

Prácticas pedagógicas descolonizadoras en experiencias productivas autogestionadas de movimientos sociales: el principio formativo del trabajo

Este artículo analiza las dinámicas de aprendizaje y construcción de saberes en experiencias productivas autogestionadas de movimientos sociales en Argentina. Los modos de trabajar y producir de los movimientos que estudiamos, alejados de las lógicas clásicas del trabajo asalariado, conforman ámbitos económicos –de producción y reproducción de la vida– pero también espacios políticos y sociales que vinculan al trabajo con la lucha y el contexto en el que se inscriben. Pensar la educación de jóvenes y adultos desde el carácter formativo del trabajo nos coloca frente a la posibilidad de gestación de prácticas pedagógicas potencialmente descolonizadoras. Al mismo tiempo, la vinculación del equipo de investigación con organizaciones sociales plantea la inquietud por la generación de nuevas formas de abordar la metodología de investigación en ciencias sociales, repensando la producción de conocimiento de manera corresponsable, estableciendo nuevos modos de trabajo, intervención y producción conjunta, en pos de alcanzar prácticas académicas también *descolonizadoras*.

PALABRAS CLAVE: pedagogía crítica, trabajo cooperativo, conocimiento, aprendizaje, educación de adultos.

Decolonizing pedagogical practices in self-managed productive experiences of social movements : the formative principle of work

This article analyzes the dynamics of learning and knowledge construction in cooperative labor experiences in social movements in Argentina. The ways of working and producing chosen by these movements, different from the traditional logics of wage labor, create economic spheres –in terms of the production and reproduction of life– as well as political and social fields in which labor is related to struggle and to their wider context. Thinking the education of youth and adult population from the perspective of the educational nature of labor allows us to meet potentially decolonizing pedagogical practices. At the same time, the relation established by the research group with social organizations poses the concern about the generation of new modes of approach within the research methodology in Social Sciences: the creation of knowledge by co-responsibility between the university and the social movements and the establishment of new ways of joint work, involvement and production in order to reach *decolonizing* academic practices.

KEYWORDS: critical pedagogy, cooperative labour, knowledge, learning, adult education.

* Investigadora y docente en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Universidad de Buenos Aires (UBA). Dirige el Proyecto UBACYT: “Prácticas descolonizadoras y formación para el trabajo en los movimientos sociales”. Docente en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Argentina. CE: aguelman@ciudad.com.ar

** Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Ayudante docente de Teoría Política Contemporánea y del Seminario de Investigación sobre la Práctica Docente (Facultad de Ciencias Sociales, UBA). Argentina. CE: mer.palumbo@gmail.com

Prácticas pedagógicas descolonizadoras en experiencias productivas autogestionadas¹ de movimientos sociales: El principio formativo del trabajo

■ ANAHÍ GUELMAN Y MARÍA MERCEDES PALUMBO

Introducción

Este artículo se propone analizar las dinámicas de aprendizaje y construcción de saberes que se desarrollan en experiencias de producción autogestionadas de movimientos sociales. Nuestro punto de partida consiste en pensar estas dinámicas como parte de una perspectiva descolonizadora inscrita en la profusa tradición de pensamiento político-pedagógico y la praxis emancipadora en América Latina que se actualiza en la propuesta de organizaciones y movimientos sociales de raíz popular.

Durante la década de los noventa en Argentina, la implementación de políticas neoliberales introdujo al mercado como regulador social y desplazó la matriz estadocéntrica imperante durante gran parte del siglo XX. En este marco, hacia finales de la década, surgió un amplio conjunto de movimientos sociales de resistencia cuyo primer objetivo radicaba en resolver el acceso a las necesidades más inmediatas (alimentos y trabajo). Luego de la crisis de Argentina de 2001, resultado del régimen neoliberal, estos movimientos destinaron esfuerzos a un conjunto más amplio de cuestiones: el acceso a la educación y la salud, la resolución de problemas relacionados con temas de género y la creación de medios de comunicación alternativos. Aquí se halla la génesis de las prácticas educativas de los movimientos sociales en nuestro país. Estas prácticas adoptan distintos formatos. Se encuentra que escuelas, talleres sobre diversas temáticas y la concepción de que la militancia, la lucha y el trabajo autogestivo son también instancias formativas (Michi, 2010).

En los últimos años, las propuestas educativas alternativas de estos movimientos llamaron la atención de investigadores que desarrollaron una cuantiosa producción específica.² Estas investigaciones coinciden en que las propuestas educativas de los movimientos forman parte de su intencionalidad transformadora: lo pedagógico evidencia su trama política al cruzar todo el accionar de los movimientos en la construcción permanente de una nueva cultura, de una intención política

1. Este artículo surgió en el marco de dos proyectos de investigación UBACyT: "Conocimientos emergentes en propuestas pedagógicas alternativas desde la perspectiva decolonial" (2012-2014) y su continuidad en el proyecto actual "Prácticas descolonizadoras y formación para el trabajo en los movimientos sociales" (2014-2016); ambos se inscriben en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y lo dirige la Dra. Anahí Guelman.
2. Sirvan a modo de ejemplo Michi (2010) y Baronnet (2012).

contrahegemónica y prefigurativa que pone en acto el papel formador de la cotidianeidad. Dentro de la amplia trama de espacios formativos de los movimientos sociales, nos resultan de interés los proyectos productivos al concebir al trabajo —y en este caso al trabajo autogestionado— como principio formativo en su intento por cuestionar las lógicas, los saberes y la construcción de subjetividades asociadas al trabajo asalariado en sociedades capitalistas. A pesar del interés desarrollado por las lógicas y propuestas pedagógicas, aún son escasos los trabajos que tematizan la vinculación entre educación y trabajo desde la óptica de la educación de adultos, considerando el punto de vista del trabajo autogestivo colectivo y solidario.³ Los riesgos de asumir *a priori* estas experiencias como formadoras *per se* de sujetos solidarios son altos y parece necesaria una búsqueda profunda de las marcas que dejan en los sujetos individuales y en el colectivo.

En la investigación que sustenta las consideraciones del presente artículo, se trabajó específicamente con las experiencias productivas —denominadas “productivos” en la jerga de las organizaciones— de la Interbarrial de Esteban Echeverría. Se trata de un movimiento de raigambre urbana y con inserción territorial en cuatro barrios periféricos del Partido de Esteban Echeverría ubicado en la zona suroeste del área suburbana de la Ciudad de Buenos Aires en Argentina. La Interbarrial forma parte, a su vez, del Movimiento Nacional Campesino Indígena-Buenos Aires (MNCI-Buenos Aires). La historia de esta organización atravesó distintas etapas marcadas por formatos organizativos disímiles y por desplazamientos en los barrios de intervención al ritmo de los cambios en la coyuntura política, social y económica de nuestro país. Esta organización surge en la década de los ochenta bajo el nombre de SERCUPO (Servicio de Cultura Popular), una organización no gubernamental vinculada a la pastoral cristiana con inserción territorial en los barrios periféricos de la Ciudad de Buenos Aires y su área suburbana. Ya en los noventa, con el agravamiento de las condiciones socioeconómicas, realizó un tránsito de lo social a lo político adoptando las banderas y luchas de las organizaciones piqueteras. Finalmente, en la primera década del nuevo milenio, se abrió una nueva fase organizativa a partir del contacto con el Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE), su posterior inserción en el MNCI y el trabajo político específico en el Partido de Esteban Echeverría.

La Interbarrial de Esteban Echeverría se presenta como una instancia de discusión, de intercambio y de articulación del trabajo político y productivo en los cuatro barrios. Cada uno de éstos posee emprendimientos productivos: cooperativa textil y criadero de pollos en el centro comunitario “Los Sin Techo”, cooperativa de dulceras y conservas en “Los Gurises”, cooperativa de dulceras en “Remolines” y cooperativa de serigrafía y de producción de pan en el centro “Altos”. La decisión de apostar a lo productivo puede ser explicada a partir de la conjunción del mejoramiento de la coyuntura socioeconómica luego de la debacle de la crisis de 2001, los vínculos con el MOCASE y la recuperación del momento fundacional de la organización marcado por una clara tendencia hacia lo productivo.

Consideramos que la Interbarrial de Esteban Echeverría es un caso particular en tanto su ubicación geográfica es urbana, pero su participación en el 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; así como reivindicar orígenes campesinos y apelar a saberes ancestrales de sus integrantes. En este sentido, la articulación entre lo urbano y algunos aspectos de lo campesino e

3. Uno de ellos es Tiriba (2011).

indígena que arraiga en biografías, prácticas y saberes conllevan un aporte potencialmente sustantivo a las prácticas pedagógicas *descolonizadoras* en el marco de los procesos de trabajo.

Asimismo, un segundo objetivo de este artículo consiste en repensar las dinámicas de producción de conocimientos al interior de la universidad y las formas que adoptan las relaciones que se establecen con las organizaciones sociales estudiadas en el proceso de llegar a conocerlas y escribir sobre ellas. La tematización de las vinculaciones de nuestro equipo de investigación con la Interbarrial de Esteban Echeverría nos permite compartir algunas notas centrales de una metodología que busca cuestionar el sesgo colonial de la institución universitaria, a partir de los aportes de metodologías críticas y de la propia experiencia del trabajo de campo.

En última instancia, la inquietud por la posibilidad de construcción de saberes y prácticas *descolonizadores* motoriza y atraviesa la escritura de este artículo, pensado desde los movimientos en su praxis productiva-formativa y desde nuestro lugar como investigadoras al observar, analizar y vincularnos con estas experiencias productivas.

Este artículo se divide en cinco secciones. En las dos primeras, presentamos el marco teórico de intelección de las experiencias productivas autogestionadas a partir de la problematización del par conceptual conocimiento-saberes en la matriz moderna y el desentrañamiento del principio formativo del trabajo en dichas experiencias. En el tercer apartado, abordamos una contribución metodológica a las ciencias sociales y humanas de modo de generar prácticas académicas responsables con los actores extra-universitarios que se alejen de la “extracción” de conocimiento que, a menudo, rige las vinculaciones con los movimientos sociales. Una vez introducido el marco teórico y metodológico, presentamos los hallazgos o resultados más sobresalientes del trabajo de campo realizado en términos de las dimensiones formativas (técnica, política y subjetiva) observadas en los proyectos productivos de la Interbarrial de Esteban Echeverría. En la última sección, incluimos las conclusiones y sugerimos nuevas líneas de indagación a futuro.

Un marco analítico para pensar los aprendizajes y saberes en prácticas pedagógicas *descolonizadoras* desde América Latina

Uno de los rasgos identitarios de la historia de América Latina es la construcción de un pensamiento pedagógico articulado a la idea de un proyecto político emancipador. Desde mediados del siglo XIX, tanto Simón Rodríguez como Simón Bolívar y Manuel Belgrano, expresaron ideas y buscaron impulsar políticas pedagógicas emancipadoras (Puiggrós, 2011). La tensión existente en el siglo XIX entre colonialismo y emancipación, dominación y libertad, fue resuelta con los procesos de independencia; sin embargo, estas formas fueron sólo jurídicas y políticas; no significaron, efectivamente, un proceso seguro de liberación. Dussel (2012) señala que el Estado “emancipado” es una recreación de la dependencia originaria. Los orígenes de los sistemas educativos hacia finales del siglo XIX logran que el pueblo haga suya una cultura ilustrada, positivista y secular y niegue la cultura popular propia, replicando el proceso de la conquista.

La resistencia al poder hegemónico ilustrado y positivista alcanzó su máxima expresión cultural y política en los años sesenta y setenta y se expresa en la contradicción liberación/dependencia, articulando las experiencias de la descolonización y los movimientos de liberación. En ese marco

se desarrollan y cobran fuerza distintas propuestas y concepciones de pedagogías liberadoras de corte radical a partir de los aportes de pedagogos del Sur como Paulo Freire e Iván Illich, que traen aparejadas las ideas de descolonización.⁴

Las dictaduras y los proyectos neoliberales que hegemonizaron las últimas décadas del siglo XX abortaron las prácticas generadoras de y generadas por esas ideas. América Latina recibió este nuevo milenio devastada por los proyectos neoliberales, pero también con la apertura de nuevos horizontes encarnada en la multiplicación de movimientos sociales⁵ que marchan y reclaman; incluso, en los países donde gobiernan partidos y movimientos de corte nacional-popular que se proponen revertir situaciones de desigualdad sistemática y estructural. En un continente que permanentemente resiste y resurge en diversidad de experiencias, discursos y proyectos que expresan las voces de la urgencia política, que recuperan saberes y legados de una memoria colectiva que insiste, crea e inventa prácticas y discursos, aquellas ideas y prácticas pedagógicas forman parte de esos legados.

Por tanto, el pensamiento pedagógico se expresa no sólo en los intelectuales ya citados, sino que al mismo tiempo se hace presente en esta *praxis* política participativa e incluyente, que actualiza las imbricaciones entre educación popular y descolonización tanto en su dimensión conceptual como empírica. En este sentido, los movimientos sociales presentan formas renovadas de pedagogías protagonizadas por los sujetos que la integran con la intención de desafiar lógicas impuestas y tensionar los términos de la educación formal (Guelman, 2011; Michi, 2010), portadora de la función colonizadora por excelencia.⁶

En la academia, y en un intento por comprender estas novedosas prácticas pedagógicas, ha crecido considerablemente en los últimos años el estudio de las propuestas educativas alternativas desde distintas disciplinas y marcos teóricos de abordaje (Baraldo, 2009). No obstante, son marginales los estudios que encaran estos procesos emergentes desde la lente de la perspectiva descolonizadora. Específicamente, aquí nos interesa cuestionar una de las formas de la colonización que se fue asentando en América Latina, colonización peligrosa por su sutileza: la autoridad del saber, del conocimiento, de las ideas y sus formas de representación simbólica.

Si las narraciones fundacionales de los Estados-nación fueron funcionales a la promoción de la hegemonía en el campo de la educación, desde la perspectiva descolonizadora se puede sostener la posibilidad efectiva y real de que los grupos, organizaciones y movimientos que modifican la relación temporal con el Estado y su proyecto de “nación” y que cuestionan la distribución colonial del saber, lleven adelante prácticas educativas con algún componente *descolonizador*. Buscamos ir más allá de las descripciones de la reproducción, la resistencia, lo “alternativo” mismo y hasta lo emancipador, y mirar los espacios formativos de los movimientos sociales desde este conjunto de nuevos aportes, nuevas interrogantes en torno a una teoría pedagógica de articulación de estrategias político-pedagógicas que incluyan la perspectiva latinoamericanista.

4. De Oto (2003), Fernández (2013), Walsh (2009) señalan el anudamiento de las ideas de liberación a la noción de descolonización propuesta por Frantz Fanon.

5. Si bien este desarrollo no es motivo de este texto, queremos señalar junto con Seoane, Taddei y Algranati (2010) que no los denominamos “nuevos” movimientos sociales porque sostenemos que, a pesar de aportar algunas características novedosas importantes, en Latinoamérica representan líneas de continuidad con el proceso histórico y el colocar el adjetivo “nuevo” tomado de caracterizaciones europeas, sin tener en cuenta esas líneas de continuidad, constituye una operación de colonización.

6. Para Dussel (2012) la escuela viene a jugar en América Latina un papel colonizador y negador de las culturas locales consolidando el patrón de poder del proyecto moderno.

La noción de prácticas *descolonizadoras* encuentra su génesis en la puesta en diálogo entre los aportes de lo descolonial y lo decolonial entendidas como perspectivas complementarias que se inscriben en el pensamiento crítico del Tercer Mundo.

La perspectiva decolonial refiere al Proyecto Modernidad/Colonialidad como alternativa teórica y política a los discursos/prácticas hegemónicas hegemónicas. De Oto (2012), utiliza conceptos como *colonialidad*, *interculturalidad*, *herida colonial*, *diferencia cultural*, *paradigma otro* y *la deconstrucción del término América Latina y Europa* y propone la desarticulación del patrón de poder vigente basado en la idea-noción de raza y en el funcionamiento del capital como organizador de las estructuras socioeconómicas dominantes (Castro y Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2007; Quijano, 2000, 2010; Escobar, 2000, 2003; Restrepo y Rojas, 2011; Walsh, 2009; Dussel, 2000, 2004, 2012).

Por su parte, el término descolonial remite a la saga de pensadores que manifestaron, en distintos momentos de los largos siglos que ocupan los procesos coloniales/imperiales, visiones críticas de los mismos y modos de pensar alternativos. En esta perspectiva, un pensador clave es Frantz Fanon (De Oto, 2003). Sus desarrollos aportan a las propuestas poscoloniales, siendo un concepto central en estas discusiones el término *descolonización* (Said, 2008; Chakrabarty, 2008; De Oto, 2003). Al mismo tiempo, otros aportes descolonizadores pueden tomarse de pensadores europeos como Antonio Gramsci (2000, 2004) o Boaventura de Sousa (2006, 2010).

De allí que, al asumir las diferencias internas entre lo decolonial y lo descolonial, nuestro interés reside en poder analizar desde un prisma complementario el par conceptual “lo colonizado y lo descolonizador” referido, especialmente al binomio conocimiento-saberes.

El paradigma moderno asoció conocimiento con el producto de la ciencia occidental, ubicando a la pluralidad de saberes existentes en América Latina (indígenas, ancestrales, populares) en un lugar de subalternidad y de carencia. Desde el paradigma poscolonial, la monocultura del saber y del rigor (Sousa, 2006) nombra el gesto por el cual el conocimiento científico se conformó en la vara a partir de la cual se mide y se atribuye la validez y rigurosidad a otros saberes no científicos regidos por otras lógicas y parámetros. De esta manera, a través de un epistemicidio, se redujo la realidad de lo existente y se construyen como ausentes o no-existentes aquellos saberes que no se atienen a los cánones de neutralidad y objetividad de la ciencia (“la lógica de las ausencias”) que señala el autor.

Esta concepción va en la misma línea del concepto de colonialidad del saber (Castro y Grosfoguel, 2007; Lander, 2000), perteneciente a la teoría decolonial, que denuncia el proceso de subalternización de conocimientos asociado a la modernidad. Resulta interesante destacar que la colonialidad del saber tiene su origen en la ruptura ontológica fundamental: la separación sujeto-objeto o, en otros términos, mente-cuerpo. Sobre esta ruptura se construye y sostiene la posibilidad de un conocimiento deslocalizado y descorporizado, es decir, un saber fundado en una separación radical entre el hombre que conoce y el objeto o mundo que es conocido. El resultado es un conocimiento des-subjetivado. Santiago Castro Gómez (2005) elabora su crítica al sujeto cartesiano a partir de lo que él llama la *hybris del punto cero* para denominar a este sujeto que habla desde un no-lugar, un no-tiempo (desde un punto cero) y, por sobre todo, que se encuentra borrado de la enunciación.

Los movimientos sociales pueden ser concebidos como uno de los espacios de emergencia de saberes *descolonizadores*, potencialmente cuestionadores del binomio conocimiento-saberes. Zibechi (2007) identifica dos dimensiones de esta disrupción: la producción de saberes y sentidos desde su experiencia concreta de pobreza y de lucha social; y una enunciación desde una posición episté-

mica subalterna dentro de las trayectorias de saberes que circulan de norte a sur. A estos aspectos sumamos un tercero relacionado con la forma colectiva y el encuentro de saberes que encontramos en los movimientos. Este encuentro y este diálogo⁷ se emparentan con el gesto fundante de la educación popular y el pensamiento pedagógico latinoamericano que parte de los saberes de los sujetos, valorándolos y problematizándolos, para construir desde allí nuevos saberes y generar con ellos una nueva cultura que, además, es práctica y transformadora.

Para Torres Carrillo (2008), un criterio comúnmente aceptado de la educación popular es que debe tener como punto de partida y como punto de llegada la realidad de los sujetos. La realidad pasa a ser objeto de conocimiento; se trata de interpretarla, comprenderla y explicarla para arribar a procesos de transformación a través de proyectos. Para Freire (1996, 2002), en esta tarea de revisar crítica y creativamente supuestos, saberes y consecuencias, se van entrelazando teoría y práctica. La teoría transforma la práctica y es transformada por ella. Por eso la educación como intervención dialógica y transformadora es acto de conocimiento. Por otra parte, cuando la experiencia, los saberes y supuestos son valorados —aún para problematizarlos— se produce una re-unificación subjetiva de lo que el modelo ilustrado-positivista fracturó, se validan los sujetos y su historia como tales y, además, se lleva adelante una deconstrucción de las relaciones de poder colonial, a partir de la puesta en sospecha de las verdades ilustradas, positivistas, académicas y escolarizadas. Son modos de recorrer, según Fernández Mouján (2013) basado en Freire, las tramas de lo colonial, de la violencia, de la opresión, para desandarlas, de asumir el conflicto y la confrontación; de desmitificar las formas de reproducción alienantes en el plano simbólico del saber y en el plano material de la relación pedagógica y, en su lugar, asumir la contingencia y la indeterminación.

Las imbricaciones entre pedagogía y trabajo en los proyectos productivos de los movimientos sociales

Dado que lo pedagógico atraviesa todos los espacios de los movimientos sociales, nos interesa analizar la construcción de saberes descolonizadores en los espacios productivos naturalmente económicos pero, al mismo tiempo, político-pedagógicos.

La creación de proyectos productivos se enmarca dentro de los movimientos sociales en la economía social o economía solidaria. Pese a la polisemia teórica y práctica de estos conceptos, asumimos que esta economía se basa en relaciones no salariales, solidarias e igualitarias de trabajo, a través de la relación social que se establece entre trabajadores propietarios del capital y, por tanto, del producto o servicio que realizan (Caracciolo y Foti, 2003; Coraggio, 2002). Es decir, son formas de trabajo distintas a la lógica de las relaciones salariales típicas, de las relaciones de empleo bajo la órbita del mercado y de la ganancia individual. En estas formas novedosas de producir y de formar parte de la comunidad se ponen en juego diferentes saberes. Podríamos agregar que:

7. La idea del diálogo de saberes la tomamos de Sousa Santos (2006) en tanto una configuración plural del conocimiento que habilita una comunidad de discursos y prácticas más amplia y menos excluyente.

El lugar de trabajo se resignifica en la medida en que comienzan a ser realizadas en este espacio tareas nuevas y se introducen cuestiones que antes no eran consideradas “laborales”: acciones “políticas” como concurrir a charlas, a movilizaciones, etc. Los espacios dentro de los movimientos, son reapropiados por los trabajadores de una manera diferente e inclusive las luchas permanentes empiezan a ser consideradas por los movimientos como estrategias educativas en sí mismas, como fuentes de saberes socialmente productivos y también en este proceso se tornan espacios de formación política (Llomovatte *et al.*, 2009: 35).

Es decir, que se amplía el concepto de trabajo conjuntamente con el de formación. Se retoma un concepto de trabajo que excede al de empleo —anclado en la relación salarial capitalista— donde no sólo el proceso de su producción tiene un sentido porque quien trabaja interviene en él con su intelecto, su fuerza y su voluntad 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. En las cooperativas, productivos, trabajos autogestionados, empresas recuperadas, el trabajo no está relacionado únicamente al proceso productivo, lo relacionado con las dimensiones ética y política son parte del trabajo. Este conjunto de cuestiones son tomadas en cuenta como garantía de la marcha y el progreso de los productivos de los movimientos sociales.

Un nuevo concepto de trabajo implica de hecho y requiere entonces de una formación que contribuya a la apropiación de recursos para la participación en la gestión de la producción, de una formación para la comprensión crítica de los contextos en los que esas nuevas formas de concebir el trabajo deben operar, y de las contradicciones que en estos contextos se plantean y de una formación para arribar inclusive a la necesidad de la transformación de las condiciones de vida. Es decir, en la formación en el trabajo se plantea un nuevo tipo de sujeto y de trabajador (Llomovatte *et al.*, 2009). El trabajo devenido praxis simultáneamente política, económica, social y cultural se vuelve principio formativo: integra las distintas dimensiones de la vida del trabajador, orienta procesos vitales, requiere la comprensión del contexto y habilita la asunción de las nuevas tareas y prácticas. Así, concebimos al trabajo como parte de pedagogías descolonizadoras porque establecen nuevas vinculaciones —diferentes, horizontales, cooperativas—, buscan transformar y se transforman en la cotidianeidad misma; y desafían a construir nuevos conocimientos y saberes.

En los movimientos sociales los saberes del trabajo y de los trabajadores amplían sus sentidos: los saberes que trae consigo el sujeto trabajador son imprescindibles para el proceso productivo y para la misma organización del proceso; en el mismo proceso de trabajo se postulan cuestiones que no sólo son técnicas, sino que son además ideológicas, políticas y territoriales, y están vinculadas tanto con lo laboral como con lo social. Es decir, que el mismo proceso productivo o de trabajo se transforma en una ecología de saberes, que trasciende el propio acto de producir y de trabajar en la integración que planteamos más arriba:

Los cambios en el trabajo realizado en las organizaciones vinculadas a la economía social no se circunscriben al ámbito laboral; abarcan cambios a nivel subjetivo que se reflejan, por ejemplo, en la aparición de nuevas inquietudes políticas y en una revalorización positiva del trabajo: el hecho de que sean los mismos trabajadores quienes definen qué, cómo, cuánto y para quién se produce, permite que el trabajo deje de ser algo totalmente ajeno a la persona del trabajador y pueda ser comprendido como una totalidad significativa (Llomovatte *et al.*, 2009: 30).

En este sentido, la contextualización resulta clave para territorializar, comprender condiciones particulares y poder establecer luchas por el espacio, luchas en las cuales la pertenencia por el territorio se hace carne, se produce la identificación del territorio que con mucho esfuerzo se logró construir y al mismo tiempo luchas por los derechos de los trabajadores y de la sociedad no sólo circunscriptas al espacio productivo de la organización, sino en el conjunto social. Al mismo tiempo estas experiencias socializan, estimulan el compañerismo, el compromiso, los valores, y contemplan, como parte del trabajo, lo político y ético.⁸

Estos modos de trabajar y producir alejados de las lógicas clásicas del trabajo asalariado son ámbitos económicos, de producción y reproducción de la vida, pero también son ámbitos políticos y sociales que vinculan al trabajo con la lucha por el mismo y con el contexto en el que esta lucha se lleva a cabo. En este sentido, el trabajo se vuelve principio formativo porque así lo requieren las nuevas tareas y prácticas a asumir.

La metodología como abordaje de la investigación y como inquietud por prácticas académicas *descolonizadoras*

En el análisis de la formación para el trabajo en las experiencias de producción autogestionada en movimientos sociales, nos propusimos un doble objetivo: por un lado, contribuir a la caracterización de dinámicas de aprendizaje y construcción de saberes en dichas experiencias; y, por otro, repensar las prácticas de investigación académica en clave *descolonizadora* a partir del vínculo con los ámbitos sociales. Por tanto, la metodología es nuestro modo de abordaje de la empiria y, en igual sentido, expresa una preocupación teórica.

En cuanto a la metodología como acceso a las experiencias y sentidos que para los sujetos tiene cotidianamente la formación en los ámbitos productivos, llevamos adelante una estrategia cualitativa con una indagación de tipo etnográfica basada en entrevistas en profundidad, observación participante y conversaciones informales (Guber, 1991; Rockwell, 2009). Buscamos comprender la transmisión, la apropiación y la construcción de los saberes, los sentidos, prácticas y horizontes políticos, como así también aquellas cuestiones emergentes que hacen a la reflexividad de la situación de investigación.

Dados los objetivos planteados y la concepción desarrollada, nuestra investigación desarrolla un importante trabajo empírico que permite la observación, el registro minucioso, la puesta en consideración de la organización y el trabajo de construcción y reinterpretación conjunta con los sujetos, por lo que a la perspectiva etnográfica hay que agregarle la modalidad de consulta, la puesta en consideración permanente y la construcción conjunta.

Si nuestro punto de partida indica que la realidad social es un campo problemático en el que estamos situados (nuestro contexto) tanto los investigadores como los sujetos a los que “observamos”, entendemos a la práctica de la investigación entonces como ámbito de intervención, como espacio

8. Desde la perspectiva de Paulo Freire (1996: 52): “No basta con decir que la educación es un acto político, igual que no basta con decir que el acto político es también educativo. Es preciso asumir realmente la politicidad de la educación”. Tomando a este autor, queremos decir que las acciones de las organizaciones sociales, con las cuales nos relacionamos, asumen un acto de politicidad y un acto ético, en relación al trabajo y a la educación, al poner en práctica todos los saberes expuestos en este escrito.

para que la “legitimidad del conocimiento universitario” se vea abierta a otros espacios de saber, no sólo analíticos, sino además a la incorporación, consideración y reconstrucción de saberes ausentes, negados o deslegitimados. La historicidad de cada momento permite que todos los implicados en la investigación se coloquen ante él para ser parte de la construcción de su potencialidad en un espacio de posibilidades.

Nuestra mirada excede lo cognitivo, es gnoseológica (Zemelman, 2005). Lo gnoseológico permite la entrada del compromiso, de los valores, de la voluntad y por ende de los sujetos en la relación de conocimiento que se establece. La incorporación del sujeto cognoscente como tal, tiene que ver con reconocer nuestra ubicación en la historia. Y esto comporta además un modo de considerar la intervención durante el proceso de investigación y construcción de conocimiento, un modo de entender el abordaje metodológico, situado en el contexto de investigación (Zemelman; 2005, Guelman 2014), que en nuestro caso asume el carácter de acción, trabajando e investigando con el movimiento con el que abordamos el problema construido. El papel que pretendemos hacer jugar al conocimiento entonces nos ubica interviniendo.

En el caso de la investigación, el vínculo con la Interbarrial de Esteban Echeverría se inicia precisamente con la explicitación de nuestra intención de mirar alguna de sus prácticas pedagógicas para ahondar en su potencia descolonizadora. Nuestra intención manifestó, al mismo tiempo, el encuadre metodológico: nos vinculábamos a los movimientos en tanto fuera también de su utilidad e interés, y estábamos dispuestos a acordar algún nivel de intervención que la organización requiriese. A partir de allí nos manifestaron que los proyectos productivos eran un ámbito que reconocían como “formativo”, pero que querían mirar en profundidad y sistematizar esas experiencias porque necesitaban comprender mejor por dónde pasaban los procesos de formación en el trabajo.

Comenzamos entonces a recorrer y conocer los productivos, a transitar algunos talleres específicos de formación en “economía social”, realizamos entrevistas individuales y grupales y elaboramos una propuesta de trabajo para llevar a cabo las sistematizaciones, que pusimos a su consideración. La organización nos devolvió una mirada crítica al respecto que contrapropone nuestra mirada fragmentaria de cada productivo individual —aunque recuperando la historia de los mismos como colectivo— a los aspectos que para ellos eran importantes en tanto los proyectos productivos eran parte de un movimiento mayor. A partir de allí, con los miembros de la Interbarrial, revisamos y reelaboramos conjuntamente la estrategia de trabajo y con ellos comenzamos a trabajar a partir de la creación de modos de operativizar el trabajo compartido y establecer mecanismos y dispositivos de discusión e intercambio.

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,⁹ y desde ese momento se diversifica en términos teóricos y prácticos, dando lugar a varias corrientes o escuelas. Una marca fundacional de la sistematización consiste en la creación colectiva de conocimiento que posiciona a las organizaciones sociales en un rol activo como

9. 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.

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, 2008).

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*. Uno de los principales escollos radica en las inconmensurabilidades y distancias planteadas por el par conceptual conocimiento/saberes. La universidad representa históricamente en América Latina un modo más de colonización (Lander, 2000) a partir de la imposición de la ciencia como único modo válido de conocimiento. Precisamente, es en la relación de la universidad con su contexto, con vistas a la producción de conocimiento, donde se manifiesta más fuertemente el mandato fundacional/colonizador. Pero, al mismo tiempo, en este encuentro con su contexto existe la posibilidad de producir fracturas y construir otras relaciones de saber/poder donde puedan legitimarse, recuperarse y resignificarse otros saberes que acompañen procesos de descolonización (Sousa, 2006; Walsh, 2009; Lander, 2000; Zemelman, 2005). No parece suficiente generar conocimiento “crítico” si no se hace lugar al saber que quedó marginado de la legitimidad de la ciencia, si no se hace lugar a las necesidades populares en los planteos, acciones y políticas de formación, producción de conocimiento e intervención de las universidades.

Resultados de la investigación en los cruces entre la empiria y la teoría

En los barrios de Esteban Echeverría en los que se despliega la Interbarrial y sus proyectos productivos, lo geográfico reúne al área suburbana de la ciudad de Buenos Aires con el “campo” del interior del país y con países limítrofes —a partir de procesos migratorios hacia el gran centro urbano— conformando el sur de los sures. En este escenario diverso y complejo, la Interbarrial desarrolla los siguientes proyectos productivos: cooperativa textil y criadero de pollos en el centro comunitario “Los Sin Techo”, cooperativa de dulceras y conservas en “Los Gurises”, cooperativa de dulceras en “Remolines” y cooperativa de serigrafía y de producción de pan en el centro “Altos”.

En estos emprendimientos, 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 los 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 rescate se produce la reunificación subjetiva de la que dábamos cuenta previamente, en la que los sujetos y sus saberes son valorados y se ponen en cuestión las relaciones de poder-saber colonial.

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 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, por un lado, aprendizajes en trabajos bajo patrón en fábricas; y, por otro lado, 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 dulcera¹⁰ partía pertenecían a algún miembro de su familia (la madre, la abuela) que generalmente no había nacido en Buenos Aires. En los intercambios es donde aparecen más claramente la valoración de los saberes distintos 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 de producción: 1) saberes estratégicos que orientan 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 o mundiales; 2) saberes de carácter técnico-productivo específicos, según las características del productivo, que se relacionan con el aprender a producir el producto particular que nuclea al proyecto productivo (aprender a calcular las proporciones de ingredientes, a cortar tela, a detectar enfermedades en los pollos), y 3), saberes producto de una formación en sentido estricto 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 dan, 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.

En este sentido, nos parece oportuno rescatar el testimonio de un integrante del productivo de cría de pollos donde se explicita el rescate de la memoria de saberes del campo y, al mismo tiempo, la resignificación de esos saberes 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, 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

10. “Dulceras” es la denominación que se le asigna a las mujeres que participan de un proyecto productivo de elaboración de dulces.

enfermedades porque no es lo mismo el campo 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, pero del saber de animales, de cómo ellas lo manejan, eso es [...]

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 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. Al mismo tiempo, 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 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 y se exige al Estado y de actividades conjuntas (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:

Antes no nos valoramos, o sea, yo no me valoraba pensé... yo no voy a hacer nada, no voy a poder hacer, pero ahora sí que podemos hacer, podemos hacer, eso... Que posiblemente antes por la necesidad no importaba el hecho de cuánto te paguen, aceptabas cualquier trabajo no importaba las condiciones... y por eso te dije que había veces que prácticamente, sé que no fui la única, sé que muchas de mis compañeras pasaron por esa situación, que por la necesidad aceptas cualquier cosa y así tengas que trabajar 15, 18 horas y te paguen lo mínimo, uno terminaba aceptando, entonces aquí como que nos enseñaron a eso... A que 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 éstas la vendían entre 80 o 90 pesos

y a nosotros terminaban pagándonos entre dos pesos o 1,80 por prenda. Entonces terminábamos ganando, no sé, 20 o 30 pesos por día y nos sacábamos la mugre laburando, hay veces uno decía “necesito” y por la necesidad terminaba aceptando todo eso.

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 tracciona 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 refiere al plano subjetivo. Si bien el grupo de personas que los integran se reúnen 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 intesubjetivo 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 aun 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. Para esclarecer, 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 y una vez considerado el objetivo, sí, el colectivo ya el sueño sí (era) que 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 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.

Por ello entendemos que la formación en y para 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 y necesarios por los compañeros, por 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 los debates y las prácticas en el análisis de la realidad social.

Como planteábamos anteriormente, se ensanchan los espacios “válidos” de construcción de saberes y se amplían los límites de la propia definición de conocimiento para incorporar una variedad de experiencias que reduzcan el desperdicio de experiencia, saberes y sujetos.

Los espacios productivos son ámbitos en los que 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 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.

Conclusiones

En este artículo intentamos exponer el camino transitado y los derroteros prácticos y conceptuales realizados durante los últimos dos años desde un equipo de investigación de la Universidad de Buenos Aires en vínculo con la Interbarrial de Esteban Echeverría.

Iniciamos este recorrido planteando algunas de las consideraciones de partida de nuestra investigación a nivel teórico que, lejos de una pureza categorial, buscan poner en diálogo al arco de pensadores críticos que se propusieron pensar desde y para la realidad de América Latina. Este gesto implica cruzar distintas perspectivas como la decolonial y la descolonial y, a su vez, estas con el profuso proyecto pedagógico teórico-práctico latinoamericano. Desde allí, abrevamos a una caracterización

de algunos de los rasgos distintivos de prácticas que pueden ser consideradas descolonizadoras en los términos de la construcción de otros saberes distintos al conocimiento científico hegemónico. Las categorías teóricas presentadas fueron guiadas por los avances empíricos en el trabajo realizado con la Interbarrial de Esteban Echeverría. En ese trabajo analizamos prácticas descolonizadoras en el marco de los proyectos productivos autogestionados de la organización. Allí recuperamos los saberes puestos en juego —saberes técnicos, políticos y subjetivos—, la genealogía de esos saberes a partir de las historias familiares y militantes de los sujetos y las formas de socialización de estos saberes *otros* que requieren fuertes procesos de (des)aprendizajes de lo instituido, de las lógicas capitalistas e individualistas imperantes en las experiencias laborales previas y en la misma sociedad.

La experiencia muestra a la acción educativa en el actuar cotidiano-productivo de esta organización popular, articulando elementos de los saberes y la cultura populares a los procesos políticos en los que intervienen. Por tanto, educación y política se encuentran estrechamente ligadas en cuanto contribuyen a la voluntad de transformación de lo real. Resulta inevitable, entonces, vincular las prácticas observadas y los relatos de los procesos de los miembros de los proyectos productivos con la educación popular, en la medida en que la realidad de los sujetos es punto de partida, punto de llegada y objeto de conocimiento, de interpretación, de comprensión, de explicación y de transformación a través de proyectos; es decir, entrelazando teoría y práctica.

Del mismo modo, resulta inevitable vincular las mismas prácticas y relatos con las pedagogías *descolonizadoras*, en la medida que revalorizan saberes y propician su encuentro, recuperan prácticas productivas y políticas, reivindican prácticas y saberes autóctonos y reunifican al trabajador en su subjetividad, contemplando no sólo su razón sino también sus aspectos físicos, afectivos y psíquicos.

Finalmente, la metodología se volvió tanto lógica de acceso a la empiria como inquietud teórica y expusimos ciertas consideraciones sobre la construcción de modos de producción de conocimiento de manera corresponsable entre la universidad y los movimientos sociales de modo de contribuir a re-pensar prácticas de investigación académica *descolonizadoras* a partir del vínculo con los ámbitos sociales e, incluso, contribuir a la generación de nuevas propuestas metodológicas de investigación social de corte descolonizador. En este sentido, la insistencia en la preocupación por el binomio conocimiento-saberes se encuentra motorizada tanto por la teoría como por la práctica, tanto por la práctica de los movimientos populares en la conformación de espacios político-pedagógicos-productivos como por la práctica de una investigación que reconsidere sus vinculaciones con los actores que busca investigar.

Referencias bibliográficas

- Baraldo, N. (2009), "Movimientos sociales y educación en Argentina: una aproximación a los estudios recientes", en *Revista EccoS*, núm. 1, pp. 77-93.
- Baronnet, B. (2012), *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la selva lacandona de Chiapas*, Quito, Ediciones Abya Yala.
- Caracciolo B., M. y M. P. Foti L. (2003), *Economía solidaria y capital social. Contribuciones al desarrollo local*, Buenos Aires, Paidós.
- Castro, S. (2005), *La hybris del punto vero: ciencia, raza e ilustración de la Nueva Granada (1750-1816)*, Bogotá, Educación Pontificia Universidad Javeriana.

- Castro, S. y R. Grosfoguel (2007), "Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico", en *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- Chackrabarty, D. (2008), *Al margen de Europa*, Barcelona, Tusquets.
- Coraggio, J. L. (2002), "La economía social como vía para otro desarrollo social", en <http://www.redetis.iipe.unesco.org/publicaciones/economiasocialcoraggio.pdf> (consultado el 11 de febrero de 2015).
- De Oto, A. (2003), *Frantz Fanon. Política y poética del sujeto poscolonial*, México, Colegio de México.
- De Oto, A. (2012), *Tiempo de homenajes/tiempodescoloniales: Frantz Fanon*, Buenos Aires, Del Signo.
- Dussel, E. (2000), "Europa, modernidad y eurocentrismo", en Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO.
- Dussel, E. (2004), "Transmodernidad e interculturalidad: interpretación desde la filosofía de la liberación", en R. Fornet B. (comp.), *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*, Madrid, Trotta.
- Dussel, E. (2012), *Erótica y pedagógica. Para una ética de la liberación latinoamericana*, Buenos Aires, Docencia.
- Escobar, A. (2000), "El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?", en E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO.
- Escobar, A. (2003), "Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano", en *Revista Tabula Rasa*, núm. 1, pp.51-86.
- Fernández, I. (2013), "La pedagogía de la liberación: una forma más de resistencia e intervención cultural", en *Revista Fronteiras da Educação*, núm. 1, vol. 1, junio, pp. 1-29.
- Freire, P. (1996), *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI.
- Freire, P. (2002), *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Guber, R. (1991), *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la antropología posmoderna*, Buenos Aires, Paidós.
- Gramsci, A. (2000), *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Gramsci, A. (2004), *Antología*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Guelman, A. (2011), "Pedagogía y movimientos sociales: lo pedagógico y lo político en sus propuestas educativas", en F. Hillert, N. Graziano y M. Ameijeiras (comp.), *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Guelman, A. (2014), "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, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Jara, O. (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.
- Jara, O. (2008), "Algunas reflexiones en torno a la sistematización de experiencias comunitarias: riesgos y desafíos", en *Revista Diálogo de Saberes*, núm. 2, mayo-agosto, pp. 70-89.
- Lander, E. (2000), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO.

- Llomovatte, S. et al. (2009), *Pedagogía, Trabajo y Movimientos Sociales. Una experiencia pedagógica en la UBA*, Buenos Aires, Editorial Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Michi, N. (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.
- Mignolo, W. (2007), "Globalización y opción decolonial", en *Revista Cultural Studies*, núm. 21, pp. 155-167.
- Fernández M., I. (2013), *Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural*, Viedma, Publicaciones Universidad Nacional de Río Negro, en: www.unrn.edu.ar/publicaciones (consultado el 11 de febrero de 2015).
- Puiggrós, A. (2011), *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana*, Buenos Aires, Colihue.
- Quijano, A. (2000), "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, Buenos Aires, CLACSO.
- Quijano, A. (2010), "La crisis del horizonte de sentido colonial, moderno, eurocentrado", en *Revista Casa de las Américas*, núm. 259-260, abril-septiembre, pp. 4-15.
- Restrepo, E. y A. Rojas (2011), *Inflexión Descolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca.
- Rockwell, E. (2009), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- Said, E. (2008), *Orientalismo*, Barcelona, De Bolsillo.
- Sousa S., B. (2006), *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*, Buenos Aires, CLACSO.
- Sousa S., B. (2010), *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*, Buenos Aires, CLACSO-Prometeo.
- Seoane, J., E. Taddei y C. Algranati (2010), *Recolonización, bienes comunes de la naturaleza y alternativas desde los pueblos*, Río de Janeiro, IBASE.
- Tiriba, L. (2011), "Educación popular y cultura del trabajo: pedagogía(s) de la calle y pedagogía(s) de la producción asociada", en *Decisio. Saberes para la Acción en la Educación de Adultos*, núm. 29, mayo-agosto, pp. 15-22.
- Torres, A. (2008), "La sistematización de experiencias: aporte de la educación popular para una nueva universidad", en *Revista Diálogo de Saberes*, núm. 2, mayo-agosto, pp. 31-37.
- Walsh, C. (2009), "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir", en V. Candau (ed.), *Educação intercultural hoje en América Latina: concepções, tensões e propostas*, Rio de Janeiro, PUC.
- Zemelman, H. (2005), *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*, México, Anthropos.
- Zibechi, R. (2007), *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*, Perú, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.