

El valor del trabajo en los proyectos pedagógicos latinoamericanos

DOWNAR, Camila / Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - UBA - camila.downar@gmail.com

Eje: [3] Educación en movimientos y organizaciones sociales / Tipo de trabajo: ponencia

Palabras claves: movimientos populares – pedagogos latinoamericanos – pedagogías descolonizadoras – trabajo – saberes productivos

> Resumen

La presente ponencia se enmarca en el Proyecto UBACyT “Prácticas descolonizadoras y formación para el trabajo en movimientos sociales” que se propuso analizar los procesos de construcción y circulación de saberes en los proyectos productivos de la Interbarrial de Esteban Echeverría y su potencial descolonizador.

Las “pedagogías descolonizadoras” constituyen una categoría en construcción que se nutre del acervo pedagógico latinoamericano históricamente silenciado e invisibilizado. A los fines de este trabajo, realizamos una recopilación y rastreo de pedagogos latinoamericanos cuyas obras reconocen el trabajo como ámbito privilegiado de formación. Recuperamos las voces de autores como José Mariátegui o Jesualdo Sosa y su mirada sobre la formación para y en el trabajo, para analizar específicamente la potencialidad descolonizadora de uno de los proyectos productivos de la Interbarrial de Esteban Echeverría: la cooperativa textil de mujeres del centro comunitario “Los Sin Techo”. Nos proponemos entonces establecer puentes entre esta historia y el presente de las prácticas pedagógicas de una organización popular.

En el marco de un equipo de investigación que viene trabajando desde la perspectiva cualitativa, se tomaron entrevistas en profundidad, se hizo uso de la observación participante y de la conversación informal que permitió registrar “lo intersticial, lo no documentado” (Rockwell, 2009), buscando focalizar en la comprensión de procesos pedagógicos específicos: 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 (Wolf, 1979).

› **Presentación**

Los movimientos populares que emergieron en las últimas décadas en América Latina se caracterizan por concebir al trabajo desde la autogestión, alejándose del empleo formal. Sus proyectos productivos son espacios en los que se apela a nuevos y viejos saberes y en los que se transitan procesos de construcción de identidad subjetiva y colectiva. El trabajo se erige en un potente principio formativo basado en la socialización y construcción de saberes en el cotidiano de la producción. Siguiendo a Guelman y Palumbo (2018), esto conforma uno de los rasgos incipientes de una “pedagogía descolonizadora” latinoamericana. Las “pedagogías descolonizadoras” son una categoría en construcción que plantea la necesidad de evidenciar las perspectivas de representación de los subalternizados colonizados que han sido invisibilizadas, y se nutre de la historia pedagógica latinoamericana. De allí la importancia de recuperar las voces de los pedagogos de nuestra América que históricamente fueron silenciadas.

El siguiente trabajo se enmarca en el proyecto UBACyT denominado “Prácticas descolonizadoras y formación para el trabajo en los movimientos sociales” que se propuso problematizar las dinámicas de aprendizaje y construcción de saberes en los procesos de trabajo autogestivo-cooperativo de la Interbarrial de Esteban Echeverría, movimiento encuadrado en el MNCI (Movimiento Nacional Campesino Indígena). En el marco de las reflexiones colectivas allí elaboradas, el objetivo general de esta ponencia consiste en elaborar una recopilación y rastreo de pedagogos latinoamericanos cuyas obras reconozcan el trabajo como ámbito privilegiado de formación. Recuperamos las voces de autores como José Mariátegui o Jesualdo Sosa y su mirada sobre la formación para y en el trabajo, para analizar específicamente la potencialidad descolonizadora de uno de los proyectos productivos de la Interbarrial de Esteban Echeverría: la cooperativa textil de mujeres del centro comunitario “Los Sin Techo”. Indagaremos cómo opera el trabajo como principio formador de las mujeres del productivo y la construcción, circulación y visibilización de nuevos y viejos saberes que ellas portan. Nos proponemos entonces establecer puentes entre esta historia y el presente de las prácticas pedagógicas de una organización popular.

› **Marco teórico-conceptual**

Tal como fuera señalado, esta ponencia asume una perspectiva que postula la estrecha vinculación entre trabajo y pedagogía. Esta perspectiva de análisis, sostenida en varios trabajos anteriores (Guelman y Palumbo, 2014, 2015, 2016), habilita un abordaje del trabajo como principio formativo.

Las referencias teóricas a Gramsci (2009) resultan fundamentales en esta línea. Según este autor, lo pedagógico no se restringe a lo escolar o a lo específicamente educativo, sino que se desarrolla atravesando la sociedad toda (Ouviña, 2011): relaciones entre docentes y estudiantes, pero también

relaciones entre patrón y obreros, entre políticos y representados, entre partidos y militantes. 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 el potencial pedagógico del trabajo.

En la Interbarrial, así como en las organizaciones y movimientos sociales en general, el trabajo se desarrolla a través de proyectos productivos colectivos, autogestivos, cooperativos, vinculados a la economía popular, y alejados del empleo y las relaciones salariales. La producción, la cultura del trabajo y los modos de resolución de la economía popular 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. La relación entre pares en lugar de las relaciones asalariadas, la pertenencia compartida de medios de trabajo, el carácter colectivo del trabajo y la autodeterminación en la toma de las decisiones, implican una experiencia de construcción de lo político y lo pedagógico no hegemónicas (Guelman, 2015).

Esta puesta en práctica de una pedagogía otra asume distintas aristas en el cotidiano del trabajo autogestivo: a) desafían y cuestionan las lógicas modernas clásicas de producir: las relaciones salariales como formas únicas-básicas organizadoras del trabajo y la vida social en el capitalismo; b) revalorizan saberes ausentes y deslegitimados por la modernidad; y, c) recuperan 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 (Guelman y Palumbo, 2016). A un trabajo autogestivo que rompe con las lógicas de trabajo bajo patrón le corresponden pedagogías con potencialidad descolonizadora que disputan los modos convencionales de construcción de saberes y apunta a la posibilidad de deconstrucción de un patrón de poder hegemónico.

En el marco de la teoría descolonial (Quijano, 2000; Lander, 1993; Mignolo, 2003), existen algunas aportaciones a las pedagogías descoloniales (Walsh, 2009; Díaz, 2010) que giran alrededor de su capacidad para permitir comprender críticamente la historia contribuyendo a los procesos emancipatorios y a resquebrajar epistemes coloniales. Sin embargo, es interés de esta ponencia – y del proyecto UBACYT en general – abordar específicamente los términos en que lo pedagógico-descolonizador se pone en juego en las prácticas de producción autogestiva, cuestión débilmente indagada desde el enfoque descolonial.

› **Los pedagogos nuestro-americanos¹ y sus miradas sobre el trabajo**

En el siguiente apartado analizaremos los aportes de cuatro pedagogos latinoamericanos que fueron históricamente invisibilizados en los espacios educativos formales, comprendiendo sus invalorable aportes a la conformación de “pedagogías descolonizadoras” de nuestra tierra: Simón Rodríguez, José Martí, José Carlos Mariátegui y Jesualdo Sosa². En diferentes momentos socio-históricos y espacios geográficos, cada uno de ellos realizó sus aportes al campo educativo otorgándole un rol específico al trabajo.

A comienzos del siglo XIX, observamos la propuesta del educador, escritor y filósofo Simón Rodríguez que se caracterizó por la inclusión, en calidad de iguales, de niños y niñas de los pueblos originarios en las aulas de la escuela pública junto a los/as niños/as blancos/as. La escuela de Chuquisaca³, donde Rodríguez desarrolló su proyecto de educación popular, rompió con una práctica establecida desde tiempos de la conquista abriendo sus puertas a niños que hasta entonces eran considerados como carentes de alma y faltos de razón (Wainszok et.al., 2013). Pero el alcance de su propuesta no fue revolucionario solamente por incluir a todos y todas en la escuela, sino por el contenido emancipador de su proyecto pedagógico, donde se proponía brindar herramientas para el trabajo liberador. Veamos entonces el valor otorgado al trabajo por este pedagogo:

“En cuanto a la indicación de los medios de adquirir; toca a los maestros hacer conocer a los niños el valor del trabajo, para que sepan apreciar el valor de las obras. Hacerles entender que la Industria es una propiedad que se debe respetar: por consiguiente que nadie tiene derecho para arruinar la industria ajena por establecer la suya. Que la división de trabajos, en la confección de las obras, embrutece a los obreros, y que, si por tener tijeras superfinas y baratas hemos de reducir

¹ El concepto refiere a la publicación de José Martí “Nuestra América” en la Revista Ilustrada de Nueva York, Estados Unidos en 1891. A su vez, todos los autores aquí analizados han planteado en sus escritos la necesidad de lograr la unidad de los pueblos americanos.

² Hemos decidido nombrar a estos cuatro autores como “pedagogos” (a pesar de que no todos ellos se han dedicado directamente al campo educativo) ya que en sus proyectos políticos y sociales todos ellos han analizado y contribuido de distintas maneras a la problemática pedagógica y a su vez, en sus propuestas se encuentran cruces entre educación y trabajo. Creemos que tanto estos, como otros referentes latinoamericanos (Simón Bolívar, Ernesto “Che” Guevara, entre otros), constituyen un acervo absolutamente enriquecedor para nuestras prácticas pedagógicas situadas y de allí el interés por recuperar sus propuestas en el marco social y político actual.

³ Tras ser designado por Bolívar como Director e Inspector General de Instrucción Pública y Beneficencia de la naciente república boliviana, Rodríguez se puso al frente la Escuela Modelo de Chuquisaca, donde llevaría a cabo su tan mentado proyecto de educación popular. Pero la inclusión de niños pertenecientes a los sectores marginales de la sociedad alteró de manera radical la forma tradicional de pensar la educación y la escuela a punto tal que la institución de Chuquisaca era nombrada por las autoridades como “Prostíbulo” y “lunapar”; nunca como “escuela” (Wainszok et.al., 2013).

el estado de máquinas a los que las hacen, más valdrían cortarnos las uñas con los dientes: por el contrario, Que la división de trabajos en la producción es necesaria: porque la superabundancia de una misma cosa en todo en un país, abarata el producto, desprecia el trabajo y empobrece al productor” (Rodríguez, 1988. T.I: 236).

Concebía a la escuela popular como responsable de la enseñanza de la sociabilidad y del valor del trabajo. Una pedagogía de trabajos manuales e intelectuales, una pedagogía de la inclusión y la igualdad, una pedagogía para inventar y no errar (Wainszok et.al., 2013):

“(…) instruir, y acostumbrar al trabajo, para hacer hombres útiles-asignarles tierras y auxiliarlos en su establecimiento... era colonizar el país con sus propios habitantes. Se daba instrucción y oficio a las mujeres porque no se prostituyesen por necesidad, ni hiciesen del matrimonio una especulación para asegurar su subsistencia (...) El Establecimiento que se emprendió en Bolivia es social, su combinación es nueva, en una palabra es la REPUBLICA: hay en él lo que se ve en los demás, porque es una Obra = hay hombres, que son las materias-ajentes que son los obreros- lugares donde se trabaja que son los talleres- Director que es el maestro – e Inspector (el Gobierno) que es el dueño” (Rodríguez, 1988. T.II: 357- 358).

Hacia finales del siglo XIX, el político y pensador cubano José Martí desplegó sus aportes a la educación. Este autor insiste en que el conocimiento debe ser siempre para hacer cosas útiles y no eruditos que luego no sepan cómo labrar la tierra, establecer una industria, o hacer cosas prácticas que den al ser humano un lugar más digno en el mundo.

Como contrapartida de la competencia salvaje y el consumismo ilimitado, Martí reivindica el papel del trabajo en la medida en que se trata de una actividad humana que crea riqueza, satisface necesidades y provee dignidad a quienes con su esfuerzo transforman la naturaleza haciendo posible la vida en sociedad:

“Del trabajo continuo y numeroso nace la única dicha, porque es la sal de las demás venturas, sin la que todas las demás cansan o no lo parecen: ni tienen la libertad de todos más que una raíz, y es el trabajo de todos.” (Martí, 2011:89)

El trabajo es concebido como una actividad inherente a la libertad, a la felicidad y a la realización de los seres humanos y como “formador de Pueblos”. A su vez, surge la contraposición entre un trabajo genuino, creador de riqueza y proveedor de la dignidad de todos y cada uno de los habitantes como alternativa a políticas patrimonialistas.

El autor establece un vínculo particular entre educación y trabajo, rescatando el sentido que adquiere la formación de este aspecto de la vida humana en cuanto a la independencia y la mayor autonomía que

debe adquirir el futuro trabajador, apostando a la formación de hombres y mujeres útiles que sean parte de un proyecto propio y colectivo (Guiller et. al., 2016). Sitúa como fin último de todo proceso educativo la utilidad de ese aprendizaje para su posterior aplicación en algún aspecto de la vida. El valor del trabajo en Martí aparece asociado a la prosperidad como valor esencial del ser humano para ser bueno; ser bueno para ser dichoso y ser culto para ser libre. El trabajo manual y el trabajo intelectual aparecen en la obra de este autor imbricados, puesto que siendo uno de los objetivos de la educación, la formación para el trabajo, esta relación teoría-práctica se potencian y se complementan en los espacios creados para tal fin (Guiller et. al., 2016):

“El hombre crece con el trabajo que sale de sus manos” (Martí, 2011: 61)

A principios de siglo XX, el escritor y político peruano, José Carlos Mariátegui, escribió sus 7 *ensayos de interpretación de la realidad peruana* (2009). Como marxista latinoamericano, este autor denunció diversos problemas que observaba en su país natal asociadas a la realidad vivida por las comunidades indígenas locales.

En sus escritos “El problema del indio” y “El problema de la tierra”, Mariátegui plantea que es de principal importancia reivindicar el derecho a la tierra, y no hay que contentarse con las reivindicaciones del derecho del indio a la educación, a la cultura, al progreso o al amor. Denuncia que el “gamonalismo”⁴ es fundamentalmente adverso a la educación del indio: su subsistencia tiene interés en el mantenimiento de la ignorancia del indio y el cultivo de su alcoholismo.

Por otra parte, en sus análisis sobre el proceso de instrucción pública, Mariátegui declara que la educación nacional no tiene un espíritu nacional, sino más bien un espíritu colonial y colonizador. Y señala que las universidades y colegios se conciben como fábricas de gente de letras y de leyes, y no hay quien reclamase una orientación práctica dirigida al trabajo, a empujar a los jóvenes al comercio y la industria. Por lo cual, la herencia española no fue exclusivamente una herencia psicológica e intelectual, sino económica y social en un régimen y una economía feudal⁵.

Finalmente, sus análisis sobre la colonización española en América indican que no había una colonia del trabajo y poblamiento, sino de explotación:

“Y en fin, ¿para qué trabajar si no era necesario? ¿No estaban allí los indios? (...) Pero lo peor de todo fue que una fuerte asociación se estableció entre el trabajo y la servidumbre, porque de

⁴ El término designa un fenómeno complejo comprendido por una larga jerarquía de funcionarios, intermediarios, agentes y parásitos donde el indio se transforma en un explotador de su propia raza porque se pone al servicio del gamonalismo. (Mariátegui, 2009)

⁵ El autor señala que España, a diferencia de otras potencias europeas, trajo a la empresa de la colonización de América su espíritu medieval. Y su revolución liberal se terminó cumpliendo en las colonias en lugar de la metrópoli.

hecho no había trabajador que no fuera siervo. Un instinto, una repugnancia natural manchó toda labor pacífica y se llegó a pensar que trabajar era malo y deshonesto.” (Mariátegui, 2009; 120)

Por último, el maestro uruguayo, Jesualdo Sosa, nos invita a imaginar una escuela politécnico-humanista con formación laboral. Las fuertes influencias de la Revolución Rusa en su pensamiento pedagógico lo llevaron a crear una propuesta innovadora en la cual la educación era concebida como el fundamental instrumento de transformación social en cualquier construcción que exige un desarrollo progresivo del individuo y su medio.

Al igual que los pedagogos anteriores, Sosa recupera la necesidad de una educación “útil”, no desde un pensamiento utilitarista e individualista, sino desde la mirada comunitaria del pueblo:

“(…) la formación de una conciencia de amor por el trabajo colectivo en función de las necesidades de la sociedad como un todo orgánico y organizado hacia más altos destinos la felicidad y el bienestar del ser humano como parte integrante, constructora y responsable de esa colectividad. No una actividad adiestradora, puramente mecánica, que apunta al nacimiento de aptitudes y condiciones de orden puramente individual, sino infiltrado de solidaridad socializadora en todas y cada una de sus acciones y en relación al trabajo productivo, a la creación de bienes no sólo espirituales, sino también y muy presentes, materiales. (Sosa, 1974; 38)

En la misma línea que denunciaba Mariátegui, el maestro uruguayo propone unir el concepto de “trabajo” como valor moral al principio educativo en el proceso de aprendizaje, restituyendo el sentido de su mensaje, uniéndolo al estudio y descubrirle las virtudes que cambien su viejo sentido de agobio y esclavitud, entendiéndolo desde el amor y la liberación del ser humano.

En definitiva, cada uno de estos pedagogos de nuestra tierra han propuesto en diversos momentos socio-históricos la necesidad de debatir y repensar qué educación queremos, para qué modelo productivo y en relación a qué proyecto social: una educación para todos, para la transformación social, basada en su utilidad y en la práctica, recuperando la idea de colectivo y con la finalidad de unir e independizar económicamente a Nuestra América.

➤ ***Una mirada sobre el trabajo en la cooperativa textil de la Interbarrial de Esteban Echeverría***

En el siguiente apartado nos gustaría recuperar las voces de nuestros pedagogos latinoamericanos para enriquecer el análisis de la dinámica de construcción y circulación de saberes en la cooperativa textil

del centro comunitario “Los Sin Techo”, uno de los proyectos productivos con los que venimos realizando nuestro trabajo de campo⁶.

En primer lugar, hemos observado en las narraciones de las trabajadoras un fuerte contrapunto con sus trabajos anteriores a los que habían sido sometidas dentro del ámbito laboral textil. Algunas relatan haber trabajado cosiendo para terceros -“patrones” que vendían en Avellaneda o La Salada- antes de conformarse el productivo o con máquinas en sus propias casas. De allí que reconocen una diferencia sustantiva entre esta experiencia de trabajo cooperativo-autogestivo y el trabajo en relación de dependencia o cuentapropista. Los modos particulares de formarse en los aspectos técnicos de la cooperativa permitieron trabajar aspectos políticos de lo que significa la producción sin patrón, porque el aprendizaje, aun cuando es conflictivo, tiene un tiempo, un acompañamiento, la posibilidad de tocar las máquinas, de equivocarse, sin que medien descuentos ni condiciones de superexplotación. Esto permitió comprender que en la cooperativa se trataba de otra cosa y permitió organizarse para cada trabajo (pedido) específicamente y contraponer las condiciones de trabajo y las características del proyecto a la lógica del trabajo anterior donde:

E2.- Te explotan. Estábamos acostumbradas a recibir órdenes del patrón, y nada más, entonces, tenías que hacer lo que el otro te decía. (Entrevista a integrante de la cooperativa textil)

Sin embargo, muchas comparten este trabajo con otros, dado que la demanda no es constante. Esto exige cierta flexibilidad horaria que este espacio les brinda. Además, se encuentran los contextos familiares, por lo que van acordando situaciones puntuales de trabajo que favorezcan a todas. Valoran las diferencias y sobre todo, la posibilidad de organizar los tiempos y acompañar a los hijos:

E2.- Acá nosotros aprendimos, algunos ya sabemos que tienen que ser todos iguales, con igualdad entre compañeros, algunos de nosotros no entendemos eso todavía, ahí es el choque, mientras unos de nosotros ya sabemos el trabajo que hacemos con otras personas y esas personas ya te ven, que estás avanzando así bien, te pagan bien, pero eso entre nosotros, eso era. (Entrevista a integrante de la cooperativa textil)

E1.- Para que no tengamos más problemas, hablarlo en una reunión y decir qué fue lo que nos pareció bueno de lo que avanzamos ahora y qué fue lo malo, como para mejorar en el

⁶ El trabajo de campo fue realizado simultáneamente en los siguientes productivos: 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”.

próximo trabajo. Y entonces como que fuimos avanzando y ahora lo que hacemos es nos organizamos, hay veces que el laburo no es tan constante, muchos de nosotros tenemos trabajos aparte de lo que hacemos acá, tenemos trabajos en otros lados; muchos tenemos hijos que van a la escuela y todo eso, entonces como que ya aprendimos a organizarnos, nos acomodamos al horario de cada uno que trabaja según el tiempo que tiene pero, tratamos de cumplir siempre con lo que los demás cumplen. Digamos, yo tengo dos hijas y tengo que salir sí o sí porque tiene que ir a la escuela; capaz que hay otra compañera que no tiene, en vez de perder dos tres horas en llevar y traer a las chicas, lo puede hacer, pero capaz al día siguiente no puede porque tiene que ir a trabajar en otro lado, entonces como que nos organizamos. (Entrevista a integrante de la cooperativa textil)

Así, el trabajo es concebido por las mujeres como dignificante, reconociendo las diferencias con sus trabajos anteriores en relación de dependencia y subrayando los beneficios que este espacio les brinda. En este sentido, podríamos pensar que en el espacio de trabajo cooperativo-autogestivo, estas mujeres rompen con una mirada asociada a la idea de explotación, agobio y esclavitud, como postulaban Mariátegui y Sosa, que fue instaurada desde tiempos de la colonia española. A la vez que se redescubren las virtudes del trabajo como valor moral y se lo resignifica como proveedor de dignidad y felicidad, en palabras de Martí. Finalmente, siguiendo a Rodríguez, el trabajo es pensado como liberador de las trabajadoras, en tanto se habilita la flexibilidad de los horarios, se les permite llevar a sus hijos, se aprende con otras en el hacer cotidiano, se crean espacios de contención mutua. Estas formas de aprender en el momento de la producción constituyen una formación en el trabajo que, tal como planteaba Martí, provee más autonomía e independencia de las trabajadoras.

Por otra parte, las historias de vida de las integrantes de la cooperativa dan cuenta de una trama común: el desarraigo. La gran mayoría son inmigrantes bolivianas, pero también peruanas y paraguayas, que debieron abandonar sus tierras para venirse a la Argentina a buscar suerte, instalándose en este barrio periurbano y participando en la toma del predio. Varias provienen del ámbito rural y sus familias son campesinas de las zonas andinas de nuestro continente:

A –Sí, en Cochabamba y ya cuando vinimos acá tomamos el terreno en el que ahora vivo y ahí me quede y cuando marcaron el de la rivera y todo eso vinieron y dijeron: “eso va a ser autopista, no pueden estar acá” y bueno ahí no nos quedamos todos y desde el momento en que marcamos desde ahí estamos. Entonces esto todavía no estaba. Hace un mes tomamos este lugar. O sea, desde la Moreno a este lado era todo vacío. Especialmente esto era un poco feito por los escombros. (Entrevista a integrante de la cooperativa textil)

Retomando la tesis de Mariátegui, el problema del indio es el problema de la tierra. Toda la vida de estas mujeres está atravesada por la lucha por la tierra, una historia de resistencia que marca y deja huella en sus identidades individuales y colectivas. Aquellas compañeras que participaron desde la conformación del barrio han vivido en carne propia el proceso, construyendo saberes políticos y subjetivos que se ponen en circulación en la producción de la cooperativa.

A su vez, contra el consumismo salvaje y la competencia individual, esta cooperativa se sostiene desde el trabajo colectivo. Las mujeres constantemente señalan la importancia que tiene el compañerismo y fraternidad entre compañeras:

E4.- En eso somos compañeras. Porque si no somos compañeras no vamos a ir ni a la esquina, pero siempre tratamos de dar la razón a la persona que tiene pero llegamos a ser más compañeros y hablar. Si hay un problema nos unimos todos y hablamos y nos entendemos todos. Y así hasta ahora no hay ninguna pelea, no hay. Siempre hay discusiones pero siempre hablamos y se arregla todo. Hasta ahora nos estamos llevando muy bien. (Entrevista a integrante de la cooperativa textil)

Un trabajo como “formador de los pueblos”, en palabras de Martí. Un espacio donde se promueve el amor por el trabajo colectivo, como soñaba Sosa, prefigurando un futuro conjunto. Se constituye en un ámbito educativo “útil” para la construcción colectiva de un futuro más justo donde todos y todas se encuentren incluidos/as.

Por último, una idea que aparece con fuerza en los postulados de los pedagogos de nuestra América: la necesidad de lograr una orientación práctica donde no exista una división del trabajo que embrutezca a los obreros, como señalaba Rodríguez. La necesidad de lograr una pedagogía de trabajos manuales e intelectuales, donde ambos estén imbricados, donde teoría y práctica se complementen y se potencien.

En este sentido, en la Interbarrial las decisiones en torno a la producción siempre 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:

Entrevistadora.- Y las telas ¿las compran ellos y se las traen o quién la elije?

E1.- Nosotras se las mandamos a pedir.

Entrevistadora.- Ah, se las mandan a pedir específicamente. O sea ustedes saben.

E1.- Igual peleamos bastante. Les mandamos a devolver. Y todos se molestan y dicen “¿Por qué no nos acompañan a comprar?”.

Entrevistadora.- ¿Y por qué no los acompañan? ¿Nunca nadie los acompañó a la parte de comprar la materia prima?

E1.- Alguna vez. Alguna que otra vez.

Entrevistadora.- ¿Y por qué? ¿Porque no tienen tiempo o por qué?

E1.- Porque ellos nos prestan las movilidades así que hay que acomodar todo a los horarios de ellos y muchas veces nosotras no podemos en esos horarios. (Entrevista a integrante de la cooperativa textil)

Mientras que las mujeres migrantes se encargan de la producción, son militantes de la organización quienes se encargan de la compra de las telas y materiales y quienes luego se ocupan de la distribución y comercialización de los productos. Pero más que considerarlo como la expresión de una contradicción, lo 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.

› **Conclusiones**

Tal como hemos observado, en los proyectos productivos de los movimientos sociales se ponen en juego pedagogías prefigurativas donde el “hacer” colectivo toma protagonismo. En estos espacios de producción, el trabajo es valorizado como dignificante para las mujeres quienes encuentran allí una potencialidad, una posibilidad de romper con las lógicas de explotación laboral a las que habían sido expuestas y donde se construye un colectivo de trabajo autogestivo.

A su vez, hemos vislumbrado algunas tensiones respecto a la división ente trabajo manual e intelectual y nos cabe preguntarnos cómo romper con esas lógicas, cómo lograr un espacio de genuina igualdad donde la práctica sea recuperada y donde las mujeres se posicionen desde la igualdad en el

ámbito laboral. En definitiva, ¿cómo construimos esas herramientas para un trabajo emancipador que planteaba el maestro Simón Rodríguez?

Como proclamaban Rodríguez, Martí, Mariátegui y Sosa, los movimientos populares desarrollan una formación en y para el trabajo, donde los y las trabajadores/as construyen a modo de pedagogía prefigurativa su futuro, hacedores de un entramado social que equilibre las necesidades materiales, culturales y políticas, rompiendo los entramados coloniales donde el trabajo se asocia a la idea de esclavitud y sobreexplotación, dignificándolo desde un proyecto inclusivo y colectivo hacia la integración nuestro-americana.

Bibliografía

DIAZ, C. (2010) "Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades." Tabula Rasa N°13 217-233. Bogotá, Colombia.

GRAMSCI, A. (2009). Los Intelectuales y la organización de la cultura. Buenos Aires: Nueva Visión.

GUELMAN A. (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>

----- (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.

GUELMAN, A. y PALUMBO, M. (2018) "La construcción de pedagogías descolonizadoras. Notas desde la praxis del trabajo" publicado en el N°76 de la Revista Colombiana de Educación.

----- (2016). "Lo descolonizador en los saberes del trabajo: una aproximación desde una experiencia de autogestión". Ponencia presentada en el VIII Congreso ALAST.

----- (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.

----- (2014). "Dinámicas de construcción de saberes en experiencias productivas autogestionadas de movimientos sociales". Ponencia presentada en el II Congreso de Estudios Poscoloniales y III Jornadas de Feminismo Poscolonial.

GUELMAN, A., DYSZEL, F. y CORVALAN, G. (2016) "Los movimientos sociales como pedagogos colectivos: el caso de la Interbarrial de Esteban Echeverría y la construcción de una pedagogía en la producción". Ponencia presentada en el III Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en Nuestra América, organizado por el Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

GUILLER, D. [et.al.] (2016). El maestro ambulante. José Martí y las pedagogías nuestroamericanas. 1ra ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. IDELCOOP – Instituto de la Cooperación – Fundación de Educación, Investigación y Asistencia Técnica; Ediciones del CCC Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

LANDER, E. (1993). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.

MARIATEGUI, J. C. (2009) 7 Ensayos de interpretación sobre la realidad peruana. Bs.As. Biblioteca del pensamiento Crítico Latino Americano

- MARTI, J. (2011) Ideario Pedagógico. Selección de Herminio Almendros, Centro de Estudios Martinianos: La Habana.
- MIGNOLO, W. (comp.) Género y descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo.
- OUVIÑA H. (2011) "La pedagogía prefigurativa en el joven Gramsci. Una aproximación a la teoría y la práctica de la educación futura". En Hillert Fl., Ouviaña H., Rigal L. y Suarez D., Gramsci y la educación: Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina. Buenos Aires: Noveduc
- QUIJANO, A. (2000). "Colonialidad del poder y clasificación social". Journal of World-Systems Research, 6 (2), 342-389.
- ROCKWELL E., (2009) La experiencia etnográfica. Historia y Cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós
- RODRÍGUEZ, S. (1988). Obras Completas. Caracas: Ediciones del Congreso de la República de Venezuela.
- SOSA, J. (1974) La Escuela Politécnico-Humanística. Editorial Losada. Buenos Aires, Argentina.
- WAINSZTOK, C. [et.al.] (2013). Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras de Nuestra América. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones del CCC Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- WALSH, C. (2009). "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir". En CANDAU, V. (ed.). Educação intercultural hoje em América Latina: concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: PUC.
- WOLF, M. (1979). Sociología de la vida cotidiana. Madrid: Cátedra Teorema.