que apuestan al debate y la reflexión, no es garantía de que el proceso de trabajo incluya estas prácticas. Al contrario, lo que suele ocurrir es que la actividad de reflexión sobre el trabajo es vista como un tiempo no productivo que se le resta al tiempo productivo y, en esto, probablemente contribuyan los errores de quienes proponemos espacios de debate y de reflexión sobre el trabajo.

Lo que los grupos ponen en duda es la productividad de las reuniones, elemento por demás interesante; por eso, los resultados de estas actividades deben estar claros y explícitos aunque no siempre se trate de decisiones concretas “para llevar adelante mañana”. A la hora de planificar espacios de decisión y de análisis del trabajo se pueden considerar posibilidades como las siguientes:

- pensar en términos de mediano y largo plazo, pero fijando siempre metas y tareas inmediatas;
- revisar las decisiones tomadas para analizarlas, buscando aprendizajes para situaciones futuras;
- trabajar con detenimiento las decisiones para que sean realizables, de otro modo, lo usual es que una decisión apurada sea modificada fuera del ámbito colectivo, lo que empobrece la decisión y descalifica el ámbito mismo;
- ir estableciendo, en un proceso, un consenso acerca de las principales debilidades y desafíos que el grupo tiene en términos económicos;

- resignificar los errores y debilidades del grupo para que sean comprendidos como desafíos y potenciales avances, no como frustraciones y obstáculos permanentes;
- ir avanzando en el proceso de conceptualización del proceso económico para ganar de esa manera en capacidad de análisis y de propuesta;
- trabajar la dimensión subjetiva y grupal para poner en palabras cómo se sienten las personas, buscando y legitimando mecanismos de diálogo y solución de conflictos. Al mismo tiempo, impedir que esta dimensión se autonomice de la “tarea”, que es la autogestión del trabajo;
- evaluar los espacios de decisión y reflexión creados para mejorarlos pero también para que se explicita lo que tienen de bueno para el colectivo.

### **5. Pensar el trabajo desde su dimensión formativa**

Como cualquier experiencia social, el trabajo tiene siempre una dimensión formativa, de aprendizaje y de transmisión de saberes que puede además ser potenciada, puede ser deliberadamente orientada a que se aprenda más. Pero además, el aprendizaje puede ser (y es bueno que sea) una variable más de la planificación colectiva. Cuando hablamos de actividades autogestionadas el aprendizaje se torna estratégico además de potencialmente muy rico y es una condición misma de la autogestión.

En algunas experiencias de trabajo colectivo el proceso de aprendizaje se entrelaza con relaciones de poder. Es recurrente además, que esas relaciones entorpezcan la calidad del proceso de trabajo incluso hasta hacerlo inviable. Sin exagerar: hay casos de “concentración” de saberes que tornan inviables los proyectos. Esto se observa muchas veces en torno de oficios donde alguien ya sabe y otro no, antes de que el grupo se conforme. También puede darse esta concentración allí donde se parte de saberes similares, porque no todos aprendemos de la misma manera ni con el mismo ritmo.

En muchos casos, los grupos en los cuales existe división de tareas desarrollan la capacidad de aprender el conjunto del proceso de trabajo, lo que permite reemplazar a los que salen del grupo por un tiempo o definitivamente. Pero además, el aprendizaje de distintas partes del proceso ayuda a dimensionar el trabajo de los otros y poder medir con más justicia los esfuerzos realizados, a la vez que tomar decisiones más adecuadas.

Un mecanismo habitual de aprendizaje es el acompañamiento de una persona con experiencia a otra sin experiencia en determinada

actividad: el acuerdo con proveedores o compradores, la contabilización, tal tarea productiva, etc.

Hasta aquí sólo mencionamos el aprendizaje referido al proceso de trabajo, pero hay que tener en cuenta que existen otros aprendizajes vinculados con las relaciones sociales propiciadas en el trabajo colectivo. Como vimos en el punto anterior, los espacios de reflexión y deliberación pueden representar en sí mismos procesos de aprendizaje (aprender a expresar los puntos de vista, a deliberar, a proponer y aceptar decisiones, a pensar estratégicamente).

## **6. El valor del trabajo y la generación de ingreso**

Es frecuente que los emprendimientos populares en el marco de organizaciones y movimientos se inicien sin tener claro si se generará o no ingreso. Suele pasar que eso no esté previsto o no haya sido pensando.

Es difícil pensar procesos económicos, productivos, establecer pautas internas si no está claro qué relación tiene esta actividad con las condiciones materiales concretas de vida de cada uno. Claro que existen muchos trabajos que no generan ingreso, pero a menudo eso está claro. La participación en organizaciones supone tareas voluntarias, por las que nadie espera una retribución directa, pero cuando se realiza una actividad productiva y se la enuncia como trabajo, la definición del ingreso, o mejor dicho, la claridad respecto de si buscan o no producir ingreso, es indispensable.

Esto no quita la posibilidad de pensar que puede haber un tiempo en que no haya ingresos, o que estos crezcan paulatinamente. En cualquier caso, es sano que todos los trabajadores entiendan cómo se va a generar ese ingreso, a partir de qué nivel de actividad, en cuanto tiempo y como decíamos más arriba (como criterio general para proyectar distintas cuestiones), esto también pueda configurarse como metas claras y realizables.

Existen distintos modos de pensar y planificar los ingresos en un colectivo. Las diferentes características de las iniciativas económicas han llevado a estrategias muy variadas de generación de los ingresos, de remuneración del trabajo, de apropiación colectiva o individual de excedentes y distintas estrategias iniciales para comenzar a distribuir esas retribuciones. Una gama variada de decisiones, interesantes de reconstruir, pero sobre todo, de indagar para pensar mejores alternativas.

Uno de los aspectos a considerar, especialmente cuando existen ingresos externos al trabajo (por ejemplo, cuando se es parte de un programa de empleo), es lo confuso que puede resultar el hecho de

estar en un lugar contraprestando un programa y a la vez, trabajando productivamente. A muchos de los planes sociales el Estado los asoció al trabajo. Se supone que no son subsidios al desempleo, sino que son planes de empleo o cooperativas de trabajo. En teoría le pagan a alguien para que vaya a trabajar por determinado tiempo. Está asociado al trabajo pero no a la productividad del trabajo, no a un ritmo de trabajo, sino al hecho de estar, a veces estar sin tareas, incluso sin medios de trabajo, pero si al hecho de cumplir un horario. Esto puede ser un importante factor a considerar y sobre el que dialogar en los colectivos<sup>6</sup>.

## 7. La información contable y económica

**No hay resultados: “¿dónde está la plata?”.** La mayoría de los proyectos que se inician son económicamente débiles y los ingresos que producen son pocos. En algunos casos sucede que se trabaja y se produce mucho pero no se ve el ingreso, porque los costos están mal calculados, porque se va creando stock, porque se invierte, o por el motivo que sea. Lo que sucede es que se ven pasar productos y dinero, pero no se genera ingreso y se produce, con frecuencia, una sospecha que suele dirigirse hacia los sujetos antes que a los procesos económicos.

El desafío consiste en intentar exponer las cuentas de manera simple y accesible. Generalmente, el encargado de llevar las cuentas es susceptible: “si me preguntan es porque desconfían”. Suele pasar que la contabilidad y el control de dinero queda a cargo de una persona y de sus valores morales y es difícil entonces de controlar, analizar, pedir cuentas. El desafío por una parte es facilitar el seguimiento de los movimientos económicos, de modo que no haya puntos oscuros donde anclar dudas acerca de si los recursos se usan honestamente.

Por otra parte, es indispensable construir recursos de síntesis de la información más relevante que permitan ver cómo va la actividad, dónde es débil, dónde se debe tener cuidado, qué cosas están marchando mejor; información que permita tomar decisiones apoyadas en realidades concretas. La construcción de recursos de análisis accesibles de la actividad económica tiene un papel central en la posibilidad de una gestión democrática, tanto como el ejercicio de su lectura en espacios colectivos.

---

<sup>6</sup> A menudo los conceptos que usamos para pensar las políticas públicas: asistencialismo, cooptación, etc., nos parecen lo suficientemente críticos de lo que ocurre. Creemos que detenernos en las formas concretas que toman las políticas públicas y su configuración como experiencias sociales merece algo más de atención.

## 8. Curiosidades en torno al dinero

**El fiado y el no-cobro como constantes en muchas experiencias.** Es curioso (y no deja de ser interesante) ver en distintas situaciones una actitud similar: postergar el cobro de lo que se vendió, sin que muchas veces eso responda a una necesidad específica (“después me lo pagás”). En cualquier caso hay problemas con los créditos y las cobranzas, problemas de registro, por ejemplo, de dificultades para volver a encontrarse con el “deudor”. Como muchas veces aparece la actitud que se expresa en: “¿cómo te lo voy a cobrar a vos?”, probablemente estos créditos puedan explicarse como un rechazo al dinero como factor de intermediación económica cuando se aprecia a las personas en cuestión. Se requiere usar un mecanismo monetario de intermediación en relaciones donde los intercambios suelen ser en base a valores. Hace falta un trabajo de profundizar la crítica al dinero (como factor de explotación y acumulación) pero recuperarlo en un punto como elemento de intercambio de trabajo.

**El uso del dinero en las organizaciones sociales,** fuera de los ámbitos económico-productivos, es muy específico. En las organizaciones más complejas hay distintas formas de uso del dinero, que responden a racionalidades distintas. Un ejemplo puede graficar con claridad a qué nos referimos: existen dos organizaciones cercanas, articuladas en el mismo espacio político y una de ellas accedió a un programa estatal, y la otra no, puede ocurrir que los recursos se compartan, se presten, etc. Puede ser que la devolución de ese préstamo no sea obligatoria, o no tenga plazo. Los recursos conseguidos muchas veces los dispone un grupo pero como resultado de las luchas de todos. El dinero está asociado a algo que se obtiene colectivamente y se usa con cierta libertad, dándose un uso social libre del dinero. Cuando se aplica esa lógica a los intercambios de los procesos productivos los efectos son muy distintos. Es indispensable que los grupos reciban efectivamente, como dinero, el resultado de su trabajo, lo que les permite mantener la actividad. Si se extraen esos recursos en grupo, obviamente se debilita.

## 9. El acompañamiento democratizador

Vamos a retomar lo que enunciábamos antes: las características de la tarea de acompañamiento. De ella dijimos que se trata de una acción pedagógica. Al decir esto no nos referimos únicamente a la tarea de transmitir saberes, ni a la noción más amplia de construir colectivamente saberes en el diálogo democrático.

Incluimos también pensar pedagógicamente la experiencia, potenciar los momentos formativos que las propias experiencias contienen.

Asumir esta tarea como explícitamente política y como necesaria para construir una nueva realidad, una nueva experiencia, incluye el horizonte de lograr que el grupo gane autonomía y pueda asumir todas las tareas.

Puede ocurrir que inicialmente quien coordine la tarea posea un “capital” político, técnico, social, necesario para la gestión del colectivo. Pero lo importante es que se despliegue un proceso en el que todos los compañeros se apropien de las decisiones y que no descansen en que otro piense por ellos. Algunos problemas generados en las unidades productivas deben ser considerados por quien acompaña estos procesos para abordarlos y, por supuesto, para no construir una forma de acompañamiento que las refuerce. Muchas veces se construye una división entre quienes hacen y piensan, o entre quienes toman tareas puertas adentro y puertas afuera, entre los que administran y sacan cuentas y los que realizan trabajos manuales. Estas divisiones tienen que ser superadas, lo que no significa que no existan tareas diferentes. Lo importante es que no se cristalicen como jerarquías. Y que por otro lado, pueda haber claridad sobre la distribución equitativa de los esfuerzos, lo que incluye también que el trabajo administrativo, por ejemplo, sea valorado.

La tarea pedagógica de quien actúa como referente, impulsando los procesos, incluye esa dimensión democratizadora y necesita tomar distancia del paternalismo. Ese proceso de construcción de autonomía de los grupos se hace más efectivo cuando hay una estrategia definida. Cuando las organizaciones asumen lo productivo como una línea de trabajo y acuerdan ciertas pautas, evitando estar permanentemente improvisando, revisando el sentido de la acción. Sin estrategia es difícil delegar decisiones en los grupos.

Al mismo tiempo, para acompañar los procesos colectivos hace falta formarse, profundizar en la comprensión económica y política de los procesos, abordar la dimensión técnica y productiva con rigurosidad, avanzar en la capacidad de dinamizar mejores acuerdos y relaciones en los grupos.

Estas tres dimensiones, que habíamos explicitado un poco antes, necesitan ser trabajadas: en general quienes asumen estas tareas son fuertes en alguna de ellas.



## Bibliografía

- CASTORIADIS, Cornelius (1999). *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. 1 y 2. Buenos Aires: Tusquets.
- DE SOUZA SANTOS, Boaventura (2001). Los nuevos movimientos sociales. *Revista OSAL* 5: 177-183
- DI MATTEO, Javier (2012a). Educadores en organizaciones populares: la práctica social en los procesos de formación. *Revista Confluencia*, 6 (13): 409-436.
- DI MATTEO, Javier (2012b). Educadores integrantes de organizaciones populares. Un acercamiento a su perspectiva pedagógica. *Revista del IICE*, 32: 73-86.
- DI MATTEO, Javier, MICHÍ, Norma y VILA, Diana (2012). Recuperar y recrear. Una mirada sobre algunos debates en la Educación Popular. *Revista Debate Público*, 3, 83-96.
- DURAND, Patricia (2009). *Desarrollo rural y organización campesina en la Argentina. La experiencia del Movimiento Campesino de Santiago del Estero – MOCASE*. Buenos Aires: Libros en red.
- EZLN – Subcomandante Moisés y Subcomandante Galeano (2016). “¿y en las comunidades zapatistas?” Disponible en: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2016/02/23/y-en-las-comunidades-zapatistas/> (recuperado el 1 de marzo de 2018).
- GORZ, André (1998). *Miserias del presente, riqueza de lo posible*. Buenos Aires: Paidós.
- GUELMAN, Anahí (2015a). Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales. El caso de la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC (2009-2012), Tesis de doctorado dirigida por Silvia Llomovate, FFyL UBA, Buenos Aires.
- GUELMAN, Anahí (2015b). Educación popular y Pedagogía descolonizadora en el MOCASE VC. *Intersticios*, 3 (6), 35-49.
- MICHÍ, 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*. Buenos Aires: El Colectivo
- MST (2015). O Brasil está aqui mostrando que a Reforma Agrária dá certo. Disponible en: <http://www.mst.org.br/2015/10/24/o-brasil-esta-aqui-mostrando-que-a-reforma-agraria-da-certo.html> (recuperado el 1 de marzo de 2018).
- MTD de Solano y colectivo situaciones (2002). *Más allá de los piquetes*. Buenos Aires: Ediciones de Mano en Mano.

- OUVIÑA, Hernán (2004). Zapatistas, piqueteros y sin tierra: nuevas radicalidades políticas en América Latina. *Revista Cuadernos del Sur*, 37: 93-109.
- OUVIÑA, Hernán (2007). Hacia una política prefigurativa. Algunos recorridos e hipótesis en torno a la construcción del poder popular”, en VV.AA. *Reflexiones sobre el poder popular*. Buenos Aires: El Colectivo.
- PACHECO, Mariano (2004). Del piquete al movimiento Parte 1: de los orígenes al 20 de diciembre de 2001. Buenos Aires, Cuadernos de la Fisyp Nro 11.
- RETAMOZO, Martín (2011). Movimientos sociales, política y Hegemonía en Argentina. *Revista Polis*, 28: 1-31.
- SVAMPA, Maristella, (2005). *Tres ejes para una discusión: modelo de dominación, tradiciones ideológicas y figuras de la militancia*. Charla en IEF-CTA, mimeo.
- SVAMPA, Maristella (2011). Argentina, una década después. Del “que se vayan todos” a la exacerbación de lo nacional-popular. *Nueva Sociedad*, 235, 17-34.
- SVAMPA, Maristella, PEREYRA, Sebastián (2003). *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- TAPIA MEALLA, Luis (2008). *Política Salvaje*. La Paz: Clacso, Muela del diablo y Comuna.
- THWAITES REY, Mabel (2004). *La autonomía como búsqueda, el estado como contradicción*. Buenos Aires: Prometeo.

## **4. Hacia una metodología coherente en la construcción de saber descolonizado<sup>1</sup>**

Este capítulo se propone dar a conocer nuestro modo de concebir y hacer investigación, y dar cuenta de nuestros modos de trabajo. Esta intención amerita un relato y también un conjunto de conceptualizaciones teóricas que fundamenten nuestro modo de investigar. No se trata aquí de encontrar un ámbito de encuadramiento, pertenencia o adscripción para nuestros modos de abordaje; más bien, expondremos porqué la práctica de investigación que venimos desarrollando puede verse como un aporte sustancial para la construcción de nuevos marcos metodológicos.

En este sentido, compartimos postulados y principios con muchas de las líneas metodológicas críticas, aunque no alcanzan a definir exactamente lo que hacemos. Precisamente, también nos distanciamos en algunos aspectos. Buceamos entre las características de posiciones epistémicas que nos hacen un lugar entre sus principios, en los que sentimos que reflejan parte de nuestras prácticas. En síntesis, no podemos poner aún un título a nuestra metodología. Tampoco sabemos si queremos hacerlo en virtud de que las cuestiones metodológicas suelen forzar(se) al escribirse y prescribirse caminos no reales en las prácticas investigativas. Esta falta de título

---

<sup>1</sup> El presente capítulo es una reelaboración de dos trabajos: Del artículo “Pedagogías latinoamericanas y descolonización”, de Anahí Guelman y María Mercedes Palumbo publicado en la *Revista latinoamericana de investigación crítica*, IV (7), Julio-Diciembre de 2017, CLACSO; y, de la ponencia “En búsqueda de una metodología coherente en la construcción de saber descolonizado”, de Anahí Guelman, Gabriel Corvalán y Silvina Sturniolo, presentada en las *XII Jornadas de Sociología de la UBA. Recorridos de una (in)disciplina. La sociología a 60 años de la fundación de la carrera*. FSoc. Agosto de 2017.

no es pretensión inaugural ni de originalidad porque, en rigor, nos nutrimos de esas corrientes de manera heterogénea e impura. Es, en todo caso, pretensión de coherencia respecto de lo que hacemos, lo que buscamos y sus fundamentaciones.

## **1. Debates y posturas sobre la investigación en la universidad**

### *1.1. La relación universidad-sociedad en clave histórica*

La universidad representa históricamente en Latinoamérica un modo más de colonización. Tal vez, sea la institución que cristalice con más fuerza la colonialidad del saber<sup>2</sup> (Lander, 2000): la imposición de la legitimidad de un modo de conocer de la ciencia como único válido que requiere de unos especialistas que miran objetivamente el mundo externo y pueden decir de él verdades universales y legítimas, en desmedro de cualquier otro tipo de saber. Así lo reconocíamos en el libro *Prospectiva Universitaria: La reflexión sobre el futuro de la universidad pública* (Llomovatte, Juarros y Kantarovich, 2014), siguiendo a autores como Castro-Gómez (2007), Sousa Santos (2006), Restrepo y Rojas (2010), entre otros.

No obstante, es también en Latinoamérica donde estas formas colonizadas y colonizantes de ejercicio del saber-poder son cuestionadas desde la propia institución universitaria o desde el papel instituyente de sus estudiantes, tal como sucedió con el movimiento universitario de 1918 en la ciudad de Córdoba, Argentina. En su Manifiesto Liminar, los estudiantes dejan sentado la necesidad de la búsqueda de una respuesta nacional y americana a partir del contacto que los estudiantes toman con el proletariado (Tünnermann, 2008). Es decir, la reforma desbordó lo académico para abarcar también aspectos político-sociales: la extensión universitaria, aunque concebida en el sentido paternalista de la época, el fortalecimiento de la función social, la proyección al pueblo de la cultura universitaria y la preocupación por los problemas nacionales son puntos que resultan nodales para este análisis. En esta Reforma se origina la historia de la vinculación de las universidades latinoamericanas con sus sociedades que tendrá nuevos hitos a lo largo de su desarrollo pero que no pudo, hasta el momento, terminar de trastocar su mandato fundacional colonizador.

El problema del saber y del conocimiento no estuvo suficientemente tomado por los principios y reivindicaciones de la Reforma. Respecto a los saberes en el ámbito de la producción, recién a mediados del

---

<sup>2</sup> Nos referimos a la instalación de un patrón de poder a través en este caso de la jerarquía y legitimación de unos saberes en detrimento de la deslegitimación y negación de otros.

siglo XX y en el marco de la Teoría de la Dependencia<sup>3</sup>, los pensadores latinoamericanos comenzaron a señalar la necesidad de generar capacidad científico-tecnológica propia a partir de las condiciones reales de atraso, y no desde la aplicación de recetas importadas de otros contextos. Varsavsky, científico argentino, reveló el papel ideológico del “cientificismo” que respondía a los intereses de la comunidad científica internacional y se distanciaba de las necesidades de las comunidades locales. A contramano, este autor resignificó el concepto de “autonomía”, contra la pretendida “libertad de investigación”, planteando la necesidad de tomar los problemas locales, de definir prioridades de investigación según esos problemas y de tomar decisiones políticas batallando contra la idea de neutralidad y universalidad de la ciencia (Juarros 2012; Llomovatte, Juarros, Naidorf y Guelman 2006).

Ya situados en la década del noventa en la Argentina, las universidades y como consecuencia de las prácticas neoliberales imperantes, sufren las políticas de desfinanciamiento que estimulan formas encubiertas de privatización del conocimiento. Se pasa así de una concepción de extensión inexistente –borrada por la dictadura militar– a recuperar una versión restringida de lo que en otros momentos históricos se consideró como vinculación científica y tecnológica<sup>4</sup>, desvirtuando el contenido original que la ponía al servicio del desarrollo económico e industrial. Este proceso de privatización del conocimiento y de pérdida de autonomía<sup>5</sup> no se llevó a cabo sin resistencias, contradicciones y debates. Esa resistencia permitió –entre muchas otras cosas– preservar prácticas de vinculación no ceñidas al mercado, debatir, estudiar y comenzar un proceso de redefinición de la función social de la universidad. En numerosas universidades fueron desarrollándose grupos de trabajo, de investigación, transferencia y extensión que sostuvieron que las prácticas

<sup>3</sup> La idea central de la teoría de la dependencia reside en plantear la relación entre países como parte de un sistema global de desigualdades estructurales de centro y periferia. Y de considerar al subdesarrollo como producto de la subordinación de unos países a otros en lugar de ser considerado como un problema de modernización. Ver Fernando Henrique Cardoso y Enzo Faletto. [1969] 1973. *Dependencia y desarrollo en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores o Celso Furtado, (1964) Desarrollo y subdesarrollo, Eudeba.

<sup>4</sup> Ver Llomovatte, Naidorf, Juarros y Gelman (2006), particularmente los capítulos 2 y 3

<sup>5</sup> El modelo implicó muchos otros significados que van desde políticas de evaluación externa, modificación en las condiciones de trabajo de los académicos, control y evaluación por parte del estado de aspectos cuantitativos más que sustantivos de la producción (productividad) hasta orientaciones de la formación profesional, pasando por las formas de gobierno y autogobierno.

de vinculación tienen un sentido específico: el del contacto permanente de la universidad con su medio social y fundamentalmente con los sectores populares.

La extensión, la transferencia social, la cooperación, la articulación, la integración, la investigación co-responsable, la investigación participativa, la construcción conjunta de saberes, así como los diferentes matices existentes en cada una de estas categorías, dan cuenta de la multiplicidad y variedad de formas de comprender el vínculo entre universidad y sociedad. Algunas de estas formas ya existían previamente, otras resultaron emergentes; pero todas son decisorias para la construcción del papel de la educación superior y dan cuenta también del estado del debate y de la diversidad de niveles de avances al respecto.

Retomando entonces nuestro planteo inicial, en esa relación de la universidad con su contexto, a través de la intervención, la producción de conocimiento y también la formación de sus especialistas, profesionales e investigadores se manifiesta con fuerza el mandato fundacional/colonizador. Y es tal vez por ello que, en esos mismos ámbitos, pueden producirse grietas y fracturas respecto de ese “pecado original”. Es en esos ámbitos en los que pueden construirse otras relaciones de saber-poder, donde pueden legitimarse, recuperarse y resignificarse otros saberes que permitan transitar o acompañar procesos de descolonización.

Asumimos lo de(s)colonial<sup>6</sup>, y hasta los aportes poscoloniales<sup>7</sup>, como perspectivas que aún con encuadres geográficos y epistemológicos

---

<sup>6</sup> La inflexión o giro decolonial constituye una corriente intelectual geográficamente situada, que llama la atención sobre la colonialidad como cara oculta de la modernidad y patrón de poder, sus criterios epistémicos de producción del conocimiento académico articulados al eurocentrismo y sus alcances intelectuales y políticos. Puede ser entendida *de manera amplia* como el conjunto de los pensamientos críticos sobre el lado oscuro de la modernidad (Restrepo, 2010). La colonialidad no es equivalente al colonialismo. Entre los autores y miembros de esta corriente no hay consenso cerrado respecto de cómo nominar a esta inflexión: si decolonial o descolonial, tornándose dentro de esta corriente términos intercambiables.

<sup>7</sup> Los estudios poscoloniales se refieren a la experiencia colonial como estructurante de la subjetividad. Se diferencian por tanto de la inflexión decolonial en la distinción entre colonialidad y colonialismo: la inflexión decolonial opera dentro del espacio de problematización abierto por la colonialidad, mientras que el de los estudios postcoloniales lo hace en el constituido por el colonialismo. Las experiencias históricas y los locus de enunciación son diferentes también: el de la inflexión decolonial se remonta a la colonización de América Latina y el Caribe en los siglos XVI y XVII en la primera modernidad, y los estudios postcoloniales se refieren a la colonización de Asia y África del XVIII al XX en la segunda modernidad. La inflexión decolonial se refiere a experiencias y trayectorias intelectuales y políticas propias de América Latina y los estudios postcoloniales expresan experiencias como la situación postcolonial de la India y Oriente, desde una línea intelectual europea.

diversos son complementarios y se inscriben –a pesar de sus diferencias– en el pensamiento crítico del y sobre el Tercer Mundo. Desde este punto de vista, planteamos que podemos abordar lo descolonial desde una noción amplia que nos permita pensar y revertir en nuestras prácticas de investigación –y en las lógicas pedagógicas del trabajo con las que investigamos– los procesos de colonialidad del poder y del saber. Reconocemos también la diferencia entre colonialidad y colonialismo. Sin embargo, a pesar de la distinción entre estas dos categorías presente en la mirada del libro *La inflexión decolonial* (Restrepo y Rojas, 2010), no estamos seguras de que el proceso de colonialismo esté agotado a la luz de los actuales intentos de recolonización en América latina y en particular en el cono sur. Desde este punto de vista, y siempre enmarcados en la decolonialidad del poder y del saber, nos parece de todos modos potente hablar de la noción de descolonización, no sólo por las dudas planteadas respecto al fin del colonialismo en América Latina, sino porque hablar de descolonización nos permite asumir un proceso inacabado y en construcción. La posibilidad de conjugación verbal de la descolonización la torna anti-esencialista, dinámica, y por tanto potente para orientar nuestra mirada reflexiva y nuestra vinculación con el entorno social.

Nos apoyamos fuertemente para construir este supuesto y el desafío de construir otras relaciones de conocimiento, en pensadores que nos permiten revisar el papel de la ciencia, el saber y sus modos y ámbitos de producción, por un lado, y por otro en una práctica que busca romper algunos parámetros en las prácticas académicas.

Entre los pensadores que nos conducen a revisar esas prácticas encontramos, entre otros, a algunos miembros del giro descolonial como Edgardo Lander, pero también a algunos por fuera de esta comunidad de pensamiento que nos permiten hacer nuestras propias síntesis tales como Hugo Zemelman, Boaventura de Sousa Santos o Immanuel Wallerstein.

El primero de ellos nos muestra el origen de las relaciones de exterioridad con el mundo (la ruptura ontológica cartesiana) posibilitando una mirada “objetiva y universal” que se torna además única y excluyente: la experiencia europea se universaliza como narrativa, como expresión más avanzada del proceso histórico, dando por resultado la constitución colonial de los saberes que se organizan jerárquicamente, excluyendo un conjunto de saberes distintos al científico por ser formas carentes, arcaicas, primitivas, inferiores, imposibilitadas y premodernas (Lander, 2000).

El segundo autor –Hugo Zemelman– desnuda desde una mirada epistemológica el papel legitimador de las ciencias sociales en el

intento permanente de encontrar en la realidad la adaptación a las categorías teóricas, desconociendo la coyuntura y los procesos sociales reales. En contraposición, propone recuperar a los sujetos que construyen esa realidad, sujetos que las ciencias sociales desconocieron históricamente. Las relaciones de conocimiento tendrían que apelar a experiencias valóricas, afectivas, ideológicas en tanto amplían la noción de realidad, dando lugar a los sujetos y a la subjetividad, a los otros reales. De esta manera, se busca mirar y comprender la realidad sin forzarla a responder a explicaciones teóricas cerradas y a priori sino la apertura en el tiempo, la construcción y la práctica que compromete la voluntad.

La conocida y desafiante propuesta de Sousa Santos (2006) de fundar una epistemología del sur a partir de la construcción desde la universidad de una “Ecología de saberes” que promueva diálogos entre el saber científico y humanístico de la universidad y los saberes laicos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos e indígenas, cuestiona precisamente el conocimiento legitimado en y por la universidad en la búsqueda de comunidades epistémicas más amplias que puedan democratizar el proceso de producción de conocimiento. En esa síntesis, se acompañaría el proceso necesario de descolonización.

Por último, retomamos de Wallerstein (2006) la articulación postulada entre política, ética y pensamiento, que él sitúa en la difícil relación entre la universidad y la sociedad, su contexto y territorio, para re-pensar el papel de esta institución en la legitimación del conocimiento y sus modos de producción.

Estos aportes –en sus cruces y singularidades– nos permiten entender el ocultamiento, negación, extirpación de cualquier experiencia cultural diferente basada en la colonialidad del poder y el saber, en complicidad con la universidad; y, en consecuencia, el desconocimiento de las búsquedas de formas de conocimiento propias de América Latina basadas en la concepción de comunidad, de participación y de saber popular, producto de otras formas de concebir las relaciones sociales; las ideas de liberación, la perspectiva de la dependencia y de la resistencia; los aportes de las filosofías y teologías de la liberación, de la investigación acción participativa de Fals Borda, la pedagogía del oprimido de Paulo Freire, etc.

Sin embargo, estos aportes invisibilizados se retoman y resignifican, constituyendo orientaciones en las coyunturas epistemológicas y sociales en las que la universidad resiste y comienza a abrir y transitar caminos en el vínculo estratégico con su contexto social; proceso que en Argentina se pone de manifiesto en la crisis de comienzos



de siglo a partir de la generación de una multiplicidad de experiencias, algunas de las cuales cristalizan en la institucionalización de prácticas de vinculación de la universidad con su entorno.

La apertura de la universidad a los sectores sociales de su entorno puede permitir que se revise el núcleo más duro de la institución, encarnado en la estrechez de los límites y criterios de legitimación del conocimiento válido. De igual modo, si logra formar profesionales vinculados a los sectores sociales populares tradicionalmente excluidos, capaces de analizar alternativas solidariamente, dispuestos a construir con esos sectores sociales, contribuyendo a la resolución de problemáticas sociales desde la voz de los sujetos y desde el trabajo conjunto. Esta apertura, entonces, redefine la institución si logra resquebrajar su mandato fundacional y superar los desafíos concretos de un vínculo-otro de la universidad con su territorio: tensiones, contradicciones, problemas y también experiencias que en su tránsito van mostrando camino.

### *1.2 Los desafíos de un vínculo universidad-sociedad que aspira a una institución descolonizadora*

El modo en que las universidades, las ciencias y los investigadores escuchan, ven y construyen los problemas de investigación en torno a lo social, en los procesos de producción de conocimiento, resulta uno de los desafíos de una posición que se pretende descolonizadora: ¿Cómo se aborda en estos procesos a los sujetos sociales? ¿Qué tienen éstos para decir en torno a las definiciones de los problemas a investigar? ¿Qué voz asumen las personas reales que viven en zonas concretas y despliegan una serie de relaciones diversas y de distinta intensidad en sus espacios de producción de la vida social? Parece necesario que la universidad trabaje fuera de sus muros y tenga presencia en los ámbitos donde los sujetos dirimen sus conflictos y resistencias. Por ello construir conocimiento desde las exigencias y necesidades de constitución de grupos sociales es un desafío.

Las definiciones en torno a lo que es necesario investigar se suponen complementarias y coherentes con los modos de construir junto a los grupos sociales, de co-construir metodologías compartidas que les permitan a los grupos desarrollar un conocimiento a partir de sus intereses, de sus proyectos y de sus posibilidades y apropiarse del conocimiento socialmente producido. Se trata de generar modos de producción de conocimiento entre la universidad y los grupos sociales.

Esto supone dificultades de carácter metodológico que podríamos llamar culturales, en la medida que es difícil imaginar formas de acceder a la producción de saberes desde la universidad corridas de las lógicas científicas hegemónicas. Las lógicas de construcción de conocimiento, en particular de las ciencias sociales, requieren para abordar los nuevos problemas y fenómenos sociales no sólo de nuevas categorías, sino además, de nuevos modos de producción de saber (Sousa Santos, 2006).

Un aspecto particularmente complejo es el de la disputa con las formas evaluativas de la producción del conocimiento cuyos criterios de productividad neoliberales privilegian la producción individual y la cantidad ante el contenido, dificultan la producción colectiva y, más aún, aquella que pretende ser conjunta con grupos sociales que no encuadran con los parámetros academicistas. No parece sencillo en este marco encontrar formas de producción que den cuenta de que la universidad también es un ámbito de sujetos sociales colectivos, que permitan traspasar lógicas de producción individuales y competitivas y que desnaturalicen supuestos de superioridad del conocimiento “científico”, académico y universitario.

Tampoco parece sencillo permitir la entrada de lo otro (y del otro), de nuevos-otros saberes que sean reconocidos en nuestros ámbitos. La ausencia de este reconocimiento es propia de perspectivas unidireccionales y asistencialistas que ocultan los aportes de información que realizan los grupos sociales al trabajo universitario. Desde nuestra perspectiva, no sólo los sujetos de los sectores populares realizan procesos de cambio, de crecimiento y de aprendizaje en el trabajo conjunto con la universidad. La universidad también va a ser transformada a partir del conocimiento que construya en el vínculo con el afuera y sus sujetos. Se trata del reconocimiento de la bidireccionalidad, de la posibilidad de construcción de conocimiento con los actores sociales y protagonistas de modo más horizontal, compartido, más debatido, de dar lugar a lo que existe en lugar de producir su ausencia en la operatoria de desconocimiento.

Llevar adelante algunas de estas orientaciones es una tarea contrahegemónica que para nosotros resulta parte de una pedagogía descolonizadora: los estudiantes y profesionales universitarios formados en una universidad de puertas abiertas a los problemas sociales reales –a los sectores que los encarnan y definen– estarían accediendo a otros modos de comprender la ciencia, la investigación, la construcción de conocimiento, la validez de los saberes y las prácticas profesionales y políticas.

Por otra parte, nos interesa rescatar la noción de integralidad (Trincherero y Petz, 2013), como parte del contenido pedagógico que asume el vínculo universidad-sociedad, así entendido. Por integralidad entendemos la posibilidad de sinergia que puede producir el abordaje de problemáticas sociales tanto en su resolución, en la formación de quienes se ocupan de ellas y en la reflexión y construcción de saberes al respecto. Es decir, que las tradicionales y separadas funciones de la universidad –docencia, investigación y extensión– se relacionen e integren en una universidad abierta a su contexto. En este entrelazamiento nos interesa ir más allá e indagar algunas de sus marcas, posibilidades y potencias.

Las formas de la enseñanza que asumen las prácticas en una universidad abierta a su territorio (de extensión/transferencia/intervención/cooperación o como se denominen) se alejan necesariamente de lo escolarizado y de las prácticas habituales de los campos profesionales. La relación pedagógica entre docente y alumno también resulta ser diferente, porque se ubica en un ámbito del afuera pero además porque las tareas requieren otras dinámicas que cuestionan de hecho los vínculos de poder en la relación y la construcción de nuevas confianzas.

La realidad, que es indisciplinada, plantea problemas, muestra un orden diferente al orden habitual de las prácticas universitarias, desafiando las lógicas hegemónicas disciplinares y la fragmentación del saber académico (Tommasino y Rodríguez, 2013). Con esto se abre la posibilidad de cuestionar la organización científica como único orden válido de saber y se da entrada a nuevas lógicas de conocimiento. El trabajo universitario así entendido requiere tolerar y dar lugar a una nueva dinámica, un nuevo tiempo “no académico”, una dialéctica de construcción en diálogo con lo social, con lo territorial, con lo institucional. El encuentro con los sujetos y los grupos del afuera, puede dar lugar al saber y la perspectiva de los otros y generar nuevos conocimientos con lógicas investigativas alejadas de las hegemónicas, que por lo tanto pueden ser cuestionadas, debatidas, superadas, confrontadas, al tiempo que se desarrolla de hecho una ecología de saberes.

En estas nuevas formas de concebir la producción de conocimiento, la formación y la vinculación con la sociedad existe –casi podríamos decir necesariamente– un espacio para la sensibilidad y el compromiso. Esta posibilidad quiebra también los modos de la racionalidad moderna-colonial porque implica al sujeto en el encuentro con los otros sujetos, con sus trayectorias vitales que exceden ampliamente los recorridos teóricos y asumen a sujetos

integrales no escindidos en mente y cuerpo, en mente y emocionalidad tal como lo concibió la filosofía cartesiana.

Desde el sujeto implicado puede suponerse una construcción de coherencia entre posicionamientos, discursos y prácticas, entre distintos niveles de vínculo que implican el respeto, el reconocimiento del otro y sus saberes dando lugar al dialogo de saberes, a hacer presente el saber ausente y deslegitimado del otro así como a la propia subjetividad recomponiendo la fragmentación de la modernidad.

### *1.3 Metodologías críticas: diálogos y discusiones. Hacia una metodología descolonizadora.*

Ser críticos y buscar transformar a través de la investigación social y pedagógica en particular, es una aspiración que comparten muchas de las orientaciones que tomamos como punto de apoyo o que discutimos. No hay un solo modo de intentarlo. Lo mismo respecto de construir conocimiento para o con los otros investigados. Otro tanto sucede respecto del encuentro con otros saberes, con otros sujetos y con otras maneras de construirlos, en el intento por descolonizar la construcción de conocimiento propia de la academia y de la ciencia.

Así, nos parece que podemos plantear acuerdos y desacuerdos con la “Investigación-acción participativa”, con las “Metodologías decoloniales” y sus distintas versiones, con la “Investigación militante”, y establecer a través de nuestras maneras de concebir la investigación un entramado entre nuestro hacer, entre esos acuerdos y una postura epistémica respecto de la relación de conocimiento y el papel que creemos corresponde a una ciencia social. Sabemos con qué aspectos de cada una de estas posiciones nos sentimos cómodos y con cuales incómodos. No se trata de una posición de comodidad, sino de tomas de posición epistémico-teórico-políticas.

La Investigación-Acción Participativa (IAP) nace en los 60-70, en plena efervescencia popular en Latinoamérica, a partir de la convergencia de cuatro corrientes de pensamiento: la “Teoría de la dependencia” Cepalina, la relectura y revisión del marxismo desde Latinoamérica que dio lugar a un marxismo anticolonial, las prácticas políticas subvertoras como la de Camilo Torres y la Pedagogía de la Liberación de Paulo Freire (Fals Borda y Rodrigues Brandao, 1987). Su propósito es ayudar a producir cambios radicales en la sociedad. Para la IAP, el papel de los investigadores es central en el proceso de transformación. En este sentido se propone como estrategia metodológica la devolución sistemática, de manera de que

los investigadores puedan enriquecer el conocimiento de los investigados en una operatoria de conversión del sentido común popular en buen sentido (Fals Borda, 1992). Se trata, según Fals Borda, de estimular y promover a las organizaciones populares a través de la información y el conocimiento necesario para las luchas. Aun cuando esta información viene de dentro de las organizaciones esta se analiza, se interpreta y se devuelve: va y viene. Los investigadores externos reciben, sistematizan, son puente con el mundo exterior y luego suministran y devuelven a las comunidades y organizaciones.

Sin desconocer el papel de los procesos de construcción del buen sentido ni mitificar el saber popular, no nos parece que necesariamente éste sea el papel de la investigación. No creemos que los investigadores seamos quienes tenemos que ser puente, ni los únicos capaces de proceder a la ruptura del sentido común, ni que en las organizaciones no haya ya construcciones de buen sentido. Tampoco que los procesos de construcción de conocimiento se jerarquicen de modo que se reproduzca la legitimización del saber académico como único válido merecedor entonces de ser devuelto para la ruptura del sentido común. Ese ir y venir para “devolver” no es para nosotros el modo de construir saber transformador y descolonizador.

¿Qué es construir saber de manera descolonizadora? ¿Cómo debería ser una metodología para ser decolonial? ¿Es posible descolonizar la metodología cuando nos situamos en instituciones responsables de la colonialidad del saber y de la legitimación de un solo saber cómo valioso? Los modos de construcción legitimados responden también a parámetros estandarizados, “resultado de una imposición colonial en conformidad con los patrones de conocimiento euro-centrados” (Borsani, 2014:152). Muchos de los representantes del giro decolonial -Catherine Walsh, Santiago Castro-Gómez, Walter D. Mignolo-, proponen y fundamentan la necesidad de quebrar estos parámetros coloniales. Así, por ejemplo, Mignolo (2010) propugna cambiar el posicionamiento respecto del saber a través de la desobediencia epistémica. Walsh (2002) propone desjerarquizar los conocimientos de las disciplinas sociales y colocarlos en relación simétrica respecto de otros saberes. Sin embargo, estas propuestas no tocan las cuestiones metodológicas. Son posicionamientos epistémico-políticos, de carácter más teórico que práctico. Existen sin embargo, otros aportes que sin necesidad de situarse en la corriente modernidad/colonialidad, realizan contribuciones más concretas y empíricas, de carácter metodológico a la posibilidad de construcción de metodologías descolonizadoras.

Borsani (2014) cita en su texto el trabajo de Alejandro Haber quien llama a no construir propedéuticas metodológicas porque el indisciplinamiento metodológico requiere permeabilidad a la realidad, dejarse interpelar por ella para configurar los problemas de investigación. Rita Segato (2013), en este mismo sentido, plantea la necesidad de la disposición para ser interpelado por comunidades y pueblos, por el intruso, el diferente. Ya no se trata de “dirigir la mirada hacia el otro con la finalidad de conocerlo sino la de posibilitar que nos conozcamos en la mirada del otro” (2013: 12). ¿Qué nos pide? ¿Qué nos demanda? Segato, que habla desde la antropología, plantea la necesidad de una disciplina atenta a la solicitud de conocimiento necesario, útil, válido, que pueda servir a aquellos en quienes nos miramos, para colaborar en la resolución de los problemas que nos plantean en su interpelación. Se trata de concebir una disciplina “interpelada, solicitada, demandada por los pueblos que por un siglo le sirvieron de objeto” (Segato, 2013: 14). Es desde aquí, entonces, que se participa de la lucha de los pueblos y del movimiento de la sociedad.

Aquí encontramos también una zona de comodidad y una zona de incomodidad. Nos resulta potente respecto de nuestras prácticas metodológicas la figura de la interpelación. Y hasta cierto punto también la de la demanda porque creemos que la investigación si se pretende descolonizadora y comprometida tienen que estar al servicio de las organizaciones, los movimientos y los pueblos. Pero no la concebimos exactamente como una demanda a satisfacer, sino más bien como construcción conjunta del problema, del foco, de preguntas, de aspectos a mirar, a partir de las necesidades de los sujetos (antes objeto) con quienes trabajamos.

La pregunta por la descolonización de las metodologías, se la hace también Linda Tuhiwai Smith (2016), profesora maorí de la universidad de Waikato, quién habla desde la posición de una investigadora indígena, que trae desde adentro la visión de los sujetos investigados por la ciencia occidental, cargada de indignación, y propone fundamentalmente la investigación por parte de los miembros de la comunidad, de investigadores indígenas. Frente a la colonialidad de la investigación académica, la investigación indígena se propone como actividad sin pretensión de superioridad, que considera a la cultura, los valores y las conductas como parte de la metodología. Implica compartir saberes (y no conocimiento)<sup>8</sup> con la gente, de manera permanente, a largo plazo.

<sup>8</sup> Aquí se sigue una diferenciación entre saber y conocimiento, utilizados a menudo como sinónimos. El conocimiento se encuentra vinculado al mundo teórico y mental, a la ausencia de marcas subjetivas y al borramiento (descontextualización) de

Asume el principio de reciprocidad y retroalimentación. La investigación indígena consiste en recuperar las historias propias, la lengua, los fundamentos epistemológicos, ponerlos en diálogo con lo que se considere importante del presente, desde las propias preocupaciones. La descolonización no significa rechazo de toda teoría occidental, sino situar las preocupaciones y la visión del mundo propia, y luego conocer y comprender la teoría y la investigación desde sus perspectivas y para sus propósitos. La investigación indígena es un ejemplo, para nosotros, de una investigación propia, desde adentro, que podría darse en otro tipo de comunidades. Sin embargo, esta no es una posibilidad para nosotros ya que no somos parte de las comunidades o de la organización con la que trabajamos, sino que provenimos de la investigación académica. Esto nos lleva a plantear la posición de la investigación militante.

La “Investigación militante” es una categoría muy amplia que considera -entre muchas otras versiones de investigación comprometida con los sectores populares y sus organizaciones- a la IAP como una de sus posibles formas de llevarse a cabo. La categoría es retomada de los años 70 y resignificada en el tiempo. En la investigación militante se articulan “activamente investigadores, comunidades organizadas, movimientos sociales y organizaciones políticas en espacios formales y no formales de enseñanza, investigación y extensión” (GT CLACSO Investigación Militante, 2016) porque recoge un legado popular. Jaumont y Versiani (2016) toman de una entrevista hecha al sociólogo Ruy Mauro Marini en 1973 la consideración de la necesidad de que las fuerzas universitarias comprometidas con la transformación social no sólo deben ser críticas sino que deben contribuir activamente con esa transformación. El mismo analiza el trabajo de extensión de los estudiantes de su universidad planteando que “pasaron de la Universidad crítica a la Universidad militante”.

La investigación militante se rediscute en nuestros días con ánimo de buscar convergencias entre los diversos tipos de abordaje que plantean vínculos con las organizaciones, movimientos e instituciones y luchas populares, que articulan teoría y práctica, que producen conocimiento conectados con las realidades concretas, que ponen en jaque la relación sujeto-objeto en la producción de conocimiento, que propician el encuentro o diálogo de saberes, que se

---

las condiciones de producción témporo-espaciales en pos de la objetividad y la neutralidad. Por su parte, los saberes nombran aquello que se produce en las prácticas sociales de la vida cotidiana a partir de la experiencia. Así, los saberes poseen un carácter esencialmente localista, situacional y con baja sistematicidad, vehiculizados fundamentalmente por la oralidad y portadores de un énfasis práctico.

repiensan en términos metodológicos y que en definitiva plantean el compromiso militante de los investigadores (Bringel y Versiani Scott Varella, 2014). Son muchas y diversas las experiencias que se desarrollaron y desarrollan a lo largo y ancho de Latinoamérica.

La militancia es compromiso ético y político con las luchas populares e incluye entonces inserción en espacios de articulación y movilización. La amplitud de esta categoría y varias de sus caracterizaciones nos invitan a sentirnos parte. Sin embargo, nos presenta dos dificultades: por un lado esa misma amplitud incluye enfoques y abordajes que no comulgan con las características que enumeran y por lo tanto nos pone en situación de incomodidad; por otro lado, al contrario, estrecha tanto la definición del compromiso militante, que no estamos seguros de sentirnos insertos en las organizaciones, aun cuando no tengamos duda de nuestro compromiso con ellas.

Así, si retomamos lo dicho acerca del pensamiento epistémico propuesto por Hugo Zemelman (2011), podríamos afirmar que si la realidad está en movimiento, conocerla o comprenderla es concebirla en tanto producto productente. Es en este movimiento además, en el que están los sujetos que forman parte del problema a investigar. Entonces, como sujetos epistémicos reconocemos la realidad histórica y nuestra ubicación en ella, lo que nos preocupa. Investigar por tanto, es para nosotros práctica de la voluntad, apertura de espacio de posibilidades. La relación de conocimiento puede convertirse en compartir, en acción.

## **2. ¿Cómo lo hacemos? Una investigación en búsqueda de su potencia descolonizadora**

Nos interesa presentar, entonces, una experiencia concreta de investigación y producción de saber que busca operar con estas lógicas y desafíos.

Tomamos el par conceptual saberes-conocimientos para mirar la especificidad de lo que se aprende en el trabajo productivo en el marco de los proyectos autogestivos y cooperativos. Trabajamos también desde ese par conceptual el abordaje de lo metodológico, buscando pensar la construcción de un nuevo núcleo de pensamiento que, desde la teoría, recupere y revalorice las experiencias de la praxis y sus aportes desde los márgenes, superando las múltiples dicotomías u opciones binarias constitutivas de la modernidad hegemónica. En este sentido, los movimientos sociales pueden ser concebidos como uno de los espacios de emergencia de saberes descolonizadores, potencialmente cuestionadores del binomio conocimiento-saberes.



Llevamos a cabo nuestra investigación con un movimiento de características urbanas pero que se encuadra en el Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI), lo que le permite dialogar y llevar adelante postulados tales como los principios de la soberanía alimentaria, la agroecología, la reforma agraria integral, a partir del origen campesino de sus miembros; así como reivindicar orígenes campesinos y apelar a saberes ancestrales. Estas particularidades conllevan un aporte potencialmente sustantivo a los procesos descolonizadores y también a los procesos de trabajo.

Respecto de lo que llamamos lo metodológico, en las vinculaciones con la organización intentamos fijar los modos de operativizar el trabajo compartido y establecer mecanismos y dispositivos de discusión e intercambio. Los resultados del trabajo de investigación, que constituyen parte de su demanda, así como los ámbitos en los que ponemos la atención, fueron y son puestos a su consideración y servicio. De hecho, se constituyen en lo que en términos de los parámetros hegemónicos podría ser considerado como procedimiento de transferencia, en tanto implican una demanda, una producción colectiva y la puesta a disposición de este trabajo para su análisis por parte del movimiento.

El vínculo con el MNCI-Buenos Aires respecto de este proyecto se inicia precisamente con la explicitación de nuestra intención de mirar alguna de sus prácticas pedagógicas para ahondar en su potencia descolonizadora, manifestando nuestro encuadre metodológico porque explicitamos que nos vinculábamos a los movimientos siempre que fuera también de utilidad e interés para éstos, y que estábamos dispuestos a acordar algún nivel de intervención que la organización requiriese. A partir de allí nos manifestaron que había un ámbito que ellos sabían que era “formativo” pero que querían mirar en profundidad porque necesitaban comprender mejor por dónde pasan esos procesos de formación, y que precisaban sistematizar la experiencia de formación realizada: se referían a los proyectos productivos de la organización.

En virtud del tipo de abordaje señalado y de los fundamentos que explican nuestra postura de “intervención”, la indagación se plasmó en una sistematización de las experiencias productivas. La sistematización es un tipo de estudio que da cuenta de la singularidad de una experiencia a través de un proceso de construcción de conocimiento con los propios participantes. Nace desde el campo de la educación popular<sup>9</sup>, y desde ese momento se diversifica en términos

<sup>9</sup> Para nosotros la lectura de la experiencia de Angicos de Freire constituyó un ejemplo de un proceso de sistematización de una experiencia aun cuando varios autores coloquen como su fecha de origen la década de los ochenta.

teóricos y prácticos, dando lugar a varias corrientes o escuelas. Sistematizar nos permitió el doble juego de conocer pero de hacerlo a partir de esos procesos colectivos y conjuntos de trabajo. Una marca fundacional de la sistematización consiste en la creación colectiva de conocimiento que posiciona a las organizaciones sociales en un rol activo como sujetos de conocimiento. Concretamente, la sistematización apunta a una reconstrucción densa de las experiencias a partir de un momento de recuperación histórica y de ordenamiento de los distintos elementos que conforman la complejidad del proceso en cuestión, para luego comprender e interpretar críticamente sus causas, sus contradicciones, sus continuidades y discontinuidades; y finalmente, la retroalimentación y potenciación de las experiencias sistematizadas conforme a la intencionalidad política emancipadora de esta estrategia académica (Freire, 1996, 2002; Jara, 1998, 2008; Torres Carrillo, 2008). Otro punto importante de la sistematización es que es un ámbito de saber constituido por la práctica de los sujetos, por lo que es considerado como un espacio intelectual propio en la esfera de producción del saber y a la manera gramsciana convertiría a esos sujetos en intelectuales (Raúl Mejía, 2008).

La “experiencia” nombra aspectos subjetivos del tránsito por la misma: qué les pasa a los sujetos que son sus protagonistas y qué pasa entre ellos como sujetos colectivos. Es aquí donde podemos mirar los procesos de formación. Pero también la experiencia habla de lo grupal, de la relación con la organización y el movimiento del que forman parte y de la relación con el contexto. Sin embargo, aunque necesaria, no es suficiente la simple recuperación histórica, narración o documentación de una experiencia, ni ordenar, catalogar o clasificar datos o informaciones. Es necesario realizar una interpretación crítica de la misma.

Este es el modo en que concebimos y operativizamos el encuentro con nuestra realidad social, nuestro contexto o campo de problemas. No nos consideramos investigadores de un objeto, sino sujetos que producen conocimiento de una realidad social de la que participamos desde diferentes lugares y junto a otros sujetos, con quienes la construimos. En ese encuentro tensionamos también el par conceptual conocimiento/saberes y nos abocamos a estudiar dicha tensión, para identificar en nuestro propio modo de investigar una potencia descolonizadora. Retomar la demanda genuina de los movimientos sociales, así como generar acuerdos mutuos en términos de la selección de ámbitos de observación y análisis de interés, tanto para los movimientos como para los investigadores, es parte de una producción de conocimiento que se propone descolonizadora.

Algunos episodios del proceso que llevamos adelante hasta el momento resultan de interés para compartir y poner en discusión los resultados de carácter metodológico de nuestro trabajo, de manera de contribuir a la construcción de lógicas metodológicas alternativas. Interesa particularmente destacar dos de los resultados que el trabajo conjunto y el trabajo puesto a disposición produjeron.

En primer lugar la elaboración de una cartilla que da cuenta de la historia de la organización y de las particularidades de cada uno de los proyectos productivos, con especial énfasis en los aprendizajes y los saberes que se producen e intercambian en cada uno de ellos.

En segundo lugar, a partir de una mirada crítica y analítica de algunas de las dificultades que encontramos en los procesos y desarrollo de los proyectos productivos, organizamos con el movimiento un ciclo de talleres de debate acerca de estos problemas, con los trabajadores y las trabajadoras que participan de los proyectos<sup>10</sup>.

En sintonía con lo dicho hasta aquí, presentaremos en los siguientes apartados nuestras decisiones e inquietudes en los distintos acercamientos y encuentros con el movimiento, compartiendo algunas reflexiones en torno a nuestro trabajo de campo. Asimismo, también queremos acercar nuestras maneras de abordar la coyuntura actual en tanto se va desarrollando y los interrogantes que nos presentan los cambios que se observan en el movimiento en esta etapa.

Para esto, comenzaremos relatando el proceso de armado de la cartilla en conjunto con el movimiento, así como el proceso de co-construcción del ciclo de talleres convenidos con cada centro comunitario.

### *2.1. El armado de las cartillas*

El proceso de co-construcción de la cartilla surgió de la necesidad del movimiento de sistematizar los proyectos productivos que venían desarrollándose en los distintos barrios/centros comunitarios. En efecto, la cartilla fue pensada como un material escrito donde se presentarían los distintos proyectos productivos de la Interbarrial de Esteban Echeverría. La intención era mostrar las especificidades de cada uno de estos colectivos de trabajo en términos de su génesis, el tipo de producto, las formas de organización del trabajo tanto como los elementos comunes y los espacios de intercambio entre distintos proyectos productivos, siendo parte de un mismo movimiento popular que asume a estos proyectos como una de las formas de darse organización en los territorios. Adicionalmente, el movimiento concebía la co-construcción de la cartilla

---

<sup>10</sup> Este ciclo de debate se encuentra en desarrollo actualmente.

como la posibilidad de generar un producto concreto en el cual se expresara el trabajo de vinculación que se venía realizando con el equipo de investigación.

En un comienzo, no estaba definido si la cartilla sería un medio de comunicación hacia el exterior del movimiento o si se trababa de una cartilla interna para que sus propios miembros conocieran todos los proyectos productivos en funcionamiento. Esto implicaba una diferencia en términos de qué es lo que se quiere transmitir: no es lo mismo lo que se comunica hacia el exterior, que lo que se transmite internamente. Finalmente, se decidió que la cartilla fuera para los miembros del movimiento.

Una segunda instancia de toma de decisiones se relacionaba a cómo se iba a desarrollar la escritura de la cartilla. Y allí fue cuando algunos representantes de la organización nos pidieron que seamos nosotros quienes la escribamos, dado que para ellos era complejo ponerse a escribir: la falta de tiempo y de ejercitación de la escritura aparecieron como los principales obstáculos. Ellos se encargarían de la diagramación e impresión dado que contaban con compañeros y con los recursos necesarios para la impresión.

Entonces, comenzó un proceso dinámico y dialéctico donde los miembros del equipo conversábamos con las integrantes de los distintos productivos y en función de eso íbamos realizando la escritura. Luego, realizábamos una devolución de lo escrito al movimiento que por último nos lo entregaba con correcciones.

Estas idas y venidas no se dieron sin problemas y contradicciones para el equipo: nos encontrábamos escribiendo “en primera persona” sobre una experiencia que era de otros. Además, no siempre coincidía nuestra mirada con la que ellos tenían en relación a qué temas, imágenes, relatos incluir –y qué no– en cada apartado y de qué manera redactarlo. A modo de ejemplo, nos llamó la atención el uso de las preposiciones que definían las relaciones entre los integrantes de la organización: mientras nosotros utilizamos en una versión borrador la idea de “organizarnos *con* los vecinos” de un modo naturalizado, ellos nos marcaron “organizarnos *entre* los vecinos” entendiendo que son ellos mismos los que integran el barrio.

En definitiva, podríamos decir que la cartilla constituyó una creación colectiva entre el movimiento y el equipo, en la que pudimos acercarnos desde otro lugar a las integrantes del movimiento, donde descubrimos qué cuestiones eran importantes que se transmitan entre los distintos barrios y cuáles no. También nos permitió ubicar los lugares de cada quien en el proceso, como recaudo ante el riesgo de suponer erróneamente que el trabajo de construcción conjunta

nos borra diferencias, nos iguala y mezcla, en lugar de complementarnos y permitirnos problematizarnos. Si bien este proceso de construcción conjunto fue muy valorado por parte de la organización y del equipo de investigación, ayudando a consolidar nuestro vínculo, el cambio de coyuntura a nivel nacional impidió la impresión de la cartilla y su difusión masiva dentro del MNCI-Buenos Aires. La cartilla conforma así un primer hito en nuestro vínculo.

## *2.2. La co-construcción de los talleres en los centros comunitarios*

El armado y desarrollo de los talleres en los barrios constituyó uno de nuestros principales desafíos en términos metodológicos. La idea de llevar adelante estos espacios fue convenida y construida con representantes de la organización y algunos de los centros comunitarios. La idea de los talleres surge a partir de un conjunto de reuniones en las que compartimos lo que veníamos observando con algunas integrantes del movimiento. Precisamente, nuestro análisis parcial nos llevó a preguntarnos acerca de las concepciones de trabajo que tenían las mujeres que conforman los proyectos productivos y la propia organización. Así, acordamos que los primeros talleres girarían en torno a la posibilidad del armado de una agenda compartida a partir de compartir las problemáticas encontradas por el equipo de investigación alrededor de la problemática del trabajo.

Por otro lado, algunas integrantes del movimiento comenzaron a observar la necesidad de introducir la perspectiva de género en una organización compuesta mayoritariamente por mujeres y nos propusieron entonces que armemos conjuntamente talleres de género en los barrios. Es importante recalcar que esto se debió, en buena medida, a que nosotros colocamos al cuestión de la feminización de los proyectos productivos sobre la mesa, lo cual entroncó con las preocupaciones que venía desarrollando la organización y que, a su vez, se pueden comprender en el marco de un momento histórico donde la pregunta por las cuestiones de género va ganando cada vez más espacios.

Frente a esto, como equipo reflexionamos sobre nuestras limitaciones y posibilidades de abordar una problemática compleja como la de género y propusimos, conscientes de nuestros límites, abordar en los talleres la problemática de género “en el trabajo”, “en los productivos”, dejando otras instancias donde analizaran las problemáticas de género en profundidad en articulación con consejerías de género u otras organizaciones que suelen trabajar estas temáticas.

El primer encuentro de trabajo tuvo como objetivo la construcción de la agenda de problemas a debatir en los talleres. Ese sería

el primer acuerdo sobre el cual trabajaríamos. Es decir, los talleres se realizaron y se realizan sobre la base de una agenda construida conjuntamente. Se crearon como espacios de debate de las problemáticas detectadas y a detectar, en el desarrollo de los proyectos productivos y el trabajo de las organizaciones, con las trabajadoras de los mismos.

En función de esos acuerdos, los talleres se comenzaron a configurar con el objetivo consensuado de conocer las concepciones del trabajo que circulan en los centros comunitarios en un momento histórico de incorporación de nuevos miembros y conformación de nuevos productivos. Pero cuando comenzamos a llevarlos adelante, descubrimos que las propuestas no tenían igual validez y sentido en todos los centros comunitarios y barrios, ya que representan realidades particulares y diferentes entre sí.

En el primer encuentro, participaron integrantes de todos los barrios. Se propuso un momento de reflexión con una dinámica grupal en la que se indagaba cómo concebían ellas el trabajo y qué problemáticas encontraban actualmente en el trabajo en los centros. Esta instancia fue muy interesante dado que no todas las mujeres se conocían entre sí ni sabían qué es lo que se estaba produciendo en los otros espacios del movimiento. A su vez, a nosotros como investigadores nos permitió dar cuenta de las nuevas configuraciones que se estaban desarrollando en los centros comunitarios con proyectos que no estaban previstos en nuestra concepción de trabajo, por ejemplo los merenderos.

Entonces debimos reajustar la propuesta. Decidimos, también conjuntamente, trabajar en cada centro por separado para posibilitar una mirada al interior de cada uno de ellos y luego armar un plenario final donde pusiéramos en común la evaluación de la experiencia. De allí, hemos podido conocer las realidades de cada centro, las formas organizativas y autogestivas diversas en las que se desarrollan, los proyectos a futuro y las problemáticas sociales, políticas y económicas que actualmente los atraviesan.

Consideramos que este acontecimiento que comenzó siendo un obstáculo, al mismo tiempo nos obligó a repensar(nos) y nos posibilitó vislumbrar las particularidades de cada centro, revisando nuestras propias concepciones del trabajo y por lo tanto, nuestro propio objeto de investigación. Nos colocó por delante con absoluta claridad un recaudo indispensable para nuestra concepción metodológica: la dinámica de la realidad social, su movimiento. Mientras nosotros nos ocupábamos de los proyectos productivos, la dinámica histórica de nuestra realidad social cambiaba

drásticamente; cambiaba el modelo político y económico, la economía popular gestaba respuestas y sus formas de trabajo pasaban a multiplicarse, diferentes, a incorporar nuevas lógicas. Los movimientos también se transformaban: los talleres nos valieron como alerta ante la transformación de la realidad social, permitiéndonos salir del anquilosamiento de la mirada y virar la concepción de trabajo, para corrernos del objeto “proyecto productivo” y concebir el trabajo de manera más amplia, coherentemente con nuestro posicionamiento de mirar la realidad y su dinámica y no adaptarla a categorías teóricas preestablecidas.

Los talleres funcionaron al mismo tiempo como instancias de trabajo de campo. En este sentido, nos permitieron observar, conectar, contactar, con la dinámica de transformación por la que estaban atravesando las organizaciones. Nos encontramos en los talleres con los centros comunitarios ampliados, agrandados, con proyectos productivos nuevos y con formas de trabajo aglutinantes de nuevas mujeres, jóvenes y algunos hombres, que se habían incorporado en virtud del Salario Social Complementario que posibilita la Ley de Emergencia Social.

### **3. Nuestra posición**

Los acercamientos que fuimos planteando a lo largo del capítulo nos permiten afirmar un modo de llegar al territorio, y definir algunas ideas y orientaciones: llegamos desde el compromiso y la voluntad de potenciar realidades. Sin embargo, y casi epistémicamente, fuimos hallando algunas de estas fundamentaciones ex post, una vez que desde principios y convicciones encaramos metodológicamente el contacto con el territorio, convencidos de que queríamos encontrar modos descolonizadores de investigar. Es decir, pusimos en juego nuestros intereses. Reconocimos el valor de lo gnoseológico.

Nuestro primer acercamiento a la organización planteó nuestros intereses y la posibilidad de que éstos tuvieran vinculación con necesidades de la organización. De alguna manera entre nuestros intereses y sus necesidades fuimos construyendo el problema. Si bien nosotros ya habíamos definido nuestro problema originario –la potencia descolonizadora de los procesos de formación en los movimientos sociales–, gran parte de su real definición y delimitación se llevó a cabo en este encuentro con esas necesidades de la organización: necesitaban saber cómo se formaban los compañeros del movimiento en las instancias productivas, en el trabajo, en sus modos colectivos y cooperativos de producir. Tenían el supuesto de que en los ámbitos de trabajo se producían saberes y se formaban

sujetos, pero necesitaban ayuda para saber en qué sentido y de qué se trataban esos procesos formativos. Construimos entonces el problema desde nuestra implicación y desde las necesidades o demandas de la organización.

A partir de allí comenzaron a desarrollarse entrevistas, observaciones, conversaciones, y se fueron delineando propuestas de trabajo. Nuestras propuestas fueron reformuladas y reorientadas una y otra vez por la organización. Sistematizamos el trabajo de los proyectos productivos. Desarrollamos actividades conjuntas, elaboramos cartillas de comunicación y formación acerca de esos proyectos. Re-Construimos conjuntamente la historia de la organización con énfasis en la producción. Participamos de instancias de formación en economía popular de la organización, los miembros de la organización participaron a su vez de ateneos y jornadas académicas en la Facultad. Realizamos nuevas entrevistas y observaciones, construimos historias de vida, etc. Fuimos mientras tanto construyendo nuestras propias miradas y análisis acerca de lo que íbamos observando. Por un lado desarrollando nuestra escritura académica al respecto, elaborando artículos y ponencias, y al mismo tiempo compartiendo esa mirada con la organización. A partir de nuestros análisis, de los de la organización, generamos conjuntamente la serie de talleres de debate acerca de las problemáticas que detectábamos, que se encuentra en pleno desarrollo.

En todo ese derrotero venimos siendo permanentemente interpellados, redireccionados, demandados; en todo momento intentamos potenciar proyectos y tuvimos siempre eco. También nos doblaron apuestas y allí nuevamente se ubicó la demanda y la interpelación. Esta situación podría leerse también como mirada epistémica, porque aunque no refiera a las categorías de análisis, sí muestra cierta apertura para mirar realidades, sin forzarlas para adaptarlas a nuestros esquemas.

La mirada crítica que desarrollamos desde la academia se pone en tensión con la construcción conjunta de conocimiento. Sin embargo, por algún motivo, que seguramente esté vinculado al respeto y a la valoración, o a la “voluntad de construcción”, o a algún tipo de reciprocidad, siempre estos polos terminaban sintetizando en acuerdos y proyectos de acción.

No por ello creemos que la construcción de conocimiento haya logrado ser conjunta o sea efectivamente una co-construcción. La construcción conjunta de saberes y el encuentro de éstos tiene dificultades específicas que se desarrollan más adelante. Sin embargo, en las sistematizaciones que llevamos a cabo en los proyectos



productivos, pudimos hacer énfasis en los saberes que allí circulan y se construyen, haciéndoles un lugar en la valoración y legitimidad de ser parte de la formación de sujetos de la organización. Otro tanto nos sucede con las exigencias que deben tener desde la mirada supuestamente “crítica” de los académicos, el análisis acerca de los modos y motivos de acercamiento de los miembros de la organización a la misma. Nuestros supuestos, prejuicios o aseveraciones “teóricas” propias (y exigentes) pueden ser también puestas en suspenso o casi desterradas, en favor de una escucha, de un encuentro con las realidades. Esta apertura, por un lado, permite ese encuentro; y, por otro, habla de la posibilidad o esfuerzo de trabajar desde una postura epistémica y no desde la definición teórica a priori. Los aportes teóricos desde los que partimos y desde los cuales se piensa la realidad son revisados críticamente y analíticamente, su contenido no puede ser tomado a priori, ya que esto nos supone un obstáculo en el encuentro de nuevas relaciones.

En sintonía con lo planteado hasta ahora, en este punto nos interesa abordar casos y momentos puntuales en los que fuimos capaces de reconocer ciertos obstáculos, barreras o dificultades a la hora de llevar adelante una práctica de investigación que pretende ser coherente con la construcción de saber descolonizado. Como hemos dicho, nuestra inquietud no se queda únicamente en cuestionamientos epistémico-políticos sino que aspira a reflexionar acerca de la metodología utilizada durante el desarrollo de nuestro proyecto de investigación, para poder realizar un aporte a partir de un análisis de datos empíricos que logre complejizar lo que varios autores ya han profundizado en términos puramente teóricos.

Una de las dificultades u obstáculos que más se evidenció en nuestra práctica de investigación está vinculada con las diferentes temporalidades en las que se desarrollan las investigaciones académicas y las dinámicas de los movimientos sociales. Precisamente, nos interesa poder comprender la realidad social en movimiento/transición a fin de no encerrar a lo social con categorías fijas y estáticas provenientes de teorías específicas, que no necesariamente dan cuenta de lo que sucede empíricamente. En este sentido, hemos visto que en el movimiento sucedieron grandes transformaciones como fruto del cambio de etapa política que se dio a nivel nacional y, en relación a esto, nos encontramos frente a un desfase entre lo que era relevante para el movimiento y lo que nosotros, como equipo de investigación, íbamos a observar como foco o temas de importancia. Lo que queremos decir es que, muchas veces, las

dinámicas de investigación propias de la academia no logran estar a la par de cambios rápidos o temas emergentes que se dan en la realidad social. Nos preguntamos, entonces, si una metodología de investigación que pretende ser descolonizadora debería adoptar otros ritmos y tiempos que habiliten formas de investigación más versátiles, dinámicas y flexibles. Este problema nos puso en una posición muchas veces contradictoria, por ejemplo cuando una pregunta de investigación que habíamos construido en conjunto con integrantes del movimiento perdía precipitadamente su vigencia por modificaciones en la coyuntura socio-económica general o por situaciones locales específicas. Lo que sucedía era que interveníamos con propuestas o ideas que carecían de validez en el nuevo tiempo presente que se había construido. Algo similar nos ocurría en el armado de los talleres que convenimos y construimos con representantes de la organización y algunos de los centros comunitarios: las propuestas no tenían validez y sentido en todos los centros comunitarios y barrios, que representaban realidades particulares y diferentes entre sí.

Por otro lado, durante el proceso de investigación notamos que nuestra intervención se daba a partir de una coordinación con algunos sujetos del movimiento. Es decir, a la hora de organizar instancias de obtención de información o talleres, apelábamos en muchos casos a un grupo de compañeras que al interior del movimiento representan figuras de referencia política. Esto, por una parte, nos permitió acercarnos a la organización pero también nos obligó a esforzarnos con mayor ahínco en mejorar nuestro acercamiento a otros sujetos del movimiento que nos aportaban otras miradas y otras prácticas. Así, aún con un vínculo menos aceitado, el encuentro con los sujetos del movimiento fue posible a través de talleres, observaciones y entrevistas, más distantes y menos compartidas que con las referentes.

En relación a esto es importante destacar que durante el proceso de investigación pudimos notar que, en términos generales, lo que llevó a los miembros del movimiento a participar de la organización está vinculado en algunos casos a la necesidad económica y social, y en otros casos al deseo de colaborar en un proceso de transformación social y de lucha contra las desigualdades. En este sentido, mientras los primeros cuentan historias personales de migraciones, tomas de tierra, violencia e injusticias, los segundos provienen de sectores sociales que han tenido acceso a la educación superior y que podríamos caracterizar como de clase media. Para nosotros, como equipo de investigación, fue más sencillo acercarnos al movimiento a partir

de la comunicación con algunas compañeras de este segundo grupo. Cabe preguntarse si una metodología coherente con una construcción de conocimientos descolonizadora tiene como desafío buscar una comunicación más cercana con aquellos sujetos que sufren directamente la violencia colonial-moderna y capitalista.

Otro obstáculo que se nos presentó tiene que ver con la dificultad de relevar información empírica en torno a nuestra propia práctica de investigación. Es evidente que el objetivo propuesto que buscaba observar nuestros modos de construir conocimiento y de relacionarnos con el movimiento en tanto investigadores sociales provenientes del mundo académico, no pretendía llevarse adelante a partir de autoobservaciones o autorreflexiones individuales de cada miembro del equipo, sino que procuraba comprender cómo se daba la relación de ambos grupos sociales en torno a los procesos de producción de conocimiento científico en términos colectivos. En esta línea, fue necesaria la conformación de un subgrupo cuya mirada estuviera puesta específicamente en la metodología utilizada por el equipo con el fin de poder objetivar aquellos elementos que consideramos aportan a la construcción de modos de investigar ligados a una práctica descolonizadora, así como aquellos elementos que podrían considerarse más bien como reproductores de una lógica colonial de hacer ciencia.

Por último, creemos que nuestros desafíos pueden ser aportes interesantes para pensar la investigación, creemos que generar modos de producción de conocimiento de manera co-responsable entre la universidad y los movimientos populares, contribuye a pensar prácticas de investigación académica descolonizadoras, para desde allí colaborar en la construcción de propuestas metodológicas de investigación social.

El intento por nombrar o determinar lo que hacemos no es sencillo, nos lleva a interesantes debates, reflexiones y recaudos. Como investigadores, nos observamos e intentamos resituarnos a partir de considerar que somos sujetos en movimiento, que conocemos desde nuestra subjetividad y en esto es interesante rescatar nuestras decisiones y formas de comprender cuando nos reunimos a intercambiar, a escribir, a organizar el trabajo, en el armado de actividades para los encuentros. Ahora bien, cabe aclarar que es desde las prácticas metodológicas, en términos concretos, empíricos, y no en el plano discursivo, que establecemos una relación en la que nos posicionamos como sujetos (individuales y colectivos) de nuestra realidad social. Con ello, y con todas las limitaciones, vamos buscando los modos de quebrar los parámetros coloniales de

hacer ciencia social, adentrándonos en los claroscuros o en las zonas grises. Esas reflexiones son las que quisimos compartir en este capítulo que buscó desnudar una praxis, con las orientaciones, sus dificultades y sus aproximaciones a los objetivos propuestos.

## **Bibliografía**

- BARRENECHEA, María Mercedes (1998). “La producción de conocimientos en sistematización”. Ponencia presentada en el Seminario de Sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina. Medellín.
- BORSANI, María Eugenia (2014), Reconstrucciones metodológicas y/o metodologías a posteriori. *Astrolabio Nueva Época*, 13: 146-168.
- BRINGEL, Bruno, MALDONADO BRAVO, Emiliano y VERSIANI SCOTT VARELLA, Renata (2016). Pensamento crítico latinoamericano, pesquisa militante e usos subversivos do(s) direito(s). *Direito & Praxis*, 7 (13): 1-20.
- BRINGEL, Bruno y VERSIANI SCOTT VARELLA, Renata (2014). “”. Disponible en: <<http://universidademovimentosociais.wordpress.com/artigos/>>.
- CARUSO, Marcelo (2008). La dimensión política de la sistematización de experiencias. *Diálogo de Saberes*, 1 (2): 102-109.
- (1998). “El aporte de la sistematización a la renovación teórico-práctica de los movimientos sociales”. Ponencia presentada en el Seminario de Sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina. Medellín.
- FALS BORDA, Orlando (1992). La ciencia y el pueblo: Nuevas reflexiones. En Salazar MC. (coord.) *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos*. España: Editorial Popular.
- FALS BORDA, Orlando y Rodrigues Brandao, Carlos (1987). *Investigación Participativa*. Instituto del hombre. Montevideo: Editorial de la Banda Oriental.

- FREIRE, Paulo (1963). “Notas de la primera experiencia de alfabetización de Angicos”. Facilitado por el Centro de Referencia Paulo Freire. San Pablo: Instituto Paulo Freire.
- (1996). *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI.
- (2002). *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- GT CLACSO Investigación militante (2016). Presentación. Disponible en: [https://www.clacso.org.ar/grupos\\_trabajo/detalle\\_gt.php?ficha=1283&s=5&idioma=](https://www.clacso.org.ar/grupos_trabajo/detalle_gt.php?ficha=1283&s=5&idioma=)
- GUELMAN, Anahí (2015). *Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales. El caso de la Escuela de Agroecología de MOCASE-V (2009-2012)*. (Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras., 2015). En: URI: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/2973>
- HABER, Alejandro (2011). “Nometodología payanesa: Notas de metodología indisciplinada”. *Revista de Antropología*, 23: 9-49.
- JARA, Oscar (1998). “El aporte de la sistematización a la renovación teórico-práctica de los movimientos sociales”, Ponencia presentada en el Seminario de Sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina, Medellín.
- (2008). “Algunas reflexiones en torno a la sistematización de experiencias comunitarias: riesgos y desafíos”. *Diálogo de Saberes*, 1 (2): 70-89.
- JAUMONT, Jonathan y VERSIANI SCOTT VARELLA, Renata (2016). A Pesquisa militante na América Latina: Trajetória, caminhos e possibilidades. *Direito & Praxis*, 7 (13): 414-464.
- LANDER, Edgardo (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires: CLACSO.
- LLOMOVATTE, Silvia, JUARROS, Fernanda, NAIDORF, Judith y GUELMAN, Anahí (2006). *La vinculación Universidad – Empresa: miradas críticas desde la Universidad Pública*. Buenos Aires: Editorial Laboratorio de Políticas Públicas / Miño Dávila.
- MESSINA, Graciela y PIEK, Enrique (2010). *Ts’umbal Xitalha’ la experiencia de una cooperativa de café. El camino de la sistematización*. México: Universidad Iberoamericana.

- MIGNOLO, Walter (2010). *Desobediencia epistémica. Retórica de la Modernidad, Lógica de la Colonialidad y Gramática de la Descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- RAÚL MEJÍA, M. (2008). *La sistematización. Empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá: Cuesta Abajo.
- RESTREPO, Eduardo y ROJAS, Axel (2010). *Inflexión Descolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca.
- SEGATO, Rita (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo.
- SMITH, Linda (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- SOUSA SANTOS, Boaventura (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*, Buenos Aires, CLACSO.
- TOMMASINO, Humberto y RODRÍGUEZ, Nicolás (2013). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la república. Bases y fundamentos. En Lischetti, M. (comp.). *Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- TORRES CARRILLO, Alfonso (2008). La sistematización de experiencias: aporte de la educación popular para una nueva universidad. *Diálogo de Saberes*, 1 (2): 31-37.
- TRINCHERO, Hugo y PETZ, Ivanna (2013). El academicismo interpelado. Sobre la experiencia de una modalidad de territorialización de la Universidad pública y los desafíos que presenta.
- TÜNNERMANN, Carlos (2008). *Noventa años de la reforma Universitaria de Córdoba*. Buenos Aires: CLACSO.
- WALLERSTEIN, Immanuel (2006). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- WALSH, Catherine, SCHIWY, Freya y CASTRO-GÓMEZ, Santiago (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar - Abya Yala.
- ZEMELMAN, Hugo (2011). *Configuraciones Críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. México: CREFAL-Siglo XXI.

## **PARTE 2**

# **PEDAGOGÍA Y TRABAJO: SABERES, PROBLEMÁTICAS Y RECONFIGURACIONES EN LA COYUNTURA ACTUAL**





## **5. Lo colonizador y lo descolonizador en los saberes del trabajo: aproximación a una experiencia en proceso<sup>1</sup>**

### **1. Introducción**

En este capítulo se indaga el carácter descolonizador de los aprendizajes y saberes involucrados en los procesos de trabajo en la Interbarrial de Esteban Echeverría. Tal como venimos sosteniendo en los distintos capítulos que componen este libro, partimos del presupuesto de la existencia de una estrecha vinculación entre trabajo y pedagogía, de la creencia que el trabajo es un espacio permanente de aprendizaje. El trabajo se vuelve principio formativo en el cotidiano; entonces, los procesos de formación en los ámbitos de trabajo de los movimientos populares pueden formar parte de lo que denominamos las “pedagogías descolonizadoras” latinoamericanas.

La noción de pedagogías descolonizadoras posee su génesis en el diálogo teórico entre los aportes del enfoque descolonial (Lander, 2000; Mignolo, 2007; Quijano, 2000) y perspectivas complementarias que se inscriben en el pensamiento crítico del Tercer Mundo, como las de Paulo Freire (2002, 2006, 2011). Lo descolonizador busca dar cuenta de otros modos de construcción de saberes en el ámbito de los movimientos populares y apunta a la posibilidad de deconstrucción de un patrón de poder hegemónico. Es interés del proyecto de investigación abordar específicamente cuáles son los términos en los que lo descolonizador se pone en juego en las prácticas concretas de producción autogestiva y sus potencialidades y límites para alojar lo descolonizador.

---

<sup>1</sup> El presente capítulo es una reelaboración del artículo de Anahí Guelman y María Mercedes Palumbo titulado: “Lo descolonizador en los saberes del trabajo: una aproximación desde una experiencia de autogestión”, publicado en el número 21 (36): 107-133 de la Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo, 2017.

A partir de la investigación realizada, se presentan tres grandes dimensiones de construcción de saberes en el trabajo: una dimensión de carácter técnico, una de carácter político y, por último, otra de carácter subjetivo. En el cruce de estas tres dimensiones y una serie de problemáticas identificadas se despliegan contradicciones que, en algunos casos, abonan al componente descolonizador. Particularmente este capítulo busca cruzar las tres grandes dimensiones de construcción de saberes del trabajo surgidas en la investigación realizada –técnica, política y subjetiva– con una serie de problemáticas que se encontraron en el trabajo en proyectos productivos. Identificamos cinco: 1) la problemática de género, teniendo en cuenta la presencia mayoritaria de mujeres en los proyectos productivos; 2) las divisiones de tareas dentro del productivo, donde dialogan saberes estratégicos (la contabilidad, la búsqueda de proyectos de financiamiento) y saberes técnicos vinculados a la elaboración del producto donde se pone en juego la tensión entre concepción y ejecución; 3) las relaciones entre lo político y el trabajo –o lo productivo– en tanto el proceso de trabajo se inscribe en la dinámica mayor del movimiento de pertenencia; 4) las vinculaciones entre lo individual y lo colectivo en términos de los aportes de saberes individuales y de la potencialidad formativa del colectivo; y, 5) las articulaciones entre lo campesino y lo urbano, en una experiencia productiva que busca apelar y recuperar “saberes del campo” en militantes de los barrios periféricos del conurbano bonaerense.

En el cruce de estas tres dimensiones con las problemáticas identificadas se despliega una cantidad de contradicciones que abonan a la construcción de saberes descolonizadores. Este capítulo analiza esa trama y busca elucidar la operatoria del trabajo como principio pedagógico cotidiano.

## **2. Los saberes del trabajo en clave descolonizadora**

Para mirar y analizar los procesos de formación que acaecen en los proyectos productivos y su relación con prácticas pedagógicas descolonizadoras, los ordenamos a partir de tres dimensiones surgidas de las observaciones y las entrevistas del trabajo de campo: formación técnica, formación política y formación subjetiva.

Una primera dimensión formativa remite a los saberes asociados directamente a la experiencia de la producción, al “saber hacer” que esta implica, que cuestiona los modos de la producción capitalista asalariada. En el transcurso de las entrevistas, apareció con fuerza la idea de que los saberes técnicos no se encontraban distribuidos uniformemente entre todos los participantes en el momento inicial

de conformación de los espacios de trabajo y que esto implicó una tarea central de socialización de saberes; e, incluso, que algunos de los saberes requeridos no eran poseídos por ninguno de los participantes y tuvieron que “aprender, practicando” o “aprender sobre la marcha”. Nos resultó llamativo que aquellos que poseían saberes técnicos específicos, rescataban aprendizajes en trabajos bajo patrón en fábricas y una memoria de saberes del campo en relación a trayectorias familiares con migraciones internas del campo a la ciudad o de países limítrofes. A modo de ejemplo, las primeras recetas de las que cada dulcera<sup>2</sup> partía, pertenecían a algún miembro de su familia (su madre, su abuela) que generalmente no había nacido en Buenos Aires. En las entrevistas a las integrantes de los proyectos productivos, aparece claramente la valoración de los distintos saberes de los sujetos, así como su capacidad de transmitirlos.

Identificamos al menos tres tipos de saberes técnicos que se ponen en juego en estos proyectos: 1) saberes estratégicos orientados a la comercialización de lo producido, el “sacar los números” (llevar la contabilidad) para obtener ganancia y establecer un precio justo y la obtención de financiamiento por parte del Estado u otras organizaciones locales, regionales y/o internacionales; 2) saberes de carácter técnico-productivo específicos, según las características de cada productivo, que se relacionan con el aprendizaje de la especificidad del producto particular que nuclea al proyecto (aprender a calcular las proporciones de ingredientes, a cortar tela, a detectar enfermedades en los pollos); y, 3) saberes transmitidos en una formación en sentido estricto –y ya no en el cotidiano del proceso de producción– brindada por organismos estatales (INTA, PROHuerta), por la propia Interbarrial (Taller de Economía Social, Taller de Orientación Laboral, talleres de producción en campamentos, jornadas de organización colectiva del trabajo) o por el MNCI (pasantías, Escuela de Agroecología). Los trabajadores de los proyectos productivos reconocen estos ámbitos y dimensiones en los que enseñan y también aprenden: el intercambio, las pruebas, los cursos, las pasantías en el marco del MNCI. Reconocen también la necesidad de aprender más, que está dada por la problematización de los procesos y de los propios saberes.

Una segunda dimensión formativa se relaciona con los aprendizajes políticos y organizativos que cuestionan los modos de la política convencional. En el productivo, lo político y lo colectivo emergen en la toma de decisiones en asamblea, en la elección de un criterio

---

<sup>2</sup> “Dulceras” es la denominación que se le asigna a las mujeres que participan de un proyecto productivo de elaboración de dulces.

justo y democrático de reparto de las ganancias, en la forma de distribución de tareas, en el aprender a trabajar sin patrón que supone la superación de lógicas individualistas de trabajo propias de las fábricas y en condiciones de precariedad. Ahora bien, la formación política no queda circunscripta al proyecto productivo sino que, desde ese espacio, se participa en la organización y se intenta salir a concientizar al barrio respecto a los alimentos que se venden —tanto en el sentido del tipo de organización laboral que le dio origen como en su condición de productos orgánicos— y también dialogar con los pequeños productores vecinos para que se organicen. Paralelamente, y en relación al barrio, los productivos funcionan en el centro comunitario de cada uno de los cuatro barrios. Desde allí deciden comercializar con precios justos a los que los vecinos y compañeros puedan acceder, en las ferias barriales y en redes de comercialización. Esta situación contextual también es formativa porque implica trascender la instancia corporativa del grupo productivo para pensar en el barrio, su centro comunitario y sus necesidades (teniendo en cuenta que los productivos cuentan con la infraestructura de los centros).

Lo colectivo y lo político signan los vínculos de cada proyecto productivo con la Interbarrial de Esteban Echeverría a través de las relaciones entre proyectos productivos (compartir experiencias de producción, de resolución de problemas puntuales), de la participación en marchas donde se pone el cuerpo para exigir al Estado, y de actividades conjuntas como jornadas de trabajo interbarriales o talleres de economía popular. Asimismo, lo político y lo colectivo reaparecen en su pertenencia al MNCI ya que son parte de una organización mayor (de una organización de segundo grado) de la que se participa a través de pasantías, de procesos e instancias de formación política y técnica. Es interesante rescatar la intervención de una integrante de la cooperativa textil en tanto da cuenta de un proceso de autovaloración de su trabajo a partir de la pertenencia a un colectivo que les “enseña” a percibir el trabajo como propio y a contar con las posibilidades para que otra forma de producción pueda ser desarrollada a pesar de la urgencia de las necesidades materiales. Este aprendizaje es productivo, pero fundamentalmente político y requiere de un colectivo.

No se pueden analizar estas experiencias productivas como espacios alternativos o prefigurativos aislados, sino que deben ser entendidas como parte de un proyecto mayor que traccionan la conformación de los productivos pero, en el mismo gesto, también los inserta en una trama de más largo alcance. Así la producción

agroecológica, por ejemplo, se convierte en parte de la formación política que implica su vinculación con los principios de soberanía alimentaria y de reforma agraria integral del MNCI. En este punto, al igual que en relación a los saberes técnicos, encontramos una memoria de saberes que se remonta a experiencias previas de militancia y de lucha, ya sea en organizaciones de desocupados alrededor del año 2001 o a la militancia universitaria.

Una última dimensión formativa de los proyectos productivos se refiere al plano subjetivo. Si bien el grupo de personas que los integran se reúne con un fin productivo, se van forjando vínculos entre ellos al irse conociendo, sintiéndose cómodos y compartiendo historias de vida, necesidades y problemas de la vida cotidiana. A diferencia de la participación en el MNCI, la Interbarrial o el centro comunitario, donde muchas veces no terminan de conocerse, las horas de trabajo compartidas permiten un encuentro intersubjetivo de mayor profundidad. En el caso de las mujeres, nos relataron algunos cambios subjetivos relacionados con marcas de género: elegir ganar menos pero estar más cerca de la familia; tomar decisiones personales radicales por saberse en colectivo, sentirse contenida y tener la posibilidad de garantizarse la subsistencia económica; encontrar nuevos sentidos en la vida por fuera de la sumisión dentro de la casa. Lo subjetivo, a su vez, remite a la posibilidad de los sujetos de sentirse tales, de portar saberes, de enseñar, de ser capaces de cambiar, de dar lugar al pensar y al sentir incluso en espacios laborales. Sin embargo, es necesario reconocer la importancia que tiene para esta construcción subjetiva, la inserción en un colectivo que permite y estimula la criticidad y potencia lo subjetivo individual.

El valor de lo subjetivo resulta trascendente para pensar en la potencialidad descolonizadora de la formación en los productivos por dos motivos: porque permite recuperar aquellos saberes que los sujetos traen, otorgándoles valor —tal como ya se dijo— y porque permite recomponer parte de la escisión mencionada que coloca la colonialidad entre mente y cuerpo, recomponiendo al sujeto trabajador que se forma y que es al mismo tiempo sujeto que piensa, siente y hace.

En la experiencia de la Interbarrial se valora el hacer productivo relacionado al hecho de “hacer por ellos mismos”, a la consolidación de un grupo, al rescate de los saberes y las identidades de origen de los sujetos, a la valoración del aprender y el capacitarse y al erigirse como un ámbito de incorporación de nuevos compañeros a la organización.

Por ello entendemos que la formación en el trabajo enfoca la acción desde la reflexión crítica de las situaciones complejas y contradictorias donde busca operar y transformar, vinculando los procesos de concepción y ejecución del trabajo mediante la participación activa de sujetos en la gestión de la producción colectiva y la movilización de recursos: saberes, herramientas, espacios, etc. La relación entre trabajo, formación, organización comunitaria y conflicto social es potenciadora de proyectos alternativos. Se entiende al entorno de trabajo como un elemento clave de la producción material, la producción compartida de conocimientos y la producción de subjetividad.

En este sentido, se produce saber disputando geopolíticamente, revalorizando los saberes del campo, los saberes excluidos como conocimientos válidos y legítimos, los saberes subordinados y subalternizados tanto geográfica como epistémicamente. A lo que requerimos agregar una nueva disputa que es la de la subalternidad de los sujetos que portan esos saberes y que pasan a ser considerados valiosos para los compañeros, para el colectivo y para la práctica productiva. Es decir, se produce saber y subjetividad descolonizadora. En esta disputa, los sujetos y productores del movimiento discuten, debaten, aprenden, enseñan, analizan, se involucran y contextualizan sus debates y prácticas en el análisis de la realidad social.

Los espacios productivos son ámbitos en donde dialogan los saberes de los distintos compañeros que los conforman, algunos de ellos campesinos migrantes, otros universitarios, otros jóvenes de los barrios populares del área suburbana de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Esta propuesta de diálogo de saberes se encuentra emparentada con la educación popular aun cuando no existan en los proyectos productivos espacios específicos de educación, cuando no haya educadores y educandos asignados. Se trata de espacios de formación en los que los saberes de los sujetos se ponen en juego, son valorados y también discutidos por los compañeros, son problematizados. En las discusiones y debates hay construcción de nuevos saberes y se genera desde allí una nueva cultura que además es colectiva, práctica, productiva y transformadora.

Al seguir los postulados de Walsh (2009) y Díaz (2010), en sus esfuerzos por conceptualizar las pedagogías en clave descolonial, asumimos a lo descolonizador en las prácticas de trabajo como los elementos emergentes que resquebrajan las epistemes coloniales.

En este sentido, consideramos que los saberes<sup>3</sup> constituyen un nudo fundamental del par colonizador-descolonizador en los términos de los saberes legitimados para circular en determinados ámbitos y de los sujetos pasibles de enunciar, enseñar y compartir dichos saberes legitimados.

La pedagogía prefigurativa y emancipatoria que el trabajo desarrolla tiene para nosotros potencialidad descolonizadora. En primer lugar, porque desafía y cuestiona las lógicas modernas clásicas de producir: las relaciones salariales como formas únicas básicas organizadoras del trabajo y la vida social en el capitalismo. En segundo lugar, porque, en ocasiones, revaloriza saberes ausentes y deslegitimados por la modernidad. Y, en tercer lugar, porque recupera fuertemente el valor de lo colectivo frente al de sujeto aislado y preeminente y el de lo comunitario, como formas posibles de nuevas construcciones sociales democráticas.

Aun cuando en el capitalismo las formas de producir que parecen desafiarlo están articuladas o subsumidas por el capital (Quijano, 2010), no dejan de evidenciar que hay otros modos posibles de producir, de vincularse y hasta de consumir. Sin embargo, la evidencia no es automática ni lineal. Requiere ser trabajada. En su desarrollo, se presentan las contradicciones y tensiones que muestran al mismo tiempo la resistencia de un modo hegemónico de vida, un patrón de poder y la potencialidad de desafiarlo en su propio seno. En esta línea, se parte de la necesidad de una mirada de estas experiencias como “en proceso”, o que “están siendo”, al construirse en el cotidiano de la praxis y en el marco de una realidad compleja que genera potencialidades y límites en las posibilidades de alojar lo descolonizador en las prácticas concretas. Más que optar por una categorización binaria de estas experiencias como descolonizadoras o no descolonizadoras, se pretende indagar en los claroscuros de procesos inconclusos donde es posible la convivencia de lo colonizador y lo descolonizador.

A continuación, se presentan los tres tipos de saberes del trabajo enunciados en las prácticas de producción autogestiva de la Interbarrial de Esteban Echeverría desde la perspectiva de la puesta en juego del par conceptual “lo colonizador-lo descolonizador”.

---

<sup>3</sup> Nuestra concepción acerca de los saberes, tal como se desprende de este capítulo y de nuestra clasificación presentada en capítulos previos de este libro, excede ampliamente la consideración de la información y su uso y abarca no solo capacidades, sino que toma en cuenta modos de vida y construcciones subjetivas. El saber se considera en términos gnoseológicos.

### 2.1. *Lo colonizador y lo descolonizador en los saberes técnicos*

Las trabajadoras de los proyectos productivos – casi todas son mujeres– reconocen distintos ámbitos y dimensiones en donde dan, enseñan y también aprenden los saberes técnicos: el intercambio en la producción, los cursos específicos que realizan, las pasantías en el marco del movimiento nacional de pertenencia (MNCI).

En estos intercambios se rescata una memoria de saberes: saberes del campo, saberes de origen, saberes ancestrales que se resignifican cuando se despliegan en un nuevo contexto periurbano:

Sí, algunas cosas vienen de ahí, después lo otro es ponerse, más averiguar; y ahí estuvimos con las compañeras, discutiendo y viendo cómo lo podemos hacer, digamos, recoger esas experiencias que todos traemos, digamos... Para ella, eso era su vida: el campo, la cría de los animales, las plantas, los cultivos; entonces, cómo rescatamos algo de eso en este espacio inclusivo que tenemos acá, que es parte de nuestra identidad también, ¿no? Eso es lo que decíamos. Entonces, de ahí nace lo del productivo; y tenemos que empezar a ver cuestiones técnicas del manejo de un galpón cerrado, de los conejos y las gallinas, porque acá sueltos, digamos, no tienen lugar, los agarran los perros; entonces, cómo íbamos a hacer. Entonces, ahí surgen más los problemas, y también las enfermedades, porque no es lo mismo el campo [en] que hay mucho menos enfermedades que acá. Entonces, necesariamente lo que pasó ahí... las compañeras tuvieron como que prestar atención e ir viendo otras cuestiones que en el manejo del campo de ellas no, no estaban. Entonces, tuvimos que, eso, ir viendo, pensando y capacitándonos a ver cómo lo íbamos a hacer. Ahí está, ahí está la cuestión, digamos... del saber de animales, de cómo ellas lo manejan, eso es... (Entrevista productivo de Cría de Pollos “Los Sin Techo”, 2013).

Los saberes del sur son rescatados y puestos en valor. Desde sus inicios, la organización se caracterizó por la centralidad otorgada a lo productivo, la orientación del trabajo hacia las personas jóvenes, las mujeres y los niños y la valoración de la cultura popular que los migrantes suelen “olvidar” en la terminal de ómnibus que los trae a la gran ciudad y que es rescatada en el trabajo y la producción: la cría de animales, los modos de cocinar, los hábitos de consumo, las maneras de compartir los saberes y la experiencia, hasta la relación con la tierra. En este sentido, una memoria de saberes del campo convive con una memoria de saberes urbanos que se encuentra con los saberes de otros y con nuevos saberes técnicos. Nos resulta de



particular riqueza este encuentro que recupera saberes y muestra la potencia del encuentro entre lo viejo y lo nuevo, entre lo esencial y lo que fueron construyendo. Hay un camino descolonizador que no se queda en la historia y muestra perspectivas. En este rescate, se produce la reunificación subjetiva en la que los sujetos y sus saberes son valorados y se ponen en cuestión las relaciones de poder-saber colonial.

Por otro lado, tal como ya fue planteado, el modo como se recuperan, socializan y comparten saberes con el colectivo es uno de los aspectos más interesantes para pensar desde una perspectiva descolonizadora. Lo colectivo en sí mismo confronta con el valor de lo individual como factor central y organizador de una perspectiva capitalista y liberal. Pero, en este caso, además, entronca y acarrea algunas perspectivas de la organización campesina ligada al trabajo colectivo: la economía campesina es una economía colectiva porque la unidad productiva es la familia, la economía es familiar (lo familiar es el ámbito colectivo donde se desarrolla la vida y el trabajo). También puede hacer referencia a lo comunitario como característica de las formas de organización indígena que, si bien no es sinónimo de colectivo, requiere de lo colectivo como rasgo central.

El hecho de que la mayoría de las integrantes de los productivos sean mujeres, poseedoras de esos saberes técnicos a enseñar (hacer el dulce, costurar, criar los pollos) nos lleva a cuestionarnos por qué los hombres no participan de los proyectos productivos. En general, ellos trabajan fuera de los barrios. Algunas características de los productivos, como el trabajo a demanda y la escala de producción, que en estos mismos proyectos se deciden y definen, parecieran empujarlos a garantizarse un ingreso “afuera”. Nos preguntamos por la relación existente entre este posicionamiento de la mujer, su rol productivo, y la construcción de una pedagogía descolonizadora en la que la mujer recupera su independencia y construye un espacio de debate, de trabajo y hasta de satisfacción y, entre otras cosas, recupera su lugar maternal y familiar, o si más bien es una réplica de patriarcado en las que tanto hombres como mujeres conservan sus lugares tradicionales.

El diálogo de saberes en los proyectos productivos abarca saberes estratégicos (la contabilidad, la búsqueda de proyectos de financiamiento, la comercialización, la compra de materias primas) y saberes técnicos vinculados a la elaboración del producto en virtud de que el trabajo productivo se recompone. Las decisiones se toman en asamblea, a veces de los propios proyectos productivos y a veces de la organización. Esta recomposición del proceso de trabajo

indudablemente reunifica lo que la modernidad y el capitalismo dividieron. Por lo tanto, los trabajadores son capaces de decidir y de construir el poder arrebatado colonialmente y de poner en juego y valorizar sus saberes. Sin embargo, algunos aspectos de la división del trabajo intelectual-manual siguen vigentes en los proyectos a partir de cuotas de “paternalismo” que ejerce la organización. Los saberes comerciales (para la compra de los insumos y para la venta del producto) no se socializan como parte de los saberes técnico-estratégicos y, en este sentido, el proceso descolonizador no es lineal/absoluto en relación con la recomposición del proceso de trabajo. A este respecto, cabe citar dos fragmentos de entrevistas: el primero expresa la respuesta de una “dulcera” ante nuestra pregunta por la compra de materia prima en el productivo; el segundo refleja una intervención de un militante portador de saberes técnico-estratégicos en la deconstrucción de su propio rol:

No sé cómo es. De eso se encargan los chicos. Yo no sé muy bien, porque la que tiene más tiempo es mi hermana. Pero ellos traen las naranjas. Ellos, los chicos de producción [por el Área de Producción y Comercialización]. No sé bien cómo se manejan ellos. No sé si la comprarán a un precio más económico. Son ellos los que nos traen todo para poder hacer (Entrevista productivo de Dulces “Remolines”, 2016).

Sí, [en] el colectivo... el sueño [sería]... desde el equipo productivo poder trabajar con los vecinos en capacitaciones y en entrega de animales; también sería como un sueño. Pero no traer un técnico que lo haga, sino [que] nosotros como grupo productivo, el Centro Comunitario, podamos asumir esa tarea y no pararnos en el lugar del técnico: “yo vengo a entregar los animales o dar la capacitación”. Le buscamos otra vuelta; no sé si estamos bien o mal, pero lo estamos intentando, digamos (Entrevista productivo de Cría de pollos “Los Sin Techo”, 2013).

Más que considerar ambos fragmentos como la expresión de una contradicción, los interpretamos como la puesta en escena de un proceso complejo de reposicionamiento de roles en relación con la posesión de distintos tipos de saberes técnicos y, en consecuencia, con la realización de tareas diferenciales dentro de los productivos. Esta división de tareas a veces coloca a algunas de las mujeres en lo más “tangible” y no termina de reunificar la ejecución y la concepción. Las maneras y organización del trabajo se deciden colectivamente, pero a veces no trascienden del todo la ejecución;

se decide si se trabaja a demanda, por ejemplo, pero no se participa del cálculo de materia prima necesaria, ni del costo ni de la compra. En el próximo apartado, se analizan las implicaciones políticas de esta situación que no permite terminar de reunificar concepción y ejecución del trabajo.

Cabe señalar que esta división del trabajo se reconfigura a partir de la sanción e implementación de la Ley de Emergencia Social dado que, por el aumento en la cantidad de proyectos productivos por centro comunitario, no pudo seguir concentrándose la compra de insumos en el Área de Producción y Comercialización del MN-CI-Buenos Aires. De este modo, notamos una mayor autonomía por barrio e incluso la asunción de esta tarea por integrantes de los proyectos productivos, modificándose la dinámica que describimos anteriormente.

## *2.2. Lo colonizador y lo descolonizador en los saberes políticos*

Un primer nivel a considerar en torno a lo colonizador-descolonizador en los saberes políticos remite a la organización del trabajo en los emprendimientos productivos de la Interbarrial de Esteban Echeverría. Los saberes políticos se construyen en la cotidianidad de la tarea productiva en tanto el trabajo se erige en un principio formativo (Gramsci, 2009). En este sentido, cabe retomar los relatos de entrevistas realizadas a sus integrantes en relación con la toma de decisiones en asamblea, la elección de un criterio justo y democrático para el reparto de las ganancias, la propiedad colectiva de los medios de producción, el intercambio abierto y solidario de los saberes técnicos y la construcción de un colectivo de producción. Todas estas características responden al carácter autogestivo de los emprendimientos productivos. Esta forma de organización del trabajo implica un aprendizaje sobre nuevas formas de lo político: horizontalidad, asamblea, respeto por el compañero, toma de decisiones en conjunto. Así, en el aprender a trabajar sin patrón, se forjan y socializan saberes políticos que cuestionan no solo las lógicas individualistas de trabajo propias de las fábricas sino también los términos de la política representativa que comparte con las lógicas fabriles el carácter individualizador y pasivo en el que posicionan a los sujetos participantes.

Es interesante rescatar la intervención de una integrante de la cooperativa textil en tanto da cuenta de un proceso de autovaloración de su trabajo a partir de la pertenencia a un colectivo que les “enseña” a percibir el trabajo como propio y a contar con las posibilidades para que otra forma de producción pueda ser desarrollada,

aun a pesar del contexto de urgencia de necesidades materiales. Este aprendizaje es productivo, pero fundamentalmente político:

Tenemos que valorar el trabajo que hacemos porque no es justo que otros estén ganando cualquier cantidad de dinero por nuestro laburo, porque hay mucha gente que simplemente por ser el intermediario se llevaba la mayor parte de lo que debería de ser, se llevaba la mayor parte... una prenda de estas la vendían entre 80 o 90 pesos y a nosotros terminaban pagándonos entre 2 pesos o 1,80 por prenda. Entonces, terminábamos ganando, no sé, 20 o 30 pesos por día y nos sacábamos la mugre laburando. A veces uno decía “necesito”, y por la necesidad terminaba aceptando todo eso (Entrevista Cooperativa textil “Los Sin Techo”, 2013).

Asimismo, los saberes políticos en los productivos se juegan en relación con el vínculo con el centro comunitario y el barrio en los que se emplazan. Cabe citar, a modo de ejemplos: la participación de los emprendimientos productivos en ferias barriales para concientizar respecto de los alimentos, tanto en el sentido del tipo de organización laboral que le dio origen como en su condición de productos agroecológicos; los diálogos con pequeños productores y otros referentes de la zona para motorizar su organización productiva, potenciar redes de comercialización y también política frente a los desalojos sufridos por el uso de esas tierras con fines inmobiliarios; y la decisión de establecer distintos precios para el mismo producto. Respecto de esta última cuestión, el establecimiento de un “precio compañero” para los integrantes de la Interbarrial, otro precio para la venta en los barrios y un precio mayor para las redes de comercialización, se presenta como resultado de una discusión sobre la economía popular de la que son parte en términos de los distintos destinatarios, sus posibilidades socioeconómicas y los posicionamientos políticos como organización popular que no puede “subsidiar” la demanda de clase media. De lo anterior, se desprende una comprensión de la complejidad de las relaciones sociales implicadas en los procesos de producción, intercambio y consumo.

Por eso, tanto en las formas de organización del trabajo vinculadas a lo autogestivo, como en la difusión de la bandera de la agroecología del MNCI y los intentos de organización de productores de la zona, se observan distintos elementos descolonizadores en relación con las lógicas de producción asalariadas y la política convencional. Una de las lecciones más importantes en clave descolonizadora radica en la recolocación de los sujetos en una posición de hacer

y pensar el trabajo, distanciándose de una posición de hacer un trabajo que es pensado por otros. Justamente, esta escisión entre concepción y ejecución del trabajo podría equivaler a las distancias políticas entre representantes y representados. Por lo tanto, en lo autogestivo existen elementos para pensar la política desde nuevos modos, así como formar sujetos políticos acordes a estas nuevas coordenadas. Desde esta perspectiva, los proyectos productivos se erigen como enseñanzas y aprendizajes de otras formas de lo político, anudando lo productivo a lo político, el saber-hacer del trabajo con el saber-hacer político.

Sin embargo, sobre la base de las observaciones y entrevistas realizadas así como del análisis conjunto con la organización sobre lo observado, podemos sostener que aún existen espacios del proceso de producción que no son analizados, vividos y sentidos por los integrantes de los emprendimientos productivos. Estos espacios se relacionan especialmente con los aspectos de la compra de materias primas, la búsqueda de financiamiento vía proyectos estatales, la generación de la demanda y la comercialización de los productos. En este sentido, parecería haber una circunscripción de los integrantes del productivo a lo “más tangible” del proceso de producción: a cortar la fruta y revolver la olla, a cortar las telas y “costurarlas”<sup>4</sup>, a criar los pollos y a estampar las telas. Esto es, a los saberes técnicos-específicos y no a los saberes estratégicos.

Aquí encontramos una consideración que tensiona los elementos descolonizadores ya enunciados en tanto dificulta las posibilidades de proyectar el trabajo, de comprender al producto como totalmente propio, de ejecutar pero también concebir el trabajo, de generar un proceso de trabajo realmente autónomo sin dependencias. Estas mismas dificultades también podrían estar indicando la persistencia de saberes políticos propios de las lógicas de la dependencia y de la espera de los representados del accionar de los representantes. Así lo describe Javier Di Matteo en una conversación acerca de los proyectos productivos en organizaciones sociales:

Después, el tema de la política social del Estado es un tema también que cruza lo urbano, que tanto en lo rural... ¡es un tema! Y no solo los punteros, la política social como más pura también es un factor por ahí para tener en cuenta. Confiar en la capacidad de trabajo de uno como laburante, saber... Esto de que “a mí no me gusta que me den nada, yo quiero laburar y quiero ganarme la guita yo y esos planes son una porquería”.

<sup>4</sup> Aquí decidimos dejar el término usado por las integrantes de la cooperativa textil de la Interbarrial para definir su actividad.

Ese discurso ahí en esos lugares, cala hondo. Y yo creo que acá también en el Conurbano deben calar. Lo que pasa es que están... esto de poder decirme a mí mismo que yo me gano mi ingreso, yo me gano la vida y no depende de... que es lo que está en duda cuando te dejan sin laburo, ¿no? Aparece esa duda sobre si soy yo o es el sistema el que me dejó afuera (Entrevista a Javier Di Matteo, 2015).

Además de los saberes políticos en el cotidiano del productivo y en la vinculación con el barrio, los saberes políticos de los productivos también se forjan y se practican en relación con la organización en la que se inscriben: la Interbarrial de Esteban Echeverría del MNCI-Buenos Aires. El contacto más directo con la Interbarrial es el centro comunitario. Al igual que en la dinámica cotidiana de los productivos, en los centros también se toman decisiones en asambleas, se construye un colectivo (propiamente militante en este caso), se establecen criterios democráticos de participación y se interactúa con el Estado en sus distintos niveles. La decisión de todos los productivos de asignar una parte de las ganancias al centro comunitario responde al reconocimiento de que el emprendimiento se da en un marco más amplio del que se utilizan las instalaciones pero también al que se pertenece como militantes. Si bien la formación en el trabajo es siempre política, cuando es parte de un movimiento popular su naturaleza política es explícita (Guelman, 2012). Por lo tanto, no se pueden analizar estas experiencias productivas como espacios prefigurativos aislados, sino que deben ser entendidas como parte de un proyecto mayor que tracciona la conformación de los productivos pero que, en el mismo gesto, los inserta en una trama política de más largo alcance. Esta situación contextual también es formativa porque implica trascender la instancia corporativa del grupo productivo.

Resulta interesante plantear que uno de los saberes políticos más fuertes remite al aprendizaje de lo colectivo, intencionalidad buscada por el movimiento en su conjunto pero que se refuerza en los emprendimientos productivos en tanto la profundidad de los lazos con los compañeros de producción se muestra con una intensidad mayor. Si bien existen distintas formas en las que se asume lo colectivo, observamos que la forma comunidad media –hasta cierto punto– la recuperación de la memoria colectiva campesina realizada por el MNCI-Buenos Aires para ponerse en acto y reactualizarse en nuevos territorios como los barrios de la periferia del Conurbano bonaerense. En virtud de estas conceptualizaciones, y a riesgo de forzar algunos aspectos del análisis, se puede pensar el trabajo

eminentemente urbano y con antecedentes mediados con el mundo campesino-indígena de los emprendimientos productivos estudiados como trabajo comunitario. Retomando a García Linera, la comunidad es presentada como:

[...] una forma de socialización entre las personas; es tanto una forma social de producir la riqueza como de conceptualizarla, una manera de representar los bienes materiales como de consumirlos, una tecnología productiva, una forma de lo individual confrontado a lo común, un modo de mercantilizar lo producido pero también de supeditarlo a la satisfacción de usos personales, una ética y una forma de politizar la vida, un modo de explicar el mundo; en definitiva, una manera básica de humanización, de reproducción social distinta, antitética al modo de socialización emanado por el régimen del capital; pero, a la vez, y esto no hay que eludirlo, de socialización fragmentada, subyugada por poderes externos e internos, que la colocan como palpable realidad subordinada. La comunidad personifica una contradictoria racionalidad, diferente a la del valor mercantil, pero subsumida formalmente por ella desde hace siglos (García Linera, 2008: 193).

La concepción amplia, colectiva y territorial del trabajo permite hacer emerger y recuperar algunas de las tradiciones culturales y políticas de la experiencia histórica de nuestros pueblos, como es la categoría de comunidad. Ahora bien, la utilización de esta noción en los términos de la gestación de “lo común” frente a lo individual, de la politización de la vida, del afianzamiento de lazos sociales, del estar entre la producción y la reproducción de la vida, no puede soslayar la particularidad del diálogo entre comunidad y mundo urbano. Esto es, debe ser contextualizada en la realidad de los barrios periféricos, signada por políticas sociales focalizadas, prácticas políticas clientelares y lógicas individualizantes del “sálvese quien pueda”.

Las vinculaciones entre el trabajo y lo político no se encuentran totalmente saldadas como parte de un mismo gesto de politizar la vida. Si bien es cierto que la mayoría de los militantes de los barrios se acercan a la organización por “necesidad” y no por una opción político-ideológica, las dificultades para generar una proyección de los sujetos desde lo productivo hacia lo político podría reafirmar una suerte de división entre ciertos militantes anclados en la producción y reproducción de las condiciones de subsistencia (lo productivo) y la asunción de las tareas más directamente

políticas por parte de otros militantes, que podría estar reproduciéndose también en la división concepción-ejecución de los productivos.

Esta separación entre el trabajo y lo político admite una lectura en clave de género en tanto las mujeres entrevistadas reconocen generalmente una distancia y una ausencia de vínculo con la política previamente al ingreso a la organización, situación que podría continuar en la permanencia de estas militantes en la misma organización en caso de no revertirse la separación de los ámbitos de lo productivo y lo político. Una de las cuestiones que podría estar operando en esta suerte de lejanía de las mujeres de lo político reside en las concepciones socialmente instaladas –que se van desmontando poco a poco– respecto de la política como espacio de intervención “natural” de los hombres.

### *2.3. Lo colonizador y lo descolonizador en los saberes subjetivos*

Un primer aspecto de los saberes subjetivos se relaciona con los proyectos productivos como ámbitos habilitadores de reconfiguraciones subjetivas en tanto lo productivo se anuda con lo intersubjetivo en términos de cuidado, contención y apoyo afectivo. En el diálogo con las integrantes del productivo de dulces del centro comunitario “Gurises”, nos comentaron que, si bien “ninguna hace una sola cosa” (no hay especialización en una tarea), el sellado de los frascos está a cargo de una compañera en particular porque “tiene la fuerza en las manos”. Esta división de tareas surge de un conocimiento entre compañeras y de una decisión de cuidado de aquellas que “sufren de los huesos” y podrían ser afectadas por el desempeño de esa tarea. Así lo muestra el siguiente fragmento:

No, acá ninguna es jefa de ninguna. Si vos pelás o yo pelo, o voy para allá o voy para acá, estoy lavando, vengo... Ninguna hace una sola cosa. Estamos constantemente en movimiento, y cuando hacemos la parte del sellado de los frascos, bueno ahí sí es Irene la que tiene que hacer el sellado y ya está. Yo hago, lleno los frascos. Ella es la que tiene la fuerza en las manos. Ella sufre de huesos. Yo también lo sufro. Irene ya tiene un poquito mejor las manos; entonces, ella hace el sellado. Para hacerlo hay que hacerlo bien; y una en esto tiene que estar, porque si ya la primera vez lo hicimos entre todas y había frascos que no estaban bien sellados, estaban abiertos... Entonces, hacelo vos y ya te dedicás vos a esto, a sellar. En este tema está ella. Yo hago el sellado porque estamos con una cosa muy caliente, y yo lo voy llenando porque tengo más firmeza en las manos. Ella ya no está en eso, en ese tema. Se puede quemar...



así que ella ya va preparando los frascos, limpiando, pasándole el alcohol. También se mueve, no se queda quieta (Entrevista productivo de Dulceras “Gurises”, 2013).

Las consecuencias de este cuidado entre compañeras en la organización del trabajo en cuanto a división de tareas exceden, a menudo, el ámbito productivo y se transmutan en contención y cuidado en relación con otros aspectos de la vida. Específicamente, el mundo familiar aparecía como una de las preocupaciones más cotidianas de las militantes en cuanto a las relaciones de pareja y los vínculos y el cuidado de los hijos. El colectivo de producción se convierte en oportunidad subjetiva de plantear problemas, pensar decisiones para resolverlos y hasta “hacer terapia”, como comenta una entrevistada a continuación:

E (entrevistada): Aparte, entre nosotras hablamos cosas, y por ahí, nos chispoteamos cosas, estamos ahí jodiendo, es todo una carcajada.

e (entrevistadora): Claro, por ahí comentan cosas, del barrio, de ustedes...

E: De nosotras, de todas, es un cotorrerío, le digo yo.

e: Porque me imagino que, además de que hacen el dulce, es un espacio de contención.

E: Claro, porque, como yo le digo, nosotras hacemos terapia. Porque más allá de todo lo que a nosotros nos pasa, entre nosotras nos contamos lo que nos pasa; y bueno, una lleva la opinión de una, de otra y así estamos todas. Todas somos lo mismo, y eso es lo que nos lleva a nosotras estar más unidas a todas, y estamos sabiendo lo que le pasa a una compañera, qué problema tiene (Entrevista a integrante del productivo de Dulceras “Remolines”, 2015).

El trabajo en el productivo habilita un encuentro inter-subjetivo entre compañeros. En el caso de las mujeres, nos relataban algunos cambios subjetivos relacionados con marcas de género. Inclusive, en una entrevista grupal a las integrantes de un productivo, nos cuentan que una de ellas logró dejar a un marido golpeador; por lo tanto, una mirada de género va apareciendo subjetivamente, reflejada en las historias personales. Estas reconfiguraciones de

prácticas y sentidos pueden ser pensadas en términos descolonizadores de los patrones patriarcales que fijan a las mujeres al ámbito de sus hogares. Tal como lo comentan las mismas mujeres, la pertenencia al colectivo de producción es fundamental en cuanto a un aspecto más afectivo-simbólico pero también a la posibilidad material que habilita romper la dependencia económica.

Si bien lo afectivo se pone en juego en cualquier experiencia laboral, sea bajo las formas tradicionales asalariadas bajo patrón o en proyectos autogestionados, lo afectivo en estos últimos adquiere características singulares que lo ligan a lo descolonizador. La inexistencia de un patrón permite un control autónomo de los tiempos de producción por parte de las trabajadoras que parecen no percibirse como opuestos a los tiempos del “cotorrerío”, posiblemente comprendidos como “tiempo ocioso” desde la lógica del capital. Asimismo, en las experiencias bajo patrón, lo afectivo se presenta como consecuencia no buscada de la organización de la producción mientras que aquí se erige en dimensión central para la gestación, sostenimiento y potenciación de lo propiamente productivo. Incluso, se podría pensar que dar lugar al sentir es condición para el buen funcionamiento del emprendimiento productivo: que haya confianza entre compañeras porque se conocen, que se trabaje en un clima distendido, que se comprenda a la compañera que está atravesando por un problema. De esta forma, se revaloriza y jerarquiza la conformación de un colectivo basado en el afianzamiento de las relaciones inter-subjetivas.

Esta revalorización de lo afectivo no debe leerse tampoco desde una mirada idealizada. La sospecha sobre las compañeras que faltan recurrentemente, el control de lo que se hace y no se hace, las reticencias a socializar saberes técnicos previos también son parte de la experiencia de los proyectos productivos. En este sentido, encontramos en las entrevistas referencias a un ejercicio de “luces y sombras” a partir del cual se evalúan las jornadas laborales de modo integral, es decir, contemplando no solo aspectos específicamente productivos sino también subjetivos. Este ejercicio es significado como esencial para avanzar en la potenciación del colectivo de producción.

Otro aspecto de los saberes subjetivos se observó en la potenciación de las trayectorias individuales de las integrantes de los productivos. Los giros en la proyección subjetiva involucraron, en algunos casos, el ámbito político, quebrando la observación mencionada respecto de la escisión entre el ámbito del trabajo y el político. En este sentido, una de las integrantes de la cooperativa textil

hoy no es solo trabajadora de la economía popular sino también delegada de la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP) y encargada del centro comunitario en el que se emplaza la cooperativa textil. Esta trayectoria “sorprende” incluso a la misma entrevistada, que recuerda que se acercó al centro comunitario “por casualidad” para hacerle un favor a una compañera que se sentía mal:

E: Hasta yo misma me sorprendo. Pensar que comencé a caminar así con la organización porque una compañera se sentía mal, porque era ella la delegada del centro comunitario y me mando a mí. “Haceme la gauchada esta vez”, me dijo.

e: O sea, fue como una causalidad.

E: Sí, y yo le dije: “Pero tengo mi hijo, ¿cómo voy a hacer para entrar?”. Y ella se sentía mal; me dice: “Por favor, haceme ese favor”. Y ahí empecé eso; después, no había quien me pare [risas]. Todavía tengo nervios; me acostumbré a hablar con la gente acá en el barrio, pero todavía me da un poco de miedo, me pongo nerviosa. La otra vez, que fui por primera vez como delegada de la CTEP me puse nerviosa, porque había gente muy importante, gente muy experimentada, empresarios y todo eso. Hay gente que tiene más tiempo, que tiene una facilidad de expresarse y todo eso (Entrevista a integrante de la Cooperativa textil “Los Sin Techo”, 2015).

No obstante, el caso relatado convive con otros caminos de proyección subjetiva que pueden relacionarse con la pertenencia a un colectivo de producción sin involucrar, paradójicamente, lo político, negando la contextualidad en la que se inscribe el primero. A este respecto, cabe citar el testimonio de otra integrante de la cooperativa textil donde justifica la toma de tierras en el barrio en el que se encuentra el centro comunitario y el productivo por medio de explicaciones religiosas:

e: ¿Allá [en Bolivia] también eras adventista o te hiciste acá?

E: Yo allá iba, pero una temporada había dejado de ir, y ya cuando vine acá, por el tema de la tristeza, las penas y todo eso como que... hay que acercarse un poco más a Dios, aferrarse a Dios. Como que uno le pide a Dios lo que quieres y como que, mediante por otra persona, te lo da. Por ejemplo, yo cuando llegué, yo dejé allá las cosas en un cuarto y el otro me llamó: “Tienes que sacar todas tus cosas”; y tuve que mandar a mi hija, y

me puse a llorar y “Dios, ¿por qué no me has dado casita?”. Y me puse a llorar, y como que, por eso, yo digo que Dios me dio aquí a mí la casa esta.

e: ¡Pero te la peleaste vos también, eh!

E: ¡Sí, también! Pero mediante a que tanto le pedí a Dios; y entonces Dios me lo dio a mi casa. Con toda la lucha y la pelea y todo eso. Y yo digo que le pido a Dios y él siempre me escucha lo que yo le había pedido; y por eso fue (Entrevista a integrante de la Cooperativa textil “Los Sin Techo”, 2015).

Un último aspecto de los saberes subjetivos se relaciona con las resignificaciones identitarias alentadas desde el MNCI-Buenos Aires a partir de la gestación de los emprendimientos productivos en el rescate de los saberes y de identidades de origen de los sujetos. Esta resignificación es parte de la estrategia de construcción política de la organización que, teniendo en cuenta los orígenes campesinos de muchos de los habitantes de las periferias del Conurbano bonaerense, busca que los sujetos se (re)identifiquen con lo campesino y revaloricen la vida en el campo. Consideramos que la Interbarrial de Esteban Echeverría es un caso particular en tanto su ubicación geográfica es urbana pero su participación en el armado nacional del MNCI le permite dialogar y llevar adelante postulados propios de lo campesino y lo indígena tales como la soberanía alimentaria, la agroecología, la reforma agraria integral. Estas particularidades implican un aporte potencialmente sustantivo a los procesos descolonizadores y también a los procesos de trabajo.

A modo de ejemplo, en el productivo de crianza de pollos se evocan experiencias de trabajo en el campo de las militantes y sus familias de donde obtienen una memoria de saberes que deben adaptar a las nuevas condiciones periurbanas; y en los productivos de dulces se relatan recetas de madres y abuelas que preparaban sus dulces en el campo. Para esclarecer esto, podemos citar lo que sostiene uno de los entrevistados perteneciente al proyecto productivo de crianza de pollos:

[...] la idea era eso: consolidar un grupo, este... productivo que pongamos las manos en los animales, en la tierra, rescatemos esa identidad y esos saberes que todos traían del campo de donde se fueron o fueron desplazados (Entrevista productivo de Cria de pollos “Los Sin Techo”, 2013).

Quizás sea la cooperativa textil el emprendimiento productivo menos relacionado directamente con la recuperación de la identidad campesina en tanto se presenta como una actividad clásicamente fabril y urbana. Si bien la afirmación anterior es cierta, aun en esta cooperativa se rescatan saberes de los lugares de origen dado que, generalmente, la transmisión del oficio de “costurar” ocurre en el ámbito familiar; un ámbito lejano de los lugares donde los sujetos habitan en la actualidad debido a sus trayectorias migratorias. Al mismo tiempo, desde la perspectiva del MNCI-Buenos Aires, la idea del rescate de lo campesino no remite a una cuestión territorial de haber nacido efectivamente en el campo –de ser o haber sido campesino– sino de “sentirse campesino”. Aquí hallamos un gesto descolonizador en la revalorización de los saberes del campo, los saberes excluidos, como conocimientos válidos y legítimos, los saberes subordinados y subalternizados, tanto geográfica como epistémicamente, que pasan a ser considerados valiosos y necesarios por los compañeros, por el colectivo y para la práctica productiva.

Asimismo, este rescate de los saberes del campo se inscribe en la disputa descolonizadora por ampliar los sujetos portadores de saberes. Es decir, se produce no solo saber sino también subjetividad descolonizadora. En esta disputa, los sujetos y productores del movimiento discuten, aprenden, enseñan, analizan, se involucran y contextualizan los debates y las prácticas en el análisis de la realidad social. Así, se ensanchan los espacios “válidos” de construcción de saberes y se amplían los límites de la propia definición de conocimiento (Sousa Santos, 2006) para incorporar una variedad de experiencias que reduzcan el desperdicio de experiencia, saberes y sujetos. Es necesario reconocer la importancia que tiene para esta construcción subjetiva la inserción en un colectivo que permite y estimula la criticidad y potencia lo subjetivo individual.

### **3. Conclusiones**

El desarrollo realizado en este capítulo da cuenta de cómo los proyectos productivos de un movimiento popular constituyen espacios potentes de formación descolonizadora de los sujetos que en ellos intervienen, a partir de la confluencia de un direccionamiento político dado por el movimiento popular y de las características de los proyectos productivos de carácter colectivo y autogestivo. El trabajo se constituye, como decíamos previamente, en principio educativo en la dirección que el movimiento le imprime al trabajo.

En el cruce de las tres dimensiones de los saberes y las problemáticas mencionadas que los atraviesan, pudimos ver cómo se despliegan una cantidad de contradicciones que abonan a la constitución de sujetos políticos y descolonizados a veces y a veces no, y a la construcción de saberes en algunos casos descolonizadores y en otros casos no. Indagamos esa trama y buscamos desentrañar cómo opera el trabajo productivo como principio pedagógico en esa construcción.

Hemos analizado tensiones y contradicciones en la posibilidad real de los proyectos productivos de constituirse como procesos descolonizadores, en la medida en que los procesos no son lineales, se llevan adelante en contextos de producción capitalista y existen en este sentido articulaciones con él. Pero creemos que estos procesos no terminan de ejercer todo su potencial descolonizador a partir de las contradicciones internas propias del movimiento en la búsqueda de los mejores modos de resolver la producción. El paternalismo, los atisbos de división social y sexual del trabajo que subsisten en los proyectos productivos, el carácter que le imprime a los mismos el peso de su feminización evidencian que aún queda un largo camino por transitar hasta que estos se conviertan en formas genuinas de producción y reproducción de la vida en ámbitos urbanos, a partir de los caminos ya trazados enmarcados en lo colectivo, en la recuperación y socialización de saberes, en la reunificación de los sujetos como tales, en el quiebre de un patrón de poder, que profundicen la recomposición del proceso social y colectivo del trabajo.

## **Bibliografía**

- DÍAZ, James (2010). "Hacia una pedagogía en clave descolonial". *Tábula rasa*, 13: 217-233.
- FREIRE, Paulo (2002). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (2006). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (2011). *Política y Educación*. México D.F: Siglo XXI.

- GRAMSCI, Antonio (2009). *Los Intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- GUELMAN, Anahí (2012). “Formación para el trabajo en una empresa recuperada: Trabajo territorial y formación política”. *Revista IICE*, 31, 69-82.
- LANDER, Edgardo (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- GARCÍA LINERA, Álvaro (2008). *La potencia plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia*. Buenos Aires: CLACSO-Prometeo.
- MIGNOLO, Walter (2007). “Globalización y opción decolonial”. *Revista Cultural Studies*, 21: 155-167.
- QUIJANO, Aníbal (2010). “La crisis del horizonte de sentido colonial, moderno, eurocentrado”. *Revista Casa de las Américas*, 259-260: 4-15.
- QUIJANO, Aníbal (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En LANDER, Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- SOUSA SANTOS, Boaventura (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO.
- WALSH, Catherine (2009). “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir”. En CANDAU, Vera (ed.). *Educação intercultural hoje em América Latina: concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: PUC.





## **6. Atravesamientos de opresiones: opresión de las mujeres, de clase y racismo en el capitalismo colonial<sup>1</sup>**

*Por Jessica Anahi Visotsky Hasrun*

### **1. Aproximaciones a la perspectiva interseccional**

La apropiación de espacios de educación por parte de lxs trabajadorxs ha devenido, en términos de experiencia, en procesos importantes en lo que hace al desarrollo de la conciencia de clase, incidiendo en el fortalecimiento de la identidad, con todas las complejidades que asume la misma en sociedades que han vivido y aún asisten a procesos coloniales. Estos procesos sociales a la vez condicionan las interpretaciones y reflexiones sociales y educativas que se generan desde la academia.

Se toman como referencias para esta problemática las experiencias de Extensión Universitaria desarrolladas desde la Universidad Nacional del Comahue y de Extensión Universitaria e Investigación en la Universidad Nacional del Sur en Argentina, en espacios vinculados a la alfabetización y educación de adultxs en fábricas recuperadas como Zanón Bajo Gestión Obrera<sup>2</sup> e INCOB

---

<sup>1</sup> Este capítulo surge de una invitación especial del equipo de investigación en el marco de los sostenidos intercambios y la organización de actividades conjuntas con Jessica Visotsky en los últimos años.

<sup>2</sup> Esta fábrica de pisos cerámicos y revestimientos ubicada en la provincia de Neuquén, Argentina, fue una de los primeros gérmenes del proceso de recuperación de fábricas en el contexto de la crisis del 2001. En el marco de esta Fábrica Bajo Gestión obrera se generó una iniciativa de educación secundaria de adultxs, creándose el CPEM N° 88 Boquita Esparza, gestado por obreros y obreras de la fábrica junto a docentes del sindicato docente ATEN; iniciativa que fue acompañada en su implementación y desarrollo curricular desde el proyecto de extensión universitaria “Experiencias de educación popular con organizaciones de trabajadores” de la Universidad Nacional del Comahue entre los años 2010 y 2014. Esta escuela aun funciona en las instalaciones de FASNPAT-ZANON Bajo Gestión Obrera y cuenta

(Frigorífico Recuperado)<sup>3</sup>, y en espacios de alfabetización y formación de alfabetizadores<sup>4</sup>.

Desarrollamos una línea de reflexión que consideramos de enorme centralidad en la teoría político-pedagógica en el presente: se trata de la reflexión en torno a las intersecciones, imbricaciones o atravesamientos de las categorías: clase, género, raza/etnicidad, para pensar las políticas y prácticas en educación de jóvenes y adultxs desde una perspectiva de derechos humanos.

Revisamos la bibliografía que en la actualidad se halla, considerando los modos en que estas categorías se vinculan para reflexionar, indagar, a partir de un trabajo de campo en estas experiencias educativas formales con jóvenes y adultxs, la materialidad que asumen estos conceptos. La polémica hoy reside en el tipo de relación que se establezca entre categorías, según se trate de intersección, simultaneidad, paralelismo asincrónico o de centralidad de alguna de ellas. Mara Viveros Vigoya coincide con esta pregunta que nos hacemos, citando a Davis se plantea que “se debe prestar atención a todas las categorías pertinentes, pero las relaciones entre categorías son variables y continúan siendo una pregunta empírica abierta” (Viveros Vigoya, 2016: 6).

Hay otro debate en danzas que es si corresponde formalizar el paradigma. Fue Patricia Hill Collins (2000) la primera en hablar de paradigma de la interseccionalidad, pero el debate está en danza. Una referente de estas miradas es Hanakok, quien sostiene esta perspectiva de la formalización del paradigma; por otro lado, están quienes afirman que su potencialidad reside justamente en su no formalización (Davis, 2008 citada por Viveros Vigoya, 2016) en tanto la fuerza de esta perspectiva radica precisamente en la vaguedad, la cual le permite reunir dos importantes corrientes feministas que se ocupan de la diferencia: el black feminism y la teoría posmodernista/postestructuralista.

---

ya con cinco promociones de egresadxs. Desde la Universidad Nacional del Comahue se realiza un acompañamiento pedagógico a esta iniciativa.

<sup>3</sup> Frigorífico recuperado de Bahía Blanca, Argentina, cuya recuperación data del año 2007. Desde el año 2017, se viene acompañando la lucha por el derecho a la educación de adultxs desde el proyecto de extensión universitaria “Formación y Trabajo junto a Movimientos Sociales desde la Universidad Pública”, de la Universidad Nacional del Sur-Bahía Blanca-Argentina. Se ha implementado una escuela primaria de adultxs anexo de una escuela provincial y se está en proceso de lucha por la implementación de la educación secundaria.

<sup>4</sup> Se trata de los Talleres de formación “Educación Popular y Comunicación Social en el Norte Neuquino” desarrollados en la localidad de Andacollo, Departamento Minas, Provincia de Neuquén, en el marco del Proyecto de Extensión “Experiencias de Educación Popular con Organizaciones de Trabajadores - II Parte”, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Comahue en el año 2014.

Podemos afirmar que el concepto de interseccionalidad se inscribe en los círculos sociológicos entre finales de los años sesenta y los comienzos de los setenta, junto con el movimiento feminista multirracial, el *Blackpower*, pero las mujeres y el feminismo podemos considerar que se sostuvieron y se afirmaron en este paradigma mucho antes de ponerle este nombre. Si bien el concepto surgió de la crítica del feminismo radical que se había desarrollado a finales de los sesenta, que puso en duda la idea de que el género era el principal factor que determinaba el destino de una mujer, fue justamente el movimiento liderado por mujeres afrodescendientes quien puso en cuestión la idea de que las mujeres eran una categoría homogénea y que todas las mujeres compartían las mismas experiencias de vida.

Hay un eje que es tema de debate entre las distintas miradas sobre la interseccionalidad, y tiene que ver con los niveles de análisis que debe comprender. Para autoras como Patricia Hill Collins (2000, citada por Viveros Vigoya, 2016), la interseccionalidad exige que se la aborde desde una mirada tanto macrosociológica como microsociológica. Se trata de una diferencia analítica: en un caso la articulación de opresiones considera los efectos de las estructuras de desigualdad social en las vidas individuales y se produce en procesos microsociales, denominándose interseccionalidad; en otro caso, tiene que ver con procesos macrosociales que problematizan la manera en que están implicados los sistemas de poder en la producción, organización y mantenimiento de las desigualdades, en este caso se la denomina *interlocking systems of oppression* (Viveros Vigoya, 2016). Ambas miradas consideradas con exclusión de la otra han generado críticas tales como volverse excesivamente introspectivos y centrarse en narración de identidades, o haber enfatizado demasiado las estructuras en detrimento de las dimensiones subjetivas que conllevan las relaciones de poder. Vigoya afirma que esta diferenciación está ligada sin duda a la doble afiliación teórica y genealógica que se atribuye a la interseccionalidad, el *black feminism* y el pensamiento posmoderno/postestructuralista<sup>5</sup>. Sin embargo, para Hill Collins (2000

<sup>5</sup> La doble afiliación genealógica que se le asigna a la interseccionalidad -una corriente ligada al *black feminism* y otra corriente que está mucho más cercana a los planteamientos de las corrientes posmodernas- se configura de manera distinta según los contextos nacionales: mientras en Estados Unidos la mayoría de los trabajos que utilizan la interseccionalidad están fuertemente influidos por el *black feminism*, en Europa del norte la interseccionalidad se vincularía más bien con el pensamiento posmoderno. Mara Viveros Vigoya (2016) entiende que, más allá de estas afiliaciones, lo cierto es que la amplia aceptación de este enfoque ha sido facilitada por las críticas posmodernas al positivismo y su búsqueda de explicaciones más complejas de la desigualdad social.

citada por Viveros Vigoya, 2016) este paradigma de la interseccionalidad resulta alternativo al antagonismo positivismo/postmodernismo que es parte de las oposiciones y las dicotomías que estructuran la epistemología occidental.

Según este paradigma, los clásicos modelos de opresión dentro de la sociedad, tales como los basados en el racismo/etnicidad, sexismo, religión (o discriminación religiosa), nacionalidad, orientación sexual (homofobia), clase (clasismo) o discapacidad, no actúan de forma independiente unos de los otros, sino que por el contrario dichas formas de opresión se interrelacionan creando un sistema de opresión que refleja la “intersección” de múltiples formas de discriminación. Este concepto tiene también una relación histórica y teórica con el concepto de “simultaneidad” utilizado en los años setenta por miembros del *Combatee River Collective*, en Boston.

Michel Apple y Tomaz Tadeu Da Silva fueron dos pedagogos que retomaron estas perspectivas aunque sin denominarla de este modo. Apple nos habla de paralelismo asincrónico para referirse a esta relación entre categorías. Ya en la década del ochenta Apple planteó la postura paralelista (Apple y Weiss citado por Mc Carty, 1993) para señalar que las relaciones dinámicas de clase, raza y género interactúan entre sí de manera compleja, siendo cada una de ellas necesaria para la reproducción de las demás. Así, se dio lugar a un nuevo modo de entender la causalidad. Hablan de una pluralidad de procesos que actúan de manera simultánea en las esferas económica, cultural y política de la sociedad. Este enfoque cuestionó la linealidad causal positivista que influyó en estudios sobre racismo en la enseñanza, así como las explicaciones monocausales de la desigualdad. Este enfoque paralelista para la explicación de las desigualdades presenta un modelo sumativo de intersecciones de clase, raza, género otorgando una gran importancia a la reciprocidad y el carácter mutuo de los efectos. Sin embargo referentes como Mc Carty (1993) y el mismo Apple (2012) al hablar de paralelismo asincrónico afirman que el contexto contradictorio o asincrónico puede llevar al aumento o disminución del efecto de una de las categorías. Con el concepto de asincronismo pretenden dar cuenta de la diversidad de necesidades, deseos e identidad de los grupos subalternos. En los espacios educativos esta idea de asincronismo puede aportar, para Mc Carthy a especificar las dinámicas entre categorías. Refiere Apple, en una intervención en Argentina, a esta imbricación entre categorías como “paralelismo asincrónico” (Apple, 2012: 43) para dar cuenta de las interrelaciones entre estos conceptos.

Nosotrxs entendemos que es preciso analizar estos múltiples atravesamientos, considerando la relación entre estas categorías en función del contexto, la situación, las particularidades de cada situación y esto resulta un paradigma sumamente valioso, tanto para el abordaje en pedagogía en torno a quienes son los sujetos de la educación como así también para el abordaje de los derechos humanos en el contexto del capitalismo colonial.

Nuestro trabajo se ha centrado en la educación de adultxs en acompañar procesos de organización por las demandas por la educación pública en contextos de fábricas recuperadas en el sur de Argentina (en la Patagonia argentina, puntualmente en la provincia de Neuquén y el sur de la provincia de Buenos Aires). Nuestro trabajo es junto a hombres y mujeres, que han padecido desposesiones territoriales a través de generaciones pasadas y que hoy son trabajadores y trabajadoras en las ciudades. El abordaje desde nuestra línea de investigación en torno a estos procesos se inscribe en la perspectiva de los derechos humanos, desde la perspectiva de los derechos colectivos y los derechos de los pueblos.

## **2. La “experiencia” en la praxis social**

Abordaremos la categoría de “experiencia” retomando los debates gestados entre el culturalismo idealista y el estructuralismo materialista.

Para ello recuperamos los planteos que desde la educación ha formulado Apple (1997) en torno a la necesidad de aproximarse a la totalidad de la vida social, en la tensión permanente entre las condiciones materiales y la ideología. El autor plantea una aproximación a estas concepciones al inscribir los análisis sociales en una totalidad, en el marco de conexiones de las prácticas educativas con el sistema económico y las relaciones sociales de explotación y opresión más amplias en el que el mismo se inserta, como lo son las opresiones de clase, el racismo y el género.

Asimismo y recientemente, Larrosa ha reflexionado sobre la “experiencia” educativa planteando como problema: ¿puede ser transmitida la experiencia?, y cuál lenguaje utilizamos. Señala que la experiencia es una lengua plural, es una lengua babélica, “una lengua en estado de traducción” (Larrosa, 2006: 110), donde el término Babel significa que las cosas sólo existen cuando le damos un sentido a ellas.

También en el campo filosófico Gadamer (2002) y Melich (2002) nos ayudan a pensar en ella cuando afirman “la experiencia es límite al dogmatismo” (Melich, 2002:60). El dogmatismo se constituye en un

lente que deforma la experiencia, no la permite, demarca la posibilidad de la verdadera transformación. Si hemos sido transformados y pudimos incorporar nuevas miradas, no desde el dogmatismo, entonces sí podemos llamarnos sujetos “objeto” de una experiencia. La tradición científica kantiana desvaloriza la “experiencia” como método para generar conocimiento, la que queda solo relegada al inicio del verdadero conocimiento, ya que plantea que la validez de la experiencia se da en la medida en que sea confirmable y reproducible, siendo esa la fuente de la ciencia (Gadamer, 2002).

Recuperar estos análisis en las experiencias de organización y lucha por la educación de Adultxs y de lucha por los derechos de los pueblos en términos de acumulados históricos y de la experiencia como posibilidad de una verdadera transformación, como sujetos “objetos” de una experiencia, sujetos colectivos y sujetos individuales que podemos generar conocimiento desde la misma es de central importancia. Analizar la imbricación de las categorías de clase, de racismo y de opresiones patriarcales en el capitalismo colonial, para develar cómo anidan en la experiencia individual y en las estructuras sociales dichas intersecciones, puede ser de un aporte importantísimo en el campo que nos ocupa.

### **3. Acerca de la formación de la clase**

Respecto de la categoría clase, nos planteamos la necesaria revisión de la bibliografía existente pero, provisoriamente, nos situamos en una posición que pretende superar el reduccionismo economicista y se permite acceder a la comprensión e interpretación de los procesos históricos a partir de la complejidad de la vida social. Carlos Vilas (1995) ha reflexionado en torno a la relegación de esta categoría en las ciencias sociales en el marco de los movimientos sociales emergentes en los ochenta y noventa invitándonos a reflexionar acerca de la misma y su relevancia en las Ciencias Sociales.

Entre los referentes clásicos retomaremos a Thompson quien, en su texto “La sociedad inglesa del siglo XVIII: ¿Lucha de clases sin clases?”, escrito en 1978, encaró un fuerte debate con los representantes tanto del marxismo ortodoxo como del marxismo estructuralista, siendo su núcleo teórico la discusión sobre el concepto de “clase social”.

En el prefacio de “La formación de la clase obrera en Inglaterra”, Thompson (1979) había dado una definición de “clase” que abrió una polémica al interior del marxismo, justamente que la clase es definida por los hombres al vivir su propia historia, siendo ésta la única definición que él reconoce como válida. Si bien hay

cuestionamientos a esta concepción por entender que subyace cierto subjetivismo y negación de las determinaciones estructurales en la definición de la clase, apreciamos la utilidad de esta categoría de experiencia para entender los procesos por los que tiene lugar la conciencia de clase. Para precisar esta definición, Thompson avanza sobre las características del concepto de clase social: es una categoría histórica, que ha derivado simplemente de la observación del proceso social a lo largo del tiempo. Sobre esta evidencia se ha gestado una teoría general sobre las clases y su formación, a partir de la cual se espera encontrar ciertas regularidades, “etapas” de desarrollo, etc. (es decir, un proceso inductivo desde la empiria a la teoría). Esta experiencia de clase va haciendo parte de la cultura, que va sedimentando y nutriendo, acumulándose como parte de la experiencia colectiva.

Hemos señalado que desarrollamos el trabajo de campo vinculando extensión universitaria con investigación y formación docente, y en el contexto de esta experiencia pudimos aproximarnos a las historias de vida de grupos de hombres y mujeres. Tanto en el caso de la fábrica Zanón como en el norte neuquino, en el Departamento Minas, puede señalarse que estos sujetos se han constituido como hombres y mujeres de clase trabajadora en la experiencia de la lucha de clases en la región del Alto Valle del Río Negro y Neuquén y de la cordillera neuquina. Tal como señalábamos, es preciso reconocer que la zona del Alto Valle de Río Negro y la provincia de Neuquén son zonas consideradas de alta conflictividad social y ha dado lugar a una identidad territorial caracterizada por la “protesta social” como parte de una cultura política, como ha sido definido por varios autores (Palermo, 1998; Favaro, 2004; Aizikson, 2006; Bonifacio, 2009).

Muchxs de lxs obrerxs o pobladorxs/trabajadorxs del Departamento Minas se exiliaron de Chile, desde muy jóvenes, por el del golpe estado de 1973. En el pasado inmediato es clara la influencia de las luchas de los noventa en el marco del proceso privatizador y en el marco de las cuales se dieron las luchas de Cutral Có, así como de las luchas docentes de los noventa en la provincia de Neuquén. Lxs obrerxs mencionan en entrevistas flash y en diversos espacios el desarrollo de su conciencia de clase a partir de la lucha dada primero por ganar el sindicato, a partir de la comisión interna, y luego por la toma de la fábrica. En este sentido, Thompson (1979) afirma, y coincidimos, que si utilizamos la categoría histórica “clase” en el sentido analítico, ésta es inseparable de la noción de “lucha de clases”. Señala que “las clases no existen

como entidades separadas, que miran en derredor, encuentran una clase enemiga y empiezan luego a luchar. [Contrariamente, la gente se encuentra] en una sociedad estructurada en modos determinados (crucialmente, pero no exclusivamente, en relaciones de producción)” (Thompson, 1979:37), así es que experimentan la explotación, que identifican puntos de interés antagónico, comienzan a luchar por estas cuestiones y en este proceso de lucha se descubren como clase, y llegan a conocer este descubrimiento como conciencia de clase. Para Thompson, la clase y la conciencia de clase son “las últimas, no las primeras, fases del proceso real histórico” (Thompson, 1979:37).

Las clases sociales, en consecuencia, no existen por fuera de las relaciones sociales y las luchas históricas sobre las que se forjan.

#### **4. En torno al racismo en el capitalismo colonial**

Otra categoría que nos permitirá trabajar con las experiencias es la de racismo o “raza”. Diversos referentes en el tema han señalado que el hecho de que el concepto “raza” está siendo reemplazado por el de “etnia” no significa que deje de existir el racismo, sino que con frecuencia se trata solo de un eufemismo (Hernández, 2013). Los intelectuales de-coloniales en la actualidad están recuperando la categoría “raza” para visibilizar procesos de racialización así como consideran las vinculaciones entre estos procesos y los de la explotación de la fuerza de trabajo y las opresiones de género. Uno de estos referentes es Aníbal Quijano (2000) quien señala la vigencia desde hace 500 años, con la conquista y colonización de América, de relaciones de clasificación social de la población del planeta. Afirma Quijano que esas relaciones combinaron todas las formas de dominación social y todas las formas de explotación del trabajo, sin embargo a escala mundial su eje central fue –y en alguna medida todavía es– “la asociación entre la mercantilización de la fuerza de trabajo y la jerarquización de la población mundial en términos de raza y de género” (Quijano, 2000:39).

Aníbal Quijano ha planteado miradas también sobre la dominación entre sexos, planteos que han recibido críticas de parte de feministas como María Lugones (2008) y Brenny Mendoza (2010). El autor afirma que, si bien las relaciones de dominación fundadas en las diferencias de sexo son más antiguas que el capitalismo, el mismo las hizo más profundas asociándolas con las relaciones de raza y haciendo a ambas objeto de la perspectiva eurocéntrica del conocimiento. La clasificación racial de la población mundial habría llevado –también para este autor– a que las mujeres de



las razas dominantes fueran dominantes sobre las mujeres de las razas dominadas.

Sin embargo, Brenny Mendoza (2010) señala que esta corriente de epistemologías del sur y de estudios sobre modernidad/colonialidad, revela grandes limitaciones en la comprensión del lugar que ocupa el género como objeto de investigación así como escamotea las luchas y escrituras de mujeres feministas latinoamericanas. María Lugones (2008) ha señalado que hay una debilidad en la comprensión del género en Quijano, al dar por supuesto que tanto el género como la sexualidad son categorías estructurantes de todas las sociedades afirmando que el género como la raza fueron constructos coloniales para racializar y generizar a las sociedades que sometían, y se afirma para ello en investigaciones de feministas nigerianas e indígenas de Estados Unidos (Oyuronke Oyewumi y Paula Gunn respectivamente). En dichas sociedades no existían constructos semejantes al género antes del contacto y la colonización. Así y todo, tanto Lugones como Mendoza entienden que la categoría raza en Quijano se vuelve un concepto totalizante que invisibiliza al género.

En nuestro país es un aporte muy importante el que han realizado autoras como Bidaseca, Ballesteros, Katz y Jarque (2016) desde la perspectiva interseccional, poniendo el foco en los procesos de interculturalidad, y sobre todo desde lo lingüístico y el género en el campo de los derechos humanos en el caso de Reyna Maraz. A partir de un caso concreto se analizan los procesos de racismo y sexismo que operaron en la injusta detención de una mujer aymara boliviana migrante en Argentina.

## **5. Los aportes de las feministas y del feminismo para pensar las opresiones**

Recuperamos también en este trabajo las perspectivas feministas para comprender la experiencia de las mujeres con quienes hemos trabajado y compartido espacios y en este sentido la categoría género ha sido una herramienta para su visibilización. Francesca Gargallo nos dice que son las antropólogas, sociólogas, lingüistas e historiadoras feministas latinoamericanas quienes han traducido y reelaborado el término *gender* (en inglés), sosteniendo que el género es una categoría explicativa del porqué lo femenino y lo masculino no son hechos naturales, sino construcciones sociales. Sería así un conjunto de representaciones simbólicas sobre las cuales una cultura determinada construye los sujetos históricos “mujer” y “hombre”, sus identidades y sus relaciones. Cita como ejemplo que

el género femenino de la mayor parte de las culturas prehispánicas estaba oprimido de una manera diferente al género femenino de la cultura hispánica dominante, aunque análoga, lo cual permitió que se sumaran elementos genéricos de opresión a las mujeres en la conformación de los géneros mestizos de América (Gargallo, 2000).

Gargallo afirma que la academia recogió la categoría género para poner de manifiesto en cada campo del conocimiento las tareas asignadas históricamente a las mujeres y a los hombres, la jerarquización de los sexos y la división sexista del trabajo. Sin embargo afirma que fuera del feminismo, la categoría de género también es de uso corriente y en este caso su uso descriptivo no conllevaría una declaración necesaria de desigualdad o poder. Dicha acepción estaría siendo utilizada por los organismos gubernamentales e internacionales en sus políticas de control de la fertilidad femenina y de incorporación de las mujeres al trabajo para abaratar sus costos (Gargallo, 2000).

Las perspectivas latinoamericanas del feminismo resultan para nosotras de lo más potente para pensarnos. Estas miradas sostienen las marcas del colonialismo en nuestras sociedades latinoamericanas. Analizan al género en el entramado del colonialismo y del capitalismo. Para nuestro trabajo consideramos medular la revisión de corrientes latinoamericanas del feminismo. Al respecto Francesca Gargallo (2007), una de sus más importantes referentes, por su militancia y su desarrollo conceptual desde el feminismo, sostiene que el colonialismo europeo marcó a América Latina con cicatrices muy profundas, afirmando que es un continente mayoritariamente católico, que se rige por una economía de mercado determinada por un centro externo a la región y que la estructura social es patriarcal, racista y discriminadora. Asimismo, Gargallo nos plantea que sólo si logramos analizar la pobreza y la desigualdad como resultado de un colonialismo capitalista que necesita de la contraparte pobre de la riqueza, el feminismo latinoamericano tiene el imperativo de liberarse de la perspectiva del universalismo cultural occidental y del determinismo de la organización de géneros sexuales.

Es central para nuestro trabajo en historia oral la consideración de que la oralidad es necesariamente un medio de acceso a las concepciones y representaciones de las mujeres en nuestro continente, pues ha sido un medio de transmisión histórica para las mujeres indígenas o mestizas analfabetas.

Al respecto y desde otra perspectiva dentro del feminismo Judith Butler, desde una propuesta que recupera la interseccionalidad, señala que no se puede desligar al género de las intersecciones políticas y culturales que produce y mantiene en los distintos contextos culturales

(Butler, 2002 citada en Hernández, 2013). Graciela Hernández señala que en los estudios feministas contemporáneos la pensadora bengalí Gayatri Spivak es una referente tanto como en el grupo de estudios subalternos de la India. La autora quien formuló la pregunta: “¿puede hablar el subalterno?”, la completó con el interrogante si la mujer subalterna puede hablar, en el sentido del ser escuchadas (Spivak, 2003 citada por Hernandez, 2013). Esta autora, seguidora de los estudios de Edward Said, es hoy una referencia ineludible para abordar al género en relación con el colonialismo que no había sido superado con la descolonización. Spivak señaló la necesidad de generar conocimiento que primero deconstruyera los estereotipos creados sobre las mujeres de los pueblos colonizados.

También nos recuerda Hernández (2013) los trabajos de la indú Chandra Mohanty, que estudia el feminismo en relación al colonialismo, el imperialismo, la cultura, y la educación antirracista. Esta autora se opone a las generalizaciones de las ideas de “Mujer”, “Mujeres” y “Mujer del Tercer Mundo”. La preocupación que sostiene radica en desenmascarar los mecanismos etnocéntricos del universalismo que codifican al “otro cultural” a partir de una medida de unidad “occidental”, homogenizando a las mujeres sin reconocer los atravesamientos de clase, raza, religión y las prácticas cotidianas de las mujeres en el “Tercer Mundo”.

Asimismo constituyen un aporte los trabajos de la feminista española Mary Nash (2006 citada en Hernandez, 2013), quien indaga en el discurso de la domesticidad y en las estrategias identitarias y de representación, realizadas por las mujeres en los procesos de emancipación y de realización de sus derechos. Señala cómo las representaciones culturales pueden dar lugar a mecanismos de resistencia, que sólo hay que verlas en los lugares donde se producen y visibilizarlas. Ejemplifica lo anterior con el discurso conservador de la maternidad y su trastocamiento en el caso argentino con las “Madres de Plaza de Mayo”, que nosotros recuperaremos en nuestra investigación para reflexionar en torno a las mujeres estudiantes y a su vez militantes obreras de la fábrica Zanón. En el caso de las migrantes, Nash plantea la necesidad de reconocer a las mujeres como sujetos creativos de su propia representación identitaria y al respecto postula la necesidad de generar un diálogo intercultural sustentado en el reconocimiento de la pluralidad y la diversidad y revisar las generalizaciones universalistas. En la misma línea de reflexión, Nancy Fraser (1996) nos va a señalar que no sólo es necesario el “reconocimiento” sino también la “redistribución” de los ingresos.

## 6. Territorios y cuerpos de mujeres

Los estudios feministas han puesto sobre la mesa las relaciones entre el territorio y los cuerpos de las mujeres. Rita Segato (2006) fue quien en sus trabajos sobre los femicidios de Ciudad Juárez visibilizó esta relación estrecha entre unos y otros. Francesca Gargallo (2014), recuperando la tradición del feminismo comunitario desde los trabajos de Julieta Paredes (2010a, 2010b, 2011), Mujeres Creando de Bolivia y Lorena Cabnal de Guatemala (2010, 2012), contribuyó a iluminar con categorías que nos han permitido pensar estas relaciones entre cuerpo-territorio. Desde la mirada de este feminismo comunitario, Gargallo analiza el “Entronque Patriarcal” como la consecuencia de estos dos sistemas de poder de dominación sobre el cuerpo de las mujeres: capitalismo y patriarcado. Éste es sólo uno de los postulados de su pensamiento-acción para despatriarcalizar la cosmovisión y fundamentos de poder que las limitan como mujeres en sus Comunidades. El territorio, el cuerpo, el espacio, la comunidad, la ancestralidad y otras envolventes, constituyen su análisis para combatirlo.

Existe poca investigación acerca de la participación de las mujeres en las experiencias de las fábricas recuperadas en Argentina. En un trabajo (Bancali y otras, 2008) han “recuperado” justamente las voces de las mujeres indagando en esta cuestión que nos preocupa y planteando como conclusiones que este nuevo movimiento social iniciado por la recuperación de empresas incluye nuevas formas y repite modelos, el patriarcal es uno de ellos. Afirman que, si bien conciencia política y conciencia de género tienen origen y desarrollos diferentes y se han articulado de distinta manera en diferentes períodos históricos, para el caso de estos nuevos movimientos sociales, entre los cuales se encuentra el de empresas recuperadas, se visibilizan los restos de los estereotipos de género al innovar en nuevas prácticas políticas y se preguntan si esta visibilización puede llegar a ser un estímulo para un avance en la conciencia de género.

Nosotrxs hemos abordado el problema de la asistencia a la escuela y a la fábrica por las obreras (Visotsky, 2016), recuperado voces de mujeres en el caso de la fábrica Zanón a partir de un trabajo con compañeras documentalistas (Calgaro y otros, 2015;<sup>6</sup> Aizikson y Visotsky, 2016).

Hoy desde la economía feminista se están abordando dichas preocupaciones pero aún falta mucho por revisar y pensar en este sentido. Resulta inexistente bibliografía que recupere las tradiciones que

<sup>6</sup> Nos referimos al documental: “Obreras, Sin las mujeres la lucha va por la mitad”, Neuquén (2015).

confluyen en las historias de vida de las mujeres que hacen parte de estos procesos y menos respecto a la relación entre colonialismo, territorios y cuerpos de mujeres en relación a las desposesiones que han vivido las familias y las mujeres trabajadoras de fábricas recuperadas en sus vidas. Nos encontramos con un mundo de relaciones y luchas si profundizamos en estas relaciones.

Es importante indagar en la historia de estas mujeres que conforman las gestiones obreras para poder reflexionar en torno al ser mujeres en Nuestramérica y la heterogeneidad que asume esta categoría política. Mujeres luchando frente a desalojos, en marchas, en actos, en luchas diversas por la expropiación, que aúnan la lucha con luchas territoriales como lo fueron las inundaciones en la provincia, con luchas por la sobrevivencia cotidiana, por salir de la indigencia en la que muchas de ellas han vivido y a su vez luchas frente a la agresión masculina en diversos contextos. Sólo una perspectiva feminista latinoamericana nos permitirá ver a estas mujeres “como sujetos activos de una historia de resistencia y rebelión, y no como víctimas” (Gargallo, 2007: 11).

Es sumamente interesante la recuperación de la historia de las mujeres de esta fábrica que se realiza en el documental “Obreras. Sin las mujeres la lucha va por la mitad”, documental en el que se recupera la voz de ocho obreras, donde emergen relatos sobre los espacios organizativos al interior de la lucha previo a la toma de la fábrica, el rol que desempeñaron las mujeres en la Comisión de Mujeres, las disputas al interior de la fábrica con los hombres luego de la toma y la participación en los Encuentros Nacionales de Mujeres. En ambas fábricas, tanto Zanón Bajo Gestión Obrera como en la fábrica INCOB, hay mujeres que pertenecen a pueblos originarios, puntualmente al pueblo mapuche, que han migrado sus antepasados y hoy ellas viven en los suburbios de las ciudades manteniendo un vínculo con sus lugares de origen hasta el presente.

Estas mujeres y las mujeres que asistían a alfabetizarse en el Departamento Minas, han visto sus vidas atravesadas por la expulsión de sus territorios, por la explotación económica, la marginación social y la exclusión temprana de la educación formal, y estos consideramos que son temas urgentes de reflexión para la teoría feminista latinoamericana contemporánea. Asimismo es imperioso recuperar y visibilizar la participación de las mujeres en la acumulación de luchas populares (indígenas, obreras, campesinas) porque son justamente quienes dan no sólo una nueva voz al feminismo latinoamericano sino que sobre todo erigen su voz emancipatoria.

Podemos ver que la historia de luchas del pueblo mapuche en la zona ha configurado una experiencia colectiva que atraviesa en su conjunto a la sociedad; el pueblo mapuche organizado es un actor social en la Patagonia y ha entablado en el caso de Zanón un vínculo con lxs obrerxs de la fábrica a partir del mutuo reconocimiento como oprimidos, unos por la opresión de la clase, el otro por ser un pueblo originario en lucha por la defensa de sus territorios ante el avance petrolero, turístico, y amenazados en sus economías. En los primeros tiempos de recuperación de la fábrica fueron de las primeras organizaciones en estar presentes, donaron la arcilla para que los trabajadores de Zanón pudieran producir.

Desde las organizaciones mapuches se han incorporado trabajadores a la fábrica como todas las organizaciones sociales y políticas que apoyaron la recuperación de la fábrica. Asimismo, hay hombres y mujeres que reconociéndose mapuches no son parte de organizaciones y son obrerxs o estudiantes, y otros que no se reconocen como mapuches pero hay en su historia personal una clara descendencia del pueblo mapuche. Aun así esta categoría se juega todo el tiempo en tensión con la de clase y género.

## **7. Palabras para el cierre**

Para cerrar este trabajo quisiéramos señalar algunas reflexiones que nos abre este desarrollo exploratorio de marcos teóricos, que nos van a permitir comprender y explicar el proceso de lucha y de conformación de identidades de las mujeres y hombres que son parte de procesos educativos en la edad adulta siendo ya trabajadoras, y que son parte de las luchas por los derechos de los pueblos en este sur del continente.

Entendemos que resulta central revisar los modos en que se dan los entramados de poder en los que se insertan los procesos educacionales, reflexionar acerca de cómo se constituye la experiencia social y cómo se van imbricando las categorías de clase, el racismo y la experiencia que el patriarcado ha dado lugar en el capitalismo colonial en este sur del continente. Consideramos que es de enorme urgencia para la teoría pedagógica y para la educación y los derechos humanos en nuestro continente, y será sin duda un aporte para los sures del mundo asumir la interseccionalidad como perspectiva, como lente, como lupa para mirar, para intervenir y para volver a reflexionar en torno a las experiencias que se están realizando por y desde el feminismo nuestroamericano, por los estudios sobre racismo, y acerca de y sobre los procesos de lucha de clases en Nuestramérica.

## Bibliografía

- AIZIKSON, Fernando (2006). "Protesta social y cultura política. Aportes para pensar los años '90 en Neuquén". Disponible en: <http://www.hechohistorico.com.ar/Trabajos/Jornadas%20de%20Roca%20-%202006/Aiziczon.pdf>. Fecha de consulta 1-9-14
- AIZIKSON, Fernando y VISOTSKY, Jessica (2015). *A muchas voces. Pequeño diccionario para comprender la gestión obrera*. Praxis: Buenos Aires.
- APPLE, Michel (2012). *Poder, Conocimiento y Reforma Educacional*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BANCALARI, Hebe; CALCAGNO, Ana María y PEREZ FERRETTI, Liliana (2008). "Empresas recuperadas: las voces de las mujeres - perspectivas de género". *Anu. investig.*, 15, 171-177. Disponible en: <[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-16862008000100015&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862008000100015&lng=es&nrm=iso)>. Fecha de consulta: 1-6-17.
- BIDASECA, Karina, BALLERSTEROS, Sofia, KATZ, Mariana y JARQUE, Margarita (2011). "Cuerpos racializados, opresiones múltiples. Ser mujer, indígena y migrante ante la justicia". En Bidaseca, Karina (comp.) *Feminismos y poscolonialidad*. Godot: Buenos Aires.
- BONIFACIO, José (2009). Los procesos de protesta y organización de los trabajadores desocupados en la provincia de Neuquén. Tesis de Doctorado. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- BUTLER, Judith (2002). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- CABNAL, Lorena (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. En Cabnal, Lorena y ACSUR-Las Segovias (auts.) *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. Madrid: Acсур Las Segovias.
- (2012). Documento en Construcción para aportar a las reflexiones continentales desde el feminismo comunitario, al paradigma ancestral originario del "Sumak Kawsay" – Buen Vivir. Disponible en: <http://amismaxaj.files.wordpress.com/2012/09/buen-vivir-desde-elfeminismo-comunitario.pdf> (18/11/2013)

- FAVARO, Oretta (2004). "Protesta social y representación en las provincias argentinas: Neuquén en la última década", en Seoane, José. (org.), *Movimientos sociales y conflicto en América Latina*. Buenos Aires: Clacso.
- FRASER, Nancy (1996). "Redistribución y reconocimiento: hacia una visión integrada de justicia de Género". *Revista Internacional Filosofía Política*, 8: 18-40.
- GARGALLO, Francesca (2000). "Género", en Horacio Cerutti Guldberg (dir.) *Diccionario de filosofía latinoamericana*. Toluca: Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe. Disponible en: <http://www.cialc.unam.mx/pensamientoycultura/biblioteca%20virtual/diccionario/genero.htm> Fecha de consulta: 2-03-18.
- (2007). "Feminismo Latinoamericano". *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12 (28). Disponible en: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-37012007000100003&lng=es&nrm=i](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100003&lng=es&nrm=i) so. Fecha de consulta 2-9-14.
- (2014). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en Nuestra América*. México: Corte y Confección.
- HERNANDEZ, Graciela (2013). "Educación y género: reflexiones sobre la educación de adultos/as y las teorías feministas", en Visotsky, Jessica y Junge, Gustavo (comps.) *Inventamos o Erramos. Educación popular y lucha de clases*. Neuquén: Educo.
- LARROSA, Jorge (2006). "Sobre la experiència". *Aloma. Revista de Psicologia i Ciències de l'Eduació*, 19: 87-112.
- LUGONES, María (2008). "Colonialidad y Género". *Tabula Rasa* (9): 73-101. Disponible en: <http://www.revistatabularasa.org/numero-9.php> Fecha de consulta: 2-9-14
- MC CARTY, Cameron (1993). *Racismo y curriculum. La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Morata: Barcelona.
- MELICH, Joan Carles (2002). "Experiencia". En *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- MENDOZA, Breny (2010). "La epistemología de sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano", en ESPINOSA-MIÑOSO, Y., *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-*



- políticas del feminismo latinoamericano* (pp. 19-36). Buenos Aires: En la frontera.
- MOHANTY, Chandra (2013). “Bajo los ojos de Occidente: academia feminista y discursos coloniales”, en SUAREZ NAVAZ, Liliana y HERNÁNDEZ, Aida. *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Cátedra.
- NASH, Mary (2006). “Identidades de género, mecanismos de subalternidad y proceso de emancipación femenina”. *Cidob D’Afers Internacionals*, 73-74: 39-57.
- PAREDES, Julieta (2010a). *Hilando Fino, desde el feminismo comunitario*. La Paz: Comunidad Mujeres Creando Comunidad.
- (2010b). “Plan de las Mujeres: marco conceptual y metodología para el Buen Vivir”. *Bolivian Studies Journal*, 15-17: 191-210.
- (2011). “Una sociedad en estado y con estado despatriarcalizador”. Disponible en: <http://www.gobernabilidad.org.bo/documentos/democracia2011/Ponencia.Paredes.pdf> (18/11/2013)
- QUIJANO, Anibal (2000). “¡QUÉ TAL RAZA!”. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 6 (1): 37-45.
- RUGGERI, Andrés (2017). “BAUEN-Acoplados del oeste. El macrismo y la desposesión del trabajo”. Disponible en <http://www.lateclaene.com/ruggeriandrs>, fecha de consulta 1-6-17
- SEGATO, Rita Laura (2006). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez: territorio, soberanía y crímenes de segundo estado*. México: Universidad del Claustro de Sor Juana.
- SPIVAK, Gayatri (2003). “¿Puede hablar el subalterno?”. *Revista Colombiana de Antropología*, 39: 297-364.
- THOMPSON, Edward (1989). *Tradición, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Barcelona: Crítica.
- VIVEROS VIGOYA, Mara (2016). “La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación”. *Debate Feminista*, 52: 1-17. Disponible en <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300603>. Fecha de consulta 20/2/2018.
- VILAS, Carlos (1995). “Actores, sujetos y movimientos: ¿Dónde quedaron las clases?”. *Revista Sociológica*, 28 (10): 1-22.

- VISOTSKY, Jessica (2016). “Las mujeres entre el estudio y el trabajo”. *Revista Temas de Mujeres* 12: 99-119. Disponible en <http://filo.unt.edu.ar/wp-content/uploads/2015/11/5-VISOTSKY.pdf>
- (2017). “Territorio, clase, “raza” y género. Una mirada desde la educación de adultos”. En Garrido, Beatriz y Hernández, Graciela (comps.) *Feminismos nuestroamericanos. Ideas y prácticas de investigación*. Tucumán: Ediunt.
- (2017). “Ocupar, resistir, producir territorios-cuerpos de mujeres: expropiación/desposesión y luchas”. Ponencia presentada en *XIII Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres – VIII Congreso Iberoamericano de Estudios de Género. Horizontes revolucionarios. Voces y cuerpos en conflictos*. Facultad de Filosofía y Letras e Instituto Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires-Universidad Nacional de Quilmes, 24 a 28 de julio de 2017.

## **7. Pedagogía, trabajo y género: el componente descolonizador y despatriarcalizador en las experiencias de trabajo en movimientos populares<sup>1</sup>**

### **1. Introducción**

En el marco del trabajo con las experiencias productivas de la Interbarrial de Esteban Echeverría, la cuestión de género en su vinculación con la pedagogía y el trabajo se nos presentó como una dimensión insoslayable. Resulta pertinente señalar que, a contramano del cruce entre pedagogía y trabajo –que era el punto de partida del proyecto–, la cuestión de género no estaba inicialmente incluida, siendo un emergente surgido del trabajo de campo. Comenzamos a notar dos cuestiones: el peso cuantitativo de la participación de las mujeres en los emprendimientos productivos; y, en relación con lo anterior, la referencia en múltiples entrevistas realizadas a mujeres a que son los hombres –sus parejas, sus maridos, sus vecinos– quienes trabajan fuera de los “barrios”.

En el capítulo 5 establecíamos una serie de problemáticas identificadas en el cotidiano del trabajo en el movimiento popular con el cual trabajamos. Aquí nos concentramos particularmente en aquella que denominamos previamente la problemática de género.

---

<sup>1</sup> Este capítulo reelabora las consideraciones presentadas por María Mercedes Palumbo, Camila Downar y Gabriel Corvalán en “Pedagogía, trabajo y género: la economía popular desde la perspectiva de las mujeres trabajadoras” que integra el libro *La educación como espacio de disputa. Miradas y experiencias de los/las investigadores/as en formación* compilado por Victoria Orce y editado por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (2018). Asimismo, recoge reflexiones de la ponencia “Formación en el trabajo y feminización: una mirada desde las pedagogías descolonizadoras” escrita por Anahí Guelman, María Mercedes Palumbo y Sabrina Martínez Cajal que fue publicada en las Actas del XXXI Congreso ALAS *Las encrucijadas abiertas de América Latina. La sociología en tiempos de cambio* (2017).

En este sentido, la indagación sobre los vínculos entre trabajo, saberes y género se presenta como una lectura necesaria para analizar el trabajo en términos de su componente descolonizador tanto como despatriarcalizador. La feminización del trabajo en los movimientos populares amerita una consideración particular respecto al carácter que las mujeres y sus saberes le imprimen al mismo. En virtud de la feminización observada en los productivos, interesa particularmente la problemática de género regida por una matriz de poder que forma parte del mapa cognitivo desde el cual se construyen prácticas e identidades (Segato, 2003).

En este capítulo recuperamos la perspectiva de las mujeres trabajadoras que participan en los emprendimientos productivos de la Interbarrial<sup>2</sup>. Indagamos el potencial descolonizador de los diversos saberes que portan las mujeres del movimiento referidos a cuestiones de género que se construyen y circulan de manera compleja y contradictoria en el proceso de trabajo autogestivo. A su vez, analizamos los vínculos entre colonialidad y patriarcado, partiendo del supuesto de que los “saberes de género” que circulan en los productivos están inscriptos en una red de poderes múltiples que cruza clase, género y raza, en línea con el planteo del capítulo de Jessica Visotsky. Nos centraremos particularmente en la cooperativa textil y las dos cooperativas de dulces desarrolladas en centros comunitarios de la Interbarrial de Esteban Echeverría. Su elección se debe a que son tres emprendimientos consolidados dentro de la organización y, adicionalmente, se encuentran conformados íntegramente por mujeres.

## **2. Pedagogía, trabajo y género: un marco conceptual de abordaje**

Las dinámicas de construcción de saberes y aprendizajes en los emprendimientos productivos que investigamos se sitúan en los cruces entre pedagogía y trabajo. En este sentido, el trabajo es un espacio-momento formativo donde el trabajador articula su acción y su pensar, aprende modos y técnicas para operar y vincula este saber sobre el trabajo con las relaciones sociales y ambientales en las que se produce. De allí la importancia y potencial pedagógico del trabajo.

En la Interbarrial de Esteban Echeverría, así como en las organizaciones y movimientos populares en general, la puesta en práctica

---

<sup>2</sup> Cabe señalar que las consideraciones de este capítulo no contemplan las redefiniciones en los procesos de trabajo de la Interbarrial de Esteban Echeverría implicadas en la sanción de la Ley de Emergencia Social hacia finales del año 2016, que serán abordadas en el capítulo siguiente de este libro. A modo de hipótesis interpretativa, entendemos que estos cambios generaron trasmutaciones en el vínculo entre pedagogía, trabajo y género.

de una pedagogía-otra<sup>3</sup> asume distintas aristas en el cotidiano del trabajo. En primer lugar, el trabajo en los proyectos productivos desafía y cuestiona las lógicas modernas clásicas de producir, principalmente a la relación salarial como forma única de organización del trabajo y la vida social en el sistema mundo moderno-colonial y capitalista. En segundo lugar, en el proceso de producción se revalorizan saberes y conocimientos ausentes y deslegitimados por la modernidad. Finalmente, se recupera fuertemente el valor de lo colectivo y de lo comunitario como formas posibles de nuevas construcciones sociales democráticas (Guelman y Palumbo, 2016). A un trabajo autogestivo-cooperativo que amplía la concepción del trabajo, tal como se sostuvo en el capítulo 2, le corresponden pedagogías que disputan los modos convencionales de construcción de saberes asociados al núcleo duro del dispositivo pedagógico escolar moderno, convocando –en conjunto– la posibilidad pedagógico-laboral de deconstrucción de un patrón de poder hegemónico.

Ahora bien, consideramos que el principio formativo del trabajo no solo concierne a cuestiones relativas al capital y la clase social. Al decir de Lugones (2008), también debe considerarse la condición patriarcal del patrón de poder moderno/colonial. Siguiendo la perspectiva de Fernández (2009), la característica principal del patriarcalismo reside en la creación y fijación de identidades naturalizadas que definen lo que es ser un hombre y una mujer en términos opuestos y desiguales. Así, el hombre es concebido como intrínsecamente superior en función de sus capacidades físicas y mentales. Esta concepción posee consecuencias directas en el ámbito político ya que el hombre aparece como el único capacitado para tomar las decisiones que afectan a su comunidad<sup>4</sup>, confinando a las mujeres a la privacidad del hogar. Estos conceptos, percepciones, pautas culturales, derechos diferenciados y modos de apropiación de recursos materiales, conforman una gramática de género. Esta matriz de poder asegura la reproducción de la estructura de dominación más antigua conocida como patriarcado y que no es igual para todas las mujeres. Tal como lo plantean Longo (2007) y Chávez (2011), el acceso desigual a mecanismos de participación

<sup>3</sup> El uso de la noción de pedagogía-otra, en lugar de la formulación “otra pedagogía”, responde a la forma de nombrar aquello que cuestiona la matriz moderno/colonial y capitalista propia de la perspectiva descolonial (pedagogía-otra, saberes-otros, experiencias-otras). Dicha perspectiva constituye uno de los marcos de intersección que estructuran el análisis presentado en este capítulo.

<sup>4</sup> El patriarcado solo admite la existencia de “hombres” y “mujeres”. Por eso el sistema moderno/colonial además de jerárquico (el hombre es superior a la mujer) es binario: no hay ninguna tercera identidad. De allí las conceptualizaciones que abordan el patriarcalismo anudado a la heteronormatividad.

política, la subordinación económica y cultural, la segregación sexual de mercado laboral, la discriminación salarial, el predominio de estereotipos ligados a la debilidad, el tráfico de mujeres y la violencia sexual son formas de opresión a la mujer que evidencian una determinada gramática de género.

En relación a esto, Segato (2015) sostiene que con la colonial-modernidad las mujeres sufren una “caída”, en tanto el espacio doméstico que estaba ocupado por las mujeres y era dotado de politicidad pierde su lugar en el campo de las decisiones políticas, y la nueva esfera pública colonial es demarcada en el espacio que ocupan los hombres. Para Segato (2011), la relación entre descolonización y género está dada, entonces, por el papel que la conquista intrusiva y los Estados-nación posteriormente, jugaron en las relaciones de género que ya eran asimétricas, hiperinflando la posición masculina: las relaciones de género existían en la etapa pre-intrusión colonial moderna. Eran relaciones marcadas por una distribución espacial, laboral, ritual, que tenían su marca en la esfera pública. Los hombres deliberaban en el terreno común de la aldea, pero las mujeres tenían reservado un papel en la esfera pública: eran consultadas en el ámbito doméstico acerca de cualquier deliberación sobre el bien común. Además, los vínculos entre ellas orientaban la reciprocidad y la colaboración solidaria; se trataba de un patriarcado de baja intensidad. Si bien existía un orden político y un orden doméstico, el ordenamiento de ese mundo era dual: el espacio doméstico era político, la mujer tenía poder y legitimidad para aprobar y desaprobar. El género era una dualidad jerárquica.

Precisamente, la autora plantea que, con la intrusión colonial, el “patriarcado comunitario de baja intensidad” previamente existente se transforma en un “patriarcado colonial moderno de alta intensidad”<sup>5</sup>. En el proceso de intrusión se intensifican las jerarquías, en tanto se privatiza el orden doméstico y se lo expropia de su quehacer político. El espacio público monopoliza y captura las deliberaciones, el espacio doméstico se encierra en la familia nuclear; la mujer se transforma en resto y permanece al margen de los asuntos de relevancia. Su confinamiento en el mundo doméstico privado, la vuelve invisible y vulnerable. El género pasa de ser dual

---

<sup>5</sup> Es importante distinguir al menos dos líneas interpretativas en torno a la diferencia en las relaciones de género antes y después de la conquista. Mientras que una línea teórica entiende que el género está atado a la colonización y la posterior colonialidad, de modo que esa categoría no resulta válida para analizar a las comunidades indígenas precolombinas (Lugones, 2008), para otra línea la modernidad intensificó jerarquías de casta, estatus y género que ya se encontraban presentes en el orden comunitario (Segato, 2015).

a ser binario: el mundo moderno es el mundo de lo UNO (universal, canónico, neutral); la mujer es parte de lo otro. Cabe preguntarse, por lo tanto, si la descolonización implica necesariamente una despatriarcalización o si tan solo se trata de una reducción del grado de intensidad en que se desarrolla el patriarcado.

La atención a la cuestión de género abre a un entramado complejo de opresiones o “red de formaciones de poder simultáneas” (Braidotti, 2000: 183), conformada por la triada género, raza y clase, que visibiliza la multiplicidad de narrativas de la subalternidad que no se circunscriben solo a la clase social. Desde otra perspectiva relacionada, Quijano (2000) menciona que el patrón de poder mundial es un “espacio o malla de relaciones” en torno a la disputa por el control de cinco ámbitos de existencia que da cuenta de un sistema de dominación múltiple y de posiciones complejas de opresión, explotación y dominación: a) el trabajo y sus productos; b) la naturaleza y sus recursos de producción; c) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; d) la subjetividad y sus productos materiales, intersubjetivos y epistémicos; e) la autoridad y sus instrumentos para asegurar la reproducción del patrón de relaciones.

La fuerte feminización del trabajo y el tipo de división de tareas, la composición de migrantes y la pertenencia a una organización campesino-indígena que caracteriza a la Interbarrial, plantean la necesidad de abordar las complejidades de la relación entre clase, género y raza en la mirada de lo descolonizador en tanto red de poder simultáneo (Braidotti, 2000). Dicha interseccionalidad muestra que los clásicos modelos de opresión basados en la raza/etnicidad, género y orientación sexual o clase, no actúan de forma independiente, sino que se interrelacionan creando un sistema (Visotsky, 2016).

En este sentido, un abordaje de las relaciones entre trabajo, pedagogía y género requiere asumir la inseparabilidad y (co)constitución de la raza, el género y la clase social en términos del concepto de “fusión” (Lugones, 2005) o intersección, según nos plantea Visotsky en el capítulo anterior. Siguiendo a Lugones, “El lugar de la opresión puede comprenderse como un solapamiento de opresiones que se cruzan o se entrecruzan y que se entretejen o se fusionan” (2005: 69). Un ejemplo concreto donde se vislumbra la operatoria conjunta del género, la raza y la clase es descrito por Lugones (2008), reelaborando las reflexiones de Quijano (2000), en relación a los distintos ámbitos de existencia: el trabajo asalariado fue históricamente reservado al hombre blanco, mientras que tanto las mujeres como los hombres de color estaban sujetos a formas de trabajo no capitalistas asalariadas; los hombres blancos pobres y los hombres blancos de

clases más altas accedían ambos al trabajo asalariado aunque con una inserción diferencial; y las mujeres blancas debieron luchar asiduamente para conseguir su acceso a la esfera laboral.

Teniendo en cuenta el peso de la feminización del trabajo, en paralelo al fenómeno de la feminización de los procesos migratorios que unen el campo con las ciudades y los países limítrofes con la Argentina, no solo es necesario indagar el principio formativo del trabajo sino también su principio despatriarcalizador. En los cruces entre pedagogía, trabajo y género, las mujeres de la Interbarrial de Esteban Echeverría desandan, en sus prácticas productivas cotidianas, cuestiones vinculadas a la producción bajo patrón, la comercialización y hasta el consumo, a partir de la socialización y construcción de aprendizajes y desaprendizajes; pero, al mismo tiempo, se van reposicionando en torno a cuestiones vinculadas con el género como la fijación de sus cuerpos en el ámbito privado, la participación en un ámbito público considerado masculino, la redefinición de su rol como madres, la posibilidad de un sostenimiento material sin dependencia de los hombres, el encuentro de ámbitos de contención entre mujeres y el planteo de una vinculación no excluyente entre el ámbito de la reproducción y la producción, y entre la producción y la política.

Estas consideraciones nos permiten entender a la subjetividad femenina formando parte simultáneamente de la experiencia de esa intersección entre los tres sistemas de dominación. Pombo (2011) plantea leer esas interacciones en la corporeidad y trayectoria vital de las mujeres, y por tanto, en las estrategias que despliegan para organizar su trabajo, en el que se integra el trabajo doméstico y de cuidados. Pone como ejemplo la interseccionalidad que establecen las mujeres migrantes en el acceso a planes sociales, en el que se establecen mecanismos de exclusión, de acuerdo a variables de género (maternidad), raza (condición de documentación de las migrantes) y clase (situación socio-económica). Pero también advierte acerca del riesgo de explicar, desde esta triple intersección, todas las situaciones, sin explicar ninguna. En los escenarios específicos, la intersección entre los regímenes de opresión entre clase, raza y género no es universal. En el cotidiano, las mujeres construyen y resisten subalternidades (Pombo, 2011).

Cabe señalar que la existencia de otros modos posibles de producir y de asumirse como mujeres, especialmente como mujeres productoras, no redundan en una ruptura del patrón de poder hegemónico de modo lineal ni automático. Se parte de la necesidad de una mirada de estas experiencias “en proceso” o que “están siendo”



al construirse en el cotidiano de la praxis y en el marco de una realidad compleja que genera potencialidades y límites en las posibilidades de alojar lo pedagógico-descolonizador.

### **3. La construcción de saberes en los procesos de trabajo: una mirada desde las mujeres trabajadoras**

Aquella conceptualización donde caracterizamos y distinguimos entre saberes técnicos, subjetivos y políticos, nos permitió indagar el potencial descolonizador de los aprendizajes que circulan en el trabajo. Sin embargo, esta aproximación no se centraba en las diversas problemáticas de género que atraviesan los productivos y que resulta central para analizar la construcción y la circulación de los saberes en este movimiento. La problemática de género se volvió uno de los ejes fundamentales de nuestro análisis porque, en efecto, es una de las principales problemáticas y preocupaciones de las mujeres del movimiento en estos tiempos. Además, dada nuestra construcción metodológica, en las conversaciones con las integrantes del movimiento, ellas mismas “demandaron” que pudiéramos abordar estas cuestiones de forma conjunta.

A partir de la advertencia de estos saberes y sus dinámicas en el cotidiano consideramos propicio la construcción de la categoría “saberes de género”, no entendida como saberes disociados de los saberes técnicos, políticos y subjetivos, sino como saberes distintos pero profundamente imbricados que atraviesan las anteriores categorías construidas, pero que la exceden. Más precisamente, estos saberes de género se enlazan con los tres saberes mencionados pero se resignifican, construyen y circulan a partir de las distintas experiencias cotidianas de las mujeres productoras.

Los saberes de género no están exentos de contradicciones y complejidades, en tanto su configuración se ve atravesada por la red de poder simultánea (raza, clase y género); pero al mismo tiempo -y dadas las particularidades de los procesos de trabajo en los que circulan- poseen un potencial descolonizador y des-patriarcalizador que se aloja en los espacios de contención y construcción colectiva compartidos.

#### *3.1. Saberes técnicos*

Desde nuestra mirada puesta en una pedagogía del trabajo, nos interesaron, en primer lugar, los aprendizajes en torno a lo técnico, entendidos como saberes específicos a partir de los cuales se posibilita el trabajo en cada productivo. En las entrevistas a las mujeres aparecen aprendizajes respecto de saberes técnicos

relacionados al trabajo en los productivos como coser y hacer dulces. Estos saberes técnicos fueron enseñados por otras mujeres de la familia o del productivo. El primer caso podemos verlo en los siguientes fragmentos:

Donde me crié también hacíamos con mi abuela, con mi tía, hacíamos dulces, esas cosas en el campo, pero allá en el campo es muy distinto a acá. (Entrevista a integrante del productivo Dulceras “Remolines”, 2015).

Respecto a los saberes aprendidos al ingresar al emprendimiento productivo, muchas veces se vinculan con un proceso de observación del trabajo de las compañeras, lo cual es visto por ellas mismas como una instancia pedagógica:

No, yo a partir de que fui allá y vi a las compañeras... de hecho fui a trabajar allá también, a pelar ciruela y, y todo eso. [...] Y todavía es como una escuela, ¿no?, porque todavía seguimos aprendiendo. (Entrevista a integrante del productivo Dulceras “Remolines”, 2013).

Se trata de aprendizajes “sobre la marcha”, que surgen a partir de ensayos y errores en el mismo proceso de producción. El trabajo colectivo de las mujeres en el productivo es lo que posibilita este “aprender haciendo”, donde se rompe con la lógica tradicional que separa el trabajo intelectual del trabajo manual: todas trabajan y al mismo tiempo construyen colectivamente conocimientos en torno a la producción.

Desde una perspectiva de género, podríamos decir que estos saberes que las mujeres trabajadoras portan y ponen a disposición del proyecto productivo están vinculados a la división sexual del trabajo en el sentido más clásico, es decir, a un sistema patriarcal que designa un “rol tradicional de la mujer” que cose o cocina en el ámbito doméstico, además de ser quien cuida a los niños:

Al tener hijos era la única opción para poder trabajar, no era muy fácil aquí conseguir otro trabajo con hijos. Yo tenía una hija, que en el taller donde aprendí me permitían estar con mi hija. (Entrevista a integrante de la cooperativa textil “Los Sin Techo”, 2015).

El hecho de que la mayoría sean mujeres nos lleva a cuestionarnos por qué los hombres –sus maridos, sus parejas– no participan de estas instancias de trabajo. Según los relatos de las entrevistas, en general “ellos trabajan afuera” (afuera del barrio):

Y...más que todo aquí participamos mujeres y casi no hay ningún hombre, por eso es que no participan (...) Sí, hay veces que se asoman pero no se quedan... Y las mujeres siempre estamos ahí. Siempre estamos ahí, con las compañeras compartiendo y los hombres (risas) no mucho, muy poco porque ellos agarran más fácil el trabajo (...) (Entrevista a integrante de la cooperativa textil “Los Sin Techo”, 2015).

Algunas características de los productivos como el trabajo a demanda y la escala de producción, que en estos mismos proyectos se deciden y definen, pareciera empujar a los hombres a garantizarse un ingreso afuera. Esto podría vincularse con la falta de estabilidad económica que, al no estar garantizada en el productivo, genera que las mujeres que allí trabajan no puedan ser sostén económico de sus familias. Así pareciera estar reproduciéndose cierta desigualdad de género en cuanto al rol de sostenedor económico que persiste en los hombres y el rol de cuidado de los niños en las mujeres:

En cambio, nosotros trabajamos acá solamente cuando tenemos pedido, y eso no abastece, sí o sí hay que buscar otro trabajo. Yo ahora no puedo ir, tengo mi nene chiquito. En cambio, acá, estaba alguna compañera que se encargaba de cuidar a los chicos cuando estamos acá, pero afuera no puedes irte a trabajar. (Entrevista a integrante de la textil “Los Sin Techo”, 2015).

También observamos que los maridos se acercan a participar solamente cuando se trata de tareas que conllevan saberes técnicos vinculados al “rol de género masculino” como por ejemplo construir, extrapolable a otras tareas no productivas como hacer asados:

e: Y tu marido ¿te apoya en la militancia?

E: Sí, él viene a colaborar acá, si puede y tiene tiempo él está acá colaborando, ayuda a hacer las paredes, el techo, cosas. Él no sabe mucho, pero él es de colaborar, le explican y él lo hace.

e: Pero él trabaja afuera del barrio.

E: Sí, él trabaja en un hospital. Él es camillero... (Entrevista a integrante del productivo Dulceras "Remolines", 2015).

En definitiva, se estaría reproduciendo una división sexual del trabajo, de modo que determinados saberes técnicos se poseen, circulan y son desplegados en función de los estereotipos de género propios de una sociedad patriarcal.

### 3.2. *Saberes políticos*

En las entrevistas realizadas aparecen recurrentemente momentos de aprendizajes de saberes políticos. La participación en la organización habilita espacios grupales donde circulan saberes políticos ligados al aprendizaje de sus derechos. Las entrevistadas hacen hincapié específicamente en los derechos laborales, derecho a la tierra y la vivienda, derechos de las mujeres, derechos de los inmigrantes. De hecho, una de las entrevistadas refiere haber estado organizando con una compañera un taller sobre esta temática:

Y bueno ya cuando ya de a poco empezaba a venir al centro, a las asambleas que se hablaban algunas cosas que yo no sabía y aprendí digamos, a conocer los derechos, todo lo que yo no sabía, viste...entonces...y también no podía, era... tenía mucho miedo de expresarme, hablar, que se yo... entonces ahí me lo quitaba, de a poquito me fui abriendo, ya no tenía miedo (Entrevista a integrante del productivo Dulceras "Remolines", 2013).

Asimismo, aparece en las mujeres la importancia de los aprendizajes en torno a los derechos de sus hijos. Vemos que los saberes políticos las interpelan también en tanto madres:

Aprendí sobre mis derechos, los derechos que tengo a pesar de ser extranjera y todo eso, y que mis hijos también tienen derechos. (Entrevista a integrante de la cooperativa textil "Los Sin Techo", 2015).

Las mujeres reconocen generalmente una distancia y una ausencia de vínculo con la política previamente al ingreso a la organización. Una de las cuestiones que podría estar operando en

esta suerte de lejanía de las mujeres reside en las concepciones socialmente instaladas –que se van desmontando poco a poco– respecto a lo político como espacio de intervención “natural” de los hombres:

e: Y acá con tu participación en este lugar ¿cómo pensás vos que se relaciona con lo político?

E: No, yo de política no sé... (Entrevista a integrante del productivo Dulceras “Remolines”, 2015).

Como se desprende de la cita anterior, algunas de las integrantes de los productivos aun siendo parte de la organización no terminan de asumir un vínculo con lo político. Esta situación podría causar una escisión entre el ámbito productivo y lo político, descuidando que los productivos son parte de una organización mayor que les dio origen y en la cual se encuentran insertos. Este vínculo con lo político también se replica en sus maridos quienes muchas veces no comprenden por qué ellas están en el movimiento, qué las lleva a organizarse políticamente, lo cual da cuenta de esta naturalización de la lejanía de las mujeres de lo político:

Él no es militante, es compañero, pero no militante. Le cuesta entender todavía este tema de la política y a mí me cuesta hacerle entender [este tema de la política]. Se me hace más fácil con otro compañero, [con] otro vecino, pero a [con] él no. Eso me frustra, siento que lo tengo más cerca y que no puedo, en cambio a otros compañeros se me hace más fácil llegar. (Entrevista a una integrante de la cooperativa Textil de “Los Sin Techo”, 2015).

Pareciera reproducirse una división del trabajo desigual entre los géneros, de modo que determinadas tareas (como el cuidado de los niños) les corresponden mayoritariamente a las mujeres. Sin embargo, es notorio también que ellas son capaces de cuestionarse esto ya que se preguntan por la participación de los varones y reconocen que existen diferencias de género en los modos de involucramiento en la organización.

Así, observamos que la maternidad, el cuidado de los niños y la militancia se conjugan de diversos modos puesto que, además del tema de los derechos, en las entrevistas las mujeres dan cuenta de cierta dificultad de tomar responsabilidades políticas debido a la

necesidad de cuidar a sus hijos, incluso una de las entrevistadas explica que tuvo que dejar de ser la responsable de un centro comunitario por este motivo:

Y soy delegada del centro comunitario también, y hasta hace un poco tiempo era delegada de los Manzanos y me fui hace poquito por el tema del bebé, porque ya con todas las reuniones del centro comunitario y las otras reuniones del barrio y todo eso, y con el trabajo, se me complicaba un poco. (Entrevista a integrante de la cooperativa textil “Los Sin Techo”, 2015).

En cuanto a la maternidad y la militancia, es importante señalar que algunas de las militantes del movimiento ingresaron “a través” de sus madres, es decir, sus madres ingresaron primariamente y luego ellas se acercaron y conocieron la organización por su relación con ellas; o se acercaron “por ser” madres y necesitar guardapolvos para sus hijos. En este sentido, si bien la maternidad opera en ciertos casos como un obstáculo para la proyección política de las mujeres trabajadoras, al mismo tiempo se verifica un fuerte reconocimiento a la organización en términos de concebir a la familia como unidad de militancia y habilitar a los espacios de trabajo como ámbitos en los cuales las tareas se organizan y reparten contemplando el rol de madres de algunas de sus integrantes (especialmente quienes tienen hijos más pequeños que demandan mayores cuidados).

Otro aprendizaje relevante que mencionan las entrevistadas es hablar y expresarse frente a los demás. El uso de la palabra en público constituye un aprendizaje político significativo para ellas y está dado principalmente por la participación en instancias colectivas de discusión y aprendizaje (viajes, asambleas, Escuela de la Memoria Histórica, entre otras):

Sí, era la primera vez que yo salía así con las compañeras de la organización. Tenía miedo, esa vez no hablé casi nada, pero esta vez que fui allá, ¡me hablé todo! (Entrevista a integrante de la cooperativa textil “Los Sin Techo”, 2015).

Estas instancias colectivas de discusión y debate abren la posibilidad de la superación de miedos en torno al hablar en público. Alzar la voz constituye un aprendizaje de primera importancia para las mujeres del movimiento en tanto les permite posicionarse como sujetos capaces de reclamar por sus derechos y de decidir

acerca de cómo quieren trabajar y para qué quieren producir. Los aprendizajes de saberes técnicos y saberes políticos se encuentran altamente imbricados.

Ahora bien, el abordaje de la dinámica de construcción de los saberes políticos nos coloca frente a una doble dimensión: por un lado, y en cuanto a lo político en lo productivo, nos encontramos con procesos de apropiación de la palabra y con un ejercicio de toma de decisiones más democrático (vehiculizado, en parte, por la misma toma de la palabra); por otro lado, en referencia a la proyección política de las mujeres trabajadoras fuera del ámbito productivo y del centro comunitario, encontramos ciertas persistencias de las concepciones que ubican a las mujeres por fuera de la política e, incluso, en el ámbito de los productivos, de decisiones vinculadas a los aspectos de dirección y concepción del mismo que recaen en el Área de Producción y Comercialización del movimiento compuesta mayoritariamente por hombres. Aun presentando estos dos ámbitos de manera separada analíticamente, entendemos que el afianzamiento de la socialización y ejercicio de los saberes políticos en el nivel más micro (del productivo, del centro comunitario) podría coadyuvar al logro de un mayor protagonismo de las mujeres productoras en los espacios más comúnmente llamados políticos que se sitúan, generalmente, por fuera de los barrios populares.

### 3.3. *Saberes subjetivos*

Los procesos de trabajo emergen como ámbitos habilitadores de reconfiguraciones subjetivas en tanto lo productivo se anuda con lo intersubjetivo. En las entrevistas aparecen recurrentemente aprendizajes de saberes subjetivos, esto es, aquellos que las forman como sujetos y que también debemos comprenderlos en esta imbricación. Estas reconfiguraciones operan, por un lado, respecto a la formación del sujeto trabajador –en este caso, trabajadora– de la economía popular y, adicionalmente, a una formación más general en cuanto sujetos en términos de cuidado, contención y apoyo afectivo. De allí que los saberes subjetivos se relacionen con los saberes técnicos y políticos ya desarrollados en términos de potenciación y retroalimentación mutua.

Las mujeres señalaron reiteradas veces que antes de su ingreso a la organización sentían distintos miedos, miedo a hablar, a equivocarse al hablar, a salir a la calle, a organizarse:

A mí me daba miedo, encima escuchaba noticias, veía todo eso, se me metía más en la cabeza todo, me asustaba bastante,

tenía bastante miedo de salir a la calle. (Entrevista a integrante de la cooperativa textil “Los Sin Techo”, 2015).

En relación a esto, el movimiento da pie a la superación de estos miedos. Las consecuencias de los aprendizajes en el proceso de trabajo del cuidado exceden dicho ámbito y se transmutan en contención y cuidado en relación a otros aspectos de la vida. Las mujeres aprenden allí a alzar su voz en las discusiones productivas y políticas, a trabajar de manera colectiva y organizada, a conocer sus derechos y demandar su cumplimiento en el espacio público. En este sentido, es posible sostener que la militancia en el movimiento coadyuva a formar militantes con valentía y coraje, capaces de desaprender temores pasados:

¡Como que me abren los ojos! No sé, yo tenía muchas cosas para hablar en mis pensamientos, pero tenía miedo, ese miedo y los compañeros me animan a contar, me animan a contar, entonces, como que más comparto con las compañeras. (Entrevista a integrante de la cooperativa textil “Los Sin Techo”, 2015).

Observamos que las mujeres valoran mucho la constitución de los proyectos productivos como espacio no sólo de producción, sino también de contención:

Llegó mi hijo y con su papá yo tenía problemas, más que todo porque era muy borracho y me pegaba. Muchas cosas yo pasé. Y así, ahora como estoy aquí me siento más acompañada con mis compañeras, con la organización que tenemos ya no me siento sola, esa es la sensación que tengo. Hay veces que, como ella (señala a una compañera) es mayor que yo, me dice “cuéntame”. Me pasa algo y no sé a quién contarle y me digo “ella es mi compañera” y le cuento, me relajo. A veces lloro de callada también. Son como mis hermanas, siempre están viniendo, siempre estamos hablando, me conocen y yo también a ellas y, ¡así estamos! (Entrevista a integrante de la cooperativa textil “Los Sin Techo”, 2015).

En los ámbitos de producción enmarcados dentro de la economía popular se cuestionan algunas de las ideas hegemónicas que descansan en patrones culturales que asignan un rol subalterno al género femenino, emergen prácticas de trabajo que trastocan los hábitos asignados al “ser mujer” y se conforman espacios de



contención en donde se comparten y sistematizan experiencias enlazadas a cuestiones de violencia, cuya funcionalidad es definida por ellas mismas como “espacios que intentan acompañar a las mujeres en el recorrido que otras ya hicimos” (Intervención de una integrante del merendero del barrio “Montana”, 2016).

También la contención se vincula con la presencia de un fuerte componente emocional en las relaciones interpersonales de la organización, lo cual contribuye a generar lazos sociales fuertes entre las compañeras de cada productivo que comparten el día a día del trabajo:

Y de la organización tuvimos mucho apoyo porque justo con todo lo que nos había pasado, estuvieron siempre ahí... con el tema del entierro de mi hermanito, que lo habían llevado a la autopsia para retirar, viste... todo el tiempo ellos estuvieron ahí. Es como nuestra familia, son nuestra familia. (Entrevista a integrante de la textil “Los Sin Techo”, 2015).

Adicionalmente, reconocen las ventajas que trae el trabajo sin patrón en relación al trabajo que tienen en su condición de madres. Mencionan especialmente la posibilidad de manejar los tiempos del trabajo con cierta flexibilidad y la posibilidad de llevar a cabo el cuidado de los niños al mismo tiempo que el trabajo en el emprendimiento productivo. De allí que destaquen el modo en el que las mujeres acercan su rol como trabajadoras y su rol como madres, tal como se torna visible en el siguiente fragmento:

Trabajé también. Una verdulería puse, pero no grande, más bien chiquito, porque no podía, con mi hijo tenía que ir al mercado, buscar y cargar bolsas pesadas y lo dejé porque sola no podía. Pero ahora tengo mis maquinitas y trabajo en el productivo, estoy con mi hijo y lo que hago lo hago con él. “Haceme jugar”, me dice y mientras estoy trabajando juego con él (Entrevista a integrante de la cooperativa textil “Los Sin Techo”, 2015).

Por último, en nuestra participación en algunos encuentros de mujeres del movimiento se relataron situaciones de violencia de género intrafamiliar y social, que también se encontraban presentes en el “cotorrerío”<sup>6</sup> entre compañeras en el momento de

<sup>6</sup> Tal como se sostuvo en el capítulo 5, el colectivo de producción se convierte en oportunidad subjetiva de plantear problemas, pensar decisiones para resolverlos y hasta “hacer terapia”. A estas charlas entabladas entre compañeras mientras se trabaja, una entrevistada las denomina “cotorrerío” (Entrevista a integrante del productivo de Dulceras “Remolines”, 2015).

la producción, y se señaló la centralidad de armar jornadas que permitan poner en palabras lo que les pasó, contarles a sus compañeras cómo lo solucionaron o qué procedimientos siguieron para que las demás no cometan los mismos errores:

En situaciones feas aprendimos a sacarnos al hombre, a educar a nuestros hijos, a organizarnos y superarnos desde el hacer, produciendo. (Intervención de una integrante del merendero de “Montana”, 2017).

Mi marido me pegaba y yo me desquitaba con mis hijos. Quiero compartir los errores que cometí. (Intervención de una integrante del merendero de “Altos”, 2017).

Nuevamente aquí se pone en primer plano la centralidad de los procesos de trabajo como espacios que exceden lo estrictamente laboral en pos de convertirse en ámbitos de encuentro inter-subjetivo de mayor profundidad mientras se trabaja.

#### **4. Conclusiones**

A modo de cierre, cabe reflexionar acerca de los modos en que los reposicionamientos de las mujeres en torno a su rol productivo cuestionan el sistema moderno/colonial/patriarcal y capitalista. En este sentido, caracterizamos la serie de fenómenos tales como la feminización y la división sexual del trabajo, el particular rol de las mujeres en los proyectos y este espacio como un lugar no sólo de producción, sino también de contención.

A partir del interés suscitado por la problemática de género al interior de nuestra investigación surgió la necesidad de destacar un tipo particular de saberes que denominamos saberes de género, que refieren a todos esos conocimientos complejos y contradictorios vinculados a cuestiones de género que circulan en el ámbito del trabajo y que tienen la potencialidad de habilitar reconfiguraciones subjetivas en las integrantes de los distintos barrios. Estos saberes no aparecen separados, sino profundamente imbricados con los saberes técnicos, políticos y subjetivos. Son saberes que se configuran de manera compleja y contradictoria, cuyo potencial descolonizador se encuentra constantemente tensionado por las lógicas patriarcales hegemónicas.

Notamos una ruptura interesante en términos de los saberes subjetivos posibilitada por el colectivo de trabajo. En esta clave, mencionamos la construcción de un espacio que, siendo laboral,

se erige en ámbito de debate, contención y hasta de satisfacción personal, de reafirmación del lugar maternal y familiar de las mujeres en relación al cuidado de sus hijos, y de recuperación de un ámbito de afirmación por fuera de la casa. Empero, una mirada de género requiere problematizar la correspondencia de algunas de estas afirmaciones subjetivas con la conservación del rol tradicional de género asignado a las mujeres por el patriarcado de alta intensidad.

Los saberes políticos y técnicos se presentan de un modo más complejo. En el plano de los saberes políticos, la apropiación de la política como espacio de intervención para las mujeres se vislumbra como una tarea que debe ser consolidada, aun cuando en el trabajo cotidiano se observen aprendizajes de modos de organización con clara potencialidad política. Asimismo, observamos que los saberes técnicos que circulan extrapolan saberes domésticos de las mujeres como coser o cocinar, así como el trabajo a demanda o pequeña escala no termina de garantizar la subsistencia material de estas mujeres, replicando la dependencia de sus maridos o parejas.

Si bien se analizaron las emergencias y tensiones en función de los distintos tipos de saberes, es preciso remarcar que los aprendizajes de cada uno de ellos se encuentran altamente imbricados en la práctica concreta. La superación del miedo a hablar constituye tanto un aprendizaje subjetivo como la posibilidad de un crecimiento en términos políticos y la habilitación de la potenciación de la socialización de saberes técnicos entre compañeras. Esta relación puede pensarse de manera conmutativa: cualquiera sea el orden en que miremos aprendizajes, retroalimentan a los otros.

En sentido inverso, ciertas características de los saberes técnicos de los productivos obturan las posibilidades de que el trabajo se transforme en principio formativo en términos políticos. Precisamente, el trabajo se constituye como principio formativo cuando la producción es “real” (Guelman, 2015), es decir, cuando permite la subsistencia y la reproducción material. En este sentido, uno de los desafíos que afronta el movimiento es el de posicionar a las mujeres como sostén económico y dar lugar a formas de producción que logren una mayor independencia de los circuitos capitalistas/patriarcales tradicionales.

Finalmente, nos planteamos la relación que existe entre la gramática de género hegemónica y la colonialidad. Así, pudimos ver que si bien existe un potencial descolonizador en los aprendizajes y en la socialización de saberes que trastocan algunos aspectos de

la gramática de género patriarcal, los proyectos no están exentos de la red de poder que reproducen esa misma gramática. Nos preguntamos si todo lo decolonizador es necesariamente despatriarcal y viceversa. Este es un debate que pretendemos dejar planteado en este trabajo.

## **Bibliografía**

- BRAIDOTTI, Rosi (2000). *Sujetos nómades*. Buenos Aires: Paidós.
- CHAVEZ, Patricia (2011). “Estado, descolonización y patriarcado”. En CHÁVEZ, Patricia, QUIROZ, Tania, MOKRANI, Dunia y LUGONES, María (auts.) *Despatriarcalizar para una gestión pública*. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia
- FERNÁNDEZ, Ana María (2009). “Las diferencias desiguales: multiplicidades, invenciones políticas y transdisciplina”. *Nómadas*, 30: 22-33.
- GUELMAN, Anahí (2015). *Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales. El caso de la escuela de agroecología del MOCASE-VC (2009-2012)*. (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires. Argentina. Disponible en: [http://repositorio.filo.uba.ar/xmlui/bitstream/handle/filodigital/2973/uba\\_ffy1\\_t\\_2015\\_899265.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.filo.uba.ar/xmlui/bitstream/handle/filodigital/2973/uba_ffy1_t_2015_899265.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- GUELMAN, Anahí y PALUMBO, María Mercedes (2016). “Lo decolonizador en los saberes del trabajo: una aproximación desde una experiencia de autogestión”. Ponencia presentada en VIII Congreso ALAST de Asociación Latinoamericana de Estudios de Trabajo. Buenos Aires, Argentina.
- LONGO, Roxana (2007). “Buscando las emancipaciones”. En KOROL, Claudia (comp) *Hacia una pedagogía feminista*. Buenos aires: El Colectivo.
- LUGONES, María (2005). “Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color”. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 25: 61-76.

- LUGONES, María (2008). “Colonialidad y género: hacia un feminismo decolonial”. En Mignolo, W. (comp.), *Género y descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo.
- POMBO, María Gabriela (2011). “La organización del trabajo doméstico y de cuidados no remunerados en mujeres migrantes procedentes de Bolivia: posibles lecturas desde el feminismo poscolonial”. En BIDASECCA, Karina y VAZQUEZ LABA, Vanesa (comps.) *Feminismos y poscolonialidad*. Buenos Aires: Godot.
- QUIJANO, Aníbal (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En Lander, Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- SEGATO, Rita (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Buenos Aires: Prometeo y Universidad Nacional de Quilmes.
- SEGATO, Rita (2011). “Aportes de la crítica feminista contrahegemónica a los estudios de la (pos) colonialidad Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial”. En BIDASECCA, Karina y VAZQUEZ LABA, Vanesa (comps.) *Feminismos y poscolonialidad*. Buenos Aires: Godot.
- SEGATO, Rita (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo.
- VISOTSKY, Jessica (2016). “Territorio, clase, raza y género. Una mirada desde la Educación de Adultos”. En GARRIDO, Beatriz y HERNANDEZ, Graciela (comps.) *Feminismos nuestroamericanos. Ideas y prácticas de investigación*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.



## **8. El vínculo pedagogía y trabajo en la coyuntura actual: las reconfiguraciones del trabajo en el marco de la Ley de Emergencia Social<sup>1</sup>**

### **1. Introducción**

Si en el proyecto de investigación nos propusimos analizar las prácticas descolonizadoras existentes en los procesos de construcción de saberes que tienen lugar en la formación para el trabajo en movimientos populares, consideramos necesario reflexionar acerca del cambio en la coyuntura económica, política y social materializada en la elección de la Alianza Cambiemos en noviembre del año 2015. Esto es, reflexionar sobre el cambio de contexto acaecido en el propio transcurso del proceso de investigación. El trabajo con los movimientos sociales, en la actualidad se encuadra en una coyuntura neoliberal y en las condiciones que ellos fueron construyendo para el desarrollo de la economía popular, reconfigurando el trabajo, los proyectos productivos, sus procesos de formación, y sus saberes, en contextos periurbanos.

Como decíamos en la Presentación del libro, el MNCI Buenos Aires es integrante de la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP) con la cual articula proyectos y se identifica identitariamente. La CTEP cumple un papel organizativo gremial y ha impulsado en 2016, a partir de su movilización, la sanción de la Ley de Emergencia Social, base para regular la seguridad y las protecciones de los trabajadores de la Economía Popular (Maldovan, Ynoub, Fernández Mouján y Moler, 2017). En ese marco

---

<sup>1</sup> Este capítulo conforma una reelaboración de la ponencia “Formación en el trabajo y feminización: una mirada desde las pedagogías descolonizadoras” escrita por Anahí Guelman, María Mercedes Palumbo y Sabrina Martínez Cajal publicada en las Actas del XXXI Congreso ALAS *Las encrucijadas abiertas de América Latina. La sociología en tiempos de cambio* (2017).

se institucionaliza el Salario Social Complementario (SSC) que garantiza un reconocimiento económico de carácter público para los trabajadores de la economía popular, mejorando sus condiciones de vida y permitiendo el acceso a la seguridad social. Los incluye, en términos simbólicos, como trabajadores en lugar de como beneficiarios. El SSC genera y enmarca debates políticos y académicos, reformula la vinculación de las organizaciones con el Estado y trastoca la lógica de funcionamiento de los movimientos, así como la de sus formas de trabajo.

La Interbarrial de Esteban Echeverría tiene un funcionamiento basado en el desarrollo de centros comunitarios, actividades educativas y proyectos productivos. Como consecuencia de los cambios de estos últimos dos años y especialmente desde finales del año 2016 a partir de la sanción de la Ley de Emergencia Social que contiene el SSC, algunos barrios fueron redefiniendo los emprendimientos productivos de tipo autogestivo-cooperativo e incorporando nuevos proyectos con características distintas. Además, los centros comunitarios se vieron obligados a reforzar los merenderos y comedores para atender las necesidades más urgentes de los barrios, poniendo en escena la consideración del trabajo reproductivo.

## **2. Análisis y discusión de datos: el armado y puesta en marcha del Salario Social Complementario en la Interbarrial de Esteban Echeverría**

El cambio de contexto político y económico a partir del nuevo gobierno de la Alianza Cambiemos y la implementación de sus políticas económicas y sociales, puso a la Interbarrial de Esteban Echeverría, por ser parte de la CTEP, en un proceso de fuerte transición respecto de los procesos de trabajo y de su consideración tanto práctica como teórica. La negociación y conquista del SSC en el marco de la Ley de Emergencia Social, implicó para los centros comunitarios la toma de decisión acerca de la continuidad de los proyectos productivos previos de tipo autogestivo-cooperativo, la puesta en funcionamiento de merenderos y comedores, además de la incorporación de nuevos miembros. En este sentido, se nos presentaron una serie de interrogantes relativos al proceso de reconfiguración del trabajo que van haciendo las organizaciones y movimientos, de la mano de los procesos de consolidación de su organización sindical en la CTEP. Nos interesa ver cómo se van operando cambios en el trabajo, en la conformación de subjetividades, en la construcción de saberes y en la potencialidad pedagógica descolonizadora, en tanto van ocurriendo.



El trabajo asume una nueva configuración en la que coexisten proyectos productivos colectivos, cooperativos y autogestivos con actividades vinculadas al cuidado y a la asistencia a la pobreza y su profundización en los territorios en los que se inserta la organización. Así, se complejiza el trabajo en los centros comunitarios y la mirada acerca de su potencia formadora adquiere nueva complejidad. Los centros comunitarios se pueblan de nuevos miembros que llegan motivados por necesidades básicas. El papel del SSC cambia las reglas de juego del trabajo, los modos en que se cobra y distribuye esta asignación son resueltas por cada uno de estos centros comunitarios en asamblea, y esto a su vez modifica las formas habituales de articulación entre los centros comunitarios de la Interbarrial de Esteban Echeverría, es decir, trastoca la configuración de la propia organización.

El primer punto que queremos remarcar consiste en el cambio en las formas de organización de la producción en los movimientos populares. En la Interbarrial en particular, hasta la Ley de Emergencia Social, se venían desarrollando emprendimientos productivos de tipo autogestivos-cooperativos en los centros comunitarios: cooperativa textil y criadero de pollos en el centro “Los Sin Techo”, cooperativa de dulces y conservas en “Gurises”, cooperativa de dulces en “Remolines” y cooperativa de serigrafía y de producción de pan en el centro “Altos”. Desde finales del año 2016 con la sanción de la Ley, no solo se suman nuevos emprendimientos sino que cambia la forma de organización.

A partir de los cambios señalados, se modifica la forma de organización del trabajo y la producción en un sentido que puede ser interpretado como de mayor “regulación” del trabajo; esto es, se regula la cantidad de horas de trabajo, se regula el ingreso mensual a percibir en condición de SSC y se inicia un proceso de registro formal de las organizaciones sociales de la economía popular. Tras estas modificaciones, la Interbarrial como ente ejecutor centraliza el cálculo de la asistencia exigido por la lógica del programa y acepta la responsabilidad de administrar los recursos para la compra de herramientas y demás elementos de trabajo. Es importante mencionar que la Interbarrial, tal como nos comenta una referente del MNCI-Buenos Aires en situación de entrevista, asume el desafío de imprimir en el SSC concepciones diferentes de las asignadas por el gobierno –que concibe a los trabajadores como meros individuos dispersos beneficiarios de un programa estatal– ya que a partir del reconocimiento de los trabajadores como tales intenta acompañar a estos en el proceso de organización y concientización en pos de un

colectivo que construya un horizonte y luche por alcanzar nuevas conquistas. Los siguientes fragmentos son expresiones vertidas por las participantes de los talleres que realizamos en los barrios de la Interbarrial en el año 2017 y contienen elementos que dan cuenta de la mayor “regulación” de las experiencias productivas que se expresa en términos de “rendir cuentas”:

Hay grupos que toman asistencia, hay que rendir cuentas dentro del programa que es para trabajar (...) Ahora que se planteó el tema de las faltas está todo más encaminado (Fragmento de taller en el centro comunitario “Montana”, 2017 - Grupo Merendero turno mañana).

Dentro de los que estamos en el mismo turno nos dividimos las cosas pero es todo medio como rotativo. Hacemos panqueques, bizcochuelo, tortas fritas. Uno amasa, otro estira, otro hace el bollito, otro sirve la leche pero antes, apenas llegamos, firmamos las planillas y en un momento se revisa y si no viniste se te pone el ausente. (Fragmento del taller realizado en el centro comunitario de Montana, 2017 - Grupo Merendero turno mañana).

En cada grupo hay dos responsables que se eligen por sorteo y ellos se encargan de la asistencia. El que falta y no avisa se le anota todo, por ejemplo si yo tengo que faltar por obligación le tengo que avisar antes de que voy a faltar tal día y el que no avisa se le anota y después se le habla (Fragmento del taller realizado en el centro comunitario Los Sin Techo, 2017 - Grupo de Forestación).

En esta nueva coyuntura la formación en el trabajo no solo debe ser pensada en los términos del trabajo productivo. El refuerzo de los merenderos y comedores para atender la cuestión de la alimentación de los barrios nos abre la mirada hacia otros espacios de trabajo de carácter reproductivo. Los merenderos y comedores permiten revisar las relaciones entre economía popular y economía doméstica. En este análisis resulta interesante pensar, a modo de hipótesis, en la posibilidad y potencialidad política de resignificar al SSC a partir de las estrategias de la economía del cuidado que se ponen en movimiento en los diferentes barrios. En este sentido, al tiempo que rescatan y visibilizan el rol económico de las mujeres en el sostenimiento de la economía familiar, también nos ponen la pregunta respecto a la extensión a los comedores y merenderos de ciertos roles de género en el campo

económico en tanto son fundamentalmente las mujeres quienes garantizan el funcionamiento cotidiano de estos espacios<sup>2</sup>.

En esta línea, en la mirada de las militantes, el trabajo reproductivo –cocinar en el centro, picar cebolla, preparar la merienda– es relacionado con el placer en tanto es un “trabajo con amor”, en clara diferenciación con el trabajo formal: “Sí, es un trabajo ya que lo hacés con amor. Ahí lo hacés por los chicos, porque sabés que estás colaborando, que hacés algo para alguien. Pero a mí no me molesta hacer todas esas cosas, siempre las hice en mi casa” (Taller realizado en Monte Grande 2016, integrante del productivo “Dulceras”). Esta feminización del trabajo reproductivo coincide con la caracterización que veníamos realizando respecto al conjunto de los emprendimientos productivos, integrados solo por mujeres. No obstante, con la implementación del SSC notamos la incorporación de hombres que cuestionan en parte una suerte de división sexual del trabajo que inscribe a las mujeres en el trabajo en las casas, en los merenderos y comedores o en emprendimientos productivos de tipo autogestivo-cooperativo en el barrio y que ubica a los hombres trabajando “afuera” de los barrios. Este proceso es paralelo a una disminución de la posibilidad de trabajo de los hombres fuera de los barrios, que a menudo adoptaba la forma de la “changa”, debido a la retracción de la economía. A este respecto, la presencia de hombres en el trabajo en la Interbarrial podría estar indicando la existencia de sentidos atribuidos a cierta “regularización” de las condiciones de trabajo mediadas por la implementación de la Ley de Emergencia Social; esto es, se regula la cantidad de horas de trabajo, se regula el ingreso mensual a percibir en condición de SSC y se inicia un proceso de registro formal de las organizaciones sociales de la economía popular.

En trabajos anteriores (Guelman y Palumbo, 2016), sostuvimos que algunas características de los productivos de tipo autogestivos-cooperativos, que se venían armando y sosteniendo, como el trabajo a demanda y la baja escala de producción –cuestiones ambas decididas y definidas por los mismos productivos– parecían empujar a los hombres a garantizarse un ingreso “fuera” del barrio.

---

<sup>2</sup> En los últimos años hubo un reconocimiento de la tarea invisible de las mujeres en el trabajo del cuidado por parte de la “Economía feminista” y un reconocimiento del rol económico que tiene la economía del cuidado, que no modifica las situaciones, sólo las transparenta. Existe un camino que va de la consideración de la pobreza como problema individual a la universalidad del cuidado (Quiroz Díaz 2011). Desde el concepto de economía del cuidado, que reconoce al cuidado como derecho universal, como política pública y que visibiliza las condiciones de gratuidad en que se realiza, se reformula la cuestión y se constituye en aporte para el establecimiento de políticas sociales universales.

Fundamentalmente son dos los emprendimientos productivos mixtos creados más recientemente donde se insertan los varones: el “Grupo de Jóvenes de Montana”, quienes se encargan de la elaboración y venta de alimentos, y el grupo de Forestación de Los Sin Techo que se encarga de la limpieza de la ribera del Río Matanza. A continuación presentamos un fragmento de un taller realizado en los Sin Techo en donde se puede advertir la mayor participación de los hombres:

E: ¿Hay hombres también?

e: Sí, hay muchísimos hombres, no todas somos mujeres. Lo que pasa es que a la charla de hoy solo vinimos las mujeres y ellos se quedaron allá (trabajando en la ribera)

E: ¿Hay algo que ellos hagan y ustedes no?

e: No, trabajamos todos por igual. Muchos dan una mano acá en el centro también (...)

(Fragmento del taller realizado en el Centro Comunitario “Los Sin Techo”, 2017 - Grupo de Forestación)

Según lo relatado, en estos dos proyectos de trabajo en los que participan los varones estaríamos frente a la ausencia de división sexual de tareas en el cotidiano del productivo, que podría asentarse en las cualidades clásicamente adjudicadas al género masculino como la fuerza y/o la manipulación de machetes. Ahora bien se abre la inquietud respecto a si la presencia masiva de hombres en el Grupo de Forestación y su ausencia en otros como los de panadería o textil, no responde todavía a un criterio sobre los “lugares y los trabajos masculinos” (aunque en el cotidiano del grupo no haya división de tareas entre hombres y mujeres). De modo inverso, parecería que las mujeres pueden integrar tanto los grupos productivos tradicionalmente asociados a los trabajos y tareas femeninas así como asumir en pie de igualdad su participación en otros productivos que apelan, en los imaginarios tradicionales, a “trabajos de y para hombres”.

Las reconfiguraciones que observamos en el trabajo también requieren repensar deslizamientos en los saberes subjetivos y políticos de los integrantes de la Interbarrial. Ser parte de la CTEP y de la implementación de la Ley de Emergencia Social implica asumir la identidad de trabajadores de la economía popular. La recepción de

un dinero mensual en calidad de SSC inscripto en la lógica de los derechos, y ya no en condición de “subsidio” o “plan”, consideramos, trae aparejada mutaciones subjetivas que no son menores y relocaliza a los sujetos en su vínculo con el movimiento, con sus compañeros y compañeras y con el mismo Estado. El pasaje de “planera” –tal como se denominó una militante– a “trabajadora” se presenta como un desafío que trasciende el léxico de la estricta normativa legal que, por cierto, debe continuar siendo disputada con el gobierno para garantizar su efectiva implementación. En este sentido, estos deslizamientos subjetivos se ponen en juego en la formación en el trabajo en los distintos grupos de trabajo. En el siguiente fragmento se puede advertir una demanda por ropa apropiada para el desarrollo de las tareas que coloca a sus enunciadoras desde la posición de trabajadoras: “Para trabajar usamos ropa viejita pero necesitamos ropa de trabajo y botas como los que tienen los de la municipalidad” (Fragmento del taller realizado en el centro comunitario Los Sin Techo, 2017 - Grupo de Forestación).

Adicionalmente a la reconfiguración en los saberes subjetivos, la Ley de Emergencia Social también produce resonancias y desafíos en torno a los saberes políticos. El crecimiento numérico de la Interbarrial en relación al aumento de “la necesidad” y al SSC imponen un desafío para la organización: alentar procesos de formación política y de construcción y resignificación de saberes políticos con quienes se acercan y son parte de los merenderos así como con aquellos que perciben el SSC. Si bien en ciertas militantes encontramos una articulación fluida entre trabajo productivo, trabajo reproductivo y proyección en la arena política, en otros casos existe cierta separación entre el trabajo y lo político en las mujeres, que leímos en clave de género, en tanto las mujeres entrevistadas reconocen generalmente una distancia y una ausencia de vínculo con la política previamente al ingreso a la organización.

En el taller realizado a principios del año 2017 en el barrio “Montana”, apareció con mucha fuerza el establecimiento de similitudes con la resistencia a la implementación de políticas neoliberales de finales de la década del noventa y principios del nuevo siglo, y de sus efectos sociales y económicos. De hecho, las dos compañeras referentes del barrio habían participado del proceso organizativo que confluyó en la Coordinadora Anibal Verón, luego dejaron de militar y se reencuentran con el MNCI-Buenos Aires hacia finales del año 2015. A partir de allí, comienzan a organizar un centro comunitario como parte de la Interbarrial de Esteban Echeverría en un escenario donde entienden que “la necesidad” volvió a instalarse

en el barrio, tal como había sucedido en la década del noventa. Es central analizar la formación en relación a lo que los sujetos portan. En este sentido, y retomando una categoría utilizada en Guelman y Palumbo (2015), existe una “memoria de militancia” que remite a experiencias previas de lucha; en este caso al ciclo resistencialista de los movimientos populares. No obstante, estas memorias de militancia se actualizan constantemente; de allí que las similitudes contextuales expresadas en el Taller en Montana, corren a la par de la reapertura de trayectorias de militancia que conectan lo productivo con lo político.

### **3. Conclusiones**

Este capítulo buscó recuperar algunos de los nuevos interrogantes que nos trae el cambio de coyuntura política, económica y social a la hora de continuar mirando la potencialidad pedagógica de la formación en el trabajo en la Interbarrial de Esteban Echeverría.

Entendemos que hay dos elementos que reconfiguran el trabajo en los territorios en los cuales se encuentra la Interbarrial: la profundización de las necesidades materiales y la existencia de la Ley de Emergencia Social. Ambos elementos operan en los términos de una expansión cuantitativa de la Interbarrial que se traduce en el armado de nuevos grupos de trabajo, en la creación de comedores y merenderos y en la resignificación de los emprendimientos productivos de tipo autogestivos-cooperativos que constituyen una herencia de años anteriores. Estos cambios se vinculan, a su vez, con las posibilidades de la formación en el trabajo que constituye nuestra mirada y nuestro acercamiento a la organización.

A partir de las consideraciones compartidas en esta ponencia, podemos concluir que existen una serie de nuevos aprendizajes que se están dando en los grupos de trabajo de la Interbarrial: a) un proceso de reorganización de las experiencias productivas y reproductivas en un gesto de mayor “regulación” de las mismas, asociada en los relatos al control de la asistencia, que provoca nuevos posicionamientos por parte de los sujetos que los integran; b) un proceso de reconfiguración del rol de los hombres en la Interbarrial que pasan de trabajar “fuera” del barrio y “dar una mano” en los centros comunitarios en tareas que involucran específicamente la fuerza o destrezas supuestamente masculinas (como levantar una pared), a en un escenario donde el trabajo “afuera” escasea y el trabajo “adentro” se vuelve una posibilidad; c) un proceso de constitución de identidades, leída aquí en clave de saberes políticos y subjetivos, que implica el pasaje de una concepción de sí como

“planera” a otra de “trabajadora”.

Consideramos que aún nos queda por delante todo un recorrido conjunto de sistematización y análisis de la empiria que se encuentra en proceso, pero que aporta nuevas pistas para pensar lo que está acaeciendo mientras sucede. Ejercicio epistémico que implica, incluso, revisar los términos del análisis que veníamos sosteniendo hasta aquí como proyecto de investigación ante una realidad en transformación que difícilmente pueda ser comprendida desde categorías y abordajes estáticos que no acompañen su dinamismo.

## **Bibliografía**

- GUELMAN, Anahí y PALUMBO, María Mercedes (2015). “Prácticas pedagógicas descolonizadoras en experiencias productivas autogestionadas de movimientos sociales: el principio formativo del trabajo”. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37 (2): 47-64.
- GUELMAN, Anahí y PALUMBO, María Mercedes (2016). “Lo descolonizador en los saberes del trabajo: una aproximación desde una experiencia de autogestión”. Ponencia presentada en VIII Congreso ALAST de Asociación Latinoamericana de Estudios de Trabajo. Buenos Aires, Argentina.
- MALDOVAN BONELLI, Johanna, YNOUB, Emanuel, FERNÁNDEZ MOUJÁN, Lucio y MOLER, Emilce (2017). “Políticas públicas e instituciones de regulación socio-laboral para la Economía Popular. Supuestos y tensiones en el debate por la ley de Emergencia Social”. Ponencia presentada en el 13° Congreso ASET.





## **9. Apuntes para la construcción de la categoría pedagogías descolonizadoras<sup>1</sup>**

Ante el convencimiento de su necesidad política y ética, nos planteamos la necesidad de indagar la posibilidad y la potencia de las pedagogías descolonizadoras. Nos interesa analizar las prácticas que pueden desenvolver esa potencia y aportar a la construcción de pedagogías que contribuyan a resquebrajar la lógica del patrón de poder moderno/colonial (Quijano, 2003). Por ello, buscamos pistas en ámbitos corridos de las lógicas educativas, productivas y políticas tradicionales.

Asumimos algunos de los rasgos planteados por autores preocupados por la descolonización pedagógica como la comprensión crítica de la historia (no neutral ni aséptica), la recuperación y reposicionamiento de los legados de prácticas y saberes pedagógicos emancipatorios, y el cuestionamiento a los enfoques epistémicos hegemónicos descontextualizados, eurocentristas, en fin, coloniales (Díaz, 2010; Walsh, 2009); y consideramos también otros componentes como el cuestionamiento a la falsa pretensión de inclusión multicultural de los excluidos (Walsh, 2009), la revisitación de una serie de pedagogos latinoamericanos entre los cuales se destacan Frantz Fanon y Paulo Freire (Fernández Mouján, 2013; Walsh, 2009, 2013) y la configuración de horizontes utópicos en lucha contra el eurocentrismo (Cabaluz Ducasse, 2015). No obstante, nos parece central poner en diálogo estos postulados teóricos con la empiria –con prácticas y experiencias concretas– en vistas a reflexionar acerca de en qué consistirían las pedagogías descolonizadoras.

---

<sup>1</sup> Una versión previa de este capítulo fue publicada por Anahí Guelman y Mercedes Palumbo en el número 76 de la Revista Colombiana de Educación con el título “La construcción de pedagogías descolonizadoras. Notas desde la praxis del trabajo”, 2018.

La opción por nombrar a las pedagogías como descolonizadoras, en lugar de la adjetivación más usual en términos de pedagogías decoloniales (Cabalu Ducasse, 2015; Walsh, 2009, 2013), descoloniales (Fernández Mouján, 2013) o en clave decolonial (Díaz, 2010), radica en tres aspectos. Por un lado, se presenta como una categoría más amplia en sus referencias conceptuales que incluye al Grupo Modernidad-Colonialidad pero abarca un abanico más amplio de pensadores inscriptos en el pensamiento crítico del Tercer Mundo, así como de pedagogías colectivas llevadas adelante por actores sociales en sus prácticas cotidianas de organización. Asimismo, a nivel semántico, lo descolonizador reenvía a un verbo, a una acción, a una propuesta en acto y despliegue que nos resulta central en su capacidad de articulación de teoría y práctica. Finalmente, consideramos que la coyuntura actual latinoamericana impone la inquietud por repensar la colonización –y no solo la colonialidad– como un proceso que aún no se encuentra cerrado.

Coincidimos con Restrepo y Rojas (2010) cuando alertan sobre la distinción analítica entre descolonización y decolonialidad, derivada de la diferencia entre colonialismo y colonialidad: mientras la primera remite a la superación del colonialismo, la segunda supone subvertir el patrón de poder moderno-colonial en todos los dominios de la experiencia humana así como la apertura a nuevas prácticas y discursos alternativos que reconozcan la herida colonial y reivindiquen a quienes fueron fragilizados por el patrón de poder colonial. No obstante, insistimos en que el uso de la idea de descolonización en este artículo problematiza el cierre del proceso de superación del colonialismo con las luchas anticoloniales.

En nuestras primeras aproximaciones a la temática intentamos también establecer ciertos supuestos que podían contener estas pedagogías, como la presencia de utopías, la relación dialéctica entre teoría y práctica, la marca de algunos de los pedagogos latinoamericanos, la fuerte vinculación con la política y una praxis participativa e incluyente. Pero fuimos necesitando encontrar, más acá de las formulaciones teóricas y de nuestros propios supuestos, los modos operativos y concretos de una pedagogía que permitiera construir procesos descolonizadores; observar pistas acaeciendo, funcionando en praxis reales, que nos permitieran plantear cómo se lleva adelante y se pone en acto una pedagogía que ayude a romper un patrón de poder y a constituir sujetos que lo cuestionen.

En el trabajo de campo que desarrollamos junto y en la Interbarrial de Esteban Echeverría, fuimos observando, participando e interpretando procesos que nos permitieron incipientemente pensar

en algunos de los siguientes tópicos como rasgos de las pedagogías descolonizadoras: a) el lugar de los saberes y de los sujetos epistémicos otros; b) el trabajo como principio formativo; c) la inserción en la cotidianeidad y la comunidad; d) la apertura a lo afectivo; y, finalmente, e) el marco colectivo.

## **1. Notas sobre las pedagogías descolonizadoras**

### *a. El lugar de los saberes y de los sujetos epistémicos otros*

Partimos de la premisa de que en los emprendimientos productivos autogestivos-cooperativos analizados se cuestionan, con intensidad variable, las matrices epistémicas que exaltan el conocimiento académico y confinan al lugar de subalternidad, carencia e ignorancia a la pluralidad de saberes populares existentes en América Latina. Adicionalmente, al revisar los saberes y conocimientos valorados en estos emprendimientos, también los sujetos participantes de los mismos atraviesan una reconfiguración de su posición epistémica respecto a considerarse meros receptores de conocimientos producidos por otros para pasar a percibirse como portadores de saberes valiosos.

La epistemología crítica de Sousa Santos aporta categorías y perspectivas de análisis a este respecto. Según Sousa Santos, lo “no existente es producido activamente como no existente” (Sousa Santos, 2006: 23). La forma de producción epistémica de estas ausencias radica en la monocultura del saber y del rigor que equipara el conocimiento con el producto de la ciencia occidental, con el conocimiento fundado en las disciplinas del saber. En consecuencia, la diversidad epistémica se encuentra amenazada por la catalogación como saberes ausentes o no-existentes a una serie de epistemes que no se atienen a los cánones de la ciencia, angostando el campo de la realidad relevante y delimitando una “línea abismal” que separa lo verdadero, lo universal, lo objetivo, lo neutral (la ciencia), de lo falso, lo particular, lo no científico (otros saberes). Para Sousa Santos, Meneses y Arriscado Nunes (2004), la virtualidad del epistemicidio ocurre en la negación de la pluralidad de epistemes que conviven cotidianamente con la ciencia en una relación de subordinación fundada en el privilegio epistémico y sociológico adjudicado al conocimiento científico.

En la génesis de la perspectiva epistémica colonial, siguiendo el análisis del giro decolonial, se encuentra la separación sujeto-objeto cartesiana fundante de la modernidad sobre la cual se asentó una concepción de conocimiento basado en la separación radical entre el hombre que conoce y el objeto (el mundo o incluso otros

sujetos) que es conocido (Lander, 2003). El sistema escolar, heredero de esta matriz moderna tal como se desarrollará en las próximas notas, reafirma la legitimidad del estatuto de los conocimientos académicos. Estos son validados como único registro epistémico al interior de la escuela dada su inscripción en las matrices simbólicas de la modernidad (Díaz, 2010), descuidando los saberes vitales y existenciales de los alumnos.

En este sentido, en los emprendimientos productivos observados, los “saberes del sur” son rescatados y puestos en valor: cría de animales, saberes de plantas medicinales, hábitos de consumo, recetas culinarias, saberes sobre costura, formas de relacionamiento con la tierra, acceso a la experiencia de lo comunitario. La noción de saberes del sur (Sousa Santos, 2010) remite a este conjunto diverso y disperso de saberes populares que no responden al canon del conocimiento social y escolarmente valorado como digno de ser enseñado, aprendido y transmitido. Estos saberes devienen, a menudo, en saberes técnicos, políticos y subjetivos dispuestos para la creación y potenciación de los proyectos autogestivos-cooperativos de la Interbarrial.

Si partimos de la consideración respecto a que muchos de los integrantes de los grupos productivos –o sus padres– provienen de países limítrofes o de distintas provincias del interior del país, en estos intercambios se rescata una memoria de saberes, saberes del campo, saberes de origen, saberes ancestrales que se resignifican cuando se despliegan en el nuevo contexto periurbano propio del Conurbano bonaerense. Nos resulta de particular riqueza este encuentro que recupera saberes y muestra la potencia del encuentro entre lo viejo y lo nuevo, entre lo portado y lo que fueron construyendo. En este sentido, la categoría de ecología de saberes apunta a visibilizar una configuración epistémica plural que habilita una comunidad de discursos y prácticas más amplia y menos excluyente que la monocultura del saber y del rigor científico (Sousa Santos, 2006).

Adicionalmente al rescate de una configuración epistémica plural que revierte la equiparación entre conocimiento y ciencia, notamos que en los emprendimientos productivos se modifican las relaciones en torno al conocimiento. Más que relaciones entre maestros y alumnos –formato que evoca a la desigualdad escolar en torno a la posesión o carencia de conocimiento–, aquí se presentan vínculos entre sujetos portadores de saberes distintos aunque igualmente valiosos. De lo anterior se desprende que todos pueden constituirse como educadores, aunque no todos posean el mismo saber para ser compartido y enseñado.

En esta línea, se repiten en los integrantes de los grupos productivos expresiones referidas al aprender haciendo entre compañeros y reflexiones relativas a reconfiguraciones epistémicas en el acto de enseñar lo que se sabe (basado en el reconocimiento de la posesión de un saber) y en el acto de dejarse enseñar por un compañero del emprendimiento productivo, rompiendo la fragmentación y atomización del saber asociada a la división especializada del trabajo.

*b. El trabajo como principio formativo*

El trabajo es una praxis que forma y educa sujetos. Era precisamente en el trabajo donde se formaban los campesinos y los artesanos antes de la consolidación de los sistemas educativos modernos, pero es también en el trabajo donde hoy siguen formándose los sujetos, en términos técnicos y en términos sociales. Creemos en este sentido, junto con Gramsci (2009), en el principio formativo del trabajo porque en el proceso de trabajo el trabajador articula su acción, su pensar, aprende modos y técnicas para operar y sus fundamentos, y articula este saber sobre el trabajo y sobre las relaciones en las que se produce.

Los saberes acerca de la naturaleza que el hombre transforma en el trabajo, los saberes acerca de la sociedad y de sus leyes, y los saberes de los derechos, se articulan en el marco del trabajo. Por eso uno de los principales aprendizajes del trabajo como principio formativo es el de las relaciones sociales, el disciplinamiento, la socialización y naturalización o bien la desnaturalización de las condiciones de vida y del funcionamiento de lo social.

Resulta central, entonces, comenzar caracterizando los proyectos productivos que observamos en la Interbarrial de Esteban Echeverría para comprender su papel en la formación de sus trabajadores. Son parte de una economía de subsistencia que funciona de manera colectiva y sin patrón. Se trata, por lo tanto, de procesos de trabajo que parecen no corresponderse con lógicas acumulativas, en los que no hay relaciones salariales ni plusvalía. Si bien estas formas podrían remitir a situaciones pre-modernas, pre-capitalistas o pre coloniales, tal como se sostuvo en el capítulo 2, decimos con Quijano (2010) que las formas que asume el trabajo en el seno del patrón de poder moderno/colonial y capitalista –aun las no salariales– se encuentran todas articuladas al capital. En este sentido, si el trabajo autogestivo-cooperativo aporta alguna lógica descolonizadora, no es la de ser “pre” capitalista, moderna o colonial, sino la de la posibilidad de atravesar la modernidad colonial capitalista cuidando y transmitiendo algunos valores y

parámetros no coloniales como el valor de lo colectivo, el establecimiento de vínculos y relaciones entre sujetos que no se diferencian por el hecho de poseer o no los medios de producción (o la propia fuerza de trabajo), que no venden su fuerza de trabajo sino que la usan asociados a otros y que no buscan acumular riqueza.

Desde este punto de vista, aún en la complejidad que plantea la articulación al capital, el trabajo en proyectos productivos autogestivos-cooperativos parece jugar un papel en la transmisión de valores o formas de vidas propias, con vínculos no mercantilizados y también formar sujetos en este mismo sentido. De allí que las particularidades de los modos de trabajar y producir en las experiencias productivas de este movimiento popular quizá puedan trastocar ciertas lógicas modernas/coloniales y capitalistas de producción, en tanto que en sus proyectos productivos prima lo colectivo y lo no acumulativo.

Por otro lado, en los emprendimientos analizados se establecen relaciones diferentes con la naturaleza, que buscan respetarla en línea con los postulados de agroecología, soberanía alimentaria y reforma agraria integral del encuadre nacional del Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI), presente igualmente en la Interbarrial de Esteban Echeverría. Estas consideraciones se imbrican con las tematizaciones respecto a la colonialidad de la naturaleza (Escobar, 2003), en el marco de la perspectiva del denominado giro descolonial, que asocian su mercantilización y su consecuente colonización a las maneras de asumir, consumir, enfrentar y actuar con, sobre y desde la naturaleza en la modernidad-colonialidad.

Pero, fundamentalmente, los grupos productivos en estudio plantean una vinculación diferente entre sujetos iguales que pueden ser protagonistas de su proceso de trabajo, que pueden discutir, planificar, enseñar el trabajo, que lo materializan y ejecutan, estableciendo también políticas y estrategias de comercialización. Aun cuando este sea uno de los puntos más difíciles de concretar, parecería que los sujetos trabajadores de los proyectos productivos pueden llevar adelante el proceso de trabajo de principio a fin, contribuyendo a encontrar y fijar su sentido. Es decir, el trabajo produce y permite también analizar lo producido. Es lo concreto y la materialidad pero también va más allá en tanto habilita el análisis de esa materialidad.

El trabajo como espacio de formación forma parte de la cotidianidad, de la vida misma y de sus condiciones. No es un espacio específico de formación, no artificializa el aprender sino que lo hace conectando con la vida material y social. En este sentido, se erige

en pedagogía de la praxis donde los procesos de reconfiguraciones subjetivas parten de las prácticas productivas y de la prefiguración de nuevas relaciones sociales en el mismo hacer en el que se transforma la naturaleza dando sentido humano a lo natural. La praxis para Kosik (1986) implica, además de la conjunción entre lo manual o físico y lo intelectual, entre la ejecución y la concepción, lo que él llama lo existencial o que puede ser denominado como lo emocional, lo gnoseológico, lo subjetivo. Es en este hacer, que implica todos estos aspectos, que el trabajo articula la formación de sujetos en praxis concretas y que la formación es “en” el trabajo.

### *c. La cotidianeidad y la comunidad*

Que el trabajo sea una praxis educativa articuladora es precisamente el punto que nos trae el tercer aspecto que nos interesa respecto de las pedagogías descolonizadoras en cuanto a los ámbitos de la formación y de la construcción de aprendizajes. La modernidad/colonialidad trae también la novedad de la delimitación de los ámbitos de formación, de su constitución en espacios específicos, separados del resto de la cotidianeidad de los sujetos. Los Estados Nacionales requieren de espacios ad-hoc, espacios cerrados que destruyen las lógicas de socialización y formación de las etapas anteriores (Varela y Álvarez Uría, 1991) para la formación de sus ciudadanos y trabajadores.

Este proceso de constitución de instituciones educativas específicas y cerradas, consolidadas finalmente como sistemas educativos, no fue privativo de Latinoamérica. En Europa se buscaba disputar con el régimen feudal. Pero, en nuestro caso, tuvo características propias vinculadas al orden colonial y neocolonial: las colonias primero y los Estados-Nación después tenían que negar, ocultar y matar las culturas originarias, el mundo cultural amerindiano (Dussel, 2012) de manera de conquistar, oprimir y dominar a través de un proceso de adoctrinamiento en esas instituciones específicas. Para Dussel, en la Argentina de fines del siglo XIX, la Ley 1420 de educación gratuita y obligatoria cristaliza la negación de la cultura popular y la intención de introyección en el pueblo de la cultura de la burguesía ilustrada dependiente. En sus palabras,

Así nace la institución pedagógica moderna, la Escuela del Estado burgués primero, imperial después, neocolonial simultáneamente, que niega lo anterior (la cultura feudal) y oprime lo popular (la cultura popular en la periferia: nuestra cultura dis-tinta y en parte autóctona) (Dussel, 2012: 585).

El sistema educativo argentino así creado se torna exclusivo/excluyente, distorsiona, aliena y condiciona de acuerdo a las necesidades de las sociedades colonizadas y burguesas. Por eso Dussel reclama superar la concepción “exclusivamente escolar del proceso educativo... tan inadecuada” (Dussel, 2012: 610), para construir una educación comunitaria y dialógica.

Algo del orden opuesto a la lógica anterior de los espacios cerrados es lo que encontramos en proyectos de producción del movimiento popular con el que trabajamos. Se trata de espacios no exclusivos, no separados de la cotidianeidad y lo comunitario, en los que se aprende y se construye saber: los saberes que se transmiten no son construidos en otros ámbitos separados del contexto de su reproducción. La producción y la reproducción de los saberes en el trabajo autogestivo-cooperativo van de la mano, así como lo hacen la producción y la reproducción de la vida de los sujetos integrantes de los emprendimientos. Y en esa circulación de saberes donde se rompe con la lógica binaria del poder del saber, en la cual quien lo posee lo transmite a los que no saben. Más bien se trata, al menos en potencia, de que todos enseñan y aprenden juntos rompiendo la lógica de la transmisión vertical propia de los sistemas educativos escolares (Guelman, Dyzel y Corvalán, 2016).

Si en la nota referida al lugar de los saberes y sujetos enfatizamos la potencialidad del nexo entre el rescate de los saberes del sur –saberes complejos y de ningún modo linealmente emancipadores– con las reconfiguraciones de los sujetos como portadores y productores de saberes, la centralidad de la cotidianeidad y la comunidad en el proceso formativo reafirma la condición territorializada de las pedagogías descolonizadoras. Así se deconstruye la racionalidad educativa moderna que invisibiliza la cotidianeidad, la experiencia y los saberes como parte instituyente del proceso pedagógico (Pinheiro Barbosa y Gómez Sollano, 2014), postulando el acceso a una universalidad desterritorializada que, empero, responde a los territorios geográficos y simbólicos del norte.

#### *d. La apertura a lo afectivo*

Si bien el grupo de personas que integran los emprendimientos de la Interbarrial de Esteban Echeverría se reúnen con un fin productivo, tal como señalábamos en el capítulo 5, en el saber-hacer técnico se forjan vínculos inter-subjetivos a medida que se van conociendo, sintiéndose cómodos y compartiendo historias de vida, necesidades y problemas de la vida cotidiana. Lo subjetivo, a su vez, remite a la posibilidad de los sujetos de sentirse



tales, de portar saberes, de enseñar, de ser capaces de cambiar, de dar lugar al pensar y al sentir aun en ámbitos laborales. En este sentido, nos interesa pensar lo afectivo como otra de las notas que caracterizan a las pedagogías descolonizadoras.

Esta interacción entre lo individual y lo colectivo, en términos de lo afectivo formando parte de la vida productiva nos lleva a abrir el interrogante respecto a su vínculo con lo descolonizador. Por un lado, la presencia de lo afectivo en los ámbitos de trabajo autogestivos-cooperativos es presentada por los propios trabajadores como un elemento disruptivo, en tanto la concepción hegemónica del trabajo bajo patrón es significada como un espacio ajeno a los afectos (al menos como intencionalidad explícita y buscada). A contramano, en los emprendimientos analizados se revaloriza y jerarquiza el afianzamiento de las relaciones inter-subjetivas como aspecto potenciador de la formación en el trabajo y del sostenimiento de estos proyectos en el tiempo.

Analizado desde lo pedagógico, la emergencia de lo afectivo en el ámbito de trabajo puede leerse contribuyendo a una formación integral de los trabajadores que quiebra la configuración del aprendizaje como un proceso unidimensional y centralmente cognitivo –el binarismo entre razón y emoción que corre paralelo al dualismo cartesiano entre sujeto y objeto ya comentado–, asumiendo a la razón junto a la emocionalidad de los sujetos. Esta recomposición del sujeto indudablemente reunifica lo que la modernidad colonial y el capitalismo dividieron.

La posibilidad de reunificar lo que la modernidad disolvió y dividió en los sujetos, la mente y el cuerpo (que reenvía a la célebre frase cartesiana “pienso, luego existo”), y la emoción de los afectos –en virtud de la necesaria objetividad y neutralidad–, se presenta como uno de los nudos más claros en la reunificación de un sujeto potencialmente descolonizado respecto del sujeto moderno.

Y este rescate de lo afectivo observado en el trabajo de campo es posibilitado por pertenecer a un colectivo, por el encuentro que se produce en el colectivo de producción en el marco de un movimiento social y político de pertenencia, en un movimiento que genera identificación. Esto conduce al próximo rasgo acerca de la naturaleza colectiva de las pedagogías descolonizadoras.

#### *e. El marco colectivo*

Podemos plantear a partir de las experiencias observadas y analizadas que en ellas aparece lo colectivo conformando pedagogías en dos sentidos.

En primer lugar, los vínculos que se entretajan y los saberes que se comparten en el seno del trabajo colectivo de los proyectos productivos de la Interbarrial de Esteban Echeverría dan cuenta de nuevas relaciones entre sujetos, pares, entre los que circula la palabra, que deciden cómo quieren trabajar, en tanto aprenden y enseñan, que transmiten, intercambian y construyen saberes de distinto tipo (técnico, político y subjetivo). Se posicionan como sujetos con decisiones, saberes y derechos. Colectivamente además, en estos intercambios intersubjetivos, se establecen lazos afectivos anudándose, entonces, lo productivo con lo inter-subjetivo en términos de cuidado, contención y apoyo afectivo (Guelman, Dyzel y Corvalán, 2016).

Podemos decir que en los proyectos productivos hay aprendizaje, hay reconfiguraciones subjetivas, pero solo en tanto y en cuanto hay un colectivo. Por eso el carácter pedagógico de estos proyectos que subjetivan y generan sujetos políticos es colectivo. De allí la necesidad de pensar la categoría de intelectual colectivo en tanto dirección colectiva de los procesos de auto-organización entre los que se encuentran las apuestas productivas. Los movimientos sociales populares en general, y como tal el de nuestro trabajo de indagación también, se consideran a sí mismos educadores. El trabajo colectivo, autogestivo y cooperativo, da cuenta de algunas especificidades dentro de las actividades de los movimientos, pero se perciben y pergeñan como un ámbito de formación.

Es aquí donde ubicamos el segundo modo de una pedagogía colectiva: ya no en el modo en que se despliega, sino también desde el lugar colectivo que se imagina y piensa, aun cuando los procedimientos y los aprendizajes producidos no estén del todo claros para el colectivo que sí supone y desarrolla una manera otra de construir una alternativa pedagógica. Precisamente esto es lo que da lugar a una tensión con la idea dominante de “intelectual y pedagogo individual” en términos de un cierto desdibujamiento del par educador-educando y de las lógicas de saber-poder, o sea de los vínculos entre alguien que sabe y alguien que no.

El imaginario y convencimiento colectivo acerca de los ámbitos y espacios de formación, los modos de imaginarlos e implementarlos, así como la posibilidad de pensar las experiencias, deja de lado la escisión trabajo manual-trabajo intelectual, propia de la modernidad colonial y capitalista, dando lugar a una praxis educativa distinta a la hegemónica. Así, podemos sostener que en el trabajo productivo colectivo, los movimientos sociales se erigen como intelectuales y pedagogos colectivos.

## 2. Palabras finales

Iniciamos este capítulo planteando que la inquietud por las pedagogías descolonizadoras se ha comenzado a instalar en el campo académico latinoamericano en los últimos años; no obstante, continúa siendo un tópico débilmente explorado en los estudios inscriptos en el pensamiento descolonial. Más aun, sostuvimos la centralidad de indagar la categoría pedagogías descolonizadoras en un diálogo crítico entre las prácticas y experiencias pedagógicas de los movimientos populares y los aportes conceptuales elaborados hasta el momento.

Abordamos una serie de notas provisionarias que consideramos relevantes como rasgos de las pedagogías descolonizadoras. Esto es, la presencia en el trabajo productivo autogestivo-cooperativo de un lugar para saberes-otros que ubican a los sujetos en una posición epistémica relevante, el trabajo con otros en lógicas no salariales operando como principio educativo, la apertura a lo comunitario y cotidiano o la inserción concreta de lo pedagógico-laboral de manera no aislada de los contextos vitales, las posibilidades de recomponer procesos de aprendizaje de manera de comprometer al sujeto como un todo y no de modo escindido haciéndole lugar a lo afectivo, y el marco colectivo que configura una pedagogía colectiva, son las características que empíricamente hemos visto jugar en la formación de sujetos, coadyuvando a la posibilidad de que estos procesos puedan constituir sujetos en proceso potencial de descolonización. Por ello, estas notas conforman pistas para pensar las pedagogías descolonizadoras.

Nuestro acceso a las pedagogías descolonizadoras se encuentra mediado por el análisis de las pedagogías del trabajo, mencionadas en los distintos capítulos que conforman este libro. Esta reflexión concierne a las pedagogías del trabajo –dentro de las que incluimos las apuestas productivo-pedagógicas de la Interbarrial de Esteban Echeverría– nos enseñan a los estudiosos en la temática que son procesos que están siendo, que requieren una mirada abierta a las novedades que comportan así como a las contradicciones y reproducciones de lo existente.

Finalmente, cabe señalar que la conceptualización realizada en torno a las pedagogías descolonizadoras desde las praxis del trabajo entran en diálogo con aproximaciones pedagógicas realizadas por otros autores donde también identificamos elementos descolonizadores: las geo-pedagogías (Mejía, 2011, 2015; Pinheiro Barbosa, 2015) que particularizan la relación entre prácticas pedagógicas y elementos socio-culturales emergentes del territorio, la cultura y

los saberes populares; las pedagogías biófilas (Cabaluz Ducasse, 2015) promotoras y comprometidas con la vida de los sujetos, las comunidades y la naturaleza; y también las pedagogías feministas en tanto encontramos en la valorización de los afectos, la experiencia y lo testimonial un fuerte elemento descolonizador. Estas vinculaciones requieren continuar siendo indagadas y profundizadas.

## **Bibliografía**

- CABALUZ DUCASSE, Fabián (2015). *Entramando Pedagogías críticas latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Santiago de Chile: Quimantú.
- DÍAZ, Cristhian James (2010). “Hacia una pedagogía en clave descolonial”. *Revista Tábula Rasa*, 13: 217-233.
- DUSSEL, Enrique (2012). *Erótica y Pedagógica. Para una ética de la Liberación Latinoamericana*. Buenos Aires: Docencia.
- ESCOBAR, Arturo (2003). “El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?”. En Lander, Edgardo (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 113-143). Buenos Aires: CLACSO.
- FERNÁNDEZ MOUJÁN, Inés (2013). *Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural*. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro.
- GUELMAN, Anahí, DYZEL, Facundo y CORVALÁN, Gabriel (2016). “Los movimientos sociales como pedagogos colectivos: el caso de la Interbarrial de Esteban Echeverría y la construcción de una pedagogía en la producción”. III Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en Nuestra América. Educación, construcción, disputa y contradicción. Centro Cultural de la Cooperación, Buenos Aires, Argentina.
- KOSIK, Karel (1986). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.

- LANDER, Edgardo (2003). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- MEJÍA, Marco Raúl (2011). “Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XXI”. *Ciencia Política*, 11: 128-156.
- MEJÍA, Marco Raúl (2015). *Educación popular en el siglo XXI*. Bogotá: Desde abajo.
- PINHEIRO BARBOSA, Lia (2015). *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. Ciudad de México: LIBRUNAM.
- PINHERO BARBOSA, Lia y GOMEZ SOLLANO, Marcela (2014). “La educación autónoma zapatista en la formación de los sujetos de la educación: otras epistemes, otros horizontes”. *Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones latinoamericanas*, 3 (6): 67-89.
- QUIJANO, Aníbal (2003). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En Lander, Edgardo (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- QUIJANO, Aníbal (2010). “La crisis del horizonte de sentido colonial, moderno, eurocentrado”. *Revista Casa de las Américas*, 259-260: 4-15.
- RESTREPO, Eduardo y ROJAS, Axel (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca.
- SOUSA SANTOS, Boaventura (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO.
- SOUSA SANTOS, Boaventura (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad.
- SOUSA SANTOS, Boaventura, Meneses, Maria Paula y Arriscado Nunes, João (2004). “Introdução: para ampliar o cânone da ciência. A diversidade epistemológica do mundo”. En Sousa Santos, Boaventura (org.) *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Afrontamento.
- VARELA, Julia y ÁLVAREZ URÍA, Fernando (1991). “La maquinaria escolar”. En *Arqueología de la escuela*. Madrid: De la Piqueta.

- WALSH, Catherine (2009). “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir”. En Candau, Vera (ed.), *Educação intercultural hoje em América Latina: concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, PUC-Rio de Janeiro.
- WALSH, Catherine (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, tomo I. Quito: Abya Yala.

## Sobre las autoras y los autores

**Anahí Guelman.** Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Licenciada en Ciencias de la Educación por la misma Universidad. Es especialista posdoctoral en Metodología de la Investigación Crítica, IPECAL-Universidad de Chiapas, México. Profesora regular a cargo de la cátedra de Pedagogía de la carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Profesora regular de Metodología de la Investigación Educativa de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Caleta Olivia. Profesora de la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas socioeducativas de la FFyL de la UBA y de otros posgrados. Coordina el Grupo de Trabajo “Educación Popular y Pedagogías Críticas” de CLACSO. Directora proyectos de extensión UBANEX, con organizaciones del Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI). Coordinadora del área de Formación para el trabajo del Centro de Investigación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC-Barracas), FFyL, UBA. Directora del Proyecto de investigación UBA-CyT “Prácticas descolonizadoras y formación para el trabajo en los movimientos sociales” (2014-2017).

**Camila Downar.** Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Becaria Estímulo UBACyT 2016-2018 con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Docente adscripta de la materia Pedagogía / Educación 1, dictada en la Facultad de Filosofía y Letras de la

Universidad de Buenos Aires. Investigadora en formación del Proyecto de investigación UBACyT “Prácticas descolonizadoras y formación para el trabajo en los movimientos sociales” (2014-2017).

**Gabriel Corvalán.** Estudiante de Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Docente adscripto de la asignatura Filosofía de la Educación, dictada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Investigador estudiante del Proyecto de investigación UBACyT “Prácticas descolonizadoras y formación para el trabajo en los movimientos sociales” (2014-2017).

**Javier Di Matteo.** Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación y Doctor en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Luján. Profesor del Departamento de Educación de dicha Universidad, en el Área de Pedagogía de la Educación de Adultos en movimientos sociales. Se desempeña en docencia, extensión e investigación desde 1996, construyendo como tema de reflexión, estudio y acción, las experiencias de organización populares, y más específicamente, las problemas referidos a la formación, la subjetividad y el conocimiento. Entre esas experiencias se destaca el estudio y el acompañamiento de procesos económicos impulsados por las organizaciones, actividad que realizó, por otra parte, como integrante de distintos colectivos sociales extra universitarios.

**Jessica Anahí Visotsky Hasrun.** Doctora en Historia, Especialista en Investigación Educativa Y Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora Investigadora en Cátedras Pedagogía II y Educación y Derechos Humanos. Directora del Proyecto de Investigación “Pedagogías Críticas y Derechos Humanos. Un abordaje desde las metodologías cualitativas y la historia oral” y del proyecto de Extensión “Formación y Trabajo junto a Movimientos Sociales desde la Universidad Pública” de la Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina.

**María Mercedes Palumbo.** Doctora en Educación de la Universidad de Buenos Aires, Magíster en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas y Licenciada y Profesora en Ciencia Política por la Universidad de Buenos Aires. Becaria postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Profesora de la materia Teoría Política Contemporánea y el Seminario de Investigación sobre la Práctica



Docente, dictadas en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora formada del Proyecto de investigación UBACyT “Prácticas descolonizadoras y formación para el trabajo en los movimientos sociales” (2014-2017).

**Sabrina Martínez Cajal.** Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Becaria Estímulo UBACyT 2017-2018 con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora en formación del Proyecto de Investigación UBACyT “Prácticas descolonizadoras y formación para el trabajo en los movimientos sociales” (2014-2017).

**Silvina Andrea Sturniolo.** Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Realizó cursos de posgrado en el marco del Doctorado Área Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y se encuentra terminando su tesis doctoral. Se especializa en los estudios sobre Universidad y, más específicamente, el vínculo Universidad-Sociedad. Docente de la Universidad de Buenos Aires en la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Tecnológica Nacional, Instituto Nacional del profesorado Técnico, en materias que abordan cuestiones metodológicas de la investigación, filosóficas y pedagógicas. Investigadora en formación del Proyecto de investigación UBACyT “Prácticas descolonizadoras y formación para el trabajo en los movimientos sociales” (2014-2017).

