

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO. UNGS.**

**INSTITUTO DEL CONURBANO.**

**MAESTRÍA EN ECONOMÍA SOCIAL**

Procesos educativos necesarios para la construcción de un  
Proyecto de Economía Social en un territorio específico

**Guillermo P. Bertoni**

**TESIS DE MAESTRÍA**

**Director: Ricardo Diéguez**

**Agosto de 2010**

*A la memoria*

*De Carlos Bertoni, mi padre,*

*inventor de sillas indestructibles, como sus sueños.*

*De Cacho Zaccardi, que apostó a la participación de todos.*

*De Alberto Federico Sabaté que nos convenció que otra economía era posible.*

*Del profesor Paín que educó en contextos nuevos y desafiantes.*

*A todos los que hacen posible la MAES que abre puertas al pensamiento y la acción.*

*A María Eugenia, Santiago y Lautaro ,*

*que con afecto y música alimentan todos los días, las ganas de vivir.*

*A todos, muchas gracias.*

# Índice

<b>A modo de prefacio</b>	
<i>Por qué esta tesis</i> .....	<b>4</b>
<b>1. Introducción</b> .....	<b>10</b>
<b>2. El problema a estudiar</b> .....	<b>12</b>
<b>3. El encuadre metodológico</b> .....	<b>13</b>
<b>4. Los objetivos de la investigación</b> .....	<b>13</b>
<b>5. Contexto</b>	
<b>Punto de partida, problemáticas y organizaciones de la ESS y oferta educativa en el territorio</b> .....	<b>14</b>
<b>6. El encuadre conceptual</b> .....	<b>17</b>
6.1. Economía Mixta/Economía Social (Otra economía / otra sociedad).....	17
6.2. Pensando en un proceso transicional.....	30
6.3. Qué Educación necesitamos para construir un sendero hacia Otra Economía / Otra Sociedad.....	35
6.3.1. Un problema clásico de la educación: La relación educación y sociedad.....	36
6.3.2. Economía, necesidades y educación.....	40
6.3.3. La Educación en el Siglo XXI.....	44
<b>7.- Trabajo de campo</b> .....	<b>65</b>
7.1. Las experiencias	
Breve descripción de las Experiencias.....	66
7.2. Instrumentos de indagación.....	69
<b>8. Análisis de las experiencias</b> .....	<b>70</b>
8.1. Acercamiento exploratorio a las experiencias.....	70
• Un Hilo conductor entre las experiencias: aprendizajes previos.....	70
• Identificación de procesos no lineales.....	73
• Contextos propicios, factores obstaculizadores.....	74
• De dónde provienen estos sujetos, fortaleza del territorio.....	76
• Dónde apoyarnos para pensar el futuro.....	77
8.2. Las experiencias y praxis educativa.....	78
8.2.1. Exclusión / inclusión en las experiencias.....	78
8.2.2. Las experiencias en la Economía Mixta.....	79
8.2.3. Procesos educativos y transición histórica.....	83
8.2.4. Lo asociativo y algunos indicios de un proyecto civilizatorio diferenciado.....	88
8.3. Los Centros de formación Profesional.....	92
<b>9. Conclusiones</b> .....	<b>93</b>
<b>A modo de posfacio</b>	
Retomando el por qué de esta Tesis.....	104
Bibliografía.....	115

## **A Modo de Prefacio:**

### **Por qué esta tesis**

Comienzos de 1989. Me acercaba a la finalización de mi carrera de grado (Ciencias de la Educación). En el taller de docencia abordamos un texto de Gimeno Sacristán<sup>1</sup> que planteaba que ésta sociedad *no necesitaba especialistas en Educación*. Las relaciones de fuerza de los sectores sociales en pugna hacían que no se requiriera ni de democratización, ni de grandes desafíos de aumento de la calidad de la educación, ni de mejoramiento de la eficacia de los procesos educativos. Comencé a comprender que la educación que soñaba tenía que estar asociada a procesos sociales transformadores más amplios. Aunque no corrieran tiempos muy propicios para ello.

El año 1989 para el mundo será recordado como el de la caída del Muro de Berlín y el inicio de la puesta en práctica mas acabada de los postulados neoliberales. Unos meses antes de que se desate el proceso hiperinflacionario, en Luján, provincia de Bs. As., Argentina, el estado Municipal funda y promueve la Cooperativa de Vivienda de Luján (CoVilu).

En el proceso de independencia personal junto a mi compañera, comenzamos a participar. Era una de las pocas maneras de acceder a una vivienda propia para una pareja de docentes próximos a graduarse.

Lo puse en palabras en una carta que leí en público el día que nos entregaron la casa: *fue COVILU quien permitió que me quedara a vivir y desarrollarme en Luján con el acceso a la casa propia.*

La experiencia no estuvo exenta de contratiempos. Pertenecíamos al Círculo de Ahorro N°2 (unas 100 personas). Todavía no se había construido ninguna vivienda del Círculo N°1. Se había acordado un plan de pago de 100 cuotas; hasta recibir la casa

---

<sup>1</sup> Especialista español en Epistemología de las Ciencias de la Educación.

pagábamos media cuota, una vez adjudicada, cuota entera. La Cooperativa además de administrar el fondo de cada Círculo de Ahorro, tenía asignado por el Municipio la ejecución del Pro-casa, un programa provincial que financiaba el acceso a la vivienda con una tasa subsidiada.

Si bien uno era un estudiante con cierta predisposición a revisar sus propios paradigmas, ¿Quién aseguraba que "Nuestros fondos" no se mezclaran con los *públicos*? En ese marco se da como *natural* que las familias con hijos, tenían prioridad para la adjudicación. No nos agradaba nada. Los novios quedábamos para lo último.

Hice alguna consulta bibliográfica, como bien cabe a un progresista despierto, que alimentó mi desconfianza a las cooperativas "nacidas al calor del Estado". Nos pusimos de acuerdo con otras parejas de novios, y abrimos la discusión, sobre la igualdad de derechos de los socios, la dirigencia se empezó a preocupar, el resto de los socios estaban mas preocupados por la continuidad del proyecto, abrieron a votación y nos aplastaron.

La Hiperinflación se mostraba como una noche negra que no se sabía cuanto iba a durar. En casa de mis padres (jubilados) se dejó de comprar vino, el pan se comenzó a elaborar, casero, la vieja camioneta comprada O kilómetro no se ponía en marcha porque *no había para el gasoil*. El cemento cambiaba de precio cada hora, y nadie se imaginaba que era posible *construir* nada.

Los "novios" teníamos que resolver dónde vivir, y no era precisamente en una casa de la cooperativa.

Las reuniones continuaron. Cada encuentro, de unas 50, 60 personas, parecía una cita de sobrevivientes. Estábamos angustiados, soportando las consecuencias de la "Hiper" con nuestros amigos y familiares. En uno de estos encuentros se apeló a no renunciar a continuar aportando a éste proceso de constitución misma de la cooperativa.

La propuesta inicial era construir casas con 1 y 3 dormitorios de 50 y 90m<sup>2</sup> respectivamente. Había varios riesgos: retrasar excesivamente la construcción; bajar la calidad de los materiales; fijar una cuota que al acompañar el aumento de los materiales no pudiésemos pagar por la no correspondencia con nuestros ingresos. Resolvimos grupalmente continuar aportando, acelerar todo lo posible la construcción, no bajar la calidad de los materiales y fijar una cuota pagable a riesgo de aumentar la cantidad de cuotas en algún momento.

En muy poco tiempo la cooperativa creaba los círculos 3, 4 y 5 y comenzaba a cambiar el mapa urbano de Luján. Compró predios que cambiaron de uso tales como una vieja feria de animales en torno a la Estación de ferrocarril. La Diócesis de la Iglesia católica le vendió un predio que solo enajenaría a solicitud de ésta empresa social a precios por fuera de los del mercado. También se comenzaba a construir en lotes privados ocupando espacios “vacíos” de la ciudad.

En 1995 nos presentamos a licitación y la ganamos. Los equipos de la construcción se presentan en el terreno. Comienzan con los cimientos y descubro que no coincidían los desagües del baño con el plano. Llamo al arquitecto, y acepta mi reclamo. Se hace presente el responsable, pide disculpas y salva el error.

Continuamos correcciones, modificamos paredes internas, mejoramos aberturas. En febrero de 1996 nos entregaron la casa terminada.

Discutimos acaloradamente con algunos de los grupos de trabajo, (que ahora comprendo, estaban subcontratados en 2º y 3º nivel, como electricistas y pintores) por inexpertos y faltos de criterio.

Con todo el mérito que la cooperativa tuvo y tiene, no podemos negar sus deficiencias y desajustes de aquello que deberíamos construir como experiencias de Economía Social y Solidaria (ESS) en el sentido de nuestra búsqueda: licitar el trabajo

con una empresa (una sola) privada, que abarataba sus costos por la vía de achicamiento del pago de la mano de obra a un conjunto de pequeñas unidades en obra. Salvo aquellos que resolvían lo más estructural de las viviendas, las demás etapas de la obra eran asumidas por trabajadores con poca experiencia y seguramente con salarios de los más baratos del mercado de trabajo.

Es cierto que podemos destacar como mérito de esta experiencia su dimensión financiera, ya que se accede a este bien (vivienda) en virtud de la coordinación y acuerdo entre miembros que voluntariamente co-operan asociativamente en la formación de un fondo común de ahorro, con lo que remplazamos con “espera”, el pago de interés al capital.

También la experiencia de la COVILU da visibilidad a otros procesos que la construcción de cierta escala genera, incorporar otros pequeños círculos para la construcción de rejas, postigones, etc., no contemplados en contrato. Del mismo modo que activó sectores tales como techistas, albañiles y otros trabajos que se sucedieron a partir de la entrega, para completar las viviendas.

Si como recupera Moacir Gadotti (2002) "lo nuevo surgirá de la viejo", COVILU parece ser con sus virtudes y defectos o limitaciones, aquello que se pudo hacer en un momento histórico (lo viejo), que nos permitiría pensar en una forma de “construir vida / construir sociedad”, que sirva como referencia y utopía para seguir construyendo (lo nuevo).

Si la Economía Social y Solidaria (ESS) es un *ámbito de práctica social* y *reflexión política* sería conveniente preguntarnos cuáles son las limitaciones que nosotros mismos, "intelectuales y progresistas" tenemos para avanzar / acompañar estos procesos.

Si nos detenemos un instante en la discusión que establecimos el grupo de los

"NOVIOS" era más un cuestionamiento de derechos entre iguales de corte individualista pequeño burgués, que una construcción de cómo sobrevivir a la hiperinflación o de cómo hacer más justas las relaciones sociales al interior de la actividad económica, la retribución mas equitativa del trabajo. La potencialidad educativa de la experiencia estuvo condicionada especialmente por una cuestión de conocimiento, no solo en la dirigencia, sino también en nosotros, los socios.

Son muchas los aprendizajes que devienen de ésta experiencia, no solo de lo acontecido, sino de lo que está por ser. Entre ellas destaco la significatividad de la vivienda para los sujetos, y la propensión a un rol activo, a buscar eficacia en la búsqueda de satisfacción de ésta necesidad de abrigo. La COVILU constituye una experiencia importante en el territorio sobre la que volveremos a lo largo de la tesis.

Hacia el año 2003 se produce un encuentro de Economía Social y Solidaria en la Universidad Nacional de Luján (UNLu), conozco a una persona con una importante trayectoria de vida y que con mucha vehemencia destacaba la importancia de la Educación para la construcción de un proyecto de ESS: Alberto Federico Sabaté, como representante de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Luego de un acercamiento y comentarios sobre el Programa UNIDESARROLLO, me invita a charlar en Bs. As. Lo mas significativo de esa charla estuvo asociado a la Maestría en Economía Social (MAES)) a cargo de su amigo, el Profesor José Luis Coraggio, pero especialmente a destacar la importancia de los educadores para pensar y hacer otra economía... para pensar y hacer otra sociedad. Con ello encontré otro desafío, y un colectivo multidisciplinario que me invitaba a participar de una propuesta de transformación, en la que la educación, mi objeto de trabajo y estudio era significativa. Además, no estaríamos solos, sino junto a un conjunto de profesionales de una variedad muy amplia: economistas, ingenieros, trabajadores sociales, arquitectos, artistas. Este



desafío se me presentaba como una propuesta nueva, teórica y metodológicamente, como otra posibilidad de contribuir a comprender y transformar las condiciones de existencia cotidiana.

“...podemos de decir que el siglo XX...no es todavía el siglo de los derechos, sino sólo de la conciencia y de la defensa de los derechos humanos, ya que en este siglo el poder (sobre todo el económico) se concentró cada vez más en cada vez menos personas, hasta en los países más ricos. El poder es descubierto y analizado, no solo en su carácter negativo y limitativo de la libertad, sino también en su carácter de posibilidad y de proyecto...”

(Moacir Gadotti, Introducción de  
Pedagogía de la Praxis)

## 1. Introducción

Partiremos caracterizando la actual situación del sistema-mundo, sus efectos globales y la crisis central en el contexto de un tiempo signado por la incertidumbre según Immanuel Wallerstein (Wallerstein, I. 2006) en la convicción que no es posible pensar “lo local” desprendido de “lo global”, o, para decirlo en términos de Arturo Escobar (Escobar, A. 2005) nuestra visión pretende ser *glocal*<sup>2</sup>.

Dado que la presente investigación ha elegido un territorio específico de Argentina, nuestra aproximación vendrá de la mano de las principales especificidades sobre cuál fue el desarrollo realmente existente del capitalismo en América Latina sin perder de vista que el mismo se da en el marco de “...*reproducción dependiente del mercado mundial y de heterogeneidad estructural...*” (Evers, T. 1973).

Si bien como veremos las formas no capitalistas nacen y se reproducen en medio del proceso de “*desplazamiento espacio – temporal*” del capital (Harvey, D.,2004), optamos por focalizarnos en el proceso que adoptó dicho desplazamiento y que tuvo como manifestación política e ideológica lo que se da en llamar “el neoliberalismo”, enfatizando las perspectivas de los actores en aquellas formas que intentan no uniformizarse con el proceso de modernización euro céntrica, que intentan ser parte de un proceso global que articule a nivel mundial modernidades múltiples y alternativas (Escobar, A. 2005).

---

<sup>2</sup> Para un desarrollo completo de estas categorías, ver, además de los autores, a Vargas Soler, Juan Carlos, XXX 2010 Tesis de Maestría

Tomando como “modernidad” (sin ánimo ni pretensión de agotar la problemática) sociedades que auto reflexionan sobre sí mismas y sus condiciones de existencia cotidiana, Escobar alude a formas modernas no euro céntricas, que *intentan* no ser avasalladas por el industrialismo / modernidad de origen euro céntrico... En ese sentido, se pretende pensar la relación centro / periferia y modernidad / colonialidad como duplas, como aspectos antagónicos pero complementarios de un mismo proceso histórico.

Una mirada educativa de los procesos de desarrollo / post-desarrollo, de principio del Siglo XXI tiene que ser necesariamente planetaria. Así la ecopedagogía (Gadotti, M. 2002) da cuenta de una búsqueda de *otro* proyecto civilizatorio que supere las contradicciones propias de la expansión bajo la hegemonía del capital en el moderno sistema mundial.

Existen numerosos estudios en los últimos cuarenta años que arrojan luz sobre la capacidad de destrucción del ecosistema por parte del sistema capitalista, pero también habría suficiente conocimiento acumulado para establecer vínculos sostenibles con la naturaleza sin renunciar a la satisfacción de las necesidades humanas presentes y futuras en la búsqueda de construir otra economía / otra sociedad.

En la opción de ponderar modernidades múltiples, la diversidad de formas de organización social, vistas y construidas desde lo local, los aportes de la educación en la concepción “...*comunidad de aprendizaje*...” (Torres, R. M. 2001) constituye un marco de integración teórica que no separa lo que en la realidad funciona como un todo: educación, políticas económicas y sociales, estrategias de desarrollo y búsquedas de proyectos civilizatorios más humanos. En este sentido el desafío que asumimos es identificar procesos educativos en el pasado y en el presente en dirección a la elaboración colectiva de una propuesta de Economía Social y Solidaria entendida como

uno de los subsistemas que componen el subsistema económico dentro del sistema social (Coraggio, JL 2005) en un territorio y momento específico: el distrito bonaerense de Luján en los primeros cuatro años del Siglo XXI.

Si bien explicitaremos las características sociales y políticas de este territorio en este momento histórico, el presente trabajo tiene el propósito de vincular los procesos educativos que requiere la construcción de un Proyecto de ESS desde la visión de los actores y desde la perspectiva del investigador.

Dicha explicitación da cuenta de nuestro punto de partida y supone la posibilidad de construir de modo participativo y en el mediano y largo plazo, un Proyecto de ESS en un territorio de modo general.

## **2. El problema a estudiar:**

Nuestra preocupación, y por tanto nuestra reflexión, gira en torno a la identificación de procesos educativos que requiere la construcción de un proyecto de Economía Social y Solidaria para el mejoramiento de las condiciones de reproducción de la vida de todos los seres humanos.

Se focalizará en un territorio específico y desde la mirada de actores concretos del mismo. Pretende, al mismo tiempo, ser una contribución para otros territorios, no como modelo, sino como paradigma de reflexión... no todas las preguntas tienen una única respuesta y la mayoría de las veces es la articulación democrática de las diferentes respuestas lo que nos acerca a una contestación a esa pregunta.

### **3. El encuadre metodológico**

La presente investigación adopta una lógica cualitativa fundamentada en un paradigma crítico, con métodos y técnicas que permiten profundizar e interpretar procesos identificados. Se busca la emergencia de nuevos conceptos, categorías, y relaciones que surjan del trabajo en el terreno en relación con la teoría existente.

Esta investigación, tanto teórica como metodológicamente, intentará desmitificar y develar hechos sociales poco evidentes.

Partiremos de reconocer lo que no sabemos respecto de las necesidades educativas para la construcción de un escenario para la ESS. Es decir nos acercamos al campo con preguntas, antes que con hipótesis a verificar. La investigación intentará ser un vehículo para mostrar realidades emergentes de un objeto en construcción, en este momento y contexto particulares, los que, inevitablemente pondrán límites al alcance de este estudio.

Nuestro punto de mira “...permite interrogarse no por la realidad como está dada, sino por la realidad utópica que se propone y construye como realidad real” (Grassi, E. 2004)

### **4. Los objetivos de la investigación**

#### **Objetivo general**

Identificar los procesos educativos necesarios para la construcción de un Proyecto de ESS en un territorio.

### **Objetivos específicos**

- a) Identificar los procesos educativos relevantes, experimentados por los actores en la realización de prácticas económicas sociales y solidarias específicas de un territorio.
- b) Caracterizar los procesos educativos que requiere la construcción de un proyecto de Economía Social y Solidaria en un territorio.

## **5. El Contexto**

### **Punto de partida, problemáticas y organizaciones de la ESS y oferta educativa en el territorio.**

A modo de introducción a la descripción del contexto daremos cuenta de un conjunto de observaciones realizadas en un barrio popular de Luján (años 2003/4), por una de las instituciones educativas del distrito, el Centro de Formación Profesional 403 (CFP), luego del desarrollo de un curso de Planificación de Proyectos Comunitarios<sup>3</sup>, en la perspectiva de la situación de la Economía Social y Solidaria del partido, que dice identificar:

- \* Expresión de valores y acciones solidarios.
- \* Inquietudes por organizarse para satisfacer necesidades en forma colectiva
- \* Dificultades vinculadas a procesos de socialización que se expresan en trabas para trabajar y resolver con otros.
- \* Escasas oportunidades de participar en la construcción colectiva de un plan/proyecto autodeterminado por parte de sectores y organizaciones populares.
- \* Acceso a recursos ofrecidos por el Estado y dificultades para resolver qué y

---

<sup>3</sup> Contiene conclusiones del curso citado y diagnóstico preliminar de la situación del sector de la economía social en Luján.

cómo hacer para mejorar la calidad de vida de sus familias, si bien no se dispone de instancias de asesoramiento que no comprometan su autonomía.

- \* Dificultades de los sectores populares asociadas a la falta de experiencia para establecer relaciones con otras organizaciones sociales, distintas a las tradicionales con el Estado.
- \* Las cooperativas tradicionales presentan escasas capacidades de articulación con otros sectores/organizaciones sociales <sup>4</sup>
- \* El Municipio instituyó un Consejo de Cooperativas y Mutuales con objetivos de articulación de las expresiones *tradicionales* de la economía social y solidaria del distrito.
- \* Las experiencias masivas de trueque son valoradas como un momento de “gran satisfacción de necesidades”.
- \* En la localidad se produjo la recuperación de una fábrica metalúrgica cuya gestión quedó en manos de sus trabajadores, para lo cual conformaron una cooperativa de trabajo,
- \* La Agencia de Desarrollo Local en principio no tiene como su objetivo la articulación con las expresiones de la ESS, tanto la tradicional como “la nueva”, dado que el *desarrollo local*, es identificado con las empresas capitalistas y el empleo formal.

Por otro lado, el territorio cuenta como oferta de capacitación con las siguientes instituciones:

- Dos Centros de Formación Profesional (402 y 403)

---

<sup>4</sup> Dos ejemplos: 1) la Cooperativa de Vivienda de Luján COVILU creada 1989 no estableció ningún vínculo con las cuatro cooperativas de construcción creadas durante el 2003-2004. Esta contrata una empresa privada de otro distrito para la construcción de las viviendas. 2) Alrededor de 10 proyectos de costura no disponen de mecanismos u organizaciones que los articule.

- Tres escuelas medias para adultos
- Universidad Nacional de Luján ( UNLu)
- Dos programas de huertas familiares comunitarias (Pro-huerta de Nación y Huertas Comunitarias Provincia de Buenos Aires).

Los Centros de Formación Profesional tienden a desarrollar estrategias de consulta a organizaciones y movimientos sociales y mesa de co-gestión en la que participan el municipio y algunos representantes de empresas de la zona. Parten de reeditar cada año una oferta que encuentra demanda social. Mientras el CFP 402 (conveniado con la Iglesia Católica Diocesana) se orienta especialmente a la formación en producción agropecuaria periurbana y el CFP 403 (conveniado con el Sindicato de luz y Fuerza) se orienta al área eléctrica, y los dos disponen de una oferta cambiante en una gama de oficios tales como: plomería, soldadura, albañilería, cocina, diseño y producción de calzado y microelectrónica, entre otros. Desde el año 2003 se les ofreció la posibilidad de presentar proyectos de formación dirigidos a beneficiarios de los planes sociales, en el marco de un convenio entre Ministerio de Trabajo y la Municipalidad. Solo se presento el CFP 403, aumentando en un 50 % las horas de formación para el distrito. A lo largo de la investigación volveremos sobre sus desarrollos particulares.

La descripción de las organizaciones y empresas de la Economía Social del territorio podríamos definirla por la siguiente composición:

*Expresiones tradicionales de la ESS :*

- Cooperativa Eléctrica
- Cooperativa Telefónica
- Sociedad Italiana de Socorros Mutuos
- Cooperativa de vivienda: COVILU
- Mutual de Consumo y Vivienda del Sindicato del Cuero de Jáuregui-Mercedes



### *Expresiones nuevas de la ESS*

- 4 Cooperativas de Construcción
- 1 Cooperativa Metalúrgica (empresa recuperada)
- 1 Cooperativa de Productores de Conejos
- 1 Cooperativa de Comercialización (MTD-MTC).
- Asociación de productores familiares de la cuenca del Río Luján.
- Un conjunto de emprendimientos populares asociativos y unipersonales<sup>5</sup>.

También se deben incorporar a esta descripción un vasto conjunto de organizaciones sociales que, si bien no tendrían incursión económica, constituyen espacios de encuentro, participación, reflexión y aprendizaje, como la Fundación “El Remo” de la localidad de Olivera, la Biblioteca Popular “Corazones Valientes” del barrio San Cayetano de la ciudad de Luján, escuelas de fútbol vinculadas a las sociedades de fomento y las propias sociedades de fomento.

## **6. El encuadre conceptual**

### **6.1. Economía Mixta/Economía Social (Otra economía / otra sociedad)**

Respecto del concepto de Economía, tomaremos la definición de José Luis Coraggio (2005), como *“el sistema que se da una sociedad para definir, generar, movilizar, organizar y distribuir los recursos con el objetivo compartido de resolver transgeneracionalmente y cada vez mejor las necesidades legítimas de todos los ciudadanos.”* Desde esta visión, definimos el concepto de Economía Mixta (Coraggio, J.L. 1999; Diéguez, R. 2009) en el cual se distinguen tres subsistemas:

---

<sup>5</sup> En su mayoría emprendimientos de panificación y de confección de ropa.

1) Un subsistema de Economía del Capital, que funciona con una lógica reproducción que responde a la acumulación ampliada del Capital, cuyas unidades micro económico-social están representadas por las *empresas*, distinguiendo, además, dentro de éste subsistema a aquellas Industrias Organizadas por el Capital Monopólico (formadoras de precios) de aquellas Industrias Organizadas por el Capital Concurrencial (tomadoras de precios)

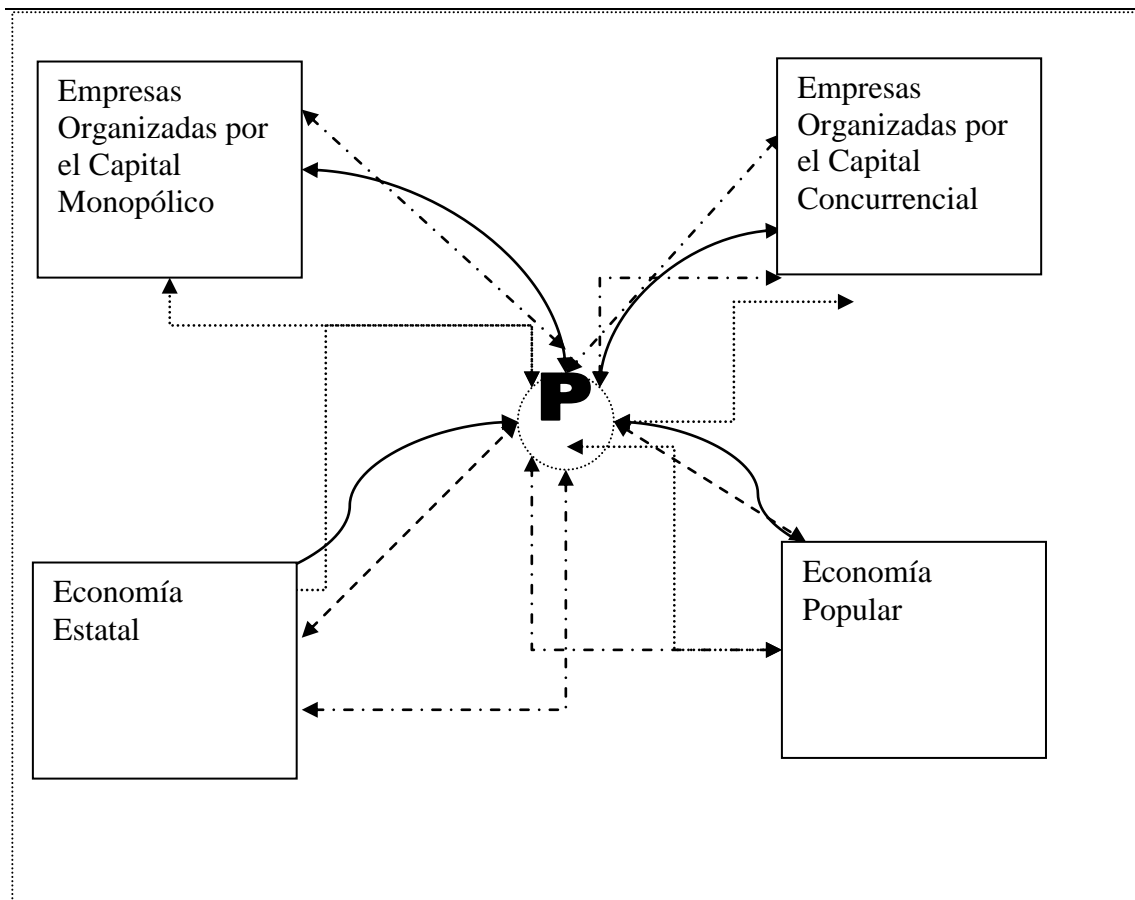
2) Un subsistema de la Economía del Estado, que funciona con una lógica de reproducción ampliada del Poder, cuyas unidades micro económico-sociales serían las *agencias estatales*.

3) Un subsistema de la Economía Popular, que funciona con una lógica de reproducción ampliada de la vida de todos y todas. Cuyas unidades micro económico-sociales serían la *Unidades Domésticas* y sus extensiones.

Todas estas lógicas interactúan bajo la hegemonía de la lógica del capital y sus interrelaciones están mediadas, en términos generales, por cosas (las cuales vienen expresadas por sus precios, o en términos más generales, son heterogeneidades que se homogenizan por medio del dinero (Diéguez, R. 2009)

---

## ESQUEMA

**P:** Precios

Origen: Empresas Organizadas por el Capital Monopólico  $\longleftrightarrow$

Origen: Economía Popular  $\longleftrightarrow$

Origen: Economía Estatal  $\longleftrightarrow$

Origen: Empresas Organizadas por el Capital Concurrencial  $\longleftrightarrow$

La aproximación a la población objetivo, el subsistema de la economía popular, que propone este trabajo, se encuadra en una visión que plantea la integración de agentes económico - sociales colectivos que comparten la búsqueda de una sociedad igualitaria y una forma de organizar la economía que no sea la capitalista. Este subsistema en la reproducción de la confluencia / confrontación con los otros subsistemas (el de la economía empresarial y el de la economía estatal) provoca las

tensiones que tienden a generar el escenario en el cual se habrán de establecer las relaciones para lograr los objetivos que previamente se determinaron colectivamente.

El fortalecimiento de la economía popular en un territorio supone partir de un marco político plural que tienda a consolidar un subsistema orgánico de la ESS que coexista, en el marco de una economía mixta con las lógicas del capital y las del Estado, en una construcción que se propone la superación del sistema cultural capitalista (Coraggio, J.L. 2005).

En términos más generales, avanzar hacia otra economía / otra sociedad supone la construcción de un sistema económico que sea más efectivo respecto de la satisfacción de necesidades de todas y todos los que integran los diferentes subsistemas.

Habría un conjunto de experiencias históricas y de nuevas prácticas que ya estarían dando cuenta de este aspecto a cuyo potencial educativo nos dedicaremos en este trabajo, para lo cual es necesario detenerse previamente en algunos conceptos clave.

En primer lugar, y dado que estamos enfocando un sistema que busca crear las condiciones de una transición hacia otra economía/otra sociedad, resulta importante diferenciar aquellas industrias organizadas por el capital *monopólico*, de las que lo hacen por el capital *concurrential*. Mientras las primeras son fijadoras de precio (definen una rentabilidad deseada, libre de impuestos antes de pasar por el mercado, es decir, llegan a él con “precios administrados”), las segundas son tomadoras de precios, es decir que parten de los precios “de mercado”. (Diéguez, R. 2007 2009).

Por otra parte, los precios y el mercado constituyen herramientas del capital concentrado, por medio de los cuales traslada su carga tributaria directa (el impuesto a las ganancias, por ejemplo) y al mismo tiempo socializa parte los costos de

reproducción de la fuerza de trabajo por la vía del consumo estatal (Diéguez, R. 2009 siguiendo a O'Connor, J. 1973).

Si bien el fenómeno de exclusión social es reconocido como uno de los problemas más graves que el capitalismo genera (Cattani, A. 2004), es necesario tomar el binomio inclusión/exclusión (De Jesús, P. 2004) para avanzar en el análisis: aunque el trabajador no participe del proceso de producción asalariada (recurrentemente considerado como “excluido”), en tanto consumidor se encuentra “incluido” en el sistema hegemónico del capital ya que le permite a éste realizar las mercancías por medio de las cuales consolida la tasa de ganancia. Con ello podemos decir que participa en la reproducción ampliada del capital. Al mismo tiempo la opacidad de la idea de *inclusión*, supone la idea de reinsertar a los excluidos en el proceso productivo. Con ello nos encontramos con la dificultad de la lógica del sistema hegemónico en pro de la maximización de las ganancias que se contrapone con otra lógica que proporcione el bienestar de todos (De Jesús, P. 2004). Acerca del carácter dialéctico del binomio inclusión/exclusión los autores citan:

**“...la sociedad capitalista desarraiga, excluye para incluir...de otro modo, según sus propias reglas, según su propia lógica...” (Martins 1997 en De Jesús/Catani 2004)**

Si bien estos autores afirman que existen paliativos y alternativas (formación profesional, promoción de emprendimientos propios, creación de cooperativas para exempleados, etc.), podríamos interrogarnos acerca de las características que deberán tener las propuestas de solución que conduzcan a *otra inclusión* necesariamente no-capitalista /poscapitalista.

También es necesario tomar en cuenta que enfrentamos desafíos de recreación en el plano de la producción y el consumo, pero dado que la problemática trasciende la esfera económica, la construcción de un sendero hacia otra economía/ otra sociedad, requiere repensar la cuestión *asociativa*. La forma concreta ante el despliegue del

proceso histórico que convierte al modo de producción capitalista como hegemónico, aparece con las cooperativas, las mutuales, las asociaciones de socorro mutuo, etc. las cuales se constituyen con un propósito de resistir / oponer al modo civilizatorio que la sociedad organizada bajo la hegemonía del capital estaba desplegando al menos desde las últimas décadas del siglo XVIII (Albuquerque 2004).

En este sentido, es importante diferenciar las cooperativas con la cooperación. Cooperar es operar en forma conjunta tras la búsqueda de un resultado específico; en tal sentido, tanto en un taller fordista como en una organización de productores libres asociados existe cooperación. Lo que distingue una de otra es el lugar que los individuos ocupan dentro de la forma específica de organizar la cooperación, siendo sus extremos la verticalidad absoluta por un lado y la horizontalidad absoluta por el otro, con todas las formas matizadas entre ambos extremos que podemos encontrar en las experiencias concretas hoy.

Así encontramos que Albuquerque identifica tres dimensiones esenciales en el concepto de asociativismo:

1. Rechazo a la lógica economicista.
2. Necesidad de comprender, desde una aproximación crítica, la lógica social hegemónica, y no dejarse seducir por ella.
3. Poner el énfasis en la ética, en los acuerdos mutuos, fundados en la responsabilidad social

Si nos preguntamos en que medida el asociativismo es parte de las repuestas necesarias podemos decir:

**“...el asociativismo proyecta un modelo alternativo en la medida en que se fundamenta en el ejercicio de la ciudadanía, buscando proponer modos plurales de actuación e instaurar un movimiento de interacción de los espacios económicos, sociopolíticos y culturales... que al basarse en la solidaridad, en la reciprocidad, en la confianza, precisa ser afirmado no como verdad sino como la perspectiva que propone a los individuos y grupos emancipaciones provisionarias que resultan de una responsabilidad social...asociado...a la construcción de la justicia social...” (Albuquerque 2004). [El subrayado es nuestro.]**

Por último, es necesario dar cuenta que existe un conjunto muy vasto de propuestas de producción y consumo asociativas: por un lado cadenas productivas solidarias, cooperativas de trabajo, empresas recuperadas/autogestionadas, etc. Y por otro..., consumo solidario, consumo crítico, etc. (Catani, 2004/2009).

Nos interesa aquí destacar la importancia de repensar de modo integrado/sistémico la relación de las **esferas de producción y consumo** en vistas a la construcción de otra economía/ otra sociedad.

La transferencia a través de los precios de los impuestos directos que debe pagar el subsistema de la economía capitalista (sobre todo desde las industrias organizadas por el capital monopólico), se trasladan al subsistema de la economía popular, desde dónde llegan al subsistema de la economía estatal. Ésta los va a afectar a gastos destinados, por ejemplo, a la innovación tecnológica, la cual va a ser apropiada por el capital concentrado (Diéguez, 2009). Es decir, que todos los consumidores estamos financiando, para seguir con el ejemplo dado, la innovación tecnológica al servicio del capital monopólico.

Esto nos llevaría a preguntarnos ¿cómo se resuelve/atempera/ enfrenta esta situación?

Si bien las respuestas a este interrogante se encuentra asociado especialmente a las políticas económico/sociales que el Estado Capitalista se caracteriza por desarrollar de modo segmentado, con una lógica de reproducción del poder, cuya complejidad escapa al alcance de este trabajo, podríamos re-problematizarlo del siguiente modo:

Habría otro conjunto de cuestiones que no pueden ser obviadas: ¿la innovación tecnológica para qué? ¿En beneficio de quiénes? ¿Puede la economía popular apropiarse de los beneficios de esa innovación? ¿Quién define qué tecnología es necesaria? Una primera aproximación para responder estos interrogantes nos remite al concepto de

“tecnologías apropiadas”, en el doble sentido de que sean apropiadas para resguardar la relación armónica hombre naturaleza y al mismo tiempo sean susceptibles de ser apropiadas por los productores.

En la transición estas tecnologías apropiadas ingresarían al proceso social de circulación con un precio donde parte del potencial mark-up que contiene se destinaría a la conformación de un Fondo Social que promueva redes de producción y consumo asociado, redes de colaboración solidaria y otros<sup>6</sup>.

Al mismo tiempo, estas redes potenciarían las posibilidades de generación de Comunidades de Aprendizaje que construyan la viabilidad de transformaciones simultáneas en lo educativo, económico, social y cultural, como veremos más adelante.

En esta línea se podrían retomar algunas investigaciones que rastrean constituir dicho Fondo con régimen especial equivalente al de las políticas de Promoción Industrial hoy vigente para las firmas capitalistas que se encuentran exentas de los impuestos vigentes.

A esta altura habría que avanzar con la noción de Economía Social y Solidaria, que aunque constituya un marco teórico en construcción, nos permite ubicarnos con una perspectiva económica con otra lógica en medio de una transición plagada de incertidumbres.

En este sentido entendemos como Economía Social y Solidaria (ESS):

**“...una propuesta transicional de prácticas económicas de acción transformadora, concientes de la sociedad que quieren generar desde el interior de la economía mixta actualmente existente, en dirección a otra economía, otro sistema socioeconómico organizado por el principio de reproducción ampliada de la vida de todos los ciudadanos-trabajadores en contraposición con el principio de acumulación del capital...” (Coraggio, JL, 2007).**

---

<sup>6</sup> Un buen ejemplo, local, asociado a las preocupaciones ligadas al ambiente, lo constituye una micro experiencia en fase de diseño: la construcción de Cámaras de purificación de aguas servidas a cargo de la Coop. De trabajo Sta Marta, cuyo trabajo podría estar a cargo de mujeres que encuentran dificultades para encontrar actividades remuneradas con bajos niveles de formación.



Si la empresa capitalista es la organización micro económica del capital, la unidad doméstica (UD) es la forma elemental de organización micro socioeconómica propia de la Economía Social y Solidaria (ESS).

Del mismo modo que las empresas capitalistas se ligan, hacen redes para mejorar las condiciones de acumulación y altos ingresos para sus accionistas, la UD pueden generar extensiones de su lógica que por medio de asociaciones, redes, comunidades consoliden organizaciones tendientes a mejorar la reproducción de la vida de sus miembros, se pueden clasificar dos tipos de organizaciones:

- 1) que atienden aspectos específicos de la reproducción (cooperativas, redes de abastecimiento, etc.)
- 2) con enfoque más holístico y abarcador de la sociedad (movimientos ambientalistas, de derechos humanos, género, etc.).
- 3) Ambas formas de organización económico social pueden desarrollar meso sistemas de autorregulación, planificación estratégica o de representación de sus intereses. También se vinculan con organizaciones político partidarias.

El tipo ideal (weberiano) de empresa (de pretensión universal) indica que las relaciones sociales que rigen la producción de Bienes y Servicios están despersonalizadas: todos los recursos, incluso las personas, se postulan como sustituibles.

La empresa capitalista no frenará espontáneamente ni la explotación del medio ambiente, ni la explotación del trabajo ajeno, el intercambio desigual o la degradación de la calidad de vida. Por eso es preciso preguntarnos cómo jugaría el Estado o el sistema interestatal o qué otras formas de poder colectivo (sindicatos, movimientos de asociaciones de consumo) operen como representantes de esos

intereses y limiten los efectos indeseados de las asociaciones empresariales sobre personas, sociedad y bases ecológicas actuales y futuras.

La pretensión de que la empresa capitalista sea el paradigma universal de organización sigue vigente por la fuerza política y económica que la respalda.

Por esto se plantea la posibilidad de desarrollar otra economía para satisfacer las necesidades de todos y mediada por relaciones de solidaridad. En estos procesos, pueden tener lugar comportamientos inmediateistas de los ciudadanos (consumidores) tendiendo a agudizar los desequilibrios a favor del capital. También la prueba del mercado puede llevar a reconceptualizar formas de asociación, valores y criterios de eficiencia de la empresa privada a sectores de la economía social que no tengan el lucro como objetivo.

No podemos omitir que el Estado capitalista tiene como una de sus funciones básicas garantizar la tasa de ganancia. La prolongación de situaciones de deterioro histórico, privación y creciente pérdida de expectativas generan otras posibilidades: redefinir lo necesario y lo útil, admitir otras formas de producción y consumo más adecuadas.

La Economía popular emergente, no reconocida por este Estado, o condenada a la ilegalidad, no garantiza la sobrevivencia de todos y se requiere una aproximación sistemática para transformar ese todo caótico en un conjunto orgánico vinculado a la producción y reproducción que vuelva a vincular el trabajo con la satisfacción de las necesidades definidas históricamente por sociedades democráticas.

La UD (formada por 1 o más personas o grupos ligados por parentesco o afinidades étnicas de vecindad o ideológicas) tiene como objetivo la reproducción ampliada de la vida de sus miembros (Coraggio, 1994,1998). Considera las

condiciones y medios de vida del siguiente modo: a) como mercancías que puede obtener en el mercado (por dinero o trueque), b) como productos del propio trabajo: alimentos, vestimenta, autoconstrucción, etc., y c) como condiciones naturales (hábitat, sistema de saneamiento, vías de transporte, espacios públicos) o culturales (redes de conexiones sociales, seguridad, ayuda mutua).

De la posibilidad de acceso y del modo de uso de estas condiciones y medios depende la calidad de vida de sus miembros.

Los productos de producción propia (b) y los productos y servicios que se venden por un ingreso mercantil son resultado del ejercicio de las capacidades que conforman el Fondo de Trabajo de las UD: energía física, habilidades, destrezas, conocimiento, etc.

Las relaciones de producción, intercambio y distribución a nivel interno de cada UD son variables, y dependen de valores, y de los marcos institucionales con los que se vinculan. Existen variaciones por la cultura de cada sociedad y diferentes estructuras y extensión de la UD. Puede haber relaciones de intercambio regidas por:

- la cooperación utilitaria
- la reciprocidad centralizada
- como la fuerte competencia entre individuos y comunidades.

No existe un tipo-ideal de UD equivalente a la empresa capitalista, con lo que admitimos una amplia variación según idiosincrasia, culturas y coyunturas económicas e históricas, las cuales dan cuenta de múltiples universalidades / múltiples particularismos (Wallerstein, I. , 2006).

En un extremo nos encontramos con casos en que la reproducción de las UD está al servicio de la generación a bajo costo de la fuerza de trabajo asalariada o como consumidoras de las mercancías capitalistas. En el otro extremo encontramos que la

lógica de reproducción de las UD como una organización en la que lo mercantil es inexistente o solo un aspecto de una vasta gama de relaciones de reproducción social.

Entre uno y otro límite, existe una vasta cantidad de formas particulares de organización al interior de la UD.

La UD-tipo debe proveer las bases materiales y relacionales de su reproducción (y la de cada uno de sus miembros), reproducción que constituye su sentido.

El fondo de trabajo de la UD es realizado bajo las siguientes formas, como trabajo de reproducción propiamente dicho, como trabajo mercantil, que produce de manera autónoma mercancías para la venta, o reventa para adquirir otros medios de vida, como trabajo dependiente asalariado, como trabajo de formación, como trabajo comunitario o de organización colectiva

Este esquema plantea tres hipótesis (nivel micro socioeconómico):

- 1) El empleo asalariado no ha sido, no es y cada vez será menos, la única forma de realizar las capacidades y por esa vía acceder a las condiciones y medios de vida
- 2) La ESS no se refiere exclusivamente a las formas de producción autónoma de los trabajadores, sino que abarca: trabajo doméstico, trabajo comunitario, asociaciones para mejorar intercambio y trabajo asalariado
- 3) Las relaciones de producción, de trabajo y distribución no están objetivadas y están sujetas a relaciones impersonales de parentesco o afinidad que las co-determinan.

El sistema económico como el propuesto supone la vinculación sinérgica de elementos tecnológicos, económicos y culturales. Exige un Estado democrático, participativo, respetuoso de valores y criterios derivados del objetivo de reproducción ampliada de la vida de todos. La confrontación con el gran capital en la lucha por esa

reproducción es ineludible. El objetivo del capital se agota en sí mismo: acumulación de capital. El del trabajo lo trasciende: es la reproducción de la vida de los trabajadores. En esa lucha caben múltiples alianzas. El asociativismo debe avanzar sobre la competencia individualista. Sin embargo el asociativismo no es un campo homogéneo, ya que es posible identificar desde:

- a) asociaciones dirigidas a imponer una estructura social y sujetar a las personas, hasta asociaciones libres y abiertas de individuos
- b) el sindicalismo anarquista como el sindicalismo pasivo
- c) asociaciones en defensa de intereses particulares de sus miembros como asociaciones creadas para actuar colectivamente en defensa de los intereses de todos.

Si bien hay que considerar que la búsqueda de las alternativas al sistema económico mundial son una demanda de todos los puntos cardinales (Coraggio, JL. 2002), hoy el problema más acuciante para decenas de millones de latinoamericanos es comer y vestirse, y también vuelve a ser una necesidad insatisfecha refugiarse, transportarse, acceder a la salud, y a otros servicios indispensables, educación secundaria y continua y recuperar espacios de sociabilidad y contención afectiva. Este conjunto de necesidades, el verdadero objetivo de la economía, reclama la organización solidaria de las UD: organizando un sistema de seguridad alimentaria, compras conjuntas, intercambios fuera del mercado monetizado. Reclama del sistema técnico-científico y del sistema educativo en general que ayude a resolver sus necesidades de aprendizaje y las de este sector de la economía.

La economía popular existente puede dar lugar a un subsistema de ESS, capaz de representar y de dar fuerza efectiva a los proyectos de calidad de vida en una sociedad más igualitaria, más justa y autodeterminada.

## 6.2. Pensando en un proceso transicional

Profundizando este razonamiento, es necesario explicitar que compartimos la idea de pensar los cambios necesarios como una búsqueda deliberada que constituya un sendero hacia una *transición* que va decantando y acumulando alternativas, en una construcción colectiva, a partir de experiencias innovadoras (Coraggio, JL, en Laville JL 2004). Al mismo tiempo consideramos mantener el campo conceptual abierto a experiencias y categorías propias de un espacio en construcción con lo cual:

**“...No habría una respuesta única...las diferencias culturales, históricas, políticas y económicas de partida hacen imprescindible dejar el campo abierto a la *experimentación responsable* y a *gestar nuevas construcciones* históricas, aprendiendo colectivamente de nuestra propia experiencia y de las experiencias de otros en la organización de nuevos sistemas de producción y reproducción...(como)...base fundamental para ampliar el espacio de lo posible (tecnológica, social y políticamente)”. El subrayado es nuestro. (Coraggio, J.L., 2002).**

Continuaremos con la búsqueda conceptual para analizar cómo podemos aprender de la historia, de lo que hacemos y de lo que necesitamos entender, para contribuir a su transformación.

Al respecto consideramos importante atender a la comprensión de la transición en términos históricos de largo plazo:

**“... Es crucial respetar el tiempo, especialmente el de la larga duración, sin manosearlo como si fuera tiempo fluctuante, maleable, sometido al ritmo de las necesidades apremiantes o a las directivas de la acción política. Respetar el tiempo permite vislumbrar a las diferentes alternativas que encierra, incluidas las de dar curso, desde el presente, a la construcción de nuevas condiciones de posibilidad para el futuro”...(Gaiger, L I, en Coraggio, JL 2008).**

Las siguientes reflexiones nos conducen a preguntarnos sobre el papel que pueden jugar el conjunto de experiencias de ESS en la transición.

La historia parece indicar que en la transición del feudalismo al capitalismo, este último mostró su capacidad para imponer su propia lógica en las formas que adopta una

formación económico social. El feudalismo expresó el agotamiento de su lógica para mantener una determinada forma, al interior de una formación económico social. Y para corresponderse con la nueva lógica, se generó el proceso que implicó su disolución toda vez que, en ese proceso de larga duración, se fue extinguiendo su capacidad de reproducirse.

Es decir que puede rastrearse cómo el capitalismo surge dentro del modo de producción existente, y luego se presenta superior al imponer su lógica en la organización de la producción de satisfactores que resuelvan las necesidades de la sociedad ante la expansión de la demanda de mercancías producto de la separación del productor directo de los medios de producción.

En este marco histórico, ¿cuáles son los desafíos de la ESS? Siguiendo a Gaiger en el trabajo citado, se podrían encontrar tres que actuarían como ejes centrales para toda propuesta:

- a) partir de la base técnica heredada del capitalismo, para luego avanzar hacia un desarrollo paulatino de las fuerzas productivas específicas y apropiadas.
- b) Compararse con los emprendimientos de la economía capitalista dando pruebas de superioridad,
- c) Resistir a las presiones del ambiente...

Se trataría de asistir a una experiencia económica fundada en relaciones que, a partir de volver a unir al productor directo con los medios materiales de producción, se erige, desde prácticas basadas en la solidaridad y la reciprocidad. De esta manera se trataría de terminar constituyendo los factores operantes en el interior de la vida material y social de todas y todos.

En este proceso es central recuperar el concepto de praxis:

**“... solo una nueva práctica...puede generar una nueva conciencia y provocar, sucesivamente nuevos cambios en la práctica...” (Gaiger, L.I. 2008)**

**“...siempre hay praxis- porque la acción es condición de conocimiento y viceversa, porque ambos polos están constitutivamente co-implicados- (es) que podemos diferenciar distintos momentos ( ) al interior de un mismo movimiento...” (Grüner, E. 2006).**

Las observaciones de Paul Singer respecto de la ponderación del polo de la práctica (para el aprendizaje de la gestión apropiada para la autogestión de los emprendimientos a cargo de los trabajadores) están asociadas a las de Moacir Gadotti cuando presenta su preocupación ante el cúmulo de teoría (social y pedagógica) y el escaso correlato de nuevas prácticas en las escuelas del Brasil.

Tratándose de dos preocupaciones legítimas con las que acordamos todo parece indicar que el problema está en el movimiento entre los polos y no en la separación de lo que está unido<sup>7</sup>.

Respecto de los desafíos planteados de la ESS, hay un conjunto de autores (Coraggio, J.L; Singer P, Gaiger L.I.), ocupados en crear condiciones para generar pruebas respecto de la no inferioridad de la auto gestión de los trabajadores en comparación con la gestión capitalista, buscando las ventajas comparativas que provienen de la forma social de producción específica.

Entre otras ventajas objetivas podemos citar:

- 1) La eliminación de la apropiación privada del excedente por parte del capital.
- 2) Por medio de distintos mecanismos ( como puede ser la determinación de una jornada de trabajo determinada por la capacidad / necesidad total de trabajar de la sociedad) los emprendimientos se convierten en garantía de empleo

---

<sup>7</sup> El autor participó de una experiencia durante la formación de grado, el Servicio Social Universitario (SSU) 1986, financiado por UNESCO, de Alfabetización y Desarrollo comunitario, que luego de la tarea de campo semanal, se realizaba un taller de 3 hs, para la reflexión sobre la práctica, identificando supuestos y representaciones sociales de los participantes (educadores y población). Para mayor información véase Brusilovsky, S “¿Criticar la educación o formar educadores críticos?”



- 3) Mediante los procesos de aprendizaje pertinentes, la confluencia de las nuevas tecnologías de producción articuladas con ambientes participativos y democráticos propios de la autogestión
- 4) La búsqueda de construcción ya sea de las bases de una nueva cultura profesional a partir de un conjunto de saberes productivos, como del involucramiento mutuo con el futuro del emprendimiento, aspectos que, si bien los estamos mencionando al interior de la organización de la producción, tienen una profunda articulación con las propuestas educativas que se plantean en el presente trabajo.

En este sentido la supremacía que potencialmente podría ser alcanzada por las formas de producción superiores aquí analizadas, estaría asociada a parámetros relacionados con la racionalidad social y la sustentabilidad. Cambios selectivos referidos a la calidad y el cuidado en las relaciones entre los hombres y la naturaleza y entre los hombres entre sí, tanto en el presente y el futuro.

Es necesario no perder de vista que estas condiciones que hemos denominado “ventajas objetivas”, no sólo son potenciales en las particularidades antes descritas sino que también están condicionadas por la perspectiva del abordaje que implica caracterizar el momento histórico particular que surgió del desplazamiento espacio temporal del capital.

Con esta afirmación queremos resaltar que las posibilidades de construcción de una alternativa civilizatoria al capitalismo no puede perder de vista que, toda vez que el escenario donde éste ejerce hoy su hegemonía es de escala planetaria y por lo tanto, la mirada propuesta en este trabajo, que pone énfasis en el análisis de un territorio particular, no puede desconocer la inserción de dicho territorio en el escenario global.

En este sentido, es necesario tener en cuenta la interacción entre lo local y lo global.

Desde la perspectiva de de la búsqueda un nuevo paradigma de la globalización retomamos, como dijimos, la necesidad de pensar en términos de modernidades múltiples y alternativas. A los fines del trabajo nos interesa destacar: la necesidad de construir mundos socio-naturales diferentes que, manteniendo la conciencia de globalidad desde una perspectiva plural de movimientos sociales, se conviertan en espacios de producción de conocimiento y de lucha por la defensa y transformación del lugar (Escobar, A. 2002). Enfatizamos con el autor tres aspectos:

- 1) El acercamiento de los ámbitos académicos e intelectuales con los movimientos sociales en términos de producción de conocimientos solidarios.
- 2) Pensar la producción de lugar-en-redes como necesaria para contrarrestar la idea de que la globalización convierte al lugar en un espacio marginal para la producción de la realidad socio natural. Pretendemos reconocer *el lugar* como espacio transformador de lo global, al unirse en lo global con otros movimientos de defensa del lugar.
- 3) En la promoción de mundos sicionaturales alternativos hacemos énfasis en el componente ecológico en virtud de su negación histórica.

Habría que asumir el desafío de pensar colectivamente otros mundos sicionaturales a partir de redes locales (emprendimientos, asociaciones, movimientos) que, a partir del conocimiento disponible y del que cotidianamente producen y vinculados a otras redes construyan modelos superadores en lo social, económico y ambiental.

Tal como se ha señalado, al tratar las transiciones históricas, se incorpora al concepto de fuerzas productivas, los *recursos y facultades intelectuales, el estado general del conocimiento, su difusión en la población, la adopción y utilización de técnicas, la capacidad de organizar el trabajo productivo, etc.* La transición requiere la

socialización de nuevas prácticas, su extensión hacia el conjunto de la sociedad, prácticas que correspondan a otros modelos de conducta, nuevas representaciones (Gaiger, L.I. 2008). Estas temáticas están abordadas por las ciencias de la educación, que trataremos a continuación.

Atentos a una educación contextualizada decimos que:

**“...La lógica objetiva de las transformaciones históricas... definirá su curso en la medida en que los actores en escena incidan sobre las condiciones que se encuentran y que estas a su vez, sostengan dichos protagonismos “(Gaiger, L.I., 2008)**

### **6.3. Qué Educación necesitamos para construir un sendero hacia Otra Economía / Otra Sociedad**

La problemática que nos ocupa consta de tres partes: comenzaremos con el abordaje de una temática clásica en educación, “su relación con la sociedad”. Luego daremos cuenta de las relaciones entre conceptos de Economía, Necesidades y Educación atentas a la construcción de nuestro objeto de estudio. Y culminaremos con la presentación de algunos problemas pedagógicos, propios de la educación de adultos en América Latina, para luego profundizar el análisis con las concepciones educativas que, desde la teoría del pensamiento complejo (Morin, E. 1998) contribuyen a la construcción de una visión global para reflexionar sobre los desafíos que nos propusimos.

Partimos de dos grandes tradiciones, el pensamiento de Paulo Freire y la Educación Permanente y aborda aquellas derivaciones teóricas, con componentes inter y transdisciplinarios de las últimas décadas, en vistas al siglo XXI.

### **6.3.1. Un problema clásico de la educación: La relación educación y sociedad.**

Si bien esta investigación alude a la educación, en sentido amplio (trascenderemos la escolarización formal, escolar) nos interesa destacar algunas reflexiones que están asociadas a su carácter interdisciplinario.

Esas reflexiones se dan en el marco de la búsqueda de "cambios educativos" más acordes a las necesidades de la población, y, especialmente por donde se supone que esos cambios tienen origen.

Una corriente de "optimismo educativo" que deliberadamente parte de comprender a la *educación* como una variable central para "cambiar" nuestras sociedades en dos sentidos. En simultáneo se gestan y desarrollan, durante la segunda posguerra del siglo pasado, dos corrientes que compartiendo esta característica, no son coherentes entre sí. Nos referimos por un lado a la Teoría del Capital Humano y por otro a un movimiento vinculado a las pedagogías institucionales de los 60.

Desde fines de 1950, los discursos político-económicos destacaron las contribuciones de la educación al desarrollo económico de la sociedad y, especialmente desde la planificación educativa, se enfatizó la producción de recursos humanos calificados con la difusión de la Teoría del Capital Humano. El capital humano se constituye a partir de acciones desarrolladas por diversas áreas: lo sanitario, la seguridad social, la vivienda, la educación formal y las habilidades adquiridas por las experiencias de trabajo. El concepto de Capital Humano sirve para explicar el "residual" que se produce luego de calcular las contribuciones de la naturaleza y el trabajo en el crecimiento económico.

Los postulados centrales de esta teoría establecen que los "gastos" realizados por sujetos o sociedades en servicios sociales de sanidad o educación son, en realidad,

“inversiones” realizadas por los sujetos considerando los beneficios a lograr en el futuro - haciendo una analogía con la inversión en capital físico característico de la economía del trabajo. Esta teoría utilizó un individualismo metodológico, la idea de que los fenómenos sociales pueden y deben retrotraerse a sus fundamentos de comportamiento individual” (Blaug, 1996).

Por otro lado, desde la misma visión de “optimismo educativo” los pedagogos institucionales con fuerte influencia de las corrientes psicológicas “no directivas”, antiutoritarias, otorgan al espacio educativo, una alta importancia a la experimentación en procesos autogestivos integrales, desde el aula a la conducción escolar, como antesala de la autogestión social.

Ahora bien, desde otro paradigma, los trabajos de los representantes de la corriente crítico-reproductivista en educación (Althusser, Baudelot y Establet, Bourdieu y Passeron, Bowles y Gintis) muestran cómo las escuelas no son instituciones neutrales, o “políticamente inocentes”.

Las teorías de la reproducción surgen en países centrales del capitalismo (como Estados Unidos y Francia). En relación a esto, Da Silva piensa que el hecho de que estas teorías hayan surgido en un lugar y una época caracterizada por la *consolidación* del capitalismo explicaría en gran medida el énfasis puesto en el concepto de reproducción. Partiendo de una visión determinista consideran que a tal sociedad, tal educación, y que los cambios de tipo estructural devienen de la dinámica social, por lo tanto para cambiar la educación hay que transformar la sociedad (Palacios, J, 1980).

En este planteo introductorio es necesario prestar atención sobre el carácter conservador, por un lado, voluntarista e ingenuo por otro, en el primer paradigma. Por último, recuperando el aporte de los críticos reproductivistas, prestar atención al riesgo del determinismo fatalista, que pueden desprenderse de ciertas lecturas sobre sus

planteos. Las herramientas que necesitamos construir hoy requieren avanzar en el análisis.

Con ello nos interesa destacar aquellas visiones de esta relación que ponen el acento en su dimensión dialéctica: partiendo de reconocer las limitaciones de nuestras sociedades en este momento histórico, *avanzar en la ampliación del umbral de lo posible, de modo tal de proponernos educar (aunque sea parcialmente) para la sociedad que viene* (Palacios, J 1980). Durante la década de los `80 distintos intelectuales (Michael Apple, Henri Giroux, S Aranowitz, Peter McLaren, Fernández Enguita) rescataron este posicionamiento que permite ver las contradicciones al interior de la institución educativa. De este modo, “la esfera cultural no es un mero reflejo de las prácticas económicas, sino que la influencia, el reflejo o determinación están mediatizadas por formas de acción humana (...) “mediatizada por las actividades, contradicciones y relaciones específicas que se dan entre los hombres y mujeres reales como nosotros” (Apple, M. 1996).

En este sentido Freire afirma que “al lado de la tarea reproductora que indiscutiblemente tiene la educación, hay otra que es la de contradecir aquella. La tarea que nos cabe es esa, y no cruzarnos de brazos en actitud fatalista” (Freire, P. 1999) Freire se opone a la concepción “optimista ingenua” de la educación, que la entiende como la “llave de las transformaciones sociales, la solución para todos los problemas”. Esta postura, omnipotente, desconoce los condicionamientos de nuestra práctica: condicionamientos políticos, económicos, culturales, ideológicos, epistemológicos.

También se distancia del “pesimismo mecanicista”, que entiende que la educación está mecánicamente subordinada a las necesidades de la estructura económica de las sociedades capitalistas. Desde esta perspectiva, una sociedad desigual no permitiría la existencia de escuelas democráticas y democratizadoras.

Sin duda aquí nos encontramos con el componente utópico tanto de las Ciencias Sociales en general como de las Ciencias de la Educación en particular. Es necesario detenernos en este último punto.

Gimeno Sacristán (1978) plantea que la educación presenta, como práctica, un doble aspecto claramente diferenciado: por un lado se muestra como reproductora de estados culturales conseguidos, y por otros se muestra como innovadora de cultura en los planos individual y social.

Esto último supone caracterizar a la realidad cultural como objetos abiertos a la expansión, lo que equivaldría a decir que el objeto mismo educación es un objeto abierto.

Para el autor el esqueleto de las ciencias de la educación tiene tres componentes: la explicación, la normatividad y la utopía. La educación la explicamos, con asistencia de las ciencias auxiliares (sociología, psicologías, didácticas, etc.) tal como consideramos que se realiza. Lo consideramos como un conocimiento definitivo, en la medida en que lo comprendamos como algo totalmente configurado y reproducible.

En dicho caso, otorgaríamos predominio a la faceta reproductiva por sobre la creadora. Pero si en cambio retomamos la idea de que la educación como práctica contiene una funcionalidad creadora del propio objeto, hay una parcela del objeto potencial, que pertenece al futuro.

En este otro caso la normatividad/tecnología pedagógica tiene que iluminarse con el componente utópico de las propias ciencias de la educación. Al respecto Gimeno Sacristán afirma:

**“... La conexión entre investigación y acción pedagógica, es condición de progreso del conocimiento científico sobre el objeto de las ciencias de la educación, de la validación del mismo y de la creación de realidad, dando así cumplimiento a la veta innovadora que inevitablemente forma parte del hecho educacional...”.**  
(Sacristán G., 1978)

Del mismo modo en que consideramos que los alumnos en una relación pedagógica, no parten de cero, no constituyen una tabula rasa, entendemos que nuestras sociedades cuentan con un conjunto de experiencias, ideas, propuestas que en el juego del desarrollo histórico, contienen elementos de aquel futuro que buscamos.

En esta investigación esta dimensión tiene doble validez, ya que tanto el relevamiento, identificación y elaboración de propuestas son *educativas* y *económicas*.

Nos proponemos identificar procesos educativos que estén asociados a prácticas que buscan otra economía tanto en el pasado, en el presente como en el futuro.

### **6.3.2. Economía, necesidades y educación**

La función de la educación en la búsqueda de un sendero hacia otra economía, otra sociedad está asociado a aumentar las oportunidades de acceso a la *apropiación de conocimiento* que hagan posible la construcción de otros mundos a partir de procesos participativos y reflexivos.

Recuperamos aquí dos clasificaciones sobre la noción de *conocimiento*: en el plano más general lo entendemos como construcción social e histórica, concepción *procesual*, como superación, de las visiones del conocimiento como *cosa* o como *sistema* (Entel, A.1988). Y tomaremos la categoría de *conocimiento crítico* (Le Boterf, G. 1985; Brusilovsky, S. 1992; Sirvent, M.T. 1998) que intenta describir conexiones y regularidades de los fenómenos con el propósito de transformar la realidad<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Según el autor para desarrollar una comprensión crítica de la realidad es necesario tomar la experiencia, la cotidianidad y la práctica como objeto de reflexión. Supone una unidad entre reflexión y acción (praxis). Conocer críticamente ubicar las raíces de los problemas en las leyes de la formación, de reproducción y transformación del sistema socioeconómico. Supone desembarcar sobre la conciencia colectiva de los problemas (Le Boterf, G. 1985). Para caracterizar “pensar críticamente” ver Brusilovsky. S 1987. Luego tomaremos la noción de qué significa ser alfabetizado hoy, de Sirvent, S. 1992 dado que retoma el concepto de conocimiento crítico.



La elección de los conceptos de necesidades *subjetivas* y *objetivas* (teoría sistémica de las necesidades humanas) está dirigida a entender que “cualquier necesidad humana fundamental que no es adecuadamente satisfecha revela una pobreza social y puede generar patologías colectivas toda vez que rebasa límites críticos de intensidad y duración” (Sirvent, M.T. 1988, 1990,1994). En este sentido en lo que se refiere al concepto de necesidad educativa como necesidad social, partiré de la definida por la misma autora, que distingue los dos tipos de necesidades:

- **Las subjetivas** (las que surgen de la construcción colectiva de la subjetividad) que son aquellas percibidas como tales por los sujetos y dado que pueden problematizarse son objeto de reflexión-acción y demanda y
- **Las objetivas** son definidas desde un modelo deseado, a cuya identificación se accede a partir de participar en procesos de reflexión y problematización de ese modelo:

**“La diferenciación conceptual entre necesidades objetivas y subjetivas no solo es importante teóricamente sino también por sus implicancias en la determinación de objetivos para una acción cultural. Una acción transformadora que se apoya solamente en las necesidades manifiestas, subjetivas de la población sin considerar las objetivas corre el riesgo de implementar actividades que conduzcan a mantener el status quo y no a la modificación de la injusticia social, económica y política” (Sirvent, M. T. 1999).**

A la inversa, podemos preguntarnos sobre cuáles son los riesgos de considerar las necesidades desde un modelo, sin prestar suficiente atención a la visión de los sujetos.

El relevamiento de necesidades subjetivas y objetivas de educación supone, en nuestro caso, la intención de una *acción cultural* a favor de la reproducción ampliada de la vida de todos los miembros de una comunidad. En este caso también supone, como

dijimos, entender la intención de conformar un *subsistema* de ESS como un paso en la transición hacia otra economía / otra sociedad.

Esta investigación privilegia las necesidades educativas colectivas, en el marco de un proceso de confluencia / confrontación entre la diversidad de actores y grupos sociales que componen la comunidad, en la búsqueda de la construcción que supone sostener una tendencia a la satisfacción de todas las necesidades de reproducción de la población.

En este marco las necesidades individuales están imbricadas en las colectivas, atento a procesos de individuación propios de los procesos históricos que cada individuo, cada grupo social, cada comunidad, cada región, vivió durante los últimos cinco siglos de desplazamiento espacio temporal de las relaciones capitalistas de producción que habrá que considerar particularmente.

En el territorio se concretan las relaciones sociales mediante el proceso de confluencia / confrontación entre los distintos grupos y clases sociales que componen la comunidad dando lugar a distintas experiencias y a la aparición de obstáculos, los cuales serán superados o no según sea el momento histórico particular y el proceso histórico que los construyó.

Las vinculaciones entre territorio y necesidad parten del supuesto que considera que las primeras búsquedas para realizar las necesidades se realizan en los ámbitos de mayor proximidad (barrio, ciudad, región).

Al mismo tiempo existe una relación en la que el territorio y lo que ofrece (en nuestro caso la comprensión de “la oferta educativa” formal y no-formal, experiencias sociales y productivas que generan aprendizajes informales) moldea las necesidades, tanto las subjetivas como las objetivas.

En ella la apropiación de conocimiento para la construcción de otros mundos posibles, juega un papel clave. En este sentido entenderemos aquí como *procesos educativos* a aquellas prácticas sociales que de modo deliberado o no, formales, no-formales e informales generen *aprendizajes* en los sujetos involucrados, en términos de *apropiación de conocimiento*.

En nuestro caso, los *procesos educativos* remiten, necesariamente a varios modelos (necesidades objetivas) y constituye justamente aquello que estamos poniendo en discusión.

Los satisfactores sociales tienen un carácter económico social por la correspondencia con el modo de producción que está históricamente constituido y su grado de desarrollo.

Coincidimos con Agnes Heller, en que “*la satisfacción de las necesidades se ubica necesariamente más allá de la sobrevivencia*”. (Heller, A. en Sirvent, M. T. 1999)

Es intención de esta tesis rastrear los procesos educativos más relevantes, tanto aquellos que han sido parte de las prácticas económicas y sociales solidarias experimentadas, como aquellos que podemos identificar como necesarios para la construcción de una propuesta de ESS en un territorio específico.

Se ponen en juego aquí trayectorias de aprendizaje conformadas históricamente y necesariamente segmentadas y desiguales. Al mismo tiempo estos procesos son diversos y no suelen ser explicitados, lo cual contribuye a enrarecer las posibilidades de visibilizar los aprendizajes apropiados como recursos disponibles o como limitantes en la elaboración de proyectos sociales comunes crecientemente complejos como puede ser una propuesta de ES en un territorio específico.

Como veremos a continuación la teoría educativa seleccionada intentará dar cuenta de las cosmovisiones de “lo educativo” que integran procesos formales, no-

formales e informales en la perspectiva que Rosa María Torres (Torres, R. M., 2001) denomina “*aprendizaje a lo largo de toda la vida*” como paradigma y principio organizador de los sistemas educativos (en sentido amplio) en la sociedad del siglo XXI.

### **6.3.3. La Educación en el Siglo XXI**

El criterio de selección elegido se enmarca en la teoría del pensamiento complejo, en el cual “...*reside el doble desafío de la re-vinculación y de la incertidumbre. Es preciso volver a ligar lo que era considerado como separado...*” (Morin, E, 1999 en Gadotti, M. 2002). El propósito es poder aprender a armonizar las certidumbres e incertidumbres que interactúan de manera constante y permanente en la vida cotidiana.

Comenzaremos tomando algunos de los problemas pedagógicos de fin de siglo XX, en América Latina asociados a la educación de adultos y especialmente a la Educación Popular (Torres, R. M., 1988; Bertoni, G, 1990). Ello supone la revisión crítica de las concepciones y prácticas de la Educación Popular en América Latina desde los años 1960-1970, asociadas a los procesos de resistencia y búsqueda de transformación social. Nos encontramos con propuestas caracterizadas por las siguientes limitaciones,

-Un rechazo profundo a lo que los sistemas educativos pueden brindar, como representantes del estado, con lo cual se ponderaron prácticas educativas no formales. Si la escuela era entendida como un aparato ideológico del estado y portadora de una ideología dominante que solo reproducía y legitimaba el sistema de relaciones sociales capitalistas, no constituía el ámbito escolar un espacio de lucha, sino que para ello había

que privilegiar los espacios extraescolares. El recelo a la portación de ideología dominante del conocimiento escolar llevó a un proceso que profundizó el vaciamiento de contenidos de las prácticas educativas, no advirtiendo que también por esa vía puede cursar la dominación. Al respecto, un conjunto de estudios darían cuenta que la escuela en América Latina se caracteriza más por lo que excluye que por la transmisión de ideología dominante (Tedesco, J.C. 1983).

-Las posturas antiautoritarias de la década del 60, pedagogía no directiva en EEUU y Pedagogía Institucional en Francia y algunas interpretaciones de los primeros escritos de Freire, condujeron a posicionamientos que propugnaban el *corrimento* de los educadores de su lugar de conductores de los procesos, negando la asimetría con los alumnos respecto del saber. Esto llevó a que en nombre de la “democratización” de las relaciones de enseñanza se colaborara con el empobrecimiento de las oportunidades de apropiación de conocimiento sistematizado, creado por la humanidad, entendiendo por ésta no sólo el conocimiento sistematizado de origen euro céntrico.

Dado que pondremos especial énfasis en la Educación no formal conviene hacer algunas aclaraciones: en primer lugar implica un acto deliberado de enseñanza – aprendizaje, un propósito explícito de querer educar – aprender. Si bien existe una discusión respecto a qué es “formal” (Romero Brest, G. 1977), nosotros incluiremos en la categoría de educación *no formal* a servicios con las siguientes características: acciones educativas en áreas específicas, de corto plazo, orientadas a la actualización, ampliación, complementación, especialización o reconversión de la formación inicial, básica general o profesional que surgen como demanda de los sujetos que reciben los servicios cuyas características hemos desarrollado. Constituyen un aprendizaje sistemático, en forma de cursos o prácticas programadas. Son impartidas por diversas instituciones, como asociaciones voluntarias, sindicatos, empresas y también por el

sistema educativo al margen de los planes regulares organizados por niveles. Está dirigido a población adulta o en edad post escolar, admite tanto a educadores profesionales como a sujetos idóneos en campos diversos del conocimiento. Puede estar financiado con fondos privados o públicos. En general implican algún tipo de reconocimiento de cursada o de aprobación (Romero Brest, G. 1977).

Es necesario destacar que vamos a considerar en este trabajo como “educación no formal” solo aquellas experiencias que se encuentren vinculadas a proyectos comunitarios y/o productivos con búsqueda de efectos positivos en el apoyo a otras acciones (Brusilovsky, S. 1992).

Hoy asistimos al reconocimiento creciente de la educación no-formal e informal, en el marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida, aunque continuamos con dificultades para que ellas sean parte de propuestas integradas a las políticas educativas, especialmente en los territorios de la periferia del capital.

Para contrarrestar estas limitaciones es necesario *renovar la problematización* de estos procesos de empobrecimiento, de una herramienta clave como es la Educación en vistas a la construcción de Otra Economía / Otra Sociedad. En tal sentido avanzaremos en una dirección que

**“...a partir de otras corrientes teóricas desde el paradigma de la complejidad se asista a la emergencia de nuevas problematizaciones vinculadas a la coyuntura, la interdisciplina y (para nosotros especialmente importante) las experiencias localizadas”... (Vitarelli, M 2008). (El paréntesis es nuestro)**

A continuación seleccionamos dos grandes corrientes de pensamiento pedagógico que contribuyen a la construcción que nos interesa: por un lado la tradición del pensamiento de Paulo Freire hasta las reflexiones más recientes del Instituto que lleva su nombre, en “Pedagogía de la Tierra” de Moacir Gadotti, (Gadotti, M. 2002). Por otro lado los aportes de la Educación Permanente con las resignificaciones

realizadas desde América Latina (integración de la Educación Popular), hasta las elaboraciones más recientes de la concepción de “*aprendizaje a lo largo de toda la vida*” y en ella especialmente, “*Comunidad de aprendizaje*” (Torres, R M, 2001) que vendrían a dar cuenta del conjunto de variables sociales, económicas, culturales y políticas que nos ocupan respecto de los procesos educativos que investigamos.

A lo largo de toda su producción teórica Paulo Freire sostiene la idea de la no neutralidad de la educación. Para Freire “*la toma de conciencia, reflexión y acción se convierten en los elementos básicos inseparables del proceso educativo*”. En otras palabras, para este autor, el proceso educativo debería proponerse desarrollar la capacidad de una actitud crítica permanente que permita a los hombres captar la situación de opresión como limitante y al mismo tiempo posible de ser transformada (Palacios, J, 1980).

En sus propias palabras expresa que “*una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica radical y liberadora es promover la legitimidad del sueño ético-político de superación de la realidad injusta*” (Freire, P. 2001a).

Al enfocar la historia como posibilidad, nunca el futuro se presenta como inexorable, sino como problemático, en una perspectiva de la educación que no quiere ser ni *objetivista mecanicista*, ni *subjetivista*, ya que los cambios se dan de modo dialéctico, en la realidad y en la conciencia. Esta advertencia epistémica es explicitada en sus palabras cuando dice que:

**“el sueño por un mundo mejor nace de las entrañas de su contrario. Por eso corremos el riesgo tanto de idealizar el mundo mejor, desligándonos del nuestro concreto, como de sumergirnos en el inmovilismo fatalista” (Freire, P 2001a).**

Aquello que consideramos más significativo de este planteo para lo que nos ocupa es la médula de la cuestión pedagógica: la necesidad de construir puentes entre el

mundo tal cual es, y el mundo que queremos que sea, tanto en el proceso de comprensión del mundo como en el de su transformación, como dimensiones de un único proceso, sin perder de vista que “el mundo que queremos” es aquel que surge de la construcción colectiva de todos los actores sociales involucrados en el proceso educativo.

Hacia fines del siglo XX Moacir Gadotti da continuidad al pensamiento freiriano con la incorporación de variables contextuales que han cobrado especial relevancia en las indagaciones académicas tanto como en la aparición de organizaciones sociales en las últimas décadas.

Las categorías desde las que se interrogan y se piensan nuevos caminos son: *Planetariedad*: La tierra es un “nuevo paradigma”. El tema de la *ciudadanía planetaria* puede discutirse a partir de esta categoría; *Sustentabilidad*: el tema se originó en economía y en la ecología, para insertarse en el campo de la educación, a partir de la idea de una *educación sustentable para la sobrevivencia de la tierra*. Integrando la sustentabilidad económica, ambiental, social, política, se ponderan interrogantes transversales asociados al equilibrio del ser humano consigo mismo y con el planeta, y refieren al propio sentido de lo que somos, de dónde venimos, y hacia dónde vamos, como seres con sentido y dadores de sentido; *Virtualidad*: implica toda la discusión sobre la educación a distancia, la creación de redes de aprendizaje y el uso de computadoras en el aprendizaje; *Globalización*: el desplazamiento espacio temporal del capitalismo ha tomado una dinámica en las últimas décadas que puede pensarse que está cambiando la política, la economía, la cultura y la educación. Para pensar la educación del futuro necesitamos reflexionar sobre la totalidad del proceso histórico actual que otorgó la posibilidad de ampliar una tendencia a pensar globalmente, sin dejar de abordar lo local. Se repudia una mundialización limitada al pensamiento único, pero se



sostiene la mundialización de la solidaridad, con una ética de gobernabilidad mundial; *Transdisciplinariedad*: lo que implica la construcción de nuevas categorías que surgen del diálogo interdisciplinar y permiten una mayor comprensión del moderno sistema mundo, de su multiculturalidad, de las múltiples universalidades, de las múltiples modernidades, de los múltiples particularismos.

Gadotti recupera así y renueva al mismo tiempo, el pensamiento pedagógico, desde una perspectiva transdisciplinaria:

**“Cambiar de manera de pensar es fundamental para la búsqueda de una visión global del mundo. La transdisciplinariedad representa una ruptura con el modo lineal de leer el mundo, una forma de articulación de saberes” (Gadotti, M. 2002).**

Desde la Pedagogía de la Tierra, o Ecopedagogía, incorpora a la reflexión pedagógica la *cuestión ambiental* en el marco de la necesidad de construir **otro modelo civilizatorio**.

En esta nueva problematización de la educación integra algunos elementos que destacamos especialmente. La cuestión de los seres humanos como *seres dadores de sentido*, y la *sustentabilidad* de lo que proponemos y construimos se comprendan a partir de esta capacidad.

Se considera desde esta visión que tanto las *nuevas tecnologías* como la *ecología* no solo representaron un cambio de la visión del planeta, sino que también contribuyeron a un cambio de visión acerca del “futuro común” de la humanidad.

Por último destacamos que la búsqueda teórica de los autores, desde la pedagogía, integran el reconocimiento de un movimiento y unas prácticas de Economía Social y Solidaria como germen de Otra economía, como adelanto del nuevo modelo civilizatorio.

La ecopedagogía solo tiene sentido como *proyecto alternativo global* donde la preocupación está en un nuevo modelo de civilización sustentable desde el punto de vista humano y ambiental, es decir, ecológico, que implica un cambio de estructuras económicas, sociales y culturales. (Gadotti, M, 2002).

Por otro lado, la perspectiva de la Educación Permanente aporta en su surgimiento histórico un conjunto de innovaciones. Si bien surge en países centrales donde ciertos problemas de la educación básica masiva estarían, en términos generales, más próximos a ser resueltos, luego de una breve presentación, podremos avanzar sobre elaboraciones producidas desde América Latina, atentas a nuestras condiciones periféricas, definidas éstas en los siguientes términos:

**“...La periferia de una economía mundo es aquel sector geográfico de ella en la cual la producción es primariamente de bienes de baja categoría (esto es, de bienes cuya mano de obra es peor remunerada), pero que es parte integrante del sistema global de la división del trabajo, dado que las mercancías implicadas son esenciales para su uso diario.” (Wallerstein, I. 1979)**

Si bien la educación permanente sufre un conjunto de controversias<sup>9</sup> a lo largo de su desarrollo consideramos pertinente realizar una recuperación del concepto.

La educación permanente referida a una visión global de la educación, como concepción totalizadora del hecho educativo que abarca la escuela como los otros recursos/experiencias educativos existentes. La inclusión de la educación no formal e informal, supone que la educación se perciba como necesidad y derecho durante toda la vida, que los adultos realicen un *aprendizaje continuo* y la posibilidad de que *toda el área de la vida cotidiana* se considere como un *espacio educativo*. También supone una intencionalidad de democratizar la apropiación de conocimiento tanto para el ejercicio de la ciudadanía como para el desempeño en los ámbitos sociales, organizacionales y laborales (Sirvent, M. T., 1999).

---

<sup>9</sup> Ver Furtado 1967, Paín, A. 1996 y Sirvent, MT 1999.

A los fines de esta investigación, de la extensa bibliografía disponible sobre el concepto, destacamos:

La importancia de la actualidad como contenido y las necesidades de educación vinculadas a poder seguir las evoluciones y transformaciones de su entorno (Romero Brest, 1977).

El reconocimiento de una demanda cada vez más fuerte de respuestas a los problemas de corto y mediano término vinculadas a las preocupaciones de la vida cotidiana. (Paín, A 1992).

Ante el futuro incierto los hombres deben saber designar alternativas y tomar las decisiones necesarias (Paín, A. 1992)

No obstante, no debe perderse de vista que pueden existir efectos imprevistos que tienen una influencia educativa, individuos que extraen de los mensajes disponibles respuestas a sus propias preocupaciones comportándose de manera activa, una relación estrecha entre reflexión y acción, son algunos de los elementos que describen lo que se comienza a denominar *educación informal*. (Paín, A. 1992). También reconocidos como aprendizajes sociales o el contexto que provoca múltiples aprendizajes no intencionales. (Sirvent, MT, 2006)

Por último debe prestarse atención al surgimiento de las formas informales de la educación extra escolar, significa que ciertos sectores sociales, frente a los diversos problemas que les plantean el crecimiento económico, la dinámica del cambio social y la evolución política, no pueden satisfacerse con las prestaciones de las instituciones existentes. (Paín, A. 2002).

En el mismo sentido es necesario hacer tres advertencias:

1. Generalmente la educación informal no está organizada, es asistemática y a veces no intencional, pero sí interviene en gran parte en el

aprendizaje total de cada persona (incluyendo también a los escolarizados de alto nivel). Aquello que un individuo aprende de la educación informal forma parte sus conocimientos, *no obstante, está limitado a lo que el entorno personal puede ofrecerle.* (Paín., A. 1992).

2. La medida en que el concepto de Educación Permanente es capaz de influir sobre la educación no depende de su calidad teórica o práctica sino de las fuerzas sociales y políticas en un campo y en un momento preciso, y de su concepción de la función social de la educación. (Paín, A. 1992)
3. Algunos autores plantean que investigaciones más recientes darían cuenta de que resulta falaz suponer que es posible mejorar la educación de la infancia sin atender a los jóvenes y adultos que los rodean, sin mejorar su contexto socioeducativo familiar y comunitario (Sirvent, MT, 2006).

Según esta autora, la visión global desde la perspectiva de la Educación Permanente para las sociedades de la periferia debería apoyarse en el siguiente trípode: Educación Permanente, Educación Popular y Pedagogía de la participación.

La visión de la *educación permanente* tiene que asumir la doble prioridad de formar a las nuevas generaciones, enriquecer la educación de los adultos, y articular la escuela con recursos educativos del entorno: la educación inicial que incluye a la escuela en todos los niveles, desde el preescolar hasta el universitario; la educación de jóvenes y adultos, referida a diversas experiencias intencionadamente educativas con población de 15 años y mas, que ya no está en la “escuela” (incluye actividades para completar estudios formales, como aquellas orientadas al trabajo, la salud, la

participación); los aprendizajes sociales o el contexto que provoca múltiples aprendizajes no intencionales.

Enfocar desde los principios y realizaciones de la *educación popular* contienen tres connotaciones:

- a- el componente de la emancipación y liberación,
- b- los trabajadores que buscan sus propios intereses en materia de Educación,
- c. la educación pública como demanda social, en tanto reconocimiento de la educación como necesidad colectiva y su expresión como reivindicación social.

En cuanto a la *pedagogía de la participación*, se considera a la educación a lo largo de toda la vida como necesidad y derecho de todas las personas y grupos sociales, con lo cual se torna un derecho social del cual el estado debe ser garante y responsable. La construcción colectiva y democrática de la política educativa supone tener como eje la participación de los educadores y de toda la comunidad educativa. El fortalecimiento del rol educativo del Estado implica a la vez el desafío de facilitar la participación de la sociedad civil, la comunidad educativa en las decisiones educacionales y por otro lado facilitar la recepción y tratamiento de las demandas sociales de distintos grupos sociales organizados (sindicatos, asociaciones, movimientos etc.) (Sirvent, MT, 2006).

Otro aporte, expresa que nos encontramos ante un tránsito que va del énfasis en la cantidad por sobre la calidad, de un énfasis sobre la educación, a un énfasis sobre el aprendizaje, donde lo que está en cuestión es en qué medida se producen *aprendizajes efectivos*. Del mismo modo estaríamos transitando de la Educación permanente al *aprendizaje permanente* y de la sociedad educadora a la sociedad del aprendizaje (Torres, R.M. 2001).

En este sentido la política educativa iría mas allá de la política escolar y la participación de la ciudadanía en educación trasciende la escuela. Con ello la "comunidad educativa" ya no estaría asociada a lo escolar sino que abarcaría tanto la educación formal, no formal e informal con lo que incluimos un conjunto de instituciones y medios de comunicación, ambientes laborales, de investigación, recreación, etc.

El aporte de Rosa María Torres en la construcción del concepto de *Comunidad de Aprendizaje*, que integra los procesos de aprendizaje de un grupo humano, en un territorio determinado, que considera a *todas* las edades, a varones y mujeres y condiciona los resultados educativos a la necesidad de proponer de modo simultaneo *procesos de transformación económicos, sociales culturales y políticos* (Torres, R. M, 2001)

En las circunstancias actuales, caracterizadas por la incertidumbre, todo indicaría que se hace necesario re-problematizar la relación educación y sociedad, educación y economía.

Tal como hemos visto es difícil superar los procesos de mejoramiento de calidad de vida de la población si no damos cuenta de la posibilidad de transformación en lo político, social, económico y educativo de modo simultáneo. En este sentido una visión de la educación que no contenga una propuesta de transformación de las condiciones económico-sociales de la población constituye una teoría incompleta e impotente.

El gran desafío no radica sólo en la explicitación de principios igualitarios, en los grandes modelos a alcanzar (las utopías en todo caso nos servirían para caminar en una dirección) frente a una realidad que se resiste a cambiar a partir de discursos y cuotas mas o menos importantes de voluntarismo, sino en establecer los

puentes entre lo realmente existente y aquello que queremos lograr, entre el corto plazo y la larga duración, entre lo cotidiano y la construcción de otro modelo.

Los marcos teóricos compuestos por la **Educación Popular, la Pedagogía de la Tierra** y la concepción de **Comunidad de Aprendizaje** no solo nos permiten partir de diagnósticos complejos sino que suponen una metodología que:

a) confía en el *trabajo conjunto* entre sujetos con apropiaciones asimétricas de conocimiento, es decir, considerarlos capaces de conocer y de prepararse colectivamente para transformar<sup>10</sup>.

b) Supone al mismo tiempo, captar la lógica de funcionamiento de la realidad y encontrar los *modos más pertinentes y eficaces de intervenir en la historia* que considere los tiempos (plazos), la progresividad y el alcance de los procesos.

c) Se abre una discusión respecto a cómo posicionarse frente al “Estado”. Nosotros recuperamos la idea de alentar *procesos de demanda participativos* que, basados en la concepción de la educación como derecho, avancen en la dirección de la participación real de los involucrados (Pedagogía de la Participación). Luego volveremos a un análisis sobre cómo vincularse el Estado en función de conseguir apropiarnos de parte del plus producto social en vistas a la obtención de satisfactores definidos colectivamente.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Ver Coraggio, JL. 1996, p.136-137

<sup>11</sup> \*El autor participó de las siguientes experiencias, en la primera como profesor y director, y en la segunda como instructor-asesor:

1-Experiencia de escuelas medias de Alternancia: los CEPT (Centros Educativos para la Producción Total): La conducción de los colegios están a cargo de una asociación civil que co-gestiona con el Estado, en este caso Provincial, cuyo órgano de gobierno es un Consejo de Administración, compuesto por productores y otros actores de la comunidad. No exenta de dificultades la experiencia se desarrolla desde el año 1989 y cuenta hoy con más de 30 centros que educan a jóvenes del ámbito rural. La participación de las familias transcurre desde la solicitud de fundar una escuela, al acondicionamiento de lugares de funcionamiento, la selección de docentes y la elaboración de Proyectos de desarrollo.

2- La elaboración participativa y presentación formal de un Complejo Educativo para una Barriada de Luján a cargo de un grupo de 23 beneficiarios del plan Jefes y Jefas (hombres y mujeres desocupados) desde un Curso del CFP 403 de Luján: en el año 2003 entre otros proyectos, se presentó ante el Estado Municipal, en el marco del Plan de construcción de 1000 escuelas (de nivel Nacional) un documento donde se fundamentaba la necesidad de un Servicio de Nivel Inicial para 300 niños, una Escuela Primaria para 600 niños y una escuela media para 200 jóvenes, como Complejo Educativo con otras prestaciones

- d) Pensarse y organizarse como Comunidad de aprendizaje, supone asumir colectivamente no solo la defensa, sino la **concreción de la educación** de todos los grupos etarios. Exige y produce sujetos activos que participan en la definición de qué educación precisan para el desarrollo pleno de todas sus potencialidades.
- e) **Valorar a todos** los sujetos como potenciales educandos/educadores
- f) Sostener la mirada en un horizonte de **transformación global**.

Esta reflexión nos lleva a proponer diferenciar dos tipos de problemáticas educativo-económicas:

1. Los procesos educativos necesarios en la construcción de un Proyecto Territorial de articulación de todas las expresiones de la ESS, con lógica de reproducción de la vida y que asuma cabalmente la sustentabilidad ambiental, social, económica.
2. Los procesos educativos más acotados que requieren las situaciones de producción de bienes y servicios con lógica de reproducción de la vida en el marco de ese Proyecto territorial considerando la totalidad de las externalidades del proceso.

Con respecto a la primera problemática nos desafía a la construcción de un proyecto político de largo alcance que atraviesa colectivos u organizaciones sociales diversas que promuevan la participación de la mayoría de la población. Aquí se juegan procesos de construcción de ciudadanía en la convivencia y el consenso. En el marco

---

para formación de Adultos y actividades culturales. Si bien la estructura de inspectores se expidió con un informe no favorable, la nueva gestión municipal (2008) lo ubicó en el primer lugar de prioridad, otorgándole otra legitimidad a la demanda.



de una pedagogía de la tolerancia (Freire, P. 2001 b) es necesario trabajar en procesos donde se juega con nuestra capacidad de *convencimiento*: con-vencer, *vencer-con*. En un juego de toma de conciencia que supone algún tipo de proceso de transformación permanente en la calidad de vida de los participantes. Al mismo tiempo supone incorporar el objetivo de prioridad máxima de la **generalización de la educación a toda la población** como parte integrante de ese proyecto. Es posible proponemos como Comunidad de aprendizaje, en el marco del derecho a educarse durante toda la vida desde la primera infancia a la vejez, arbitrar todos los medios y recursos disponibles para lograr ese objetivo. En el plano local supone la capacidad de captar recursos desperdigados en función de un conjunto de metas jerarquizadas de modo participativo.

En este punto se hace necesario que el proyecto contenga:

- a) *Una estrategia (educativa)* de articulación entre las ofertas formales, no formales y una amplia gama de oportunidades de aprendizajes informales/sociales que se retroalimenten progresivamente.
- b) Estos procesos deberían incluir las preocupaciones por el impacto social sobre el *ambiente*: Problemáticas ligadas a la ecología urbana y rural, a la calidad del hábitat, a la jerarquización de la obra pública. El otro componente del proyecto debería contener vínculos más amplios con otros proyectos regionales, nacionales e internacionales<sup>12</sup> que aspirando a los mismos objetivos amplíen las expectativas, el horizonte y las oportunidades del plano local (Visión planetaria, vinculación con otras comunidades de aprendizaje).

---

<sup>12</sup> Destacamos al respecto a título de ejemplo entre muchos otros los siguientes: Cooperativo el progreso del paraje el peligro de la plata, Buenos Aires, Argentina. La cooperativa de Campo Herrera de Tucumán, Argentina. El complejo Mondragón del País Vasco, España y su recreación a cargo de un colectivo de mujeres en la India analizado por Escobar (2005)

- c) Desde el punto de vista metodológico la construcción de un proyecto de este tipo requiere una pedagogía de la demanda<sup>13</sup> que logre aprendizajes basados en la empatía con los otros de modo de construir puentes entre necesidades subjetivas y objetivas.
- d) Por último supone una estrategia de comunicación que garantice la difusión de propuestas, convocatorias y resultados a toda la población del territorio.

Algunos de los interrogantes que genera esta problemática:

- ¿Cuáles son los actores claves de este proyecto?
- ¿Cuál es su punto de partida en la comprensión del funcionamiento de la economía en el plano local y en el sistema económico general
- ¿Cuáles son las instancias sociales, políticas y gubernamentales que no pueden faltar?
- ¿Qué grado de vinculación tienen las unidades domésticas entre si y qué grado de vinculación tienen los espacios de producción que no trabajan con una lógica de lucro?

Con respecto a la problemática de los aprendizajes necesarios en las instancias de producción de bienes y servicios elegimos el siguiente conjunto de interrogantes:

**“...cómo se enseña a producir con nuevas técnicas, nuevos insumos; cómo se enseña a buscar y asimilar información pertinente para la actualización de procesos productivos, comercialización...cómo se hacen generalizaciones validas a partir de experiencias singulares, qué vinculaciones debe tener el proceso educativo con la vida cotidiana, cómo se puede institucionalizar la promoción de la innovación y su difusión, etc. (Coraggio, J. L. 1995)”**

---

<sup>13</sup> Ver Gutiérrez en Gadotti, Moacir. 2002.

Si bien coincidimos con el autor en los aportes que puede hacer la educación popular en conjunción con las experiencias del desarrollo popular en América Latina, en la búsqueda de desarrollo pedagógico basado en la aplicación controlada de métodos consideramos necesario reenfocar la circunstancia desde la perspectiva de la búsqueda de aprendizajes eficaces que sean apropiados en el corto plazo para la resolución inmediata del funcionamiento productivo<sup>14</sup>.

Aquí nos podemos encontrar con problemas de escasa escolarización, circunstancia que desafía aun más el abordaje. La situación exige entrar en *diálogo en un contexto* que hay que lograr la comprensión de cómo surge la demanda, que disposición tienen los sujetos a aprender, qué es lo que está en juego en ese aprendizaje, cuánto tiene de voluntario, cuánto obedece a un imperativo de las circunstancias, cómo juega esa demanda en la distribución del poder en los emprendimientos, etc. Este conjunto de interrogantes están dirigidos a reunir elementos para crear condiciones para aprender. Desde una visión de educación permanente se han desarrollado enfoques y análisis de experiencias, en contextos donde priman economistas, administradores y sociólogos más que educadores (Paín A., 1992).

Si bien no es muy abundante la bibliografía al respecto, consideramos interesantes valorar algunas incursiones de la capacitación francesa de post guerra especialmente difundida a partir de 1971 apoyado en el marco de demanda sindical. Allí comienzan a desarrollarse un conjunto de propuestas de aprendizaje al interior de las empresas que suponen desarrollos de saberes generales y otros específicos de los requeridos por el trabajo. La cuestión del financiamiento de la capacitación supone una

---

<sup>14</sup> Como veremos más adelante en el marco de una economía mixta, el fortalecimiento de la economía popular nos exige cierta celebridad como imperativo ético, político: está en juego una propuesta que quiere convencer y el mejoramiento de la calidad de reproducción de la vida en un contexto que no necesariamente facilita estos procesos.

dimensión de alto interés para el desarrollo de otra economía, otra sociedad como objetivo de investigación y elaboración de propuestas específicas para América Latina.

El alto interés mencionado en el párrafo anterior se apoya en el hecho que a lo largo de la investigación, nos encontramos con experiencias en nuestro país institucionalizadas de educación no formal, entre las cuales se pueden mencionar la educación comunitaria de los Centros Educativos para la Producción Total, los Centros de Educación Agrícola, la Formación profesional para adultos, que son significativas por las problemática que nos ocupa.

De ellas habría que destacar aquella que está fuertemente vinculada a las experiencias socioeconómicas asociativas que surgen con la creación de los Centros de Formación Profesional a nivel nacional, dependientes del CONET, como respuesta del estado a las demandas específicas de capacitación de las organizaciones de trabajadores a principios de la década de 1970, y que en su implementación opera la confluencia del estado nacional con organizaciones sociales territoriales, los que, en gran medida, siguen aún funcionando (en Provincia de Buenos Aires, para dar un ejemplo, existen en funcionamiento alrededor de 245 CFP).

Más allá de las características que cada centro tenga a partir de entidades convenientes y modos de gestión, a los fines de la investigación mas adelante haremos una reflexión general acerca de sus orígenes.

El desarrollo teórico incipiente da cuenta de los aspectos que destacamos por un largo el reconocimiento de un conjunto de situaciones de aprendizaje informal en el lugar de trabajo, el reconocimiento de situaciones de aprendizaje informales también llamado por Sirvent (Sirven 1990) “Aprendizajes Sociales”. Y por otro el abordaje ajustado a cada situación, que los autores dan en llamar “Ingeniería de la Capacitación” (Paín, A., 1996) en el marco de la Ingeniería de la Formación (Minvielle, Y. 1991) contienen algunas potencialidades:

- 1°. Identificar qué se puede aprender en determinados contextos
- 2°. Crear situaciones de contexto que generen determinados aprendizajes
- 3°. Enraizar intervenciones más o menos formalizadas en esos contextos que intenten dar respuesta a lo que los sujetos buscan aprender.

Esta dimensión encierra una potencialidad educativa de los ámbitos de producción poco explorada y muy interesante al respecto de lo que se puede investigar y diseñar en orden a la articulación y potenciación entre emprendimientos propios de un proyecto de desarrollo de fortalecimiento de la economía popular.

Para terminar es necesario detenernos en algunas reflexiones de la Ingeniería de la formación de la última década del Siglo XX. Al respecto aquí nos encontramos con un campo muy poco incursionado por educadores por diversas cuestiones.

Por un lado por constituir más cercano a lo “práctico” que a lo “conceptual”; atravesado por resistencias a involucrarse en un campo de disputas de intereses y por otro por emerger como un espacio nuevo de aprendizaje (identificado por la educación permanente), para el cual hay que repensar “lo pedagógico” ya que las viejas recetas de la educación tradicional discursiva, centrada en el docente no parecen ser pertinentes.

La ingeniería de la formación (Minvielle, Y. 1991) se presenta como desafío de “construir una representación de la práctica de formación que define una nueva estrategia” (Gadotti, M. 2003).

La idea central de la ingeniería de la formación alude a que el educador no solo concibe, diseña un dispositivo de formación sino que lo ejecuta, levantando la obra “desde el terreno”, como el ingeniero. La finalidad última de la ingeniería de la formación es la formación de individuos autónomos, responsables y emprendedores (Gadotti, M. 2003). En palabras del autor:

**“Desde una visión freiriana y transdisciplinaria es necesario pensar una ingeniería de la formación en la que ésta sea concebida en el Interior de un proyecto de vida, de sociedad y de visión emancipadora del mundo. ...en función de nuevas conquistas de los trabajadores”**

Navegar las aguas turbulentas de la transición hacia otra economía / otra sociedad, y dado que la ESS no constituye una propuesta de economía de pobres para pobres, supone conocer teorías y prácticas al interior de las empresas capitalistas modernas donde saberes y conocimientos sistematizados juegan roles relevantes en virtud de un acervo tecnológico progresivamente mas complejo.

Construir otra economía supone *que* conocimientos y saberes tendrán mayor importancia por dos grandes razones: por un lado, pensamos en términos de convivencia en una larga transición con la economía del capital, y por otro porque aspiramos a involucrar a todos.

En este sentido tomamos a Minvielle cuando afirma:

**“...en las batallas económicas e ideológicas de mañana la parte del hombre creador, gestor de sistemas complejos, del hombre que conceptualiza, será decisiva. La diferencia que hará de una sociedad un conjunto vivo, un conjunto dinámico, un conjunto productor de riquezas será el potencial de creatividad conceptual, administrativa, técnica y cultural del que ella dispondrá y que ella podrá, con más o menos vivacidad, movilizar para pensar mejor y actuar mejor...” (Minvielle, Y. 1991 en Gadotti, 2003).**

Recuperamos la importancia de diseñar y ejecutar procesos de formación en terreno, advirtiendo que los procesos productivos de la “otra economía” requieren de mayor precisión, complejidad y alcance que los de la economía del capital.

Esta búsqueda de construcción teórica nos lleva a una vigilancia que bien expresa nuestro autor en su consideración de la empresa como espacio de formación:

**“...En una visión funcionalista la ingeniería de la formación solo serviría de instrumento para el perfeccionamiento de la organización que tiene como objetivo el lucro. Para esta teoría la educación solo es inversión. Tal visión sostenida por la teoría del capital humano, no está equivocada cuando alega que la educación es instrumento de desarrollo económico. Está equivocada cuando sujeta la formación sólo a eso y no a los desarrollos global, social y humano del trabajador...” (Gadotti, M. 2003).**

En este marco crítico podríamos recrear la propuesta de la ingeniería de la capacitación en términos de tecnología apropiada.

Si vinculamos esta trayectoria de los desarrollos educativos del capitalismo central (en este caso francés) y periférico (San Pablo, Brasil) con la noción de Economía Mixta, como la economía realmente existente, corresponde mantener presente que estamos suponiendo una larga transición de convivencia con la Economía del capital.

Tampoco habría que perder de vista que en su interior son los trabajadores quienes además de conocer el proceso productivo con el actual acervo tecnológico, tienen la posibilidad de acceder a conocer, mediante la organización sindical, los costos reales de producción.

Este conocimiento podría contribuir a que la ESS aspire a apropiarse de la base técnica más avanzada y al mismo tiempo arrojar luz sobre los procesos de socialización de costos y apropiación de ganancias de la organización económica dominante. No resulta un contenido menor para pensar y hacer Otra economía, en un marco de un mercado de trabajo que no excluye sólo trabajadores escasamente calificados.

Con el presente recorrido teórico incursionamos un pasaje de las conceptualizaciones más generales a aquellas que abordan procesos más específicos.

Partimos del pensamiento freiriano acentuando el sentido político de la educación y la unidad teoría/práctica para participar de la transformación de la realidad a medida que intentamos conocerla.

Aceptamos la invitación a re-pensar la educación desde una mirada ecopedagógica y planetaria con la contribución de los aportes de otras ciencias: la economía, la sociología, la ecología y la antropología.

Dado que optamos por abocarnos a la educación de todos, niños, jóvenes, mujeres, y hombres, incursionamos por los aportes de la educación permanente, especialmente desde su recreación en América Latina donde participa el sistema educativo, la educación “más allá de la escuela” y los aprendizajes sociales.

Ante la necesidad de contextualizar la educación apelamos una visión complementaria (Comunidad de aprendizaje) que la enfoca en procesos de cambio simultáneo en lo social y económico, y *desde* lo local.

Requerimos herramientas pedagógicas para pensar y transformar lo local y las prácticas específicas en terreno. Destacamos la importancia de partir las representaciones sociales de los sujetos los aprendizajes informales y la ingeniería de la capacitación como herramienta para aprender en contextos de trabajo/producción.

Jerarquizamos otras herramientas como la educación no formal en su integración con el mundo de la producción colectiva, en virtud de las potencialidades del territorio a investigar. Como ingredientes y deudas sociales requerimos distribución y producción de conocimiento crítico y aprendizajes eficaces.

Este conjunto de contribuciones teóricas son portadoras de una convocatoria a participar de la construcción colectiva de un nuevo proyecto civilizatorio igualitario y



globalmente sustentable. En el actual momento histórico, caracterizado por la incertidumbre, no podemos dejar de pensar y hacer, global y localmente. La incertidumbre encierra una potencialidad, deja un espacio más o menos importante para la creatividad que implica una invitación, desafío y obligación para la educación y permite apelar a su dimensión innovadora entre todos los que participamos de ella en el tiempo.

## **7. Trabajo de campo**

### **7.1. Las experiencias**

Presentaremos las experiencias en dos grupos, las primeras aluden a la historia y a la presencia de recorridos por actividades económicas solidarias en el territorio, y también a la presencia de sujetos en el mismo con trayectorias equivalentes en otros espacios geográficos. El otro grupo está compuesto por experiencias que consideramos agentes económicos activos actuales de la Economía Popular de Luján, con características, énfasis y problemas distintos:

Grupo A: La Cooperativa de Tamberos Caill y Un Consejero del Hogar Obrero en Luján.

Grupo B: La Cooperativa de vivienda, COVILU, y La Cooperativa de Construcción Sta. Marta.

### **Breve descripción de las Experiencias**

#### **La cooperativa de tamberos Caill**

Esta cooperativa fue creada en Luján por un grupo de productores lecheros a principios de la década del 60 (comienza el proceso de obligatoriedad de pasteurización por Ley 6640/63) y se caracterizaba por asociar productores familiares (menos de 300 lts diarios) y medianos (hasta 1000). Veremos los procesos de participación en la constitución de la misma; del mismo modo que el proceso complejo de competencia entre asociaciones cooperativas y firmas de capital concurrencial, en el que *una* firma progresivamente se convierte en monopólica, y que se encuentra aledaña a nuestro distrito (La Serenísimas) partiendo de un procesamiento de un volumen de leche equivalente. Se da un proceso que llamamos de *disolución*, de dispersión de socios primero, que culmina en la quiebra en los primeros años de los 80. Recuperaremos en la experiencia, de qué modo los sujetos formados en Caíl, hacen posible una presencia de San-cor, de carácter cooperativo, en la región, inédita hasta la fecha.

### **Un consejero del Hogar Obrero en Luján**

En este caso nos remitimos al señor Enrique Sánchez que formó parte del Consejo de administración del Hogar obrero en finales de los '60 como miembro de la Juventud Socialista. Él da cuenta de algunos procesos de deterioro porque asiste justamente al momento más crítico de esta cooperativa de alcance nacional, al mismo tiempo describe lo logrado hasta el momento, la envergadura del emprendimiento, la potencialidad que no solo queda en el pasado sino que también puede ser ubicada en el futuro. Nos detendremos especialmente en un proceso de restricción de la participación de los jóvenes, si bien no privativo de este contexto ideológico, de alto impacto para el destino de la experiencia. ¿Qué significa que este sujeto se encuentre en el territorio? ¿Qué consecuencia tiene para un proyecto de fortalecimiento de la economía Popular?

Serán algunas de las preguntas que intentaremos dar cuenta en el análisis. Según sus propias palabras "... hablar de otra economía, hablar de una economía social es también hablar de frustración...". Podemos considerar que el Señor Sánchez es un sujeto experimentado con disposición a aportar a procesos locales su experiencia, sus recaudos a la hora de hacer efectivos los procesos de organización económica que no estén regidos por una lógica de lucro.

### **Cooperativa Covilu**

Al comienzo de este trabajo nombramos esta experiencia creada en 1989 de la cual el autor formo parte. En ella veremos como una experiencia sobrevivió tanto a la hiperinflación del mismo año de creación, al momento de destrucción monetaria de los '90 y a la crisis del 2001, habiendo logrado con persistencia cambiar el mapa urbano de la ciudad.

Del mismo modo veremos los proyectos conectados con otra cooperativa importante del territorio que es la Cooperativa Eléctrica, la que brinda la totalidad del servicio eléctrico a la ciudad y al campo.

Lejos de idealizar la experiencia podemos entrar en el análisis de cuáles son los procesos educativos presentes en su creación que colaboraron con sus logros, del mismo modo que aquellos factores vinculados a "lo educativo" pueden estar influyendo para que no se avance en un sentido de desarrollo más pleno vinculado a un proyecto de ESS en el territorio.

### **Cooperativa de trabajo Santa Marta**

Esta cooperativa de construcción creada al calor del Estado en la post crisis del 2001 resultó un ejemplo interesante de articulación entre saberes previos de la población, antecedentes solidarios y específicamente cooperativos de algunos de sus miembros. Constituye de algún modo, un ejemplo de lo que serían las nuevas expresiones de la economía social. Nos detendremos especialmente en una de sus características distintivas: *la incorporación de mujeres al trabajo de la construcción*.

Elas darán cuenta de dos cuestiones importantes:

- lo que significa acceder al empleo formal, a un ingreso constante y
- las implicancias que tiene *ser mujer* para sostener esta situación vivida en los sectores populares como de *privilegio*.

Se desarrollan en la experiencia, intentos de integración de las mujeres al trabajo por varias vías que no siempre terminan siendo efectivas dado que remiten a actividades, a trabajos mal remunerados propios del sistema dominante.

## 7.2. Instrumentos de indagación

Hemos seleccionado dos tipos de instrumento: **Entrevista individual** a referente de cada una de las primeras tres experiencias. **Entrevista colectiva** al grupo de mujeres de la Cooperativa de trabajo Santa Marta.

En el caso de Caill se entrevistó al Sr. Ernesto Boragni, pequeño productor (propietario de parcelas de campo que sumaban 20 has) lechero en los años 60/70, socio

de la cooperativa, que luego forma parte de Consejo de administración de enfriadora dependiente de Sancor en distrito vecino. También contamos con información complementaria de otro tambero, Secretario del Consejo de Administración durante catorce años entre fines de los 60 y fines de los 70. y de su hija que participaba de la actividad familiar.

Para el caso del Consejero del Hogar Obrero a nivel Central, como dijimos entrevistamos al Sr. Enrique- Si bien se recupera su experiencia particular se enfoca a la cosmovisión del mundo cooperativo y al análisis de la coyuntura de crisis, identificación de factores externos e internos que contribuyeron a su quiebre.

En el caso de Covilu, entrevistamos al secretario actual de su Consejo de administración, y miembro del grupo fundador. Al mismo tiempo es empleado de la Cooperativa eléctrica desde los años 80.

Por último para el caso de la cooperativa de trabajo Santa Marta, entrevistamos colectivamente a seis mujeres de las ocho que se integraron a trabajar en la construcción.

## **8. Análisis de las experiencias**

### **8.1. Acercamiento exploratorio a las experiencias**

En este primer momento haremos un recorrido inicial rastreando un hilo conductor entre las mismas ligado a los aprendizajes previos; identificación de procesos no lineales; caracterización de contextos propicios y factores obstaculizadores; el origen de los actores como fortaleza del territorio y los disparadores para pensar el futuro.

### **Un Hilo conductor entre las experiencias: los aprendizajes previos**

En todos los casos seleccionados encontramos una vinculación de las experiencias solidarias con la historia de vida de los entrevistados, que resultan muy significativas desde el punto de vista educativo.

Con ella nos referimos a que todos los entrevistados hacen mención a que la perspectiva de lo “posible” fue ampliada por *experiencias previas vividas como exitosas*, contenedoras, otorgadoras de seguridad y bienestar.

Podemos hacer un recorrido por estos ejemplos.

Hay un vínculo muy interesante en el caso de Caill. Hacia el pasado y también hacia el futuro. En primer lugar decidir involucrarse en la cooperativa está facilitado por experiencias previas en comisiones de fomento y otras organizaciones sociales.

Por otro lado cuando Caill entra en crisis este tambero familiar se incorpora activamente con otros socios en la creación de otra cooperativa en el distrito de vecino (San Andrés de Giles). Como dijimos esta cooperativa es una planta enfriadora de una cooperativa mayor muy importante en el mercado lechero argentino. El entrevistado es muy claro en expresar que a diferencia de la empresa capitalista la cooperativa le garantizaba “al otro día de entregar la leche” el financiamiento de la proveeduría para su familia. El sustento diario. De este modo *pertenecer, ser miembro de la cooperativa* está asociada a la *garantía de reproducción de la vida*, con una expresión de satisfacción por lo que implicaba en términos de seguridad, de protección.

En el caso de Covilu la relación directa se establece con la Cooperativa Eléctrica de una amplia trayectoria en el territorio. La mayoría de los empleados, como es el caso del entrevistado, ingresan muy jóvenes y con escasa formación, la cooperativa dio

muestras cabales de solidez en variados servicios: el principal es el servicio eléctrico en la ciudad y el campo, servicio fúnebre, el cementerio parque y la venta de electrodomésticos. La seguridad con la que contó este joven de 20/ 25 años para ser parte del grupo pionero del Covilu en medio de la hiper inflación 1989 lo podemos asociar a la trayectoria previa, a lo que “le enseñó su contexto”; también se puede afirmar que, aunque no se pueda generalizar a otros participantes, estamos ante un aprendizaje informal, profundo y efectivo, con altas implicancias para proyectar un proyecto de economía social en el territorio.

El caso de la Cooperativa Santa Marta vuelve a estar asociado en la experiencia previa de su presidente. Se remite a un ambiente rural de Mendoza donde “*todo*” lo proveía una cooperativa agrícola: alimentos, indumentaria, herramientas, medicamentos para los asociados. Aquí estamos ante un aprendizaje informal durante la niñez y la juventud de alta carga emocional. Se evoca un momento, no solo de seguridad, sino de abundancia y bienestar, sin perder de vista que la situación macroeconómica en la que se da ésta experiencia refleja una dinámica de acumulación del capital que difiere rotundamente de la actual. No obstante, *en el orden de lo vivido*, este nivel de satisfacción de necesidades explicaría por qué este sujeto y su familia pueden partir de un marco de certeza, de una *esperanza*, aún en un contexto violento e incierto como el de los barrios populares de Luján y del país en general en el año 2002. Estos sujetos fueron los que contrarrestaban las desconfianzas y falta de credibilidad de los más jóvenes. Allí también se desencadenó otro aprendizaje informal potente realizado por los propios involucrados.

La experiencia del consejero del Hogar Obrero, si bien no necesariamente replicable, otorga un marco de posibilidad de otra escala asociada a la experiencia de alcance nacional. Con toda la carga de autocrítica de su relato, la agudeza con que

describe los factores externos, (marco de ataque directo al cooperativismo en la dictadura) y la ponderación de los factores internos, su conclusión final habla más de **potencialidad de lo solidario** que de sus límites. El análisis de los factores internos entendidos como “robarse a sí mismos” entre otros, son suficientes para expresar: “para hablar de economía social, también hay que hablar de frustración, de fracaso.”

El conjunto de reflexiones constituye en un listado “de criterios a vigilar” y de una agenda para una nueva economía social, en el sentido de aprender de los errores, de lo que no hay que hacer, de lo que habría que evitar.

Lo más interesante es que se prioriza entre otros *un logro*: que la cooperativa haya adquirido un frigorífico en la provincia de Córdoba, (en la ciudad de Huinca Renancó) para abastecer 123 bocas de expendio en todo el país.

Tanto este entrevistado, como el tambero de Caill, afirman que *“lo solidario no tiene techo,” que bien hecho tiene todas las condiciones para ganar”, que el cooperativismo puede ser dueño de la economía mundial.*

Esta investigación destaca estos aprendizajes sociales desde los cuales se ampliar el umbral de lo posible y al mismo tiempo da cuenta de una esperanza fundada en lo logrado, en lo conocido.

### **Identificación de procesos no lineales**

El recorrido por las experiencias nos muestra un conjunto de hechos, situaciones, momentos que pueden leerse desde sus avances y retrocesos, continuidades y discontinuidades, logros y fracasos.



Este acercamiento cobra sentido en tanto contribución a mantener un grado de “cautela entre nosotros mismos”, de modo tal de no desviarnos hacia la idealización de las experiencias ni hacia posicionamientos inmovilistas del pesimismo ingenuo (aquel que no toma conciencia de las relaciones de dominación).

Algunos de estos procesos nos hablan al mismo tiempo de:

- Quiebra, fracaso / refundación, recreación; seguridad,
- desprotección, desocupación, faltas de ingresos constantes / abundancia, bienestar;
- potencialidad de la gran escala / emprendimientos de grupos pequeños encadenados sistémicamente.

Otro sentido para este trabajo de estas duplas de contrarios se asocia a la opción de partir de los sujetos, desde y con ellos, respecto de lo cual podemos interrogarnos: ¿Cómo están estos sujetos preparados para la acción? ¿Y para el aprendizaje?, ¿En qué momento se destaca la dificultad como imposibilidad y cuándo como desafío? ¿Cuál es el momento propicio? ¿Hay que esperar?, ¿Qué condiciones son las que podemos generar nosotros mismos?

### **Contextos propicios, factores obstaculizadores**

El recorrido por las experiencias locales nos permite identificar que los momentos propicios para el desarrollo de las mismas, no necesariamente están asociados a momentos de “bonanza” económica capitalista. Si bien lo primero se daría en el despliegue de la cooperativa de Tamberos en un marco de expansión del mercado interno (años 60) y de condiciones de competencia/poder de mayor simetría (La Serenísima y Caill procesaban una cantidad de litros de leche diarios equivalentes),

también podemos identificar saltos cuali/cuantitativos en momentos de crisis generalizada del sistema: recreación de otra cooperativa asociada a Sancor ante la caída de Caill; Covilu en 1989 y 2001, la cooperativa Santa Marta en 2002.

Aquí podemos detenernos en que las necesidades de respuesta activa de los sujetos también constituyen momentos propicios para el aprendizaje ya que ante la irrupción de problemas a resolver, desafíos a asumir, surgen / brotan preguntas, inquietudes, discusiones. Si bien pareciera que esto está asociado especialmente a momentos de crisis, estas recurrencias nos invitan a prestar mayor atención al carácter activo de los sujetos de modo permanente. Con ello, sostener desde los grupos y también desde las intervenciones externas, el carácter activo de los sujetos, la problematización, las preguntas, de modo de sacar el máximo de provecho de las situaciones de crisis y también de los momentos de bonanza.

Los factores obstaculizadores principales, bajo la dinámica actual de acumulación del capital, están asociados al carácter excluyente del sistema capitalista: en su capacidad exclusora y reinclusora de la población en términos de consumidores pasivos, a la destrucción del tejido social y de la naturaleza entre los más significativos.

Las experiencias parecen indicar que no habría que menospreciar los obstáculos internos, por lo menos de dos tipos:

- a) Aquellos que se apoyan en un proceso hegemónico poderoso, donde los asociados conservan y reproducen conductas individualistas automáticas, que actúan como boicot al interés de las asociaciones, resultado de imitar, desde experiencias asociativas, organizaciones que copian la lógica del capital y se apoyan en la escala y no en las redes de pequeñas unidades
- b) Aquellas representaciones negativas, descalificantes, acerca de la capacidad de aprendizaje de los adultos, asociadas a procesos de fracaso escolar y de

desigualdad. Toda aquella concepción que ataque la capacidad y posibilidad atinente al aprendizaje de las personas, constituye un ataque a la capacidad humana por excelencia. Allí se llevan al extremo, y se resumen los procesos de deshumanización materiales y simbólicos. Pero una cuestión es la gravedad del despojo material y otra es la privación sistemática de no brindar oportunidades de aprender por qué, cómo y quiénes son los responsables, y de qué modo podemos superar este estado de cosas.

Estas reflexiones no se limitan a los aprendizajes vinculados a la dominación. Una dimensión más acotada, está asociada a cómo entendemos las necesidades y el cambio mas o menos dinámico en términos históricos de los satisfactores. Esta dimensión pone en perspectiva la necesidad de convertirse, rehacerse como sujetos activos, con proyectos, con preguntas.

### **De dónde provienen estos sujetos, fortaleza del territorio**

Todos los entrevistados son trabajadores. Como vimos, todos tienen antecedentes de participación en organizaciones sociales y económicas que podemos ubicar como afines a la ESS.

El origen político no es necesariamente homogéneo, y sin embargo los iguala una característica: la consideración de los otros, ya sea como asociados, como compañeros, como iguales.

El pensar en hacer con otros se remonta directamente a la realización de las necesidades, ya sea en la evocación de un tiempo de abundancia y bienestar, como a un tiempo de escasez y privación.

También se podría afirmar que los indicios de otra economía / otra sociedad en estas experiencias están asociados a la capacidad de empatía de los sujetos, entendida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, identificarse con sus problemáticas, basada en una opción que nace de reconocerse sujeto necesitado que recorrió un camino de vulnerabilidad. Ello estaría presente por un lado en la discusión sobre el individualismo y las potencialidades del asociativismo frente a aquel, destacando que el asociativismo (la empatía, identificación, etc.) surge de una constante reflexión / acción del colectivo que lo compone.

### **Dónde apoyarnos para pensar el futuro**

A la luz de lo develado en estas historias podemos presentar a modo de aproximación algunos puntos de apoyo que se destacan sobre todo como disparadores de nuestra reflexión:

- Se asume deliberadamente pensar en intereses colectivos, partiendo de reconocer que constituye una vía superadora en relación a otros modos existentes,

- Habría indicios de una alta fortaleza ante el fracaso, ante la dificultad, y una disposición a volver a empezar, a recrear las experiencias
- Parece evidenciarse cierta claridad respecto a algunas certezas básicas: “lo solidario no tiene techo”, “la asociación tiene todas las de ganar”, “no nos va a faltar trabajo.” Todas estas expresiones aluden a una considerable certeza de la potencialidad de lo solidario, y de una esperanza basada en lo vivido.
- Alta capacidad de empatía y de transmisión de la misma.
- Se parece demostrar una capacidad de ponderar experiencias exitosas que predisponen a enfrentar la incertidumbre que depara el futuro
- Todo parece indicar que pertenecer, ser parte, tomar parte en las experiencias es sinónimo de garantía de reproducción: de sustento, de vivienda, de trabajo.
- Por último se hace presente una alta capacidad de autocrítica: se insiste en la necesidad de autocontrol colectivo hacia fuera y hacia adentro, en medir la escala para garantizar el funcionamiento de la producción y de acotarla en función de la viabilidad de la autogestión.

## **8.2. Experiencias locales y praxis educativa**

A continuación nos interrogaremos respecto de: cómo juega el binomio inclusión/exclusión en las experiencias; cómo interpretar las experiencias vistas desde los subsistemas económicos; qué procesos educativos identificamos como centrales en términos de transición histórica y cómo juegan las tecnologías y por último en qué medida las asociaciones se constituyen alrededor de un proyecto civilizatorio diferenciado.

### **8.2.1 Inclusión/exclusión en las experiencias**

En todos los casos se evidencia, con distintos grados de restricción material que todos los sujetos se encuentran bajo la hegemonía capitalista.

A pesar de las diferencias existiría un patrón común de búsqueda y obtención de satisfactores a través de figuras asociativas.

Si bien todas las experiencias muestran los vaivenes de la economía de mercado con mayor o menor virulencia, todas cuentan con momentos exitosos, en los que la inclusión se da en términos de dirección colectiva. El sostenimiento de las experiencias es variable y está más asociado a la dinámica del campo económico al que pertenecen que a las capacidades de los sujetos que las coordinan. Salvo la experiencia del Hogar Obrero (extraterritorial) y de la Cooperativa de Tamberos CAILL, que merecen otro análisis, que haremos a continuación el resto ha sobrevivido a las crisis o es producto de ellas.

Podemos destacar que mas allá de su derrota ante el capital monopólico Caill, no solo comercializaba su producto (leche), sino que lo procesaba (derivados como quesos, dulce de leche, etc.) y abastecía de insumos a la producción y los productos básicos para las familias. Una inclusión autodeterminada, como tantas en la misma época.

Se puede destacar el logro de la cooperativa Santa Marta al incorporar a un grupo de mujeres a las tareas de la construcción, aún reconociendo que solo se pudo sostener con un acuerdo con el estado (a través de la adjudicación de una pequeña obra pública). Han logrado disponer de un escenario donde sus capacidades y aptitudes puedan desplegarse por medio del trabajo, tal que les generan ingresos. En algunos

casos como ingresos únicos de las unidades domesticas, en otros complementarios: los cambios producidos vendrían a satisfacer un conjunto de necesidades de distinto tipo.

Las familias asistieron a la diferencia entre comer en el Basural a comprar comida. Accedieron a comprar productos prohibitivos hasta el momento tal como Yogurt para los niños. También la alegría que produjo poder ir a comer a una pizzería en familia al centro de la ciudad.

### **8.2.2. Las experiencias en la economía mixta**

Si ubicamos a las experiencias en el subsistema de la economía popular podemos decir que han logrado mejorar las condiciones de reproducción por fuera de la lógica de lucro.

Este marco resulta muy útil para arrojar luz sobre el proceso de acorralamiento de la cooperativa de Tamberos por parte del capital concurrencial, devenido en monopólico. Durante el momento de auge de Caill, recibía la *misma cantidad* de leche que su competidor más cercano, que todavía no tenía la oportunidad/poder de fijar el precio.

El mecanismo por el cual este competidor cooptó a los productores consistió en desplegar una estrategia competitiva propia del capital concentrado (el financiamiento de esta estrategia excede los propósitos de este trabajo). Durante un tiempo considerable comenzó a falsear los análisis de porcentaje de Grasa butirosa (indicador por el cual se pagaba entonces), incrementando los ingresos de los productores que entregaban la misma cantidad de leche a la cooperativa.

Este mecanismo generó un proceso de desconfianza hacia la propia administración de la cooperativa y una puesta a prueba de los valores solidarios de sus

socios. En lugar de resolver colectivamente, asegurando la defensa de sus intereses comunes, los productores comenzaron a optar por el interés individual. Una vez iniciado el proceso de cooptación de los socios los análisis dejaron de ser excepcionales. Estos procesos comienzan en la dictadura militar de 1966, se agudiza durante los años 70 y culmina en la dictadura de 1976, durante los primeros años de los 80, con el debilitamiento de la conducción de la cooperativa en manos de un grupo de tecnócratas, no productores que terminan rematando los bienes de la cooperativa acumulados por años generando la quiebra de la cooperativa.

Surgen aquí un conjunto de interrogantes respecto a qué procesos de reflexión sistemática, desde un perspectiva de educación permanente, requiere el asociativismo para profundizarse y consolidarse con capacidad de anticiparse a aquellas fuerzas que podemos prever lo van a poner a prueba.

Esta experiencia muestra la complejidad que implica sostener un emprendimiento de la ESS de cierta escala en un marco de pugna de intereses económicos atravesado por cierta debilidad en términos de valores y conocimientos, leer el mediano y largo plazo y defender lo común.

Más allá de los cambios sufridos por el mercado lácteo en los últimos años (de acelerada concentración, tanto en el tamaño de las unidades productivas, como las de procesamiento), no deja de sorprender que no hayan intentado acuerdos a nivel de consumidores de la ciudad, como de articulación a nivel cooperativas de segundo grado. Podríamos interrogarnos en que medida fueron las condiciones objetivas las que llevaron a Caill a ese final de disolución.

En la actualidad el Capital monopólico negocia sobre la base de un precio acordado a nivel nacional con cada agente individual, que no produce menos de veinticinco veces más leche (200 contra 5000) que los tambos familiares de hace 30



años. Aquí podemos preguntarnos ¿podían los tambos familiares de hace 30 años apropiarse de las innovaciones tecnológicas o fue la apropiación de la innovación tecnológica lo que destruyó los tambos familiares cooperativizados?

Salvo el mercado mas o menos formal de muzzarella que recibe la leche de tambos pequeños de menos de 500 lts/día (con leche de menor calidad), no se observan unidades pequeñas de procesamiento que “acerquen” otros subproductos (quesos, o yogurt como nombráramos mas arriba) a los consumidores.

Por otro lado el territorio perdió las dos experiencias cooperativas de bienes de consumo primario: la sucursal del Hogar Obrero y la proveeduría de la cooperativa Caill, con diseño de supermercado, uno de los primeros en la ciudad. Hoy esos espacios están cubiertos con Supermercado Disco/Jumbo, y una firma privada local (con varias bocas de expendio), respectivamente.

En la perspectiva de la economía mixta no podemos dejar de considerar cómo ha jugado el Estado, especialmente el local. El mismo ha sido un actor activo en la creación, tanto de Covilu, como de la Cooperativa Santa Marta y su análisis requiere ser realizado en el marco de la confluencia / confrontación de los actores sociales y la lógica de funcionamiento de la democracia.

En el primer caso formó parte de la plataforma de gobierno. Para ello dispuso del Dpto de Obras Públicas a la cabeza de su creación. Financió la fase inicial de los cuadros técnicos con recursos municipales, habituales en cualquier municipio bonaerense, e incorporó otros a colaborar en forma gratuita. Se facilitó desde el municipio todo el aspecto administrativo de permisos de construcción, apertura de calles, como parte de la estrategia de urbanización. En el primer momento la cooperativa asumió la gestión de un Plan de Vivienda gubernamental: el Pro-casa.

Luego, como explicamos mas arriba, esta cooperativa implementó la captación de fondos de ahorro que, en círculos de cien socios, que permitió financiar la construcción de la totalidad de las viviendas sin asumir el costo bancario del dinero.

Otra virtud de la experiencia, surgida en los meses previos a la hiperinflación de 1989, es que se resolvió colectivamente alargar el plazo de pago (mayor cantidad de cuotas que lo previsto), sin comprometer los salarios ni la calidad de los materiales.

Esta experiencia también es una muestra de la potencialidad de la articulación entre estado y cooperativismo tradicional de Servicios Públicos, ya que la Cooperativa Eléctrica colaboró con algunos de sus técnicos, facilitó el acceso a la energía y el pavimento. Realizó obras pequeñas, por barrio, de tendido de cloacas a precios por fuera de los del mercado. Participó de modo coordinado en las obras de urbanización de la ciudad.

Respecto de la cooperativa de Trabajo Santa Marta, es muy significativa la discusión en torno a su creación. Mientras que para algunos, los más antiguos en el oficio de la construcción, ofrecía una oportunidad para legalizar el trabajo y con ello aumentar la posibilidad de ser contratado, para los más jóvenes implicaba una “imposición” del Estado, a la que era obligada, supuestamente la propia municipalidad.

Como dijimos, el antecedente cooperativo de los mayores hizo que la cooperativa se fundara. Desde el 2003 el sector de la construcción se activa, con capital estatal y privado. Se vive un momento de alta expectativa: se le asigna a tres cooperativas la construcción del Centro de Integración Comunitaria, CIC (de 700 mts cubiertos). Mientras los varones participaban de los trabajos más complejos, propios del oficio, las mujeres realizaban las tareas mas simples (pero las mas pesadas). Con todo el significado y la implicancia para el bienestar propio y de sus familias, que tuvo como consecuencia recibir un ingreso fijo durante ocho meses, la organización no logró

sostenerlo más allá del que dependió de esta obra pública. Hicieron algunos intentos con actividades productivas conocidas por la mayoría de las mujeres del sector popular, con tareas a retribuir por pieza. Resultó discontinuo y generaba un ingreso muy inferior al de la construcción. El grupo asiste a un conjunto de límites objetivos y también subjetivos. No resuelve articular con otras organizaciones, no sabe dónde buscar, y no cuenta con conocimientos que pueda convertir en fuerza productiva.

### **8.2.3. Los procesos educativos y transición histórica.**

Las experiencias seleccionadas se gestaron a lo largo de los últimos 50 años. Solo la cooperativa de Tamberos durante los 30 dorados. Se puede remarcar la fuerza asociativa de los 60 y con ella un conjunto de procesos educativos, de distinto tipo, cuyos beneficios llegan hasta hoy. Con beneficios nos referimos a conocimiento, cosmovisiones, y valores proclives a construir vínculos de reciprocidad en la vida cotidiana.

Desde este punto de vista consideramos importante no perder de vista que la calidad de lo que hacemos hoy va a estar presente en el largo plazo. Ahora bien, desmenucemos esta afirmación:

En primer lugar, lo sucedido es un hecho social, colectivo y no el resultado de la voluntad de individuos aislados. En segundo lugar el resultado de un proceso histórico, que podríamos llamar “una reacción colectiva al desarrollismo periférico”. En términos de Gadotti ¿Lo nuevo en lo viejo? Esta reflexión pretende ubicarse en un tiempo histórico de larga duración, central para comprender y construir otra economía / otra sociedad.

En tercer lugar, atentos al rol de lo educativo podríamos vislumbrar que los aprendizajes son mas efectivos en la medida en que atraviesan la totalidad de la vida cotidiana. Cuando los sujetos afirman que “*lo solidario no tiene techo*”, “*que tiene todas la de ganar*”, “*todo lo proveía la cooperativa*” remite a una esperanza, devenida certeza fundada en lo vivido. De algún modo dispone a los sujetos, estructura una cosmovisión dispuesta a enfrentar avances y retrocesos, períodos de escasez y abundancia, crisis y bonanza, como quien enfrenta condiciones “naturales”, previsibles y pasajeras.

Si bien los avances, retrocesos, la escasez, la abundancia, la crisis, la bonanza son provocados por la lógica de la dinámica de acumulación del capital, aquello que no hay que perder de vista es que lo que estamos buscando es que la “cosmovisión dispuesta a enfrentarlos” se convierta en “cosmovisión dispuesta a superarlos”.

Lejos de idealizar esos momentos y esas capacidades es importante identificar que en un contexto de baja escolarización, las experiencias fueron y son sostenidas por sujetos que se socializaron en ámbitos retroalimentados recurrentemente con ideas propias de la militancia cooperativista, cercanas a lo que dimos en llamar socialismo utópico y/o al cristianismo de base, ponderando valores igualitarios y afines al bien común.

Si bien aparecen como un conjunto de ideas “simples”, con baja complejidad discursiva, su fortaleza radicaría en su concreción y enraizamiento en las prácticas de la vida cotidiana:

- disposición a trabajar gratuitamente para fines comunitarios,

- viabilizar procesos de participación económica que no eran “negocio”, pero a partir de los cuales se garantizaba el ingreso a una o varias familias con el aporte mas o menos significativo de todos<sup>15</sup>.

Por otro lado puede observarse tanto en la historia como en el presente, una escasa vinculación de las experiencias con el sistema educativo. Salvo una vinculación que la UNLu estableció con los pequeños productores rurales en su creación (década del 70, en básicamente difusión tecnológica), y la establecida por la cooperativa de trabajo Santa Marta con el CFP 403, post-crisis 2001 no encontramos evidencias otro tipo de acercamiento.

Pareciera que tanto desde las experiencias, como desde el sistema educativo no se considerara la posibilidad de articulación para el cumplimiento de los objetivos de cada una. Por un lado la población no considera que la educación sistemática, durante toda la vida, le corresponda por derecho, aunque la ley de educación actual se lo otorgue.

Por otro lado el sistema educativo no sale al encuentro de las necesidades de educación salvo y parcialmente a la de los niños, y consultas menores (locales) a “necesidades de formación de Mano de obra a las empresas”, de corte inmediatista y poco serio.

No se encuentra en la agenda de la política educativa participar de procesos de cambio simultáneos en lo económico, social y educativo desde una visión de Comunidad de Aprendizaje. La dinámica del sistema educativo conduce a la atención de problemas sociales que no pueden resolver y que son aquellos que impiden el desarrollo

---

<sup>15</sup> El mejor ejemplo recogido, lo identificamos en la Cooperativa enfriadora dependiente de San-cor, creada a partir de la disolución de Caill en el distrito vecino de S: A. de Giles, cuando los productores resuelven ir a buscar a 30 Km. una pequeña cantidad de leche (150 lts), para garantizar el ingreso a una familia, decisión que ninguna firma privada tomaría. Sería una leche “no competitiva, pero que alimenta” en términos de Hinkelammert, Franz, 1999.

de objetivos de escolarización mínimos de niños y jóvenes: indigencia, pobreza, desocupación, falta de viviendas, etc. Los problemas de segmentación educativa tienen tal magnitud que impiden el acceso y permanencia de los jóvenes a la enseñanza secundaria.

Además son muy pocos los jóvenes que egresan de la formación técnica en relación a los ingresantes. Los planes de formación cuentan con escasísima vinculación con el medio productivo y social. El conjunto de planes compensatorios desarticulados y de ayuda económica son insuficientes para la envergadura del problema.

Como dijimos la dinámica de acumulación del capital no requiere un sistema educativo formal de otra índole. Volvemos a encontrarnos con la necesidad de tensionar con el estado, en función de demandas sociales por más y mejor educación, en dirección a otro modelo civilizatorio.

Por último, más allá de las vinculaciones entre algunas de las experiencias de sus momentos de creación que identificamos, no se vislumbran de acercamiento/articulación entre ellas. Si bien en la gestión municipal anterior funcionó un Consejo Municipal de Cooperativas y Mutuales, éste no avanzó más allá del vínculo de las organizaciones con el estado, y conservando la preponderancia del cooperativismo tradicional y de mayor envergadura.

Solo entre las experiencias analizadas existe una posibilidad, que sería aparentemente cercana, entre la cooperativa de vivienda y una Cooperativa de Trabajo de la construcción. La primera continúa contratando a una firma privada. Ahora bien, aquí descubrimos un proceso de ensayo que puede suponerse que estaría obstaculizando: Covilu realiza una experiencia de construcción “propia”, sin referentes claros de coordinación de obra. Los administradores se encontraron sobrepasados por la

dinámica cotidiana de la construcción, acceso de los materiales, pagos al personal, etc. Con ello se considera mas “efectivo” volver al modelo de terciarización inicial.

Se produce un aprendizaje que se convierte en conservador por falta de alternativas. Esto se da en un momento de menor participación de los asociados, respecto del momento inicial. Este proceso, esa “falta de alternativas” podemos ubicarlas como el resultado de la descomposición del tejido social, que responde a la lógica de expansión financiera a nivel mundial, en medio de una crisis de hegemonía dentro de la mirada de larga duración de los ciclos sistémicos (Arrighí, G. 1999).

Por otro lado existe un proyecto latente de Covilu de asociar a la cooperativa con una formación profesional de todos los oficios de la construcción con el objetivo de crear otras cooperativas por rubro para que todo el trabajo sea cooperativizado. Podemos suponer que este proyecto no ha encontrado condiciones de desarrollo pero que a la luz de este análisis no resultaría aventurado afirmar que con un mínimo de coordinación y voluntad política se pudieran crear. Nos encontramos ante la necesidad de revertir las prácticas de la ESS tradicional y el accionar político de otras organizaciones sociales que puedan participar.

Eventualmente podría evaluarse la participación del CFP 403 de modo tal que fortalezca/refuerce esa decisión por parte de Covilu. Si bien requeriría problematizar el proyecto, para hacerlo viable estaríamos partiendo de necesidades objetivas (implica un modelo) que corresponde a este momento histórico de la experiencia de la organización.

#### **8.2.4. Lo asociativo y algunos indicios de “proyectos civilizatorios diferenciados”**

Todas las experiencias analizadas constituyen asociaciones de origen europeo de cuyas formas específicas fueron portadores nuestros inmigrantes y desde fines del siglo

XIX arribaron al Río de la Plata: mutuales, cooperativas y asociaciones de distinto tipo de ayuda mutua. Constituyen respuestas sociales al capitalismo europeo de la época de parte de los trabajadores para resolver sus necesidades.

Si pensamos en la larga duración los últimos cincuenta años son muy intensos en experimentación, en avances y retrocesos, de modo acelerado, pero continúa constituyendo un período relativamente corto.

Ese conjunto de experiencias generaron aglutinaciones basadas en la confianza mutua con distintos grados de conducción externa, de autosostenimiento de los involucrados de tal modo que resultaría difícil plantearlo en términos excluyentes.

Por otro lado, si nos remitimos a las experiencias seleccionadas, todo parece indicar que están más constituidas por la efectividad para encontrar satisfactores adecuados a las necesidades subjetivas que desde planteamientos discursivos complejos y politizados.

En este sentido no hemos encontrado, en general un planteo explícito, de crítica abierta al modelo capitalista. No quiere decir que no exista en el territorio. Si que parece no ser lo más generalizado en este momento histórico.

Aquello que encontramos son posicionamientos de distinta globalidad y otros que en la búsqueda de mejores satisfactores tienen consecuencias que podríamos ubicar dentro del campo de lo deseado desde el modelo que queremos construir: demanda de conocimiento científico y tenderían a enfrentar en este caso una externalidad ambiental.

Nos referimos a la cosmovisión del Consejero del Hogar Obrero y a una estrategia de búsqueda de trabajo de la cooperativa Santa. Marta, especialmente para las mujeres: Construcción de Cámaras de purificación de aguas servidas, respectivamente.

La Experiencia del Hogar Obrero contiene un planteo de origen socialista, fuertemente dedicado a combatir la intermediación. Implica una visión del comercio



minorista que reduce costos por compras en escala y por producción propia. Constituyó una experiencia de envergadura, que llegó a contar con ciento veintitrés bocas de expendio en todo en el país, lo cuál da una dimensión de las múltiples potencialidades que tenía en su seno. Sin pretender explicar las causas de su derrumbe, podemos identificar para la reflexión algunas de las razones externas e internas.

Por un lado un proceso sistémico de decadencia del movimiento cooperativo y el juego de todos los intereses del supermercadismo nacional e internacional.

Por otro, algunas razones internas que aluden a: sobredimensión, nula participación de los socios en cada localidad, corrimiento de los principios cooperativos, corrupción, falta de formación cooperativa y solidaria de todos los actores. En la experiencia podemos destacar que habiendo adquirido un frigorífico propio constituye un anticipo de las integraciones verticales implementadas violentamente en los 90, por las firmas capitalistas con objetivos de maximización de ganancias. Esta experiencia merece ser revisada en profundidad, para aprender qué elementos de futuro lograron desarrollar y que aspectos no serían deseables en el camino hacia otra economía/otra sociedad.

El otro ejemplo se refiere a las cámaras de purificación de agua de la cooperativa Santa Marta. Si bien solo se encuentra en etapa de pre-proyecto contiene un conjunto de atributos en línea de lo que buscamos. La idea surge de combinar una necesidad subjetiva y objetiva de generar trabajo constante para las mujeres del grupo, con una necesidad ambiental objetiva: solucionar el problema de la contaminación de las napas de agua de los barrios. A través del CFP 403, ante la inquietud de la cooperativa realizamos una consulta a un referente del área de Ecología de la UNLu. Si bien se trata de una idea a desarrollar, en el proceso fuimos descubriendo que podría tener un desarrollo importante para descentralizar el problema de la planta depuradora que

actualmente descarga sobre el río Luján la totalidad de las cloacas sin procesar. Nuestro río es efluente del Estuario del Plata.

Las cámaras suponen ser pequeñas plantas depuradoras, muy eficientes con la activación del trabajo bacteriológico, a punto tal que sólo saldría, de funcionar correctamente, agua potable, que iría a los pozos o en su defecto al río. Estos resultados fueron probados en otros países.

Destacamos la experiencia de esta búsqueda por reunir ciertas condiciones: incorporamos una sección de trabajo a la cooperativa, con una capacitación simple y realizable en poco tiempo, factible de llevarse a cabo directamente en obra. Estaríamos dando simultáneamente una solución a la contaminación del agua de los barrios (que implica prevenir enfermedades importantes) y conlleva la potencialidad de contrarrestar, aunque sea parcialmente, otras contaminaciones de ecosistemas mas amplios. La propuesta se enmarca en un abordaje ecopedagógico con un enfoque de ESS.

Por último una reflexión sobre la articulación entre las experiencias en vistas a la elaboración de un proyecto de ESS en el territorio.

Como vimos cada experiencia tiene un origen, composición social y objetivos que podrían catalogarse como diversos. Ese proceso por si solo conduce a que los actores no cuentan con oportunidades cotidianas y sistemáticas para encontrarse, de analizar los problemas a los que se enfrentar.

Todo indicaría, que por estas latitudes no existe un espacio entre ellas (autodeterminado, del sistema educativo) como podríamos encontrarlo en otros lugares no muy lejanos (sur de Brasil).

Pareciera que hasta que esto no suceda sería prematuro plantearse desafíos tal como comparase con el sistema capitalista, ya que sería conveniente fortalecer aquello que podríamos considerar “superior” con antelación a cualquier batalla riesgosa.

En este sentido optamos por preguntarnos qué tienen las experiencias como indicio de pertenecer a una expresión de las múltiples universalidades / múltiples particularismos, de qué proyecto civilizatorio diferenciado. En principio destacamos tres:

- a) Solo que un grupo del sector popular se proponga garantizar trabajo para todos los socio/as, no obedece a la lógica que impone la actual dinámica de acumulación del capital.
- b) La conexión del trabajo como medio de sustento ingreso con una problemática *socioambiental* que los afecta directamente (contaminación de perforaciones de agua), que se vincula con beneficios para ecosistemas mas amplios. Lo ambiental no es incorporado a la discusión pública, porque es visto como dilemático y muy peligroso políticamente. Se separan las demandas sociales de las soluciones científico/tecnológicas disponibles.
- c) Los proyectos latentes tal como el de Covilu, de asociar la formación profesional en oficios a la integración cooperativa, que implicaría “egresar con trabajo”, no es realizable con el tipo de trabajo que ofrece hoy el capital. Se trataría de un proyecto que se puede realizar con la reasignación de recursos disponibles.

Como vimos, en la construcción de estas identidades grupales /sociales son producto de las condiciones sociales a que fuimos sometidos, de la reacción y de la activación para el diálogo con otros que pueden colaborar con esos procesos.

De este análisis se desprende que uno de los problemas más serios radica en la ausencia de espacios para que estas voces sean escuchadas, acompañadas y recreadas.

Si el concepto de fuerza productiva (Gaiger, LI. 2008) abarca recursos y facultades intelectuales, estado del conocimiento y su difusión, la transición hacia OE/OS requiere de un planteo profundo del acceso/recreación/producción de conocimiento de los movimientos sociales y la población en general. No se trataría sólo de la distribución de conocimiento, sino también de que los modos de acceso permitan convertirlos en una propuesta original, para sobrevivir, revisar las herencias culturales y ecológicas no sustentables.

Para finalizar destacamos una marca identitaria de las experiencias. Nos referimos a su carácter activo, y a la impronta de asumir intentar solucionar en el tiempo aquello que la sociedad nos viene negando.

### **8.3. Los Centros de Formación profesional**

A lo largo de la investigación, nos encontramos con experiencias institucionalizadas de educación no formal de las que participé (educación comunitaria de los Centros Educativos para la Producción Total, Formación profesional para adultos). De ellas habría que destacar aquella que está fuertemente vinculada a las experiencias socioeconómicas asociativas el CFP N° 403 conveniado con el Sindicato de Luz y Fuerza.

Más allá de las características que cada centro tenga a partir de entidades convenientes y modos de gestión, a los fines de la investigación es necesario hacer una reflexión general acerca de sus orígenes.

Consideramos relevante rastrear en su génesis cómo la propuesta de formación profesional a nivel nacional es producto de una negociación gremial de la década del 60.

En ese contexto, los gremios que atravesaban la vida cotidiana de los sectores populares, lograron captar una porción del plus producto social para satisfacer aquellos

que entendían como sus necesidades de formación vinculadas al trabajo. Independientemente de todas las mutaciones que su institucionalidad sufrió (Provincialización en las reformas autoritarias, metamorfosis que llevó de capacitación de tecnologías de punta a oficios para el trabajo por cuenta propia), constituye un antecedente de un logro histórico de los trabajadores.

Qué feliz me hace el camino, La suerte de mi destino,  
Ya voy llegando a Telares, Por áhi se disipan penas,  
Las penas de mis pesares.  
(Chacarera, de Marcelo Mitre).

## 9. Conclusiones

Producir conocimiento en orden a la construcción de otra economía/otra sociedad supone disponerse a recorrer un largo camino en cuyo destino nos esperan la realización de todas las necesidades humanas.

Recuperamos aquí el concepto **procesos educativos**, en plural, para disponernos a entender la totalidad de las situaciones de enseñanza-aprendizaje que atraviesan a colectivos específicos, comprendidos históricamente, en un momento determinado. En esa totalidad rastreamos aquellas herramientas y recursos que hemos encontrado y también aquellos que deducimos e intuimos que tenemos que construir colectivamente para el fin que nos ocupa.

Hemos aprendido que en toda experiencia humana se producen aprendizajes sociales o informales. Destacarlos, no se propone aquí con el objeto de reemplazar a los no formales o formales sino para ser tenidos en cuenta y visibilizar su influencia en la vida de las personas y los pueblos considerando la totalidad de los procesos educativos que los atraviesan.

En la investigación identificamos aprendizajes informales de experiencias socioeconómicas asociativas, con distintas evaluaciones: mientras algunos sujetos descalifican lo asociativo como modo de realizar las necesidades, producto de los fracasos vividos, para otros construyen un convencimiento profundo respecto de construir un modelo que depara bienestar, que puede tener avances y retrocesos, y hasta fracasos, pero que continúa siendo válido como estrategia, con un conjunto de valores vividos en torno a la ayuda mutua y la reciprocidad. Para estos últimos el fracaso de lo asociativo puede explicarse por la agresión externa sufrida, producto de los intereses en juego o bien de factores internos: *“pueden fallar los hombres pero no el sistema cooperativo”*.

Nos encontramos con aprendizajes que son producto de lo vivido, que remiten a logros, a momentos de protección y bienestar, de un momento histórico que lo hizo posible aunque no se tenga conciencia de ello. Ello les otorga una identidad que posiciona a sujetos y grupos a no retroceder ante las dificultades y a sortearlas como quien capea, enfrenta, soporta, una tormenta.

Si bien elegimos este aprendizaje informal por su importancia estratégica, es importante asumir que estos aprendizajes acontecen todo el tiempo y que pueden ser integrados a una lectura/acción educativa como otro factor que opera en los sujetos.

En cuanto a los contenidos, sin gran despliegue discursivo, parece encontrarse dos influencias con diverso grado de explicitación: por un lado, el socialismo<sup>16</sup> y por el otro una corriente amplia que agrupa a un conjunto de líneas cristianas<sup>17</sup>.

También hemos incursionado en identificar aprendizajes vinculados a la historia económica general, como a la local. Hemos encontrado experiencias que en su totalidad, en su tiempo y contexto, cumplieron sus objetivos. Algunas vinculadas a procesos de

---

<sup>16</sup> De lo que Marx denominó como socialismo “utópico”.

<sup>17</sup> Estaría asociado a los cambios del Concilio Vaticano II, que en América Latina desembocan en las Comunidades Eclesiales de Base y especialmente la Teología de la Liberación.

reacción frente al avance del capital, en el período desarrollista unas, y en el periodo neoliberal otras. Si retomamos el enfoque de repensar en tiempos de larga duración podemos resignificar los “fracasos”, en tanto nos sirvan para acumular aprendizajes.

El análisis de la cooperativa de tamberos en la confrontación con el capital da cuenta de cómo la tensión puso a prueba la solidez del colectivo cooperativista. Podemos suponer que, no solo el juego desleal se va a repetir, sino especialmente la puesta a prueba para sostener propuestas colectivas, como superiores en los beneficios totales, tanto materiales como inmateriales.

Esta convivencia con la hegemonía del capital será una de las características propias de la transición hacia otra economía/otra sociedad para lo cual habría que prepararse. Para ello hay que considerar que las experiencias analizadas, con otras equivalentes, cuentan con una supremacía ya probada en su propio desplazamiento espacio-temporal, en términos sociales y económicos, no solo por una cuestión de valores y que para recrearlas es necesario releer el nuevo contexto producto de la última expansión espacio-temporal del capital.

Al mismo tiempo habrá que contar con actores económicos y sociales dispuestos al desafío que conlleva aprender activamente.

Para terminar, respecto del primer objetivo de investigación, de los procesos educativos identificados en la economía realmente existente, es necesario explicitar que en el análisis de las experiencias socioeconómicas asociativas la problemática de lo ambiental es la gran ausente.

Solo podría rastrearse preocupaciones por la administración de los residuos domiciliarios en los barrios y la alarma que genera la contaminación de las napas de agua cuando algún niño o adulto muestra síntomas graves de una parasitosis. En este caso, la preocupación motiva la construcción de las cámaras de purificación de aguas

cloacales, pero queda “acallada” por la inminencia de contar con agua corriente por medio de la obra pública.

Lo ambiental está ausente porque desde el pensamiento hegemónico se la considera como una externalidad generada por la producción motorizada por la tasa de ganancia en general, pero sin embargo las experiencias analizadas no logran superar esta lógica desde el asociativismo.

Como vimos tampoco se puede identificar en la producción agropecuaria (en este caso láctea), que si bien produce una de las intervenciones menos destructivas, ellas no estuvieron ajenas a la gran tendencia de la revolución verde<sup>18</sup>.

En ese contexto la cooperativa contaba con asesoramiento técnico formado por el mismo paradigma tecnológico. Si bien hoy, los problemas son otros, bajo al hegemonía del modelo de la siembra directa y vinculada al uso intensivo de pesticidas (glifosato y otros), se trata de superar las dificultades para autodeterminar que el vínculo con el ambiente deje de exponerse a paquetes tecnológicos comandado por el capital.

Este desafío supone un aprendizaje complejo por un conjunto de razones. La automatización económica que logran los paquetes tecnológicos dominantes, requiere de una fuerza por lo menos equivalente con un contramodelo sólido que demuestre que es posible producir de otra manera<sup>19</sup>. De todas formas nos encontramos ante intereses poderosos que operan a escala nacional e internacional. Es posible pensar que la potencialidad de lo asociativo, como en el caso de Caill, podría desplegarse también en

---

<sup>18</sup> Esta tecnología estuvo basada en el uso intensivo de insumos. Pretendía producir los rindes máximos en cualquier ecosistema cuyo déficit estructural se proponía salvar con insumos. En la actividad agrícola de Argentina, esta tecnología implicó perder por erosión hídrica, en los suelos de la pampa húmeda, el 50% de la capa arable o primer horizonte de tierra fértil, que se trasladó a los bajos, arroyos y ríos. Este saldo es producto de una tecnología que supuso máxima roturación y suelos desnudos. Veinticinco centímetros de suelo perdidos en 25 años es considerado el peor problema ecológico de la Argentina. Para la búsqueda de un sistema superador ver Sarandón, S., 1993.

<sup>19</sup> Disponemos de ejemplos de productores del sur de Brasil que a partir de sus organizaciones con una actividad intensa de acción/reflexión durante varios años, compararon modelos y lograron demostrar que la renta de sus producciones se las llevaban los insumos químicos (fertilizantes y pesticidas).



la integración de la cadena de valor (producción, industrialización) y venta directa a consumidores.

Nos preguntamos al principio de este trabajo, en segundo lugar, qué procesos educativos requiere la elaboración de un proyecto de ESS en el territorio.

Como punto de partida habría que asumir que requiere de un proceso masivo de apropiación de conocimiento crítico. Aquí es necesario advertir qué significa hoy la idea de alfabetización desde esta perspectiva: supera la adquisición de instrumentos básicos de lectura y escritura, implica apropiarse de los instrumentos intelectuales de un pensamiento abstracto, haber desarrollado estructuras de la inteligencia capaces de construir categorías de conocimiento que sistematicen y jerarquicen el gran caudal de información que recibimos y la reinterpretación de la realidad que se contrapongan a visiones deterministas, fatalistas y mágicas (Sirvent, 1991).

Ante estos requerimientos no cabe duda que la educación formal juega un rol central que precisa estudios que exceden los objetivos de esta investigación<sup>20</sup>.

No obstante, desde la perspectiva de la educación permanente, en el reconocimiento del conjunto de aprendizajes sociales/informales, de implicancias colectivas que aquí relevamos, y que se producen constantemente, podemos desarrollar un aprovechamiento de un vasto conjunto de intervenciones desde prácticas de educación no formal que la refuerzan, sistematizan y otorgan contenido y

---

<sup>20</sup> Al respecto cabe dejar planteada una pregunta:

En qué medida la educación formal, responde y puede responder mejor, a las necesidades de construir otra economía, no solo por la definición de la política educativa sino también por cómo se han articulado con las demandas sociales.

Ahora bien, al respecto reiteramos una premisa básica, para cambiar la educación hay que cambiar la economía y para cambia la economía hay que cambiar la educación.

Si ponemos esta afirmación en contexto hay que dar cuenta de una sociedad capitalista que en el proceso de desintegración social de los últimos 40 años produjo un deterioro creciente del alcance y efectividad de los sistemas educativos. Los niveles de distribución del conocimiento, rigurosidad científica y diversificación que el sistema tuvo en la etapa de los treinta dorados (1945-1975), en la que declaraba la necesidad de la incorporación de todos ciudadanos al pleno empleo, en la actual etapa de la expansión global del capital no serían necesarios. Sin renunciar a aquellos logros y niveles de democratización es necesario repensar otro sistema educativo que lo supere, en el marco de la larga transición hacia otra economía, y que merecen un conjunto un estudios específicos.

direccionalidad para recorrer hoy la construcción del sendero hacia otra economía / otra sociedad.

Otro aspecto, no menor del conocimiento crítico es su modo de adquisición que se encuentra directamente asociado al concepto de praxis. Una de las dificultades que conlleva la realización de prácticas pedagógicas tradicionales (de un vasto espectro ideológico, inclusive contrapuesto) es que no reconoce el punto de vista, de partida, es decir las representaciones sociales previas de los estudiantes. En este sentido toda intervención educativa requiere reproblematicar constantemente su abordaje.

En la perspectiva de la construcción de otra economía/otra sociedad, “la calidad de lo que aprendamos no solo juega un rol en la confluencia/confrontación con el capital, sino será importante en las cualidades que los sujetos efectivamente impriman a lo que produzcan. Si no partimos de las representaciones que tenemos de la realidad social, lo más probable es que generemos la superposición de conocimientos en forma academicista, antes que un aprendizaje, eficaz y útil colectivamente.

Si bien este constituye un tema ampliamente tratado en la discusión teórico-pedagógica, su vigencia se asocia a tres temas, a) habría algunos procesos educativos que no se pueden acelerar, los procesos de cambio de representaciones sociales, implican en nuestro caso, momentos de desestructuración, de apropiación de conocimientos nuevos para arribar a nuevas síntesis, que implican predisposición de los sujetos a autocuestionarse, contextos propicios, y cierta experticia para conducirlos. b) no podemos desconocer que partimos de representaciones atravesadas por el sentido común, producto del sistema hegemónico que no solo lo legitima sino que nos priva, especialmente, de pensar otros mundos posibles. Requiere por lo tanto perfilar esos mundos posibles, conectando lo que existe con lo que queremos construir, c) el proceso de transición que nos preocupa requiere no sólo de ciertos conocimientos sólidos, sino

un enraizamiento en contextos grupales/colectivos con objetivos de producción/transformación específicos.

Renovar la capacidad de cuestionamiento de nuestras propias representaciones sobre lo que se puede hacer y lo que no, parece constituirse en una de las herramientas principales en la larga duración de las que nos habla Gaiger. Nos pueden faltar recursos materiales para crear otra sociedad, que habrá que estudiar cómo los conseguimos pero no podemos estar condicionados por nuestra propia limitación de cómo entendemos el funcionamiento del sistema de dominación, su alcance, sus contradicciones y especialmente sus posibilidades en cada momento histórico.

Al respecto nos preguntamos, ¿en qué medida los jóvenes más escolarizados pueden adherir a un proyecto de ESS? y ¿En qué medida al interior de esos grupos, los sectores medios empobrecidos, están esperando un bienestar que el sistema no otorgará en este momento histórico, al menos en el corto plazo, lo que puede significar una o dos generaciones desde la perspectiva del capital?

El enfoque desde las comunidades de aprendizaje locales apunta a reconstruir la capacidad de demanda social por más y mejor educación, trabajando en simultáneo en el mejoramiento de la reproducción material de la población y demandando recursos en los planos provinciales y nacionales.

Es decir implica aprovechar la descentralización como tendencia para trabajar *desde* lo local, sin renunciar a los recursos que nos corresponden por derecho. También contribuir a forjar identidades locales con valores solidarios hacia adentro y hacia afuera.

Vamos caminando en la búsqueda de otra educación. Dijimos que otra sociedad requiere otra educación. También que hay que prestar atención a aquellos aprendizajes

sociales que nosotros mismos contribuimos a generar con las prácticas actuales de la ESS, analizados en su impacto en la larga duración.

Por último encontramos a lo largo del análisis una importancia destacada de la educación no formal. Ella desde su origen se asoció a procesos más flexibles, dinámicos que se supone, otorgan a los adultos, oportunidades de aprendizaje más allá de los niveles educativos formales alcanzados.

Por un lado encierran la posibilidad de ajustarse a necesidades subjetivas acotadas a problemas de la vida cotidiana (trabajo, salud, vivienda, etc.).

También abordar las necesidades objetivas a partir sistematización y reflexión sobre sus representaciones sociales y conocimientos nuevos que las cuestionen.

A partir de aquí se puede construir cierta autonomía para autodeterminar su contenido y orientación.

Estamos aquí desde la perspectiva de la educación permanente, jerarquizando una pedagogía de la participación que tensione con el Estado por más recursos para la educación (tanto formal como no formal).

El análisis nos condujo a recuperar a título de antecedente, y por operar en colaboración con las experiencias socioeconómicas asociativas analizadas, la experiencia educativa de los Centros de Formación Profesional, como logro histórico de los trabajadores, en la tensión con el Estado.

Ubicados en un contexto donde los sindicatos atravesaban la vida de los sectores populares, colectivamente lograron captar recursos del plus producto social en función de aquellas necesidades de formación técnica que consideraron respondían a sus intereses.

Constatando que los Centros con diversas transformaciones, continúan funcionando, y reconociendo los cambios sufridos en la demanda de trabajo asalariado,

nos preguntamos, qué tipo de educación podrían reclamar los trabajadores asalariados, no asalariados, precarizados, desocupados, hoy, en un marco menos homogéneo que en el pasado, qué resignificación habría que imprimirle a los espacios y recursos conseguidos.

Este logro de los trabajadores constituye un aprendizaje de la historia que hoy habría que retomar atento a los procesos de atomización por parte de un conjunto diverso de organizaciones: gremiales, de desocupados, asociaciones civiles, movimientos sociales.

En el esfuerzo intelectual y político que requiere este tiempo histórico, “de juntar lo que está separado, de ligar lo que está desconectado”, hay que considerar que esta captación para satisfacer necesidades subjetivas y objetivas de capacitación de los sectores populares no proviene sólo del sistema educativo, sino que se hallan presentes en otras instancias. Un ejemplo lo constituye un conjunto de componentes de capacitación de un vasto abanico de planes sociales<sup>21</sup>. Es también importante destacar que existen múltiples fuentes de financiamiento no estatales para tal fin (ONG, organismos internacionales, fundaciones, etc.)

En este desafío hay que considerar también como un logro que la nueva Ley de Educación, reconozca el derecho a “educarse durante toda la vida”, en virtud del cual se cuenta con mayor legitimidad para la demanda de los sectores populares.

Otro aspecto cualitativo hace referencia a la ingeniería de la capacitación, que está asociado a una necesidad metodológica de ajuste a aquello que los emprendimientos de la ESS requieren.

En la línea de ponderar procesos económicos que resuelvan las necesidades materiales y simbólicas de la población requerimos mayor efectividad en los

---

<sup>21</sup> Plan Jefes y Jefas, Plan Jóvenes por más y mejor trabajo, etc.

aprendizajes. En este sentido no podemos desconocer el agotamiento de los abordajes tradicionales/discursivos si queremos garantizar la real apropiación de conocimiento por parte de los trabajadores.

Se requiere de una metodología para entrar en diálogo con cada grupo y construya con ellos desde la base el proyecto de formación que requieren, en función de metas específicas en el tiempo. En esta dirección existen un conjunto de herramientas poco utilizadas entre las cuales podemos nombrar, la observación de actividades y las pasantías educativas<sup>22</sup> como dispositivos pedagógicos en ámbitos que se destaquen por su riqueza técnica, organizativa y/o solidaria.

Lo dicho hasta aquí se resume en una condición que deberán reunir los procesos educativos en dirección a la construcción de otra economía y otra sociedad: la necesidad de crear un nuevo proyecto civilizatorio que nacerá de las entrañas del existente.

Implica asumir el desafío de distribuir, recrear y producir conocimiento disciplinar, interdisciplinario y transdisciplinario, al mismo tiempo que la producción, distribución y consumo de todo lo necesario para la vida. Construir un proyecto de ESS en los territorios, como parte de un *desplazamiento espacio-temporal de otra economía*, en el mismo escenario que juega el Capital. Es parte constitutiva de este desafío la construcción de redes locales, nacionales e internacionales que trabajen en esta dirección, en la producción, la distribución, el consumo y un conjunto complejo de procesos de formación y aprendizaje.

Constituye una propuesta que se apoya en logros y proyectos preexistentes, que debemos aprender a identificar en cada país, territorio y colectivo local. Deberá sostener en la larga transición su carácter poscapitalista entre cuyos atributos no puede faltar su perfil eco-democrático.

---

<sup>22</sup> Redefinir las connotaciones neoliberales que se imprimieron a estos y otros dispositivos pedagógicos forma parte de la tensión de la disputa de sentido. Lo que no puede ocurrir es que desconozcamos su potencialidad.

Es necesario partir de identificar los satisfactores a las necesidades subjetivas, problematizar la definición de las necesidades objetivas con conocimiento existente y con producción de conocimiento nuevo, para arribar a modernidades múltiples conectadas en red que, desde diferentes identidades colectivas logremos una sustentabilidad plena y llena de sentido.

La vida es toda camino, y te ayudan los poetas  
No es trabajo el que no tenga, un desafío escondido,  
Todo pago es querido, y hay que evitar el embrollo,  
Más vale pedir apoyo, y a la agresión con bacterias,  
estudiar bien la materia, Responder, post/desarrollo.  
("Ay, ay el 2001" por Cifra del autor)

## **A modo de posfacio**

### **Retomando el porqué de esta Tesis**

En primer lugar consideramos que habiendo transitado los dos últimos tercios del Siglo XX, nuestros abuelos y padres asistieron a las tres grandes crisis más importantes del sistema capitalista, la de fines del Siglo XIX,; 1929; 1975 que aún no parece haber terminado<sup>23</sup>, nos lleva a pensar que es difícil poder esperar de él, soluciones a las problemáticas sociales contemporáneas.

En esta enseñanza histórica también consideramos que Otra economía / Otra sociedad es una búsqueda, que aunque recupere dialécticamente aquellos elementos que resignifican valores de tradiciones que, si bien han caracterizado, en términos de Polanyi (Polanyi, K. 1989), a formaciones económico sociales precapitalistas, una mirada más profunda de las transformaciones que operaron durante el desplazamiento espacio temporal del capital, nos muestra que aquellas, si bien bajo la hegemonía de las relaciones sociales capitalistas, han continuado operando en la determinación de las condiciones de existencia cotidiana de todas y todos, bajo la forma de relaciones sociales no capitalistas.

En segundo lugar cabe preguntarnos cómo influyen en esta búsqueda los grupos de actores sociales que consiguieron algunas certezas en un mar de

---

<sup>23</sup> Dejando en claro que existe una posición divergente a ésta, que considera que la crisis actual es otra distinta a la de fines de la década del '60 principios de la década del '70 del siglo pasado, pero no es objeto de este trabajo dar cuenta de dicha discusión.



incertidumbres: sujetos y grupos sociales que en un ciclo relativamente corto en medio de los cinco siglos de desarrollo del capitalismo (mediados del siglo XIX hasta el último cuarto del siglo XX) hemos sido beneficiados/privilegiados: nos referimos específicamente a la inmigración europea de Argentina que transitó de bisabuelos campesinos, pobres y analfabetos a abuelos y padres que “gozaron” de cierta democratización económica en los 30 dorados (en términos de inclusión, de garantías, de estabilidad laboral, de acceso a la vivienda propia, etc.), a nietos y bisnietos científicos universitarios.

Por otro lado a partir de constatar que la humanidad resolvió sus problemas mas o menos “a ciegas”, en tanto dio respuestas “tecnológicas” que *luego* tuvieron explicación científica<sup>24</sup>, ¿no tendríamos que aprender de las respuestas que movimientos, grupos y sujetos “ya” están dando desde la praxis misma? ¿No tendríamos que acercarnos al campo con más preguntas que con respuestas?, ¿no tendríamos que buscar formas que permitan obtener los mejores resultados con los menores “costos” [tanto ambientales como humanos] para organizar determinados procesos tanto de la producción como del entrelazamiento social en general de manera que nos permita mejorar las condiciones de reproducción de todas y todos?

Cuando pensamos la educación, la economía, la sociedad tendemos a mirarla desde afuera, sin implicarnos. Durante mi formación de grado tuve recurrentemente la sensación incómoda de estar hablando de la educación de los otros, separada de la que uno mismo había transitado y estaba transitando, de nuestros propios aprendizajes.

Uno de los ejemplos más violentos fue en la asignatura Planeamiento de la Educación en principios de los `90: el profesor titular comenzó a plantear que ya se

---

<sup>24</sup> Cmo por ejemplo las transformaciones genéticas en ovinos a partir del siglo XIX, llevándolos a producir más carne con lanas de menor calidad, la cual se podía producir en regiones distantes, como Australia o Argentina, mientras la carne necesitaba producirse cerca de los mercados consumidores, toda vez que la genética, como espacio disciplinar científico nace en el siglo XX

había acabado el tiempo en el que era posible acceder a una vivienda propia para la familia nuclear tal como la conocíamos hasta el momento. Que ya había que pensar en otro tipo de propiedad, en compartir la cocina, el baño y otros espacios. Este “educador” ¿estaba compartiendo su casa con otros? ¿Estaría dispuesto a hacerlo? Lo dudo.

Este ejemplo contiene dos cuestiones para reflexionar: ¿por qué los “pensadores” tienen que resolver cómo viven los demás? Y ¿por qué la población se tiene que resignar a vivir en condiciones de escasez como si naturalmente correspondiera que así sea?

Fueron escasos los espacios académicos que partieron del reconocimiento de nuestros saberes y experiencias previas: el SSU (Servicio Social Universitario) Unlu 1986 partió preguntando cómo entendíamos la educación de Adultos, que para el caso de algunos de nosotros estuvo asociada a procesos autodirigidos, autogestionados a pesar de nuestro tránsito adolescente por la dictadura Argentina. No es casualidad que la producción teórica de esa experiencia se haya llamado: ¿Crítico la educación o formar educadores Críticos? (Brusilovsky, S. 1987).

En mi experiencia en la Pedagogía de la Alternancia (de 13 años) a la que hicieramos mención más arriba podemos destacar entre otras un conjunto de oportunidades y también de limitaciones.

Con respecto a lo primero destacamos algunos de sus aspectos innovadores:

- a) la escuela abierta a la comunidad,
- b) un modo de escolarización distinto que suponía no desvincular a los jóvenes rurales de sus familias, de su producción y organización,
- c) un concepto avanzado de comunidad de aprendizaje en tanto todos velábamos por la educación de niños, jóvenes y adultos, hombres y mujeres.

Con respecto a las limitaciones nos encontramos altamente condicionados por el momento histórico:

- a) la propuesta de “Desarrollo Local” contenía elementos que no consideraba las limitaciones estructurales, como por ejemplo, mientras se promovía la producción para el autoconsumo y la producción familiar de baja escala, la relación de precios hacía que por ejemplo los cerdos de las pequeñas plantas de procesamiento fueran de una sola firma de capital monopólico, origen chileno, porque eran mas baratos y de mejor calidad. Alimentados con cereales argentinos
- b) el programa de créditos de un fondo rotatorio para egresados era subutilizado, ya que la mayoría de las familias provenía de trayectorias laborales en relación de dependencia (relación asalariada),
- c) la conducción de las escuelas a cargo de los padres contenía riesgos permanentes de enfrentamientos y malos entendidos producto de la falta de formación de ellos y de los equipos docentes para asumir la complejidad de la formación y el desarrollo. Errores graves de diseño e implementación condujo en más de una comunidad, a dedicarse más a resolver los conflictos, despilfarrando recursos económicos y humanos, que a organizar una institución pública al servicio de las comunidades rurales.

En esta mismo Programa, hacia finales de los 90 (2000-2001), asistí a la creación y puesta en marcha de un Nodo de trueque rural (Ireneo Portela, una localidad de 400 habitantes del Partido de Baradero, Bs. As). Allí observé cómo el

conjunto de la población conseguía gran parte de los satisfactores que no encontraba en el mercado.

En un primer momento para la población desocupada del pueblo y para los pequeños productores familiares que no tenían a quién venderle (momento de recesión, falta de liquidez, alta incidencia del costo de los fletes). Desocupados/as devenidos “prosumidores” (término acuñado por la red Global del trueque que cada participante se comprometía a constituirse en productor y consumidor al mismo tiempo), accedían a comprar carne de cerdo, cuyo productor no tenía a quién venderle en esa localidad, y él a su vez, podía consumir lo que los otros producían.

Capacidades y trabajo invalorados hasta la fecha se convertían en fuente de riqueza. Un conjunto de materiales de descarte (hierro, resto de maquinas agrícolas) se convertían en herramientas para las huertas. Las hortalizas que producían jóvenes y sus familias no alcanzaban a cubrir la *nueva demanda*.

Rápidamente se acercaron consumidores de ciudades cercanas. Asistimos a un conjunto de procesos *creativos* para efectivizar el abastecimiento de productos de primera necesidad (azúcar, aceite, productos de limpieza), presentes en el trueque por una administración simple y clara: se adquirían con el aporte de moneda corriente que hacían los socios cada vez que trocaban. Todas las familias de la escuela atravesadas por la experiencia. Por primera vez en la historia hubo acceso a carne de pescado. Un gran *ensayo* de otra economía/ otra sociedad.

Hacia los años siguientes (2002/2003) dejo la experiencia de la Alternancia rural e incursiono educativamente en la ciudad (Luján). Las mesas de las casas populares ya no congregaba a las familias, los niños comían en el mejor de los casos una vez al día en los comedores comunitarios.

Los niños del 86 habían transitado 15 años de deterioro de sus condiciones de vida. Aquellas casas populares hoy eran más pequeñas, y estaban más deterioradas.

En el año 2003 hago una propuesta al CFP para dictar un curso de Elaboración de Proyectos comunitarios: veinte beneficiarios del Plan Jefes y Jefas elaboran siete proyectos de complejidad creciente. Desde entoscar algunas calles hasta la presentación formal ante el sistema educativo sobre la creación de un Complejo Educativo para la barriada con matrícula potencial de 1.100 estudiantes (Nivel Inicial, 300 niños, Primaria, 600 y Secundaria 200 jóvenes) en el marco del Programa Nacional 700 escuelas. El proyecto tuvo un informe desfavorable por parte de las autoridades educativas locales. La organización y movilización de quienes habían realizado la propuesta, logra que el Consejo Deliberante lo declarara de interés municipal y, en la gestión del Ejecutivo Municipal siguiente se lo ubicara como prioridad del distrito.

Además de las trabas de orden ideológico encontramos una dificultad, la ley sólo prevé reservar terrenos para los espacios verdes, no habría planeamiento alguno para construir escuelas. Hoy en esta barriada nos encontramos con la voluntad política municipal, provincial y nacional de construir un complejo educativo, pero no hay dónde. El mercado inmobiliario mercantiliza todo el espacio urbano. Los más perjudicados son los niños y jóvenes de esta barriada que solo tienen tres alternativas: conformarse con una oferta educativa de pésima calidad en la escuela lindante, superpoblada, hacinados, o asistir a otras escuelas más céntricas, a la que solo acceden los más “aventajados” económicamente, o bien no estudiar.

Todo contribuye a aumentar la segmentación social y educativa de la población más vulnerable.

Por último, el CFP me otorga la posibilidad de conocer una experiencia Mutua de un sindicato conflictivo en el distrito: Sindicato del Cuero, cuyos afiliados trabajan en dos curtiembres de la zona. Las nuevas autoridades del sindicato, que no superan los 28/30 años, con criterio propio, definido desde lo local, fundan una mutua que comienza por la provisión de alimentos a menor precio, con la estrategia de generar un ahorro y convertirlo en un fondo colectivo con el propósito de destinarlo a mejoras de las viviendas obreras y/o facilitar el acceso a la vivienda propia (para los que alquilan) a través de la creación de otra sección de la mutua: compra al por mayor de materiales de construcción.

El objetivo de estos jóvenes, tiene, a su vez, un horizonte más grande como convocar a trabajadores de otros gremios a adherirse a la mutua para incrementar la escala y con ella el poder de negociación como consumidores.

Este recorrido por los últimos veinticinco años de mi trayectoria de formación y ejercicio profesional se vincula con el encuentro con la Maes como espacio de reflexión y acción política, en la búsqueda aprender a formular preguntas adecuadas para situaciones complejas destinadas a buscar la respuesta en forma colectiva, cuyo desafío principal es construir un marco teórico que de cuenta de totalidades, que vincule lo que está separado: educación, economía, necesidades, política pública, organización popular.

Constituye un momento vital cargado de ilusiones, frustraciones y el reencuentro con nuevas esperanzas.

Las ilusiones necesarias para enfrentar desafíos de educación y desarrollo en un contexto hostil. Frustraciones propias de toda confluencia/ confrontación y de la deficiencia de marcos teóricos de las experiencias en las que participé.

Las nuevas esperanzas en el reencuentro con sujetos de carne y hueso que no dejan de luchar, de crear y de los conceptos viejos resignificados, y de los nuevos conceptos y problematizaciones en este comienzo de siglo tan incierto.

Es interesante el planteo de Harvey (Harvey, D. 2003) quien reformulando a Gramsci sostiene que es necesario unir el optimismo del intelecto con el optimismo de la voluntad, ya que *partiendo* del reconocimiento de las múltiples determinaciones (casi la materia prima cotidiana de los educadores populares) encontramos una pedagogía de la esperanza basada no en ilusiones sino en haber *saboreado* el surgimiento de lo nuevo. Hombres y mujeres trabajando para vivir, presentes, en todos los territorios.

Para terminar, no puedo dejar de plantearme algunas reflexiones. Habría que explicitar, para poder darle visibilidad, que la desarticulación de las experiencias asociativas en este territorio requiere en primer lugar, la elaboración de una propuesta participativa que surja desde la propia intervención de lo que hemos venido definiendo como la “población objetivo” del análisis y reflexiones de este trabajo, tal que permita la posibilidad de un *encuentro, en un plano de igualdad*.

En concordancia con lo expuesto a lo largo de esta tesis, debería ser pensado en términos de autoconvocatoria, es decir que comience desde un proceso en el que la articulación surja como una necesidad subjetiva de quienes participen en el mismo, de manera que le, otorgue solidez a la idea de *hacer con otros*. ¿Quiénes pueden comenzar este proceso?

Podría surgir de cualquiera de las experiencias asociativas o cualquiera de las instituciones educativas o desde la confluencia entre ambos colectivos o al menos parte de ellos.

Sin perder de vista que cada institución (CsFP, escuelas de adultos, Escuelas Técnica y Agrotécnica, Universidad) tiene fines específicos y líneas políticas que cumplir, existe la posibilidad de ubicar la elaboración de un proyecto de ESS en el territorio como una oportunidad de *enriquecerlos*, con una propuesta de vinculación comunitaria más amplia sin que esto signifique modificar dichos fines y líneas políticas específicas que deben cumplir, sino que, en todo caso, con lo realmente existente, se los puede potenciar.

Se puede afirmar que en la mayoría de los casos existe esta voluntad de articulación, en un marco de “cierta pobreza de ideas” y cierto pensamiento fatalista. Si bien la Universidad Nacional de Luján<sup>25</sup> (UNLu) no escapa a esta caracterización.

No obstante podría ubicarse como la que objetivamente cuenta con mayores recursos tanto humanos como de formación intelectual y científica en una vasta gama de disciplinas y cierta capacidad de articulación de demandas ante el estado, que la diferencian del resto.

En un plano general puede observarse que se cuenta, en el territorio, con un conjunto de recursos significativos (pago de docentes e instructores en todos los niveles, equipo de incubación de empresas – comerciales y sociales – de la UNLu, Area de ES de la Unlu, subsidios estatales para emprendimientos productivos, etc.).

Avanzar hacia la propuesta de elaboración de un proyecto de ESS en este territorio requiere comenzar con algún grado de institucionalización que comprometa a los actores y organizaciones a encontrarse de modo sistemático. En la medida que se vayan alcanzando los primeros resultados, esto va a operar de manera que cada actor económico-social vaya transformándose, aportando progresivamente mas recursos materiales y humanos.

---

<sup>25</sup> Sin que esto signifique una caracterización peyorativa de lo mucho que aporta a la comunidad, tanto cualitativa como cuantitativamente



No perdemos de vista que, a la luz de las experiencias de envergadura relativamente pequeñas (por ejemplo Gestión del Complejo Educativo para los Barrios) nos vamos a enfrentar a reacciones políticas tendientes a capitalizar los resultados, lo cual nos puede llevar a obstaculizar la cohesión de las organizaciones. Unir lo que está separado no es simplemente una expresión retórica ni un voluntarismo ingenuo. Significa proponernos a confluir/confrontar con lo viejo para dar la posibilidad que surja lo nuevo

Del mismo modo que hay que convivir con la economía del capital, es inevitable tener que convivir con esos modos de hacer política.

Podemos decir también que una propuesta de este tipo constituye un desafío de elevar el piso de la discusión, generando espacios participativos que definan sus necesidades, y cómo quieren satisfacerlas.

La reflexión a la que invitamos en este trabajo es a definir un modo de vinculación con los sectores populares que implique diálogo, ponerse al servicio de las necesidades puntuales que podrían satisfacerse, atentos a su función específica: distribución de conocimiento crítico.

Sin duda un conjunto de investigaciones<sup>26</sup> pueden elaborarse en función de las necesidades de los sectores populares de la región, pero con la cautela de no invadir a las organizaciones con entrevistas y otras intervenciones y garantizando que los productos de ellas resulten de utilidad para el mejoramiento de las condiciones de reproducción de todos.

Todo lo planteado intenta mostrar algunos de los muchos desafíos que implica identificar requerimientos educativos de un proyecto de ESS en este

---

<sup>26</sup> Entendida la investigación como “Investigación participativa” en los desarrollos de Sirvent y Brusilovsky para América Latina.

territorio y en los territorios en general si el propósito es unir lo que está desunido y contribuir a construir un sendero hacia Otra Economía / Otra sociedad.

## Bibliografía:

- Albuquerque, Paulo Peixoto**. "Asociativismo" en Cattani, A. "La otra economía". Altamira. Bs. As. 2004
- Apple, M.** "La política cultural y los textos", en Apple, M. El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora. Paidós, Madrid, 1996
- Arreghi, G.** "El largo Siglo XX" AKAL. Madrid. 1999.
- Bertoni, Guillermo.** Educación de adultos y educación popular: desarrollo conceptual y análisis de una experiencia. (Monografía inédita) Luján. 1990.
- Blaug, M.** ¿Dónde estamos actualmente en economía de la educación?. En Oroval Planas, Esteve. Economía de la Educación. Ariel. Barcelona. 1996
- Borón, Atilio.** "La teoría marxista hoy, problemas y perspectivas". Ed. Clacso libros. Bs. As. 2006
- Brusilovsky, Silvia.** Educación no formal: ¿Una categoría teórica significativa? 1992. Mimeo.
- Brusilovsky, Silvia,** "¿Criticar la educación o formar educadores críticos?" Libros del Quirquincho. Bs. As. 1992.
- Cattani, Antonio David,** Coraggio, José Luis, Lavilla Jean-Louis, Org. "Diccionario de la otra economía". Ed. Altamira. Bs. As. 2009
- Cattani, Antonio David,** "La otra economía". Ed. Altamira. Bs. As. 2004
- Coraggio, José Luis.** "Desarrollo humano, economía popular y educación". Ed. Aique. Bs. As. 1995
- Coraggio, José Luis.** "Política social y economía del trabajo: Alternativas a la política neoliberal para la ciudad". Ed Miño y Dávila. Bs. As. 1999.
- Coraggio, José Luis.** "De la emergencia a la estrategia". Ed. Espacio. Bs. As. 2002
- Coraggio, José Luis.** "¿Es posible otra economía sin (otra) política? Ed. La Vanguardia. Bs. As. 2005.
- Coraggio, José Luis.** "Economía social, acción pública y política". Ed. Ciccus. Bs. As. 2007
- Coraggio, José Luis** (organizador). "La economía social desde la periferia". Ed. Altamira. Bs. As. 2008
- Laville Jean-Louis,** "Economía social y solidaria, Una visión europea. Ed. Altamira. 2004
- De Jesús, P., Andre Nance Euclides.** "Exclusión/ inclusión" en "La otra economía". Ed. Altamira.

**Diéguez, Ricardo** “Macroeconomía y Economía popular” en Diccionario de la otra economía. Ed. Altamira. Bs. As. 2009.

**Entel, Alicia** "Escuela y Conocimiento", Cuadernos de FLACSO, Bs. As., 1988,

**Escobar, Arturo.** “Globalización, desarrollo y modernidad”. Publicado en: Corporación Región, ed. Planeación, Participación y Desarrollo. Medellín: Corporación Región, 2002.

**Escobar, Arturo.** “Más Allá del Tercer Mundo. Globalización y Diferencia”, ICAN, Bogotá. 2005

**Evers, T.** “El estado en la periferia capitalista”. Siglo XXI. México (5ª edición en español corregida y aumentada) 1989.

**Freire, Paulo.** “Pedagogía de la indignación”. Ed. Morata. Madrid. 2001a

**Freire, Paulo.** “Pedagogía de la Tolerancia”. Ed. Morata. Madrid. 2001b

**Gaiger, Luiz Inácio.** “La economía solidaria y el capitalismo en la perspectiva de las transiciones históricas”. En Coraggio, J. L., “La economía social desde la periferia”. Ed. Altamira. Bs. As. 2008

**Gadotti, Moacir.** “Pedagogía de la praxis”. Ed. Miño y Dávila. Bs. As. 1996

**Gadotti, Moacir.** “Pedagogía de la tierra”. Siglo XXI. México. 2002

**Gadotti, Moacir.** “Perspectivas actuales de la Educación”. Siglo XXI. Bs. As. 2003

**Grassi, Estela.** “Política y cultura en la sociedad neoliberal, la otra década infame (II)”. Ed. Espacio. Bs. As. 2004

**Harvey, David.** “Espacios de Esperanza”. AKAL. Madrid. 2003

**Harvey, David.** “El Nuevo imperialismo” AKAL. Madrid. 2004

**Hinkelammert, Franz,** “El huracán de la globalización”. Compilador. DEI, San José. 1999.

**Le Boterf, Guy.** “La investigación participativa como proceso de educación crítica”. Lineamientos metodológicos. UNESCO. 1979.

**Morin, Edgar.** “Introducción al pensamiento complejo”. Barcelona, Gedisa Editorial, 1998.

**O'Connor, James** “La Crisis Fiscal del Estado”. Editorial Península. Nueva York. 1973 Barcelona. 1981

**Paín, Abraham.** “La educación informal”. Ed. Nueva Visión. 1992

**Paín, Abraham.** “Capacitación laboral”. EUDEBA. Bs. As. 1996

**Palacios, Jesús,** “La cuestión escolar”. [www.page74.com](http://www.page74.com). Madrid. 1980

- Polanyi, Karl** “La gran transformación”. Ediciones La Piqueta. Madrid [1944] 1989
- Romero Brest, Gilda.** “Educación Formal, No Formal, Informal”. Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Instituto T. Di Tella. Mimeo. 1973.
- Romero Brest, Gilda** “Educación no formal, precisiones terminológicas y estrategias”. CICE. Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Bs. As.1977
- Sacristán, Gimeno.**”Explicación norma y utopía en las ciencias de la educación”. En V.V.A.A.”Epistemología y Educación”. Sígueme. Barcelona.1978
- Sarandón S. y G. Hang** “La investigación y formación de Profesionales en agro ecología para una agricultura sustentable: El rol de la Universidad”. Ed. Científicas Americanas. 2002
- Sarandon SJ & Sarandon.** “Un enfoque ecológico para una Agricultura sustentable”.Goin F y C Goñi (Eds.).Buenos Aires.1993.
- Sirvent, María Teresa;** Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. “Revisión del concepto de Educación No Formal” cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires, 2006.
- Sirvent, María Teresa,** Clavero, Sandra, Feldman, María A: La demanda educativa de los sectores populares; propuesta de categorías para su análisis. RAE N°13, Año VIII, AGCE, Bs. As. 1990.
- Sirvent, María Teresa y S. Llosa.** “Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva”. IICE Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, año VII, N° 12. Miño y Dávila. Bs. As. 1998.
- Sirvent, María Teresa.** “Cultura popular y participación social”. UBA. Miño y Dávila. Bs. As.1999
- Sirvent, María Teresa,** “Análisis del nivel educativo de riesgo de la población joven y adulta en Argentina” Documento de Cátedra. UBA.2006
- Tedesco, Juan Carlos,** “Crítica al reproductivismo educativo”. Cuadernos Políticos, Número 37, México, D.F., Editorial Era 1983.
- Torres, Rosa Maria.,** “Discurso y práctica en Educación Popular”, TEXTO N° 9, CIUDAD, Quito, 1988.
- Torres, Rosa Maria.** “Comunidad de aprendizaje: la educación en función del Desarrollo local y el aprendizaje” Instituto Fronesis, Ecuador/Argentina.2001

**Torres, Rosa Maria.**, “Participación ciudadana y educación” Doc. Instituto Fronesis. Uruguay.2001

**Vargas Soler, Juan Carlos**, XXX 2010 Tesis de Maestría en ES.

**Vitarelli, Marcelo F.**”Economía y Educación”. Ed. Dunken. Bs. As.2008

**Wallerstein, Immanuel.** “El Moderno Sistema Mundial I. la agricultura capitalista y los orígenes de la economía mundo europea en el siglo XVI” siglo veintiuno editores s.a. México [1974] 1979.

**Wallerstein, Immanuel**, “La crisis estructural del capitalismo”. Ed. Contrahistorias. México. 2005.

**Wallerstein, Immanuel.** “La decadencia del poder estadounidense”. Ed. Le Monde diplomatique. Bs. As. 2006.