



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA
.....

Facultad de Humanidades – Departamento de Sociología
Tesis de Licenciatura

Manuela C. González Sánchez (30140)

Dirección: María Antonia Muñoz

Co Dirección: María Inés Fernández Mouján

La formación para el trabajo en una experiencia rural-popular. Caso
“Cooperativa de Trabajo Colonia Ferrari” (2014-2022)



La formación para el trabajo en una experiencia rural-popular. Caso “Cooperativa de Trabajo Colonia Ferrari” (2014-2022)

Índice

| | |
|--|----|
| 1. Agradecimientos | 3 |
| 2. Resumen | 4 |
| 3. Introducción | 5 |
| 4. Metodología | 9 |
| 5. Marco Teórico y/o Estado de la Cuestión | 17 |
| 6. Desarrollo | 38 |
| 1. Conformación y caracterización de la población de la Colonia Ferrari | 38 |
| 2. La Cooperativa de Trabajo Colonia Ferrari | 41 |
| 3. El proceso inserción | 46 |
| 4. Tomas de decisión y estructuras de referencias | 55 |
| 5. Saberes previos, aprendizajes y enseñanzas a partir de las experiencias vividas ... | 61 |
| 6. Proceso de construcción del conocimiento y prácticas pedagógicas | 65 |
| 7. Los saberes socialmente productivos en la CF | 76 |
| 7. Conclusión | 79 |
| 8. Bibliografía | 87 |

1. Agradecimientos

A mi directora, María Antonia Muñoz, por su predisposición para acompañar esta investigación, por su escucha atenta, su corrección fina y por su tiempo.

A mi codirectora, María Inés Fernández Mouján, por acompañarme, contenerme y motivarme a tomar una voz propia como investigadora, como profesional y como militante.

A Paula Meschini, por recordarme que hay que seguir el instinto, por convencerme de mi valor y por guiarme cuando estaba abrumada.

A mis amigas y compañeras de carrera, por volver mi paso por la universidad una etapa fantástica e inspirarme todos los días.

A mi familia, por sostenerme, motivarme y presionarme en la medida justa. Gracias por permitirme apostar a mi elección de carrera y por darme el tiempo necesario.

A Guillermo, por ayudarme a culminar este proceso, por no dejarme dudar de mi trabajo o mis convicciones, por contenerme y por contagiarme tu forma apasionada de ver el mundo.

A mis amistades, por acompañarme, cuidarme y tenerme paciencia.

Por último, a los participantes de la Colonia Ferrari, por su predisposición para recibirme en sus hogares, permitirme meterme en sus vidas, compartirme sus experiencias y frustraciones, por su honestidad y sus críticas sinceras. Por ser ejemplos de que se puede cambiar la realidad de la gente y proponer algo nuevo. Quizás este trabajo no está a la altura de ustedes, pero solo es el comienzo.

2. Resumen

La Colonia Ferrari (CF) es una experiencia de reterritorialización y recuperación de un espacio rural para la conformación de una comunidad y cooperativa de trabajo agrícola ganadera, planificada y acompañada por organizaciones políticas (Movimiento Evita y el Movimiento Nacional Campesino Indígena - Vía Campesina). Esta experiencia iniciada en el 2014, logró conformarse no sólo como un espacio para que varias familias del conurbano bonaerense puedan asentarse y habitarlo, sino que terminó siendo identificada como punto de acceso al trabajo para habitantes de las localidades aledañas, como son Las Armas y Maipú. La producción de la Cooperativa de trabajo CF comenzó enfocada en la producción de hortalizas, a partir del uso de un invernáculo, y principalmente en la cría y venta de pollos, hasta el 2020 donde viraron su producción al desarrollo de un tambo y de su marca de lácteos "Matria".

Esta experiencia no solo pone en diálogo la dimensión del trabajo como motivación y espacio educativo atravesada por la dimensión comunitaria y colectiva, sino que se incorpora a la ruralidad desde la categoría de agricultura familiar incluida dentro de los planteos de economía popular. Frente al caso, la migración y cambio de área de trabajo de muchas de estas familias surgió la pregunta acerca de la construcción de herramientas y saberes para el desarrollo de estas áreas productivas ¿La población contaba con experiencia en estas áreas de trabajo? ¿Fue necesario el desarrollo de un proceso de formación para el trabajo? ¿Existieron otros procesos pedagógicos vinculados a la cooperativa? ¿Cuáles son los saberes y técnicas necesarios para el desarrollo de sus actividades? ¿Cómo fueron construidos?

El desarrollo de este trabajo comprende entonces la reconstrucción y análisis del proceso de construcción de saberes socialmente productivos de integrantes de la Cooperativa de Trabajo Colonia Ferrari desde la perspectiva de formación para el trabajo de la Educación Popular. Me interesa investigar las formas en las que se dieron momentos educativos vinculados al área productiva, por lo que rastrearé la formación recibida desde el momento de inserción de cada participante a la experiencia. Para identificar las perspectivas educativas en las que se puede enmarcar analizaré la distribución de roles, la dinámica relacional y la toma de decisiones, y la forma en la que construyen su trabajo. Buscaré identificar momentos y espacios pedagógicos enfocándose en los elementos que los constituyen, y a su vez, analizar esta experiencia desde los componentes de prácticas pedagógicas de la educación popular.

Palabras clave: Saberes socialmente productivos, Formación para el Trabajo, Educación Popular, Economía popular.

3. Introducción

La presente investigación está organizada alrededor de la pregunta sobre cómo construyen y adquieren los saberes y técnicas necesarias para desarrollarse como trabajador dentro de la cooperativa de trabajo Colonia Ferrari, buscando identificar las formas que toma ese proceso productivo y pedagógico de construcción de saberes. Es decir, mi interés radica en analizar la forma que se expresa el proceso de formación para el trabajo a partir de la construcción de sus saberes socialmente productivos (Ayuso 2006, Garcés 2007, Sessano, Telias y Ayuso 2006, Rodríguez 2011, 2021). Esta indagación propone observar y analizar los momentos pedagógicos, las dinámicas relacionales que se establecen en estos, la forma en la que se toma de la palabra y la definición de valor en cada espacio de producción y las estrategias que utilizan para transmitir los distintos saberes, si el estilo se enmarca desde un enfoque tradicional-formal o si responde a lógicas vinculadas al enfoque de educación popular. A su vez, será necesario observar y analizar este momento formativo y la construcción de los eventos pedagógicos atravesado por la dinámica de trabajo y la jornada laboral específica del caso elegido. Si bien se presupone que al iniciarse en cualquier rama de trabajo o espacio en el que no se cuente con experiencia previa, va a existir este momento de obtención de saberes, entiendo que la forma que adquiera este proceso de formación para el trabajo puede incluir elementos novedosos que cuestionen las formas tradicionales de transmisión de saberes, reivindicando el momento de trabajo como un momento pedagógico, e incluyendo otros aspectos de la vida de los trabajadorxs dentro de su experiencia formativa.

En cuanto al caso elegido es la cooperativa de trabajo Colonia Ferrari (CF), una comunidad rural y cooperativa agroecológica ubicada sobre la ruta provincial N° 74 km 70 en el partido de Maipú, a 20 km de la localidad de Las Armas. Esta experiencia iniciada en el 2014 a partir del trabajo en conjunto del Movimiento Evita y el Movimiento Nacional Campesino Indígena - Vía Campesina (MNCI-VC), constituyó un proceso de reterritorialización¹ (Herner 2017, Entrena-Durán 2012) y recuperación de espacios rurales abandonados para la conformación de asentamientos poblacionales de trabajo cooperativo. A las familias que decidieron involucrarse en la CF, no sólo se les brindó el espacio para habitar el territorio sino también la oportunidad de trabajar de forma conjunta a partir de la formación de la cooperativa de trabajo. Las actividades productivas que fueron llevadas adelante se fueron adecuando a

¹ “se entiende aquí por reterritorialización al proceso o conjunto de procesos tendentes a la reconfiguración y la resignificación socio-económica, político-institucional y simbólico-cultural de un determinado territorio; es decir, a su reconstrucción o reestructuración como un nuevo escenario social, ya sea por acción de una población nueva o por efecto de algún cambio en la estructura social de sus habitantes.” (Entrena-Durán, 2012, p.12)

las posibilidades del contexto y de sus integrantes, pudiendo identificar dos momentos: la producción de pollos y hortalizas desarrollada entre el 2014 y el 2019; y el viraje a la dedicación exclusiva del desarrollo de un tambo a partir del 2020.

El proceso de formación para el trabajo en la CF ha sido un proceso comunitario y colectivo de vida y de formación para el trabajo rural, que considero que puede describirse desde la propuesta de educación popular enunciada por Paulo Freire. Esta elección se debe a que esta perspectiva reconoce la potencialidad de los espacios educativos no formales/tradicionales, permitiendo interpretar al momento educativo como un proceso de obtención y recuperación conjunta de técnicas y saberes, donde los roles de educador-educando son compartidos por todos los participantes. El trabajo de campo demostró la existencia de una dinámica de trabajo comunitario atravesada por la convivencia de muchxs de sus trabajadorxs en el mismo espacio donde se trabaja, viéndose atravesado el vínculo laboral por la dinámica habitacional. A su vez, si bien existen espacios educativos tradicionales en la CF, dentro de un aula, no todos los saberes del trabajo se ven incorporados a partir de estas prácticas, promoviendo la pregunta sobre en qué otros espacios y momentos adquieren estos saberes. Por lo tanto, la elección del uso de esta perspectiva se dio buscando una perspectiva amplia que permita reconocer diferentes escenarios, por fuera de los formales/tradicionales, donde la CF pudo desarrollar sus procesos formativos, reivindicando múltiples escenarios como espacios educativos y permitiendo preguntar sobre las dinámicas de poder y los referentes de cada ámbito a partir de cómo fluye la palabra.

Situada la descripción de la unidad de análisis y la población objeto del presente estudio, me propongo reconstruir y analizar el proceso de construcción de saberes productivos de los trabajadorxs de la CF desde la perspectiva de formación para el trabajo de la Educación Popular. Analizaré en los procesos educativos que se desarrollan en la CF, los saberes y las herramientas que se implican en un proceso de participación político-pedagógico preguntando ¿Qué tipo de proceso educativo se ha desarrollado en esta comunidad? Mi interés se enfocará en registrar cómo fue el proceso en el que sujetos que se desarrollaban y trabajaban en un contexto urbano obtuvieron las herramientas para desarrollar su día a día en la cooperativa de trabajo CF. Para esto buscaremos identificar en la colonia cuál es el sujeto pedagógico (quienes son los participantes y quienes quedan por fuera), cuáles son los saberes y conocimientos que fueron recuperados e identificados como valiosos, quienes son las figuras de referencia y como se dieron las lógicas y cómo se enfrentan a las dificultades.

Para poder realizar esta investigación desarrollaré diferentes objetivos específicos, a partir de los cuales 1. indagaré en el proceso de inserción y formación que reciben y construyen los trabajadores al integrarse a la experiencia. Me propongo 2. analizar la

distribución de roles, la dinámica relacional y la toma de decisiones de los miembros de la colonia y cooperativa con el objetivo de identificar si las lógicas existentes son horizontales o verticales en cada área. 3. Buscaré determinar los momentos y espacios que dieron lugar a momentos pedagógicos de construcción de herramientas productivas, y de esa forma establecer si hay un lugar específico o momento que dé lugar a procesos de formación. Pretendo analizar la 4. forma en la que identifican su trabajo y su rol como trabajadores en la CF, para de esa forma ver si hay una construcción de identidad compartida, entendiendo que en un proceso de praxis pedagógica popular puede darse una reflexión sobre la actividad y la presencia de uno en su realidad. A su vez, se buscará 5. registrar las prácticas pedagógicas de la CF, e identificar los elementos que las organizan, las acciones, los componentes, las regularidades, la sistematización, el involucramiento y lxs actores que coordinan este proceso. Por último, me propongo 6. analizar los componentes de prácticas pedagógicas de la educación popular: diálogo, horizontalidad, co-implicancia, problematización, relación educandx-educadorx. Todos estos elementos son identificados desde la perspectiva de autores vinculados a la pedagogía freiriana (Freire 1968, 1970, 2010, Fernández Moujan, 2013 a y b, 2014, 2018, 2021, Rodríguez, 2013, Puiggrós 2013, 2015) y serán desarrollados en el marco teórico.

Partiendo de estos presupuestos, es de interés, identificar las marcas de las prácticas de educación popular, si ellas están presentes o no en la formación para el trabajo de la cooperativa de trabajo CF, qué formatos adquiere la formación y si se encuentran circunscriptos a un único espacio o forma fija, ¿cómo puede ser el espacio del aula?, ¿se adoptan diversas formas tanto en los tiempos como en los espacios? De modo de poder analizar el presente problema, se considera desde un marco teórico-práctico crítico que cualquier proceso de construcción e intercambio de saberes/ conocimientos puede ser interpretado como un espacio dialógico de enseñar-aprender (Freire, 1970). Es decir, se propone la reivindicación de múltiples espacios educativos por fuera de los tradicionales, presentando el potencial pedagógico de todo encuentro de intercambio de palabras, ideas, técnicas o herramientas. De allí que interesa observar y analizar qué, cómo y cuáles procesos pedagógicos acontecen y si responden al enfoque crítico de educación popular (Freire 1970, Delgado 2011, Fernández Mouján, 2013, 2019 b, Rodríguez, 2013, Puiggrós 2013, 2015) Será de interés para la investigación, intentar identificar los momentos que los actores hayan identificado como formativos y ubicar en la jornada donde suelen construir el proceso educativo. A su vez, en el relato de algunxs de lxs entrevistadxs han surgido menciones a la categoría de Educación Popular, tanto como forma de describir su formación en la CF como para criticar la perspectiva, por lo que me propongo analizar si estos procesos realmente se hacen presentes en el caso a través de elemento de la propuesta de la educación popular.

A partir de entrevistas en profundidad y en el diálogo con los actores, buscaré ahondar en la historia de la CF, para identificar los procesos de construcción colectiva del conocimiento que fueron necesarios para su funcionamiento actual. Esto implica identificar los motivos y expectativas, que llevó a los participantes a integrar la CF y describir su proceso de inserción en el ámbito rural-laboral. Se entiende que el momento de trabajo implica una “praxis” donde se combinan las vivencias y los saberes, dando el espacio a uno de los más importantes espacios pedagógicos de la vida cotidiana y social. (Freire 2008, 2010, 2015, Guelman, 2015, Barragán y Torres, 2018). Se aborda esta idea bajo el concepto de formación para el trabajo (Palumbo y Guelman, 2015) utilizando los conceptos de saberes socialmente productivos (Ayuso 2006, Garcés 2007, Sessano, Telias y Ayuso 2006, Rodríguez 2011, 2021) para ello se propone observar si en el caso de la cooperativa esta idea puede servir para explicarse a sí misma.

En un primer acercamiento pude observar que quienes se integraron a la experiencia no expresaban contar con una experiencia previa y de primera mano en la actividad agropecuaria, por ello debieron realizar un proceso de construcción de saberes del trabajo, (re)apropiación de saberes familiares y adquirir aprender nuevas habilidades para realizar la actividad cooperativa rural. Lo que dan cuenta las primeras entrevistas es que hubo un proceso de búsqueda colectiva de herramientas pedagógicas en la formación para el trabajo, problema que pudo ser identificado como de interés para la presente investigación

Este trabajo se enmarca entonces dentro de la Sociología de la Educación, desde la perspectiva de las Pedagogías de la Liberación y la propuesta de la Educación Popular. A su vez, se enmarca dentro de los aportes de los estudios agrarios, entendiendo el caso una experiencia de agricultura familiar y a su vez, se enmarca en la propuesta de la Economía popular. Si bien existen expresiones de este tipo de casos reconocidos, como son las experiencias del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) en Brasil o el caso del Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE) en nuestro país, no es tan vasto el registro de este tipo de comunidades cooperativas de trabajo rural en la región. A partir de esto, y al ir aumentando la implicancia regional de la CF, su análisis y registro académico se vuelve una oportunidad muy interesante.

4. Metodología

Comenzaremos exponiendo la perspectiva de la etnografía educativa de Elsie Rockwell, dando una breve exposición de la propuesta y sus características principales. Luego expresaré algunas consideraciones epistémicas, analizando mi rol como investigadora y,

siendo acorde con el planteo etnográfico, expondré la trayectoria de la construcción de mi interés temático y el proceso de construcción de la pregunta. El objetivo de esta revisión personal se enfoca en exponer los elementos de mi subjetividad que intervinieron en la construcción del objeto de interés, ya que el proceso de identificarlos me permitió controlar su presencia en el análisis. Como cierre expondré el modo en que se realizó el trabajo de campo, cómo se dio el acceso al mismo, y como fue la construcción y aplicación de los instrumentos recolección de datos.

Esta investigación utilizó como manual metodológico y epistémico la propuesta de la etnografía educativa de Elsie Rockwell. Este enfoque brinda múltiples herramientas para abordar complejidades como la necesidad de realizar estadías cortas en el espacio, y con la intensidad que implica estos momentos de observación e interacción prolongada; o la elección de identificar como centralidad el rastreo de dimensiones sumamente subjetivas e interpersonales como es la cuestión educativa.

Esta mirada cuenta con una serie de características que la vuelven muy reconocible, entre las cuales se encuentra la centralidad de la investigadora de “ser cronista”, o “documentar lo no documentado de la realidad social” (Rockwell, 1986) poniendo el foco en la búsqueda de voces no que hayan sido registradas o investigadas, resultando en una investigación novedosa y con aportes tanto académicos como políticos. En esta perspectiva la observación y el registro son centrales pues brindan elementos para describir con mayor detalle la particularidad del caso. Si bien esta característica suele ser el eje de alguna de las críticas al método, acusando de solo quedar en un acto descriptivo, otros defienden que esta cualidad aporta al “proceso de construir una teoría de la operación de una cultura particular, en términos lo más cercanos posibles a las formas en que los miembros de esta cultura perciben el universo...” (P. Bauman 1972 en Rockwell 1984). Registrar las formas en que los sujetos explican su propia conducta, adquirir el llamado “conocimiento local”, con lo que la investigadora debe ingresar al campo y residir hasta tener una imagen clara de la realidad en la que se involucra resulta central. Junto con la observación participante y la entrevista en profundidad, el método permite registrar con mayor detalle la cotidianidad del caso elegido, analizando tanto la dimensión discursiva como lo no dicho, lo que omite el sujeto, lo que se filtra en su accionar. Es por ello que como requisito excluyente la tarea de recolección de datos y el trabajo de análisis deben ser llevadas adelante por el mismo investigador, ya que son partes indisolubles del proceso investigativo, reconociendo que en este hacer investigativo se ponen en tensión la subjetividad y la objetividad de quien investiga.

Es importante tener en cuenta que, como investigadora, se lleva adelante un proceso de construcción de conocimientos. Más allá que el objetivo sea describir con profundidad un hecho o realidad social particular, se debe realizar una propuesta que vincule el caso a una problemática más amplia. Es necesario establecer relaciones relevantes entre los casos que

se expongan y una propuesta teórica que las encuadre. Esto se basa en que la propuesta etnográfica propone la búsqueda de construcción de categorías y vinculación a redes conceptuales que permitan extrapolar lo local a una realidad global, donde la mirada de los actores pueda ponerse en juego para aportar a una visión de la realidad novedosa.

Continuo con la exposición de la construcción los sujetos preguntan de investigación y mi acceso al caso. Mi primer contacto con la CF fue en 2015, durante un campamento de formación política para jóvenes del Movimiento Evita Mar del Plata-Batán. El espacio se encontraba en sus inicios y solían ser anfitriones de este estilo de campamentos plenarios o pasantías de trabajo. Si bien esa estadía fue corta, pude informarme de cuáles eran las intenciones que se tenían con el lugar. No fue hasta finales del año 2019, que tuve el primer contacto con uno de los referentes de la CF para proponerme realizar mi tesina de grado. Este interés resultó recíproco, debido a que consideraban que el registro académico del caso podría ayudar a profundizar el proceso de legitimación de la colonia como experiencia comunitaria y unidad productiva. Fue así como en marzo del 2020 pudieron llevarse a cabo mis primeras visitas y observaciones participantes. La experiencia consistió en el viaje y estadía en el espacio durante dos o tres noches, donde la comunidad fue la proveedora del lugar donde pasar la noche, y del transporte de Las Armas a la Colonia.

En esta primera etapa, la atención durante las observaciones participantes se centró en registrar las dinámicas relacionales, identificando cómo se daban los vínculos durante la jornada de trabajo y a su vez, registrando qué temas se discutían durante la misma. Es por eso que busqué participar de las jornadas de trabajo comunitario que se dieron durante mi estadía, acompañando el trabajo en el invernadero como en algunas actividades de la cocina compartida.

Para este momento los temas bajo los que estaba buscando la pregunta de investigación se centran en los conceptos de educación popular y economía popular. Es por eso que se iba analizando la posibilidad de llevar a esa área el recorte temático. Al buscar identificar cuáles eran los temas que buscaba desarrollar logré terminando por identificar que si bien la CF era un caso que daba muchísimo para hablar, en una primera instancia me quería centrar en el proceso que implicaba sobre las subjetividades la “vuelta al campo”, más específicamente en el cambio de trabajador urbano a trabajador rural.

Este proceso fue interrumpido por la pandemia de COVID 19 y las medidas de aislamiento social preventivo y obligatorio establecidas en el decreto 297/2020 debido a mi imposibilidad de viajar al campo. El contacto se mantuvo por comunicación telefónica, hasta que el trabajo pudo ser retomado en marzo del 2022. La reinserción al caso implicó encontrarme con el profundo desarrollo que se había dado en la CF durante los últimos dos años en los cuales no pude acercarme. No solo había aumentado la población, sino que la actividad económica que realizaban había variado profundamente.

Frente a esta nueva realidad, debí preguntarme qué modificaciones deben realizarse sobre el trabajo. Si bien las condiciones de vida y producción se habían modificado fuertemente una de los elementos que había llamado la atención durante mis primeras observaciones seguía manteniéndose, cierta lógica horizontal a la hora de solucionar la actividad o cierto diálogo entre los saberes académicos que acarreaban cada uno y los saberes vivenciales o familiares transmitidos entre pares. Siendo más clara, en un principio la pregunta de interés se encontraba en cómo una población urbana había podido insertarse a vivir en un espacio rural para habitarlo y producirlo, qué procesos pedagógicos y de construcción de conocimiento habían sido necesarios para que esto ocurra. Durante el 2020 pude registrar cierta lógica de horizontalidad en su actividad, donde las figuras de referencia variaban según el área de actividad, y en el 2022 podría identificar que esta dinámica aún se mantenía. Es por eso que el interés terminó de formarse en reconstruir y analizar el proceso de construcción de saberes productivos de los trabajadorxs de la CF desde la perspectiva de formación para el trabajo de la Educación Popular

Siendo expuesta la metodología y la construcción de la pregunta de investigación, me interesa exponer mi construcción del mi interés con los temas y el caso, debido a que fue un ejercicio clave para identificar, y luego controlar en el análisis, mi implicancia e intereses. Mi primera vinculación al tema surgió a partir de mi trayectoria como militante del Movimiento Evita y sería la combinación de tres líneas de trabajo que he emprendido en ese tiempo. Una primera línea conceptual surgió de la Economía Popular, a partir de la conformación de la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP), que desde el 2019 se integró bajo la Unión de Trabajadores de la Economía Popular (UTEPE). El acompañamiento del proceso de construcción del espacio, de reclamo por legitimidad y reconocimiento comenzó un proceso de interés en la temática del trabajo informal no registrado y las lógicas de organización por fuera del sector económico formal como respuesta a un sistema que no daba respuesta al sector. Este apoyo a la conformación de la CTEP fue acompañado por una búsqueda de formación académica en el concepto que llevó a acercarme a la temática del trabajo.

La aproximación a la temática rural se dio gracias a que tuve la oportunidad de viajar a Jujuy en el 2014 a las “Pasantías Vivenciales Ariel “Coqueto” Méndez” organizadas por la organización Red Puna, integrante del Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI), enmarcadas en la Paritaria Social Juvenil. Esta experiencia consistía en que familias productoras campesinas participantes de la organización en diferentes puntos de Jujuy dieran hospedaje a estudiantes universitarios y militantes durante una semana, para ayudar en sus jornadas productivas e informarnos de las dificultades y problemáticas del sector. Esto me generó un fuerte interés en las temáticas de trabajo rural y la función social de la tierra, profundizando la crítica a un modelo económico que no da respuesta a ciertos sectores junto

con el agregado de la cuestión rural y la propuesta de una redistribución de tierras para el desarrollo de economías locales. A su vez, me brindó experiencia en la producción rural enmarcada por organizaciones sociales que no solo acompañaban estos espacios, sino que los coordinaban.

El último eje de interés puede ser ubicado a partir de mi participación dentro de la Cátedra Abierta Paulo Freire. Esta no solo implicó el acercamiento a nueva forma de entender el fenómeno pedagógico sino a relacionarla fuertemente a una práctica con potencial político y emancipador. Las dimensiones sobre trabajo, educación y formación política continuaron dándose en conjunto al participar de la Escuela Nacional de Organización Comunitaria y Economía Popular (ENOCEP) como docente, surgiendo la pregunta sobre la formación en el espacio de trabajo y la reflexión de los trabajadores sobre su actividad. En resumen, fue la fusión de estas tres líneas de interés puestas en diálogo a través de los años, lo que llevó a que despierte un fuerte interés académico fundamentado en una pregunta sociológica pero también profundamente política al enterarme de la existencia de la CF y sus habitantes.

A partir de la definición de la perspectiva metodológica se dio paso al momento de tener en cuenta todos estos los elementos expuestos que no se debía omitir o subestimar sobre mi trayectoria como investigadora y mi dimensión subjetiva. Una de las principales consideraciones que tuve en cuenta durante el desarrollo de esta investigación implicó mi afinidad política con el caso. Si bien soy consciente que gran parte de la subjetividad del investigador se pone en juego al seleccionar un tema o realizar un recorte, analizar el por qué me interesaba desarrollar esta categoría puede revelar pre nociones e intenciones propias para con la investigación. Así descubrí que en mi propia mirada se encuentra la búsqueda de lograr develar elementos que permitieron que el caso se consolide como propuesta productiva, habitacional y política, y que mis intentos de analizarla puedan aportar a que estas experiencias se sigan replicando. De tal forma, queda explícita mi convicción sobre el trabajo que es desarrollado por los habitantes de la CF y mi creencia en que la proliferación de estas experiencias en nuestro país aportaría al desarrollo de un modelo económico que dignifica a los trabajadores y propone una mejor forma de trabajar la tierra y redistribuir los recursos. Por lo tanto, esta tendencia o afinidad propia será sumamente vigilada en mi análisis, buscando que no interfiera en mi capacidad analítica y crítica.

“La etnografía implica una definición de compromisos y espacios de acción. Por una parte, pesa la responsabilidad frente a las personas de la localidad por la información que nos dan, incluso la de garantizar el anonimato en caso necesario. Por otra parte, es importante considerar la relevancia política del conocimiento que se construye para emprender acciones en diversos espacios políticos. (...) Esta alternativa significa actuar conscientemente, para poder develar aquellos procesos más generales que atentan contra toda una población, como la discriminación racial o la violencia cotidiana. Comprender las raíces de tales procesos

normalmente nos lleva a indagar más allá de la localidad, hacia las condiciones sistémicas que propician esas prácticas.” (Rockwell, 2009, p.55)

Este elemento continuó haciéndose visible cuando terceros leían los avances de mi investigación; inclusive implicó uno de los principales aportes de comentaristas al exponer mi plan de tesis durante algunas jornadas, donde me alertaron sobre las complejidades de investigar un caso enmarcado dentro de la organización política donde uno participa activamente. A partir de tomar en cuenta estas alertas, comenzó un fuerte proceso introspectivo que continuó durante toda la investigación, nutriéndome de las herramientas que propone la etnografía educativa. La intención fue nunca subestimar mi implicancia con el caso a la hora de realizar cualquier análisis, de ser consciente de cómo mis ideas podrían nublar mi interpretación de los eventos. Busqué registrar todo lo que pueda de manera exhaustiva cosa de no perder información vital durante el trabajo de campo debido a que en una primera interpretación considerara que ciertos elementos no tuvieran tanta importancia, ya que quizás en la evaluación de la información obtenida se descubriera una categoría que profundice la visión del caso. Este proceso requirió entonces permanecer el tiempo suficiente en el campo para romper con lo preconcebido, para luego duplicar la atención en el momento del análisis. Este aspecto se volvió un recordatorio de cómo mis intereses y creencias se involucraron con la investigación, asumiendo el desafío de que la mejor forma de aportar a este caso implicaría animarme a analizar, criticar, y des idealizar la experiencia para no limitar la comprensión del mismo. Por lo que, como investigadora, debería no solo retomar la voz de los actores, sino animarme a analizar estos discursos y poder darles aún más profundidad.

Para el desarrollo de esta investigación el instrumento de recolección de datos que más se destacó fue el uso de la observación participante. Haciendo honor a la metodología elegida, este tipo de técnica fue la que tuvo mayor presencia debido a mis estadías en la colonia. Si bien eran visitas cortas, la distancia entre mi lugar de residencia y el caso volvía una oportunidad interesante la oportunidad de pasar un par de noches en cada visita. De esta forma no solo sacaba más provecho al viaje, sino que también me permitía observar la totalidad de la jornada. Para ello llevé adelante dos tipos de registros: por un lado, el cuaderno de investigación donde iba redactando todo lo que observaba preferentemente en el instante que ocurría, donde habitaba tanto un relato mucho más descriptivo que buscaba no contener juicios de valor ni opiniones, por el otro lado, un diario de investigación donde registraba mi dimensión personal como investigadora, donde se plasmaba tanto la experiencia propia como observaciones más cargadas de interpretación. A su vez, realicé un registro fotográfico para acompañar la dimensión escrita y utilicé un grabador como instrumento de registro sonoro.

Otra de las herramientas que fueron llevadas adelante fueron las entrevistas en profundidad semiestructuradas. Para esto realicé una serie de preguntas o tópicos que me interesaba que surgieran en cada conversación para que me sirva como forma de dar marco

a la entrevista sin perder la flexibilidad necesaria para que los sujetos puedan explayarse en los ejes que consideran importantes. Los sujetos seleccionados para realizar las entrevistas, fueron los mayores de 18 años que participaban dentro de la experiencia de la CF, ya sea trabajando en la cooperativa o siendo referenciado por los habitantes como un informante clave. Si bien no todos participaron de la entrevista en profundidad, todos los adultos restantes que habitaban la colonia fueron entrevistados bajo la lógica de un breve cuestionario. Esto se dio debido a que durante mi estadía en la colonia me puse a analizar que: tomando en cuenta el tiempo de estadía que había podido coordinar, y la densidad poblacional, no solo podría llevar adelante las entrevistas en profundidad, sino que, si reducía la misma a un breve cuestionario, podía tener el testimonio de los habitantes restantes, obteniendo un relevamiento total de la población de la colonia. Por lo cual, pude acomodar un cuestionario corto que me permitió registrar las voces de toda la población de la CF.

En la guía abierta de preguntas puede distinguirse una serie de temáticas: un eje sobre su trayectoria personal enfocada en cómo se enteraron de la experiencia, cuando migraron al espacio y de dónde, cuáles eran las expectativas que cargaban y cuáles los desafíos tanto individuales como de grupo. Debido a que mi interés de investigación necesitaba registrar un proceso de formación que ya venía en desarrollo, decidí preguntar desde que los sujetos se sumaban a la CF para poder dar un orden cronológico al relato, e invitar a que los actores revisiten el proceso desde su origen. De esta forma, se daban las condiciones para que luego al preguntar por experiencias previas en la rama actividad actual no tengan que extenderse en dar el escenario, sino que ya habría sido mencionado. Para seguir con la profundización del contexto en el que se desarrolla su actividad, decidí promover el espacio para se comparta sobre el vínculo de la colonia con las localidades cercanas, y por el otro, un espacio para profundizar sobre si tienen hijos y la experiencia de crianza en la CF. Si bien estas dos áreas temáticas no parecían tener tanta relevancia para mi interés de investigación, durante las charlas con los habitantes en las observaciones participantes resultaban temas muy recurrentes donde los actores se explayaban con gran entusiasmo, por lo que decidí incluirlos como ejes en la guía de entrevista. En el primero puse la atención en la formación de vínculos con los vecinos de la zona, y las localidades de Maipú y Las Armas, preguntando sobre las tensiones que existían en el transcurso de su historia y cómo este vínculo fue mutando. En el segundo caso, quise que los que eran padres pudieran explayarse en la crianza en comunidad y la experiencia de criar juventudes en una situación rural. Para mi sorpresa, estas preguntas no solo permitieron una mayor comprensión del caso, sino que brindaron una serie de conceptos e interpretaciones de su actividad laboral que aportaron a la complejidad del caso. Concluyendo con las preguntas sobre el contexto, comencé a enfocarme en la temática de interés, preguntando sobre la el trabajo y la actividad que desarrollan, sus responsabilidades, la forma en la que identifican su profesión, y las lógicas de referencia que se ponen en juego

frente a algún problema. A su vez, también me enfoqué en consultar sobre este proceso de formación, sobre la experiencia previa en esa área de trabajo ya sea propia o familiar, los sujetos a los que recurrían a la hora de tener una consulta, y las herramientas utilizadas para adquirir este conocimiento. Por último, alguno de los miembros de la colonia eran parte de una experiencia de fines en la colonia, ya sea como educadores o educandos, por lo que consulté a los que eran parte sobre esa experiencia, cómo fue construida y cómo aporta eso a su actividad.

En el relevamiento participaron los 13 adultos que habitan en la CF, logrando un alcance completo de la población seleccionada. Entre estos habitantes muchos también fueron elegidos para las entrevistas en profundidad. La selección de estos casos se enfocó en contar con al menos una entrevista en profundidad por grupo familiar y que a su vez pueda obtener la mirada de cada área de actividades presentes en la jornada de trabajo. El total consistió de siete entrevistas en profundidad a habitantes y trabajadores de la CF. Cabe aclarar que, durante el desarrollo de la entrevista a una de las trabajadoras, sus hijos (mayores de edad) llegaron y comenzaron a participar en la entrevista, por lo que se transformó en una entrevista grupal. Entiendo que el testimonio de estos sujetos se vio influido por la presencia de sus pares, pero los testimonios resultaron sumamente interesantes por lo que fueron utilizados en el análisis. Esto llevó a que se alcanzara el testimonio de nueve trabajadores habitantes con la entrevista en profundidad. También busqué registrar las perspectivas de trabajadores que participen de la cooperativa, pero no habiten en el terreno, por lo que se agregaron 2 entrevistas más de trabajadoras de la cooperativa y una entrevista a uno de los integrantes de del Frente Agrario del Movimiento Evita encargado de acompañar la experiencia de la CF que se encontraba en el terreno.

| Cuadro 1: Desglose de las características de lxs participantes de la entrevista en profundidad | | | | | |
|--|-------------|-----------|-------|----------------------------------|--------|
| Entrevistadx | Trabajadorx | Habitante | FINES | Actividad Principal | Género |
| E | x | x | | Coordinación | M |
| J | x | x | x | Coordinación | F |
| A | x | x | x | FINES | M |
| B | x | x | x | FINES | F |
| An | x | x | x | Jornadas de trabajo comunitarias | F |
| O | x | x | | Tambo y mantenimiento | M |
| L | x | x | | Masa | F |
| P | x | x | x | Tambo | F |
| F | x | x | | Masa | F |
| S | x | | x | Jornadas de trabajo comunitarias | F |
| N | x | | | Jornadas de trabajo comunitarias | F |
| C | x | | | Coordinación | M |

Con respecto a las fuentes consultadas, tomé ciertos datos de las redes de la cooperativa de trabajo CF y su marca láctea leche “Matria”. Recuperé las notas y entrevistas brindadas por algunos de los referentes de la CF en diversos medios digitales y entrevistas radiales, así como el contenido audiovisual subido por el Instituto Nacional de Agricultura Familiar, Campesina e Indígena en su canal de YouTube. Para obtener información acerca del terreno previa a la repoblación, obtuve la ley provincial 4392 de 1936 que promulgaron la donación de doña Angélica Florencia Areco de Ferrari en favor de la Sociedad de Beneficencia de la Capital, enmarcada en la normativa 4190 de 1934 firmada por Federico L. Martínez de Hoz. A su vez, tomé el registro realizado por la Asociación Civil Proyecto Pulpería² publicado bajo el nombre “Antigua Colonia Ferrari, Las Armas, Pdo. de Maipú.” en su Facebook el 25 de noviembre de 2013, que me brindó las imágenes previas a la repoblación por parte de los habitantes actuales de la CF.

² www.facebook.com/proyectopulperia <http://www.proyectopulperia.blogspot.com>

5. Marco teórico y/o Estado de la cuestión

Para el desarrollo de esta investigación me resultó necesario utilizar diferentes conceptos que pueden agruparse en dos grandes áreas temáticas: educación y trabajo. Si bien, mi interés se encuentra enfocado en la categoría de Formación para el trabajo, me es necesario identificar el caso en un contexto de trabajo específico y particular, y a su vez presentar la corriente pedagógica en la que me ubico. Por lo que, en este apartado, al concepto Economía Popular, debido a ser la categoría con la que los trabajadores se definen, formando parte de la Unión de Trabajadores de la Economía Popular (UTEPE). Luego me enfocaré en el espacio en el que se desarrollan, exponiendo las implicancias del trabajo desde los estudios rurales, en especial desde la categoría de agricultura familiar en diálogo con los movimientos sociales. Una vez con el escenario ya definido, me meteré de fondo en la perspectiva de la educación popular, para luego definir formación para el trabajo.

Comenzaremos sobre la noción de trabajo y las formas de acceder al mismo, entendiendo que “en una sociedad capitalista, la evolución del mercado de trabajo incide directamente sobre la distribución de los medios de vida y la capacidad de los ciudadanos de hacer efectivos los derechos universalmente asumidos en la Carta de Derechos Humanos.” (Coraggio, 1996, p.1). Para mediados del siglo pasado en nuestro país, la principal forma de acceso al trabajo dentro del mercado de trabajo formal, escenario que se vio profundamente transformado a partir de la consolidación del capitalismo financiero donde “el rol de la renta financiera sumada a la comercialización internacional de los bienes y la dolarización de dichas transacciones, empieza a tomar una significativa preponderancia; el objetivo que se persigue es la autogeneración del dinero a partir del propio dinero.” (Geandet en Pérsico. Navarro, y Navarro, 2017, p.24). La profundización del avance tecnológico, que redujo la demanda de mano de obra en sectores productivos, junto con la fuerte reducción de las inversiones en producción “real” por fuera de la especulación financiera llevaron a una transformación brutal en el mercado de trabajo.

En la actualidad, las formas de empleo en relación de dependencia son cada vez más escasas, por lo que se redujo el acceso a las condiciones de trabajo obtenidas durante la década pasada. La estructura laboral fue modificada, generando una importante reducción de la oferta de empleos de calidad y la existencia de aumento en la población empleada no registrada. Esta crisis del mercado de trabajo formal, afectada por la promoción de la inversión de capital al mercado de la especulación financiera, relegando la búsqueda de inversión en el área productiva (Geandet, 2017) priorizando formas de producción y contratación descentralizadas, subcontratadas y flexibles, fomentando una creciente desigualdad y presentando un mercado laboral cada vez más excluyente (Maldovan Bonelli, 2018). De esta forma, hoy encontramos un fuerte aumento de los niveles de precarización, impactando en un

crecimiento los sectores de trabajadores informales, el cuentapropista y de subsistencia. (Tóffoli, 2017)

Esta fuerte transformación en las lógicas del mercado de trabajo ha despertado fuertemente el interés dentro del área de los estudios sociales para analizar estas formas de trabajo emergentes, pero para poder realizar un análisis completo del fenómeno se debe cuestionar el uso de ciertas categorías. Por un lado, se deben superar la interpretación clásica del empleo “tradicionalmente asociado a un tipo de producción física material, en la cual el producto aparece como un objeto físicamente separado del productor y que se desarrolla en un espacio y tiempo específico y bien delimitado, por fuera de otros espacios y tiempos, como los de reproducción y ocio.” (Maldovan Bonelli, 2018, p.19) A su vez, es necesario romper las concepciones que reducen este sector a expresiones de excepción, de no formalidad o solo desde una perspectiva de supervivencia, como si la mayor parte de la población mundial no cuenta con la obligación de trabajar para subsistir. “En lugar de intentar estudiar el sector de autoempleo como mercado analíticamente separable, creemos que hay que apuntar a un enfoque unificador desde la perspectiva del subsistema de economía del trabajo que complementa, pero no substituye el necesario estudio de la economía del capital.” (Coraggio, 1996, p.7)

Existen diferentes enfoques para analizar este evento, pero la perspectiva que elijo utilizar en este trabajo es la teoría de la economía popular (Coraggio 1996, Sarria Icaza, A. M y Tiribia, L. 2004, Chena 2017, Muñoz 2017, Pérsico, Navarro y Navarro, 2017, Maldovan Bonelli 2018, Parcero Páez, 2023). Esta categoría comienza a surgir en las últimas décadas en Latinoamérica como una propuesta política, y si bien su definición continúa en discusión podemos comenzar a identificar elementos claves. Es definido por algunos autores como el sector que “crean” su actividad laboral, por fuera de la relación formal salarial tradicional, a partir de medios de producción propios y explotando su propia fuerza de trabajo, con el objetivo de satisfacer sus necesidades básicas. (Sarria Icaza, A. M y Tiribia, L. 2004, Chena 2017, Maldovan Bonelli 2018). Si bien este sector surge a partir de la proliferación de lógicas de flexibilidad y exclusión, reducirlo a una condición de marginalidad no permitiría analizar la complejidad de este planteo (Gago, Cielo y Gachet, 2018). Lo novedoso entonces “dar cuenta de la constitución de ciertas prácticas económicas originadas en los sectores populares, y una reivindicación de la riqueza que producen, disputan y circulan” (Parcero Páez, 2023, p12). Esta perspectiva no solo identifica al sector, sino que lo reconoce como sector político, reivindicando su capacidad de acción, recuperando sus demandas y proponiendo “reconocer a esta población excluida como trabajadores con plenos derechos y no como una población sujeta a los devenires del capitalismo y sus formas futuras”. (Muñoz, 2017). De esta forma, “la economía popular aparece como una apuesta analítica, teórica, pero sobre todo político-reivindicativa.” (Parcero Páez ,2023, p.11)

Dicho de otra manera, la “economía popular” es un terreno de disputa. Es el nombre puesto a la exclusión, pero también a la solución. Es el síntoma del agotamiento de una forma de organización de la economía (y de la sociedad) pero también una solución para minimizar los problemas que este genera. Es el espacio donde una parte de la población intenta pensarse así misma colectivamente como dañada y como sujeto de derechos. Es donde los trabajadores sin salario, sin patrón y sin derechos buscan salidas inmediatas, pero también futuras (Muñoz, 2017, p.22)

Es importante recalcar que esta categoría surge para presentar un sector de la población activa invisibilizado, estableciéndose como una propuesta analítica, pero por sobre todo política reivindicativa. Algunos de los autores (Arango, Chena y Roig, 2017) relatan en el sector una tendencia a promover estrategias de solidaridad y cooperación junto a una búsqueda de reconocimiento de una cultura popular propia y creativa; a su vez expresan una organización de la producción sin la necesidad de un patrón, y con una fuerte presencia del cooperativismo y mutualismo. Si bien estas no son categorías que se expresen en el sector sino una visión romanizada de la propuesta, las tendré en cuenta al analizar el caso debido a registrar en los testimonios de los trabajadorxs de la CF algunas de estas nociones.

La profundización del capitalismo financiero junto a la concentración tecnológica y financiera también llevaron a profundas transformaciones en los modos de vida y trabajo en la ruralidad, consolidando un modelo de agricultura industrial o modelo extractivo a partir del agronegocio, que comenzó a expulsar a la agricultura de menor escala. Este proceso también se vio profundizado por la transformación de la industria de alimentos, a partir del incentivo a productos alimenticios pre preparados, precocinados, diversificados, generando exigencias nuevas, inmediatas y elásticas a las cuales no se podían adecuarse los pequeños productores (Coggiola, 2007). Este cambio de modelo productivo, desarrollado durante finales del siglo XX y principios del XXI, no solo afectaron directamente a las estrategias productivas de las familias agrarias sino alteraron sus formas reproducción de la vida, y reorganizaron las tramas sociales rurales (Teubal, 2003). Estos profundos efectos en la estructura social agraria y en los sujetos que la componen, marcan una nueva etapa en el desarrollo agrario argentino (Muzlera, 2013). En la región y en la Argentina en particular, se observa una tendencia decreciente en la población rural, donde se evidencia una concentración de la población en conglomerados urbanos (CEPAL 2005). Entre los años 1947 y 2010 en la Argentina se observa una disminución de 6 a 3,6 millones de habitantes rurales, que significaba el 9% de la población total del país (Sili, 2019). Estos movimientos se produjeron desde el campo a las ciudades, así como desde las áreas dispersas a pequeños parajes y poblados (Galler, 2023).

En este contexto, diversos movimientos sociales han aumentado fuertemente su alcance y representación, entre ellos los movimientos campesinos e indígenas (Svampa, 2006, 2010), comenzando a impulsar proyectos de reterritorialización donde el acceso a la tierra, al trabajo, a la vivienda, y la construcción de proyectos productivos innovadores sustentables vinculados a la agricultura familiar, constituyen ejes centrales. Comprendo a la agricultura familiar “como una “forma de vida” y “una cuestión cultural”, que tiene como principal objetivo la “reproducción social de la familia en condiciones dignas”, donde la gestión de la unidad productiva y las inversiones en ella realizadas es hecha por individuos que mantienen entre sí lazos de familia, la mayor parte del trabajo es aportada por los miembros de la familia, la propiedad de los medios de producción (aunque no siempre de la tierra) pertenece a la familia, y es en su interior que se realiza la transmisión de valores, prácticas y experiencias” (FONAF, 2006, p.7).

Diversos estudios recuperan y registran las experiencias de planificación y coordinación de proyectos de reterritorialización (Herner, 2017) comunitarios en diferentes lugares de la región, exponiendo la recuperación de espacios abandonados, la puesta en valor de tierras sin uso productivo con el objetivo de resolver la cuestión habitacional y de trabajo en pequeños colectivos. Comenzaron a surgir proyectos vinculados a la agricultura familiar que surgían como una posible solución para las demandas de diversos movimientos sociales, asociadas a estas problemáticas. Muchos de estos casos han sido estudiados entre los que podemos encontrar las experiencias del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil (Sánchez Cerón 1998, Coggiola 2007, Michi 2010), el Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE-VC) (Desalvo 2009, Michi 2010, Guelman 2015) y la Colonia de 20 de abril “Darío Santillán” perteneciente a la Unión de Trabajadores de la Tierra (UTT) que se desarrolla en Luján (Castro, 2021, 2022). Todas estas experiencias comparten ser experiencias de reterritorialización, agrícolas, comunitarias, cooperativistas e impulsadas por diferentes organizaciones sociales, propiciando procesos cooperativos y dinámicas comunitarias. En este sentido, la apuesta por proyectos vinculados a la agricultura familiar surgió como soluciones posibles a las demandas de diversos movimientos sociales.

La recreación de lo comunitario como parte de un movimiento con carácter de sujeto político, supone además una reorganización de la vida cotidiana, en especial de la familia como unidad de producción y de reproducción. En las organizaciones campesinas, a diferencia de las urbanas, la familia suele ser la unidad de participación (al punto que no se cuentan individuos sino familias como miembros). Es también un espacio de circulación de información y de toma de decisiones en relación con esa participación. (Michi, 2012, p.248)

Ya establecido el escenario en el que desarrolla el caso elegido, me propongo recorrer la cuestión educativa y su vinculación al trabajo desde la perspectiva de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Comenzaremos exponiendo el contexto de surgimiento de esta corriente de pensamiento, exponiendo sus críticas y sus principales influencias. Luego se desarrollará cuál es la idea de Educación Popular desde un enfoque de pedagogías críticas, para luego desarrollar los elementos de la Formación para el Trabajo. Por último, hago foco en experiencias donde conviven estas interpretaciones de trabajo y educación llevadas adelante por movimientos sociales y cómo son afectadas por las mismas.

La instalación de la relación entre las ideas de educación y trabajo comenzaron a cobrar relevancia en el discurso público a partir de mediados del siglo XX luego del desarrollo de los sistemas educativos nacionales en Latinoamérica. El surgimiento de esta problemática en la región se encontró a partir de la instauración de una serie de teorías que buscaban explicar la diferencia de desarrollo entre los países, identificadas como “Teorías del desarrollo”. Algunos discursos encontraban una explicación en presentar una dicotomía centro/periferia (Prebisch 1981), poniendo en el eje la cuestión de modernidad y el desarrollo de la actividad industrial. Estas perspectivas proponían una prioridad en el desarrollo de la técnica y la innovación, manifestando que el “atraso” de ciertas regiones podía ser combatido con una fuerte inversión en ciertos sectores productivos y en programas educativos para engrosar la mano de obra calificada, creando una vinculación directa entre desarrollo y educación. Entendiendo que la contratación de trabajadores con mayor calificación implicaba un aumento en la productividad, lo que volvía que estos sujetos fueran un recurso valorado y requerido en el mercado de trabajo, en forma de capital humano (Frigotto, 1998). Estas líneas teóricas *“postulan a la educación como causa del crecimiento económico y del desarrollo, y con ello instalan el papel económico de la educación como su objeto central, independientemente de cualquier circunstancia o proceso histórico, desconociendo las diferencias. Las diferencias individuales de capacidades para el trabajo, y por lo tanto las diferencias en materia de ingresos y en movilidad social reflejan para estas teorías las inversiones realizadas en educación. (Guelman, A, 2015, p.84)* Al establecerse esta vinculación dentro de la agenda política de los países puede observarse cómo la decisión de enfocar recursos en el área educativa viró de entenderse como un gasto público a una inversión productiva; potenciando fuertemente el desarrollo de los sistemas educativos de la región. (Tedesco, 2012) Este nuevo paradigma llevó a que las iniciativas institucionales, tanto el estado como la familia, lleven a tomar sus decisiones educativas a partir de los intereses y demandas del mercado.

Si bien estas ideas tuvieron mucho éxito y muchas de ellas aún persisten en la actualidad, luego de mitad de siglo comenzaron a surgir grupos que cuestionan esta visión lineal del desarrollo, complejizando el debate al incorporar la dinámica imperialista, nombrados

como Teorías de la Dependencia. Este planteo presentaba que las explicaciones desarrollistas escondían las condiciones de dominación que los países del centro ejercían sobre las periferias, dejando explícito que las condiciones de desarrollo que disfrutaban las potencias económicas solo eran posibles debido a que eran el fruto de la explotación de los recursos de los países periféricos. Fue así como comenzaron a diversificarse las críticas sobre este tipo de lecturas y “planes de modernización” creados a partir de modelos europeos, exponiendo una relación existente entre el surgimiento de los sistemas educativos y el desarrollo del modelo capitalista (Guelman 2015, Michi 2010). Visibilizar las lógicas de explotación a partir de la idea de dependencia permitió que muchas teorías comenzaran a tomar forma y visibilidad, complejizando la visión lineal modernista que se venía exponiendo en estos discursos sobre las razones del “atraso” en el desarrollo en Latinoamérica. Múltiples autores (Franz Fanon, 1961; Eduard Said, 1998, Anibal Quijano, 2000; Enrique Dussel, 2010; Fernández Moujan, 2019) comienzan a identificar el surgimiento de estos males de la región a partir de revisión histórica e identificando su origen y persistencia a partir de la existencia un modelo imperialista colonizador que se mantenía vigente, surgiendo así teorías críticas a los enfoques moderno-coloniales: teorías anticoloniales y poscoloniales.

La educación institucionalizada fue el pilar del proyecto moderno colonial moderna que construyó un lugar de disciplinamiento y racialización en la constitución de las identidades latinoamericanas (Fernández Mouján, 2019a). Al ser una gran herramienta para que los discursos dominantes se expandieran, la escuela comenzó a ser fuertemente criticada.

El sistema educativo ocupó un lugar central en el escenario de los procesos independentistas y fue la escuela, en tanto organización social, sobre la que el positivismo apoyó el proceso disciplinador, y a través de ella una pedagogía entendida como fenómeno de control social que se sustentó en medios homogeneizadores y diferenciadores.” (Fernández Moujan, 2010, p.2)

Las ideas que se transmitían cargaban con toda la potencia de las lógicas hegemónicas, ya que eran producidas y sustentadas por los sectores dominantes. El aula representaba, “un lugar de depósito, de repetición, de memorización, de silencio, “instrumento de opresión”. Detrás de esta “educación bancaria”, está presente el poder que domina, somete y aliena, un poder injusto y opresor. (Fernández Mouján, 2021, p.45) No solo el problema se encontraba en los contenidos, sino en el acceso. Múltiples poblaciones excluidas y racializadas, no solo podían acceder físicamente a las instituciones educativas, sino que sus propias situaciones laborales y económicas impedían el desarrollo de sus estudios.

En Latinoamérica, algunos de los grupos que llevaron adelante los cuestionamientos a esta mirada acerca de la educación comenzaron a organizarse, siendo potenciada por el fuerte aumento de participación política de los setenta. Dentro de este grupo se encontraban organizaciones juveniles, políticas y sindicales de carácter marxista o de izquierda, junto con

una fuerte presencia de la Iglesia Católica conformando lo que luego sería el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo y las Teologías de la Liberación (Michi, 2010). Este fue el contexto en el que surge la corriente de las pedagogías de la liberación que reivindican al acto pedagógico popular, no recluido al aula tradicional, incluyendo nuevas voces y desarrollando el acto de la praxis y el desarrollo de la conciencia crítica, reivindicando el acto pedagógico como un acto político (Michi, 2010, Guelman 2015). Como principal pensador de esta corriente se puede ubicar a Paulo Freire en el cual se materializan los discursos de la época, incluyendo las críticas a los planteos desarrollistas lineales modernistas, los aportes de las nuevas izquierdas, las Teologías de la Liberación y las teorías sobre la colonialidad (Michi, 2010, p.65). A partir de sus obras más representativas, *Educación como práctica de la libertad* (1967) y *Pedagogía del Oprimido* (1970), Freire identificó a la educación tradicional como una práctica opresiva que legitimaba a la dominación de ciertos grupos sobre otros a partir de legitimar o limitar las voces de unos en el momento educativo.

En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a aquellos que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual esta se encuentra siempre en el otro.” (Freire, 1970, p.77)

Sin embargo, Freire reclama el acto educativo y lo resignifica atribuyéndole una cualidad emancipadora y realizando una propuesta pedagógica y política. Según el autor, es posible crear un espacio pedagógico que promueva la reflexión de todos los sujetos participantes para promover la conciencia crítica, logrando revelar las condiciones de dominación que oprimen a cada sujeto y les brinda las herramientas para organizarse.

En primera instancia, se sostiene que la pedagogía de la liberación se inscribe en una praxis que se propone subvertir, deconstruir el orden educativo, despojarlo de su mera reproducción y de su alejamiento de los saberes cotidianos. Freire descrea del mundo dicotomizado, binario, del saber científico versus el saber cotidiano, de la lógica racializante. En este sentido, entiende la educación como una acción política sobre la realidad, para transformarla, en la que el participante de la acción es un individuo activo y responsable de la constitución de su propia subjetividad, cuya acción se enmarca en un contexto social y cultural. (Fernández Moujan, 2013 b, p.88)

Esta interpretación de la educación surge analizar a la educación como una acción cultural pues allí se exponen las diferencias culturales y los condicionamientos de todo pensar colonizado, y se “entiende que el pensamiento está atado a determinada cultura y articulado explícita e implícitamente a intereses de clases, grupos, sexo y raza determinados.”

(Fernández Moujan, 2013 a, p.84). Freire entiende que la educación es un fenómeno político y cultural, por ello denuncia la condición de una cultura alienada a partir de la invasión cultural que opera el opresor sobre el oprimido, desconociendo su propia subjetividad, donde “cuanto más mimetizados estén los invadidos, mayor será la estabilidad de los invasores” (Freire, 1970, p.197). Esta invasión implica que “los invasores son sujetos, autores y actores del proceso; los invadidos sus objetos. (...) los invadidos tienen la ilusión de actuar en la actuación de los invasores.” (Freire, 1970, p.195). El autor analiza a la dominación como una acción mimética, ya que el dominado absorbe la visión del mundo dominante tomando esos valores como pauta de vida, “convirtiéndose en algo equivalente a él, pero desde un sentimiento de inferioridad intrínseco” (Fernández Moujan, I, 2013, p.86).

La salida de estas lógicas de dominación colonial imperialista, se encuentra en una educación que desligue el discurso dominante de las lecturas de la realidad de los oprimidos. Entender a la educación como una intervención cultural, dialógica y transformadora, que permita al sujeto aprendiz, oprimido, educando pensar el mundo críticamente con otros para transformarlo (Freire, 1970). Este tipo de prácticas son posibles a través de su propuesta de educación popular, ya que solo a través del diálogo entre sujetos, es posible generar la conciencia crítica. Siguiendo los pasos de la propuesta de Franz Fanon, Freire plantea que el camino de la liberación implica politizar el acto pedagógico y propiciar el diálogo a través de la pregunta que vincule el deseo político y lo cultural a la experiencia y el día a día de los sujetos. En relación a Freire, Fernández Mouján comenta que “su propuesta hace foco en las acciones de los sujetos, apartándose y poniendo en cuestión los supuestos esencialistas, en un horizonte enriquecedor del concepto de educación. Incorpora y atiende en su análisis la dimensión política, de lo que deriva que la educación tiene un lugar de suma importancia en la producción de subjetividad histórica.” (Fernández Mouján, 2013, p.78) Lo rico que aportan estas líneas son que complejizan el acto pedagógico, lo politizan, y lo involucran en un contexto de intereses, donde la práctica pedagógica puede servir tanto para reproducir las lógicas de dominación y colonialidad como para dilucidar la situación de opresión que limita a cada sujeto.

El concepto de educación popular ha tenido vigencia en el debate desde el S. XIX en conjunto con el surgimiento de los sistemas educativos modernos, aunque su significación ha mutado a través del tiempo. Fue Simón Rodríguez, quien llevando adelante una propuesta pedagógica que acompañaba los principios emancipadores de Simón Bolívar, mencionaba a la educación popular como la “educación del pueblo” haciendo alusión a la una propuesta reivindicada a las mayorías (Rodríguez, 2013, p.28). Diferenciándose de esta perspectiva, Domingo Faustino Sarmiento también utilizó esta categoría, pero haciendo referencia a instrucción pública, poniendo en el eje una propuesta disciplinadora que tenía el objetivo de transferir ciertos conocimientos y prácticas “importadas” de la población europea o

estadounidense negando los saberes de las poblaciones originarias (Fernández Moujan, 2019 b, Puiggrós, 2015, Rodríguez, 2013)

Ya a mediados del siglo XX, más precisamente entre los años 1960/1970, recorriendo un largo camino en donde pueden ubicarse las experiencias de los trabajadores socialistas y anarquistas, surge en América Latina la pedagogía de la liberación, cuyo representante más relevante fue Paulo Freire.

Se desarticuló el vínculo entre escuela –democracia– libertad, por la irrupción del significativo popular que había sido –negado, desplazado, excluido– en el momento de constitución de la matriz original. El significativo quedó fuertemente ligado a las luchas de los movimientos populares de la década de 1970, a sus propuestas revolucionarias, e incluso a la lucha armada. En la década siguiente era difícil recuperarlo para su articulación a procesos democráticos y a las nuevas problemáticas. En particular, se había construido como una alternativa a la educación estatal en el momento de quiebre del proceso institucional, pero aquella posición no tenía sentido en el nuevo escenario democrático. Las discusiones que se abrieron no fueron del todo saldadas. (Rodríguez, 2013, p.30)

La primera de las consignas es la politización del acto de la enseñanza, analizando las formas pedagógicas por su intencionalidad opresiva o su cualidad liberadora y develando la existencia de un sistema de dominación al cual adhieren algunas prácticas educativas. Más si esta potencialidad se promueve o es limitada es determinada por el contexto, por el ambiente y la estructura de la propuesta pedagógica. “Cobra así relevancia la práctica política “junto” y “desde” el pueblo en pos del logro de su protagonismo en la disputa por el poder, a la par de la gestación del “hombre nuevo”. Ambos propósitos, el poder y el “hombre nuevo”, unían la política con la acción pedagógica.” (Michi, 2010, p.66) Freire identifica la existencia de estos dos tipos de modelos educativos uno como educación bancaria y por otro la educación para la liberación, rebautizada por el colectivo de las pedagogías de la liberación como educación popular. El primer escenario es el representante de la escuela moderna, este sistema gestado junto con el desarrollo del sistema capitalista imperialista y preparado para reproducir sus ideales. Se caracteriza por mantenerse bajo la idea de donación de conocimientos, identificando un sujeto que carece de saberes y otro sujeto, completo, que debe realizar esa transferencia. “En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en uno de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual esta se encuentra siempre en el otro” (Freire, 1970, p.77) Esta forma de entender la educación como “un acto de depositar” solo permite un rol pasivo del educando, donde “el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y

archivarlos" (Freire, 1970, p.76). Por otro lado, la pedagogía del oprimido o modelo de la educación popular concibe una realidad donde todo sujeto es portador de conocimiento y saberes, de forma que no existen sujetos vacíos o ignorantes. Así, al habilitar la palabra de todo participante el momento educativo se vuelve coparticipativo, donde la participación es activa e implica una "praxis", "que es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo" (Freire, 1970, p.49). Este concepto central en el pensamiento freiriano implica la acción y reflexión de los sujetos, es decir en el acto educativo implica la transformación del mundo junto la interpretación de los sujetos. Es así como vemos que la principal cualidad para determinar frente a qué modelo nos encontramos se basa en la palabra y quien se encuentra legitimado para tomarla. Podemos identificar entonces que el acto pedagógico cuenta con una potencialidad emancipadora basada en la reflexión del lugar que ocupa el sujeto en su realidad, cómo es atravesado por ella y cuál es su aporte a la misma. "La pedagogía recupera su dimensión política, pero a la vez se diferencia de ese registro. Se focaliza en los procesos de formación de sujetos en términos de su empoderamiento individual y colectivo. Cobra centralidad el proceso emancipatorio." (Rodríguez en Puiggrós, 2013, p.31) De esta forma, "el conocimiento como emancipación social reconoce como forma de ignorancia el colonialismo, y se plantea si es posible conocer creando solidaridad, y desde ahí asumir el reto de democratizar la democracia." (Delgado, 2011, p.60)

La segunda propuesta se desliga de esta primera, que es la dinámica de roles intercambiables del educador/educando, rompiendo con las ideas de que el educador es quien sabe, piensa, habla, disciplina, opta y prescribe su opción, actúa, escoge el contenido programático; y el educando quien no sabe, es pensado, quien escucha dócilmente, es disciplinado, quien sigue la prescripción, quien tiene la ilusión de actuar, y quien escucha y se acomoda al contenido elegido (Freire, 1970, p.78). En la educación bancaria (Freire, 1970), el eje educativo se encuentra en una búsqueda de donación de conocimiento a los sectores que se encuentran provistos de él. De esta forma se mantiene una jerarquía de saberes, donde existen ciertos conocimientos valiosos y legitimados y donde el rol del educador será cubierto por aquel que cuenta con los mismos. En cambio, la propuesta de la educación popular propone como central el diálogo como "una relación horizontal entre A más B" (Freire, 2015, p.101), donde ambas partes cargan con conocimiento válido, que se da en un ámbito horizontal motivando a una conciencia crítica a partir de la praxis. "Cuando los polos del diálogo se ligan así con amor, esperanza y fe uno y en el otro se hacen críticos en la búsqueda de algo, (...) se crea una relación de simpatía entre ambos. Solo ahí hay comunicación" (Freire, 2015, p.101) El escenario de la educación popular implica entonces un espacio donde todos los sujetos tengan la posibilidad de tomar la palabra y los participantes sean considerados sujetos portadores de múltiples saberes y conocimientos válidos que puede haber adquirido de múltiples formas. Se vuelve una propuesta "realmente ligada a la democratización de la

cultura (...) que no considerase al hombre espectador del proceso, cuya única virtud es tener paciencia para soportar el abismo entre su experiencia existencial y el contenido que se le ofrece para su aprendizaje, sino que lo considerase como sujeto” (Freire, 2015, p. 98) Este reconocimiento del otro como sujeto, como par, implica también reconocer múltiples tradiciones, corrientes pensamientos y creencias como valiosas, reivindicando sus múltiples orígenes y experiencias. El proceso educativo se constituye entonces “a través del reconocimiento de la intersubjetividad, para destacar la experiencia del otro como una fuente de aprendizaje mutuo” (Delgado, 2011, p. 61) No solo busca volver accesible los conocimientos validados por la academia, sino que visibiliza y revaloriza los saberes de las culturas subordinadas.

La alfabetización, y por ende toda tarea de educar, sólo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo en su realidad nacional, en la medida en que pierda el miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de academia, recreación, de búsqueda, de independencia, y a la vez, de solidaridad. (Barreiro, J en Freire, 2015, p.15)

Este giro conceptual no solo rompió con los roles establecidos, sino que habilitó y legitimó espacios educativos que se desarrollaban por fuera del sistema tradicional y la lógica escolar. Esto se debe a que se distingue “la educación sistemática, que solo puede transformarse con el poder, y los trabajos educativos que deben ser realizados por los oprimidos en el proceso de su organización” (Freire, 2017, p.53) De esta forma, se reconocen espacios pedagógicos existentes por fuera del sistema escolar, validando espacios de aprendizaje como unidades barriales, espacios de trabajo, de militancia, entre otros.

El método propuesto por Paulo Freire puso el énfasis en el diálogo, cómo posibilidad de circulación de la palabra y de mirada crítica del mundo junto con otros. Esto implica promover que todos los participantes puedan y se sientan capaces de compartir su experiencia y reflexión. “Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tendrán que adaptarse al mundo en lugar de transformarlo tanto más tendrán que adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos.” (Freire, 2017, p.79) La complicación se encuentra en que los sujetos expuestos al modelo de educación bancaria se han visto desmotivados a realizar el ejercicio de la participación, disciplinados a mantener el silencio y esconder la experiencia propia. Es por ello que Freire relata acerca de los oprimidos que: “De tanto oír de sí mismos que son incapaces, que no saben nada, que no pueden saber, que son enfermos, indolentes, que no producen en virtud de todo esto, terminan por convencerse de su incapacidad. Hablan de sí mismos como los que no saben y del profesional como quien saben y a quien deben escuchar. Los criterios del saber que les son impuestos son los convencionales.” (Freire, 2017, p.64) De esta forma se le extrae toda posible historia con la que cargue el sujeto, no importa qué experiencias y vivencias pudo haber tenido ese sujeto,

en el momento que toma el rol de alumno todo conocimiento previo es anulado, y por lo tanto no tiene nada más que aportar que su escucha. Privando al sujeto de la palabra se aseguró el mantenimiento del sistema mundo establecido. Para romper con esta estructura y esta dominación impuesta, se encuentra como tercera propuesta la centralidad de la pregunta como principal herramienta. El momento de la pregunta, no solo es una invitación al habla, sino que es validación de la experiencia del otro, reconocimiento como par y propuesta clara de praxis.

Pero dado este contexto ¿Quién es ese sujeto que busca convocar la educación popular? El sujeto pedagógico suele ser difícil de identificar, debido a sus múltiples interpretaciones. En las primeras interpretaciones del S XIX, lo popular “era un significante disponible para nombrar una novedad, la de la educación del “pueblo” (Rodríguez, 2013, p.28). Por otro lado, la perspectiva sarmientina proponía “un proyecto cuyo fin fue educar al ciudadano, pero desde una operatoria de sistemática exclusión (negación) de las poblaciones originarias de nuestras tierras. (...) A principios del siglo XX, se observó un uso diferente del término, ligado a las Sociedades Populares de Educación. En ese marco, lo popular se convirtió en sinónimo de no oficial.” (Fernández Mouján, 2019 b, p.123) Esta mirada hace énfasis en los sectores que quedaron por fuera del sistema educativo, buscando una reinserción. Ahora, la perspectiva de las pedagogías de la liberación “reconoce la especificidad del sujeto pedagógico latinoamericano como “oprimido”, gestado en la matriz político cultural colonial. Los lugares de educador y educando son ocupados por los mismos sujetos individuales y colectivos, de modo intercambiable. (Rodríguez, 2013, p.31) “Educación popular no quiere decir exclusivamente educación de la clase pobre; sino que todas las clases de la nación, que es lo mismo que el pueblo, sean bien educadas.” (Martí, 1975, p. 375) Esta búsqueda de horizontalidad no busca ocultar las desigualdades, sino que las expone evitando caer en falsos discursos de igualdad de oportunidades. Esta igualdad no surge del momento educativo, sino que se concibe desde el inicio de todo vínculo, ya que son todos portadores de conocimiento y cualquiera puede ocupar el rol de educador o educando. Esta perspectiva conceptual puede entenderse como una interpretación alternativa de cómo la dinámica y la construcción del momento educativo puede darse. Esto implica mucho cuidado con su uso, ya que una propuesta pedagógica que dice ser alternativa, pero no transforma el sentido de la práctica terminará formando sujetos incluidos, pero no emancipados, escondiéndose bajo pretensiones progresistas (Rodríguez, 2013). A partir de esto, utilizaremos para el desarrollo de esta investigación la interpretación del equipo del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL), donde “*consideramos que una educación popular alternativa:*

- *Es para todos por igual, no para los sectores considerados vulnerables.*

- *Organiza un vínculo pedagógico basado en una igualdad radical, que es considerada un a priori y no un resultado del trabajo pedagógico. Lugares educador-educando intercambiables.*
- *La selección del contenido programático se lleva a cabo considerando los saberes de las culturas subordinadas.*
- *Lo común se piensa como un horizonte de direccionalidad que requiere ser construido como una novedad surgida del aporte de los particulares, y no como un particular construido como universal.*
- *Se promueve la construcción de múltiples espacios de transmisión y también la transformación de la escuela pública a partir de su articulación con la dimensión de lo popular.*
- *La formación para el trabajo se organiza en el marco de un modelo de desarrollo orientado por decisiones políticas tendientes al bienestar de todos, se opone a una primacía de lo económico.” (Rodríguez, 2013, p.32)*

En síntesis, la educación popular es un concepto que tal como señalan lxs autores (Freire, 1967, 1970, Rodríguez, 2013, Fernández Mouján, 2013, 2019 a, b, 2021, Cadena, Franco y Gómez, 2013) tiene una larga tradición que puede ubicarse en los inicios años 60 del siglo XX, que entiende al espacio pedagógico como una forma de intervención inclusiva e igualitaria. Como señala Paulo Freire, el que “enseña aprende y el que aprende enseña” (2010), de modo que, el vínculo pedagógico en clave educación popular es horizontal, dialógico y de co-implicancia entre el educadorx y el educandx. Una relación que está mediada y se trama entre los saberes eruditos, académicos y los saberes populares de todxs los participantes al diálogo, donde los horizontes son planteados por el “aporte de los particulares, y no como un particular construido como universal” (Rodríguez, 2013, p.32). Su concepción pone distancia de la educación tal cómo fue concebida en tanto aparato ideológico de estado, en la actualidad está siendo una herramienta política que ocupa lugares dentro de la escuela pública pues promueve el diálogo con múltiples espacios de aprendizaje. Para Adriana Puiggrós “la cuestión educativa abarca mucho más que la educación formal, e incluso que los procesos que los pedagogos reconocemos como educativos.” (2013, p.9) Es así como se entiende que las prácticas educativas no están encerradas en un espacio y en un formato único, este enfoque permitirá desde un análisis crítico identificar los elementos de la educación popular presentes o no en la formación para el trabajo de la Cooperativa Colonia Ferrari.

Queda demostrado, entonces, que no es necesario definir qué es la educación popular, sino descubrir y (de)construir sus múltiples sentidos para

entenderla como una práctica situada atravesada por teorías y prácticas.
(Fernández Mouján, 2019 b, p.124)

Una de las múltiples críticas que realizan las Pedagogías de la Liberación al sistema formal educativo se basan en cómo la rigidez de la escuela expulsa a los sectores más vulnerables, situación que se encuentra en diálogo con un sistema laboral cada vez más precarizado y explotador. Por lo tanto, para los trabajadores que quedan por fuera, se vincula la búsqueda y demanda por encontrar los conocimientos y herramientas para realizar su trabajo por alguna forma alternativa y la lucha por acceder y mantener un puesto de trabajo (Guelman 2015).

En un contexto donde encontramos un sistema educativo que no llega a todos los sectores y deja ciertos conocimientos y voces desprestigiados o invisibilizados, y donde el avance del sistema neoliberal en la región llevó a la creación de un mercado de trabajo cada vez más precarizado y un sector de la población que queda por fuera del mismo, los movimientos sociales fueron los que unieron estos planteos. La búsqueda de dar espacio a discursos subalternos junto con la creencia de que un planteo pedagógico diferente es posible, armó el escenario para que comenzaran a surgir espacios educativos por fuera del sistema formal. Estos espacios no solo cumplen una función formativa sino política y demandante, ya que la lucha no solo implica la formación para el trabajo sino exigir un aumento en la oferta laboral, en su calidad y en la reivindicación del sector que ha quedado afuera, como lo es la economía popular.

Los principales actores que han llevado adelante espacios alternativos educativos fueron los movimientos sociales, que respondieron a una demanda de nuevos espacios de formación política, educativa y reflexiva a partir de diferentes reivindicaciones. Podemos ver como en América Latina espacios se iban definiendo a partir de lo que se encontraba en debate en la escena pública, siendo un claro reflejo de las demandas que no estaban siendo recuperadas o tratadas por el estado. En los años ochenta la temática fue la recuperación de la democracia, en los noventa la revisión histórica del proceso de dictaduras militares, los procesos de paz y el debate sobre la implementación el proceso neoliberal y en los 2000 la crisis laboral, los tratados de libre comercio y los debates sobre género, feminismo y la lucha LGBT (Barragán-Cordero y Torres-Carrillo, 2018). Aun así, los temas que fueron recurrentes en esa época dentro de los movimientos sociales en relación a la educación fueron: “comprensiones de lo educativo en los movimientos; la formación de militantes como sentido de las propuestas; la organización o el movimiento como sujeto educativo; las pedagogías de los movimientos como aporte epistémico, pedagógico y político, y la formación de subjetividades y sujetos sociales.” (Barragán, D y Torres, A, 2018, p.16)

Las propuestas educativas llevadas adelante por movimientos sociales solían ser flexibles para acomodarse a las exigencias de las jornadas de los trabajadores,

distinguiéndose de las propuestas rígidas de las lógicas escolares tradicionales. Entre ellas los que asumen el rol de educadores suelen tener otros perfiles además del docente, donde la habilidad para la enseñanza se define por la habilidad efectiva de realizar la tarea o desarrollarse en el rol específico que se busca transmitir. Dentro de esta línea existe otra basta línea de registro de experiencias de educación informal, que buscan mostrar cómo surgen y mantienen por fuera del sistema formal. Estas experiencias de formación para el trabajo podían desarrollarse en conjunto con algún programa educativo para finalizar estudios primarios y secundarios (Wharen 2020, Aguilera Morales y González Terreros 2014). En otros casos, podrían construirse desde una organización política bajo la búsqueda de obtener y construir herramienta para realizarse en alguna rama de actividades en relación a un proceso de formación política (Michi 2010, Wharen 2020, Bruno y Palumbo 2016, Palumbo 2016, Torres Carrillo 2016).

Este tipo de experiencias cuentan con algunos elementos que pueden darles otra complejidad de análisis y que los define como experiencias con carácter propio. Debido a que surgen de una necesidad no abarcada por parte del estado y el sistema estatal, ya comienza con una demanda colectiva que va a profundizar y que pueden asociarse otras líneas dependiendo del sector que incluya. Esto lleva a que en estos espacios el posicionamiento político sobre diferentes tópicos, y en especial sobre el área que los involucre, sean mucho más claros y visibles. Esto no implica que vaya a orientarse en una expresión partidaria pero sí llevan a una mayor reflexión acerca de la actividad que se realice.

Esto se vincula directamente con la propuesta de praxis de Freire y la búsqueda de la conciencia crítica. Si bien no todo espacio coordinado por organizaciones populares implica el desarrollo de una propuesta de educación popular, ya que el ser populares no las exime de reproducir prácticas de la educación bancaria, si dan el espacio propicio para el desarrollo de un proceso de conciencia crítica. “Por eso, una de las características más importantes de la educación popular la constituye su intencionalidad política, que se expresa como voluntad de transformación de lo real a partir de condiciones dadas, diseñando estrategias y tácticas que adquieren su sentido y legibilidad cuando son incorporadas a la lucha del pueblo.” (Cadena H, Franco G, y Gómez S, 2013, p.48)

Como hemos mencionado anteriormente, la vinculación y preocupación entre el trabajo y la educación han formado parte del interés estatal de nuestro país desde mitad del siglo XIX. En un principio lo educativo se veía en lo discursivo vinculado a lo moral donde habría que cambiar las costumbres, la cultura y el lenguaje para que la gente se volviera industriosa. (...) La formación de la moral y las costumbres eran la base de la estabilidad sobre la cual debe descansar el progreso económico y social” (Puiggrós, 1996, p.68) buscando “importar” las buenas prácticas y el “espíritu trabajador” europeo o estadounidense. Sin embargo, junto con

el avance en el sector industrial, surgió una búsqueda de capacitar técnicamente a los trabajadores con interés en potenciar el desarrollo productivo e industrial a partir de la formación y disciplinamiento de la masa trabajadora. Es por ello que el estado comenzó a realizar esfuerzos para el desarrollo de programas y planes de formación para el trabajo.

Estos intentos comienzan a partir de la institucionalización a nivel nacional y estatal de un sistema de formación complementario al escolar en 1917, que tuvo su punto de mayor desarrollo en 1944 con la conformación de Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) (Oelsner 2019). Durante la primera presidencia de Juan Domingo Perón, a partir de la propuesta de Jorge Pedro Arizaga que acompañaba al Plan Quinquenal, se propuso una reforma educativa que buscó enfocar sus esfuerzos en el área de la educación técnica, distinguiéndola de la educación media, y proponiendo su gratuidad para el sector obrero. Si bien esta propuesta era ambiciosa, su aplicación no pudo impactar lo suficiente para transformar al sistema clásico. (Puiggrós, A. 1996) Luego de la caída del peronismo este sistema se desarmó, transformando algunas de estas instituciones técnicas en Escuelas Nacionales de Educación Técnica de nivel secundario. Las ideas desarrollistas fueron identificadas con claridad durante la presidencia de Arturo Frondizi con la creación del Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) que contaba con un área de educación dirigida por Norberto Fernández Lamarra. Siguiendo estos principios se creó el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) y se coordinaron esfuerzos con organizaciones internacionales como la UNESCO y la Organización del Trabajo (OIT). Estos intentos tampoco pudieron llegar a transformar el sistema educativo formal, y luego de esta época cesaron los intentos de trabajar la problemática, enfocados únicamente en desarrollo de técnicos industriales, llevando a la formación en oficios para trabajadores a la informalidad o al sector privado, hasta el 2005 donde se dictó la Ley de Educación Técnico Profesional N.º 26058. (Oelsner 2019) Se puede analizar que estas intenciones estatales de dar una mayor prioridad han surgido a lo largo de la historia de nuestro país. Estas iniciativas se centraron especialmente en la formación técnica, potenciados durante los años donde se realizaron fuertes inversiones en el área industrial, y buscaron jerarquizar la educación técnica distinguiendo de la educación media, pero sin poder modificar estructuralmente su espacio dentro del sistema educativo formal.

En mi búsqueda de información sobre la categoría de formación para el trabajo, lo que pude identificar en su más vasta mayoría fueron producciones sobre programas y sistemas educativos llevados adelante dentro del sistema educativo formal. Es decir, espacios destinados específicamente para la formación de técnicos y profesionales, enfocados en poblaciones específicas ya sean juventudes que buscan insertarse en el mercado de trabajo,

o en sectores desempleados o precarizados en búsqueda de acceso a trabajos con mejores condiciones laborales. La formación que se muestra es la formal, dentro del sistema educativo, y fuertemente direccionada a partir de las demandas del mercado laboral. También podían encontrarse análisis de este mismo sistema educativo que critican el alcance que han tenido y su incidencia en la trayectoria de los sujetos participantes. Develando no solo una crisis en el mercado laboral sino del sistema educativo como lo conocemos, y presentando el fracaso contemporáneo de la promesa desarrollista. (Sendón, M. A., 2013, Ascolani, 2019)

A partir de la exclusión que generan los sistemas tradicionales educativos y la situación de crisis del mercado de trabajo formal, surgen movimientos sociales y organizaciones que generan alternativas para cubrir esa demanda educativa y laboral. (Aguilera M. y González T., 2014, Barragán, D y Torres, A, 2018, Bruno, Palumbo y Velázquez, 2020, Michi 2010, Guelman 2015, Torres C., 2017, Wahren, 2020) Estos estudios suelen enfocarse en el proceso de organización de experiencias productivas acompañadas de espacios de formación técnica y construcción de herramientas para el desarrollo de una actividad productiva colectiva u organizada. En estos espacios se da una vinculación clara de cómo una demanda acompañada por organización se resuelve en espacios de diálogo y recuperación de saberes para transformar la realidad y crear formas de subsistencia. Donde no solo se busca una actividad laboral, sino que se demanda y se disputa el sentido y valor de la misma, el lugar que ocupa uno como trabajador y el aporte que realiza a su entorno.

Esto se da debido a la potencialidad pedagógica del propio acto de trabajo. A partir de la idea de praxis, entendida como “reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 2017, p.49) podemos entender lo rico en la conjunción entre trabajo y educación. Esto implica entonces devolver al momento de trabajo su carga intelectual a partir de la propuesta de acción y reflexión. “En cualquier trabajo físico, aunque sea el más mecánico y degradado, existe un mínimo de calificación técnica, esto es, un mínimo de actividad intelectual creadora (...). Todos los hombres son intelectuales, se podría decir entonces; pero no todos los hombres desempeñan en la sociedad la función de intelectuales (...). No existe actividad humana de la cual se pueda excluir toda intervención intelectual, no se puede separar el homo faber del homo sapiens” (Gramsci, 2006, p.7). Siguiendo el pensamiento de Gramsci, “el trabajo se constituye en principio educativo porque en el proceso de trabajo el trabajador articula su acción, su pensar, aprende modos y técnicas para operar y sus fundamentos y articula este saber sobre el trabajo y sobre las relaciones en que se produce.” (Guelman, 2015, p.219). Ahora bien, la existencia de esta potencialidad en el acto de trabajo no implica que pueda ser desarrollada en toda actividad laboral. La precariedad o el trabajo enajenador no suelen ser un espacio donde los sujetos puedan tener el espacio para la reflexión y acercarse a un ejercicio emancipador, pero en la experiencia propia al realizar una actividad productiva se generan saberes que, aunque en el momento no sean identificados

como importantes, pueden retomarse y resignificar en un espacio pedagógico popular. En conclusión, todo momento de trabajo tiene la potencialidad de ser educativo, pero no todo momento educativo es educación popular.

A partir de estas consideraciones, la reivindicación del momento de trabajo como escenario para el desarrollo de procesos de formación para el trabajo tiene fuerza y potencialidad para analizar el proceso de obtención de saberes y herramientas de trabajo. Por eso, me propongo llevar adelante esta investigación poniendo el eje en el acto de trabajo y analizando si esta potencialidad pedagógica tiene lugar o no en el caso de la Colonia Ferrari, y si este evento puede analizarse bajo los planteos de la educación popular.

Una propuesta que utilizaré para acompañar esta línea es la distinción entre “la pedagogía” y “lo pedagógico” (Palumbo, 2014). Por un lado, presenta a “la pedagogía” como un acto educativo llevado adelante por un maestro, mayormente vinculado a una transmisión de conocimientos. La escuela formal, sus formas tradicionales de reproducción, la organización maestro/estudiante, la currícula fuertemente basada en los valores reproducidos por el modelo capitalista y la producción de conocimiento sobre esta área se encontrarán dentro de esta categoría. Pero existen otras formas de educación y aprendizaje que no siguen esta línea, todas estas relaciones sociales son entendidas como relaciones pedagógicas y ellas se ubican dentro del espectro de “lo pedagógico”. La potencialidad de esta distinción se basa en la visibilización de la potencialidad de los espacios formativos que se expresan en múltiples ambientes de la vida, ya sea la visibilizarían vinculación dada en cotidianidad, en espacio de demandas políticas y prácticas sociales o cualquier otro ámbito que del espacio a la construcción de conocimientos. Uno podría a partir de esta definición, entender “la pedagogía” y “lo pedagógico” comparada con la lectura freiriana de educación bancaria y educación para la liberación, pero ello sería un error de lectura, ya que la autora propone no hacer una distinción binaria entre estos conceptos, debido que el carácter político emancipador puede filtrarse en múltiples escenarios.

De allí, la necesidad de postular un carácter no binario en la diferencia pedagógica que habilite tanto la irrupción de lo instituyente en la pedagogía como la reproducción de lo escolar en lo pedagógico. Lejos de lecturas simplistas, la mirada crítica debe contemplar tanto las experiencias alternativas construidas en el seno mismo del dispositivo pedagógico escolar (por ejemplo, a partir de la incorporación de la educación popular en la escuela pública) como la factibilidad de la reproducción del dispositivo pedagógico escolar – en tanto formato disponible – en espacios formativos construidos en los márgenes o por fuera de la educación formal. (Palumbo, 2014, p.55)

La búsqueda de este concepto se daba para hacer énfasis en el estudio de los espacios de formación política que dan lugar dentro de las organizaciones políticas y

experiencias productivas cooperativistas y de la economía popular, para repensar la categoría de pedagogía y el poder.

Incluso, la vida adquiere un carácter eminentemente formativo en la distinción que el autor realiza entre enseñanza – asociada a la transmisión de conocimientos ya definidos por el maestro (la pedagogía) – y educación como proceso creador en el seno de la vida fijado por las propias masas populares (lo pedagógico). (Palumbo, 2014, p. 61)

La aplicación de esta perspectiva me va brindar la flexibilidad para reivindicar la jornada laboral de la cooperativa como el momento central de formación, pero esta amplitud también genera una serie de preguntas sobre cómo identificar este proceso y donde hacer un recorte de esta realidad cotidiano ¿Cómo se reconoce dentro de estos procesos educativos a la formación para el trabajo? ¿Qué saberes pueden identificarse como propios del mismo? ¿Y cómo puedo distinguirlos y definirlos?

Para resolver esta pregunta encontramos dos líneas interpretativas. Por un lado, se encuentra la corriente de las “competencias”, que analiza la formación desde las demandas del mercado, explicando que la exclusión de algunos sujetos al sistema formal de trabajo se debe al fracaso por adquirir estas competencias evaluables y funcionales para las empresas (Garcés, 2007). Esta interpretación prioriza los intereses mercantiles en el desarrollo de la educación, estableciendo un control y evaluación universal sobre los trabajadores, que omite las desigualdades y la condición de clase de los sujetos (Lavall, 2003).

La “educación basada en competencias”, no repara en la situación de desigualdad social que viven nuestros países, y en el impacto, en términos de exclusión social, que la nueva pedagogía de las competencias produce en el seno escolar, tampoco observa que la mayor parte del empleo disponible en los países periféricos, es de baja calificación. La noción parte del principio utópico liberal de la igualdad de los individuos en el mercado, extirpando las nociones y saberes que aluden a las conformaciones colectivas, para centrarse en meros saberes instrumentales prácticos. (Garcés, 2007, p.8)

Por otro lado, encontramos la interpretación de los “saberes del trabajo” (Ayuso 2006, Sessano, Telías y Ayuso 2006, Rodríguez 2021), definidos como “conjuntos de conocimientos sobre tecnologías, rituales, normas y costumbres de organización laboral que se poseen, necesitan, demandan, representan o imaginan necesarios -individual o colectivamente- para llevar a cabo la tarea de producción de objetos materiales y/o simbólicos.” (Ayuso, 2006, p.96) Esta perspectiva encuentra definida por los sujetos y colectivos, donde se recupera el pasado, presente y futuro social, y la perspectiva biográfica de los participantes para la valoración y definición de la categoría, reconociendo la acción como acto político, pedagógico y de reconocimiento en un territorio y temporalidad específica, a partir del uso de recursos

disponibles, técnicas y saberes teóricos-instrumentales para el desarrollo de una tarea y o la resolución de un problema o necesidad específica. (Sessano, Telias y Ayuso, 2006). De esta forma, los trabajadores tienen el espacio para definir sus necesidades y problematizar el acto de trabajo. Esta perspectiva no niega la existencia de las competencias, pero tampoco se circunscribe a ellas.

Las competencias son un recorte tecnocrático de un conjunto de saberes para operar con destreza sobre un aspecto determinado y con alta caducidad. Las competencias, al igual que los trabajadores, se tornan desechables en tanto que las mismas se vuelven obsoletas frente al avance desmedido de la tecnología. Es por ello que saberes, entendidos como entramados de significación complejos, que fundan una determinada subjetividad y que ponen en juego tanto la capacidad reproductiva de los sujetos como la capacidad productiva (en su sentido más estricto), permiten la conformación de estructuras cognitivas que son las bases a partir del cual se funda el conocimiento nuevo. (Ayuso, 2006, p.99)

Frente a esta interpretación surge una última categoría que la involucra, identificada como “saberes socialmente productivos” (SSP) (Ayuso 2006, Garcés 2007, Sessano, Telias y Ayuso 2006, Rodríguez 2011, 2021). Este concepto de SSP no refiere a una mirada esencialista sino a una construcción socio-histórica que se reconfigura de forma constante. Su definición propone identificar:

Aquellos saberes que aportan al desarrollo del conjunto, es decir: que crean “tejido social” (...) ¿qué entendíamos por tejido social? Una apuesta política, un compromiso político-pedagógico con el campo de lo democrático popular. Así definida, la trama social ya no es cualquier forma de configuración de lo social, sino una forma específica: la posibilidad de la articulación de la diferencia en forma constante y continua en el terreno democrático, al mismo tiempo que la aceptación de ese carácter abierto de lo social, entre lo necesario y lo contingente. (...) En este sentido, me propongo pensar a los SSP como aquellos que emanan, se dirigen, pertenecen a los sectores populares, sino por el contrario se busca integrar a todos los sectores involucrados en el proceso productivo. (Ayuso, 2006, p.96)

No es un determinante el que los saberes del trabajo sean SSP, pero suelen vincularse en los casos donde los ámbitos de producción se dan en formato de cooperativas o comunidades, como en los casos de estudios de estos autores. De esta manera, “los saberes del trabajo se consideran socialmente productivos en la medida en que respondieran a las necesidades sentidas por los pobladores, y se concibieran inscriptos en su universo cultural”. (Rodríguez, 2021, p.50)

Los Saberes socialmente productivos constituyen una categoría más abarcativa que saberes técnicos, prácticos o útiles; y aunque no tiene vinculaciones causa-efecto simples con los cambios de la sociedad o de la conducta de las personas, no dejan de intervenir en la complejidad de factores que inciden en dichos cambios. (...) Se trata de saberes que propician lazos sociales fuertes y que se potencian como redes de sostén, posibilitando altos niveles de inclusión social. (Garcés, 2007, p.12)

Uno de los últimos elementos a tener en cuenta es la dimensión de identidad en la construcción de los SSP. Debido a su fuerte determinación social, la estructura de grupo y como este se defina tendrá una fuerte implicancia en su proceso constitutivo. Es decir, como el sujeto se defina y defina su trabajo enmarcará la forma en la que distingue saberes productivos de no productivos. Esta clave perspectiva freiriana, identifica como la potencialidad reflexiva del acto de trabajo sobre la existencia del sujeto, el mundo que lo rodea y el cómo transformarlo incide de forma directa en la construcción de la identidad, y respectivamente esta forma de auto percibirse determinará el trabajo que se realiza.

La formación para el trabajo se organiza en el marco de un modelo de desarrollo orientado por decisiones políticas tendientes al bienestar de todos, se opone a una primacía de lo económico. (Rodríguez, 2013, p.32)

A partir de esta exposición podemos identificar entonces que el trabajo en sí tiene la potencialidad para consolidarse como un espacio educativo, donde la aplicación de la praxis se expresa en la potencialidad para reflexionar sobre el acto mismo de trabajo, la definición del sujeto que lo realiza, el colectivo al cual integra y la forma en que debe realizarse a través de la transformación de la realidad misma. Que, si bien el trabajo alienado no promueve el ejercicio de la conciencia crítica, nunca termina de anular su potencial reflexivo. A su vez, que, al agregar la actividad en un escenario social, se potencia esta cualidad y reproduce su posibilidad dialógica, brindando el espacio para que las definiciones sean colectivas y por lo tanto se generan y reproducen, retroalimentando el mismo acto de trabajo y enmarcando el desarrollo de una identidad colectiva y los discursos que el grupo defina sobre el acto, el sujeto y el conjunto.

Dada esta exposición, y vinculándola a mi interés por el caso me pregunto ¿Existió en la cooperativa CF un proceso de formación para el trabajo? ¿Existen otros procesos educativos en la Cooperativa de Trabajo CF? ¿Puede interpretarse el momento de trabajo como uno de ellos? ¿A qué tipo de perspectivas teóricas responden estas prácticas?

6. Desarrollo

6.1 Conformación y caracterización de la población de la Colonia Ferrari

La Colonia Ferrari (CF) comenzó a gestarse como proyecto a partir del 2010, donde en un congreso campesino un asistente y vecino de Maipú le informó a un grupo de militantes del Movimiento Campesino Indígena - Vía Campesina y el Movimiento Evita sobre la existencia de un terreno abandonado donde funcionaba la antigua Colonia “Oscar Ferrari y Angélica Florencia Areco de Ferrari”³ ubicada en Las Armas, Partido de Maipú, en la R.P.74 a 20 km de la localidad de Las Armas. Durante los siguientes años, las organizaciones comenzaron a familiarizarse con el espacio utilizándolo como sede de campamentos de formación política para jóvenes. Debido a que ambas organizaciones tenían fuertes intereses en llevar adelante proyectos de acceso al trabajo y la vivienda, bajo las consignas de “vuelta al campo”, “Tierra, Techo y Trabajo” y poniendo principal interés en acompañar el sector de la “economía popular”, comenzaron a gestar la consolidación de la recuperación y reacondicionamiento de la CF.

La idea de la vuelta al campo, surgió como una propuesta política dentro de la organización, pero dentro de mi grupo más cercano, donde yo milito, siempre estuvo. Entonces se volvió proyecto cuando conseguimos la fuerza para hacerlo

³ El edificio más antiguo de la Colonia corresponde a los restos de la casona de la Estancia “La Porfía” donde en sus paredes figura 1832 como el año de su construcción. Este espacio junto con el campo “La Constancia”, ubicado a unos kilómetros, fueron propiedad de la señora Angélica Florencia Areco de Ferrari hasta 1936, quien cede los títulos de propiedad a la Sociedad de Beneficencia de la Capital para la creación de una colonia de vacaciones para niños, tal como consta en la Ley de la Provincia de Buenos Aires N°4392. Durante la primera presidencia Juan Domingo Perón (1946 - 1952), la Colonia pasó a ser parte de la Fundación Eva Perón y fue un momento de fuerte desarrollo del espacio y apertura a la comunidad local. En 1966 pasó a manos de la “Secretaría de Estado de Promoción y Asistencia de la Comunidad” del Ministerio de Bienestar Social en el contexto de la Dictadura Militar de 1966 para luego formar parte de las unidades desconcentradas del Servicio Nacional del Menor (Ley N 20111/1973). Es durante este periodo que comienza la etapa de decadencia de la Colonia, ya que comenzó a quedar en desuso hasta ser abandonada. Se calcula que el predio quedó sin población, expuesto a las condiciones del clima, durante casi cincuenta años. Durante la década de los años noventa, un intento de privatización, que no tuvo éxito. (González Sánchez y Meschini, 2022)

A partir del gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007), en diciembre del 2004 el Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación realizó la concesión del terreno a una asociación en formación, con el objetivo de realizar un proyecto para recuperar el predio y armar una Unidad Práctica de Formación y Promoción de la Agricultura de Base Familiar, con escuela de oficios. Posteriormente en el 2005, el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, desafectó la concesión, entregando el dando un comodato al Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) de las tierras e instalaciones de la misma libre de ocupantes para poner en funcionamiento un Centro de Extensión Tecnológica (CET). En el 2007, el INTA finalmente toma posesión de las tierras que fueron parcialmente ofrecidas en pastaje para vacunos y siembra a terceros, a través de la administración de una Empresa privada INTeA S.A. (Martínez E, 2019)

En el 2022, se consiguió la cesión de 300 hectáreas por parte del organismo nacional de administración de Bienes del estado (AABE) a la Cooperativa de Trabajo Colonia Ferrari. (Maletti y Melani, 2022)

posible, y bueno, en 2014 se dio esa posibilidad. (...) Se fue gestando el proyecto de venir con familias a la CF cuando previamente veníamos con jóvenes a hacer campamentos. Con los jóvenes de los barrios veníamos a este lugar, que estaba abandonado, a ponerlo en condiciones para poder venir a pasar unos días con los chicos, a recrearse, a formarse, hasta que en un momento se decidió desde la organización, en conjunto el Movimiento Evita con el movimiento campesino, a venir con un grupo de familias ya para asentarse. (E, habitante y trabajador)

El primer paso comprendió la convocatoria al interior de estos movimientos de familias de los sectores populares provenientes de la zona de Capital Federal, Gran Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires, dispuestos a migrar al campo, y por ende a modificar radicalmente sus vidas cotidianas. Muchas de estas primeras familias convocadas registraban participar de las actividades de alguna organización política o social que tenían presencia en sus barrios a partir de asistir a comedores/merenderos, espacios de cuidados de niños, entre ellas Fundación Che Pibe, Movimiento Evita y MNCI. Otras contaban con algún militante de estas organizaciones que se sumaron al proyecto desde una convicción política. Las motivaciones y el ingreso a la CF considero que son un importante eje para la caracterización del caso por lo que será desarrollado en mayor profundidad en el capítulo 6.4.

Es así que el 13 de noviembre del 2014, se produjo la primera migración al terreno, movilizand o a un grupo donde entre algunos de ellos se encontraban familias de algunos jóvenes que habían participado de los campamentos. En un principio, habitaron en conjunto uno de los edificios reacondicionados, el pabellón San Martín. Este primer momento fue identificado por algunos de los entrevistados como difícil, donde las condiciones habitacionales implican una situación de hacinamiento junto con la dificultad para el acceso a servicios como el agua potable y la calefacción.

Nosotros teníamos que mejorar las condiciones de habitabilidad, porque por más trabajo que vos tenés querés llegar a tu casa y poder bañarte, tener un techo, si hace frío poder calefaccionarlos, a donde poníamos la energía y los recursos. (E, habitante y trabajador)

De esta manera, la primera prioridad estuvo en continuar con la recuperación de los edificios, la parcelación del predio y la construcción colectiva de las viviendas. Estas viviendas comprendían una habitación de 4x4 metros en un terreno de media hectárea, las cuales cada familia luego iba ampliando según sus necesidades e intereses, y se fueron repartiendo priorizando a las familias con hijos más pequeños. Una vez que todas fueron ubicadas en su vivienda propia, estos edificios fueron reutilizados como espacios comunes.

A mí lo que me dio cosa fue ver tanto edificio y casa abandonados. Todo era monte. Dónde está la cocina no se veía. Hay cosas que fuimos limpiando con la pala. No se puede creer que hemos hecho tanto. (An, habitante y trabajadora)

Aprovechamos para mostrar lo que estábamos haciendo en el lugar. Que tenía que ver con volver a darle vida a este espacio, a recuperarlo y a ponerlo en funcionamiento; que estaba totalmente abandonado. (...) Me parece que eso es lo que le va dando más vida a todo esto que estamos haciendo, que se van sumando otros y bueno, entre todos vamos construyendo. Recuperando esa memoria histórica que tuvo este lugar y que bueno durante muchos años dejó de tenerla. (A, habitante y trabajador)



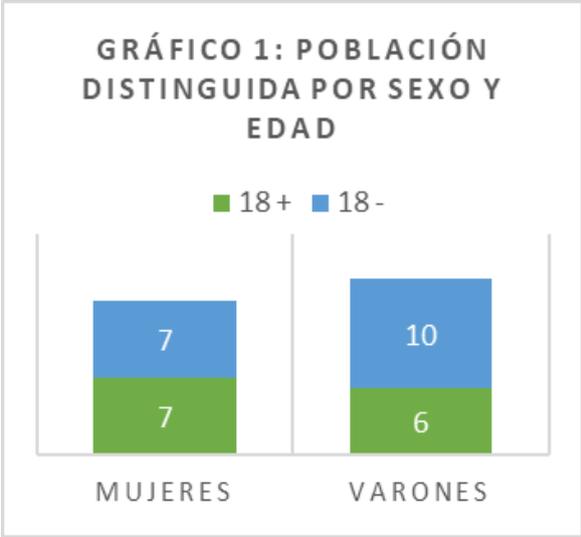
Comparativa del Pabellón San Martín. Imagen 1: foto tomada en el 2013 previo a la conformación de la CF (Fuente: Proyecto Pulpería (25/11/2013) Antigua Colonia Ferrari, Las Armas, Pdo. de Maipú. Facebook) Imagen 2: foto tomada en el 2019, producción propia.



En la actualidad, la CF cuenta con ocho viviendas familiares dispersas por el terreno con acceso a electricidad, utilizando garrafa y leña para calefacción y cocina, con agua potable a partir de una bomba de ósmosis, agua de lluvia recolectada utilizando varios métodos, como un sistema de canaletas en cada casa junto con un tanque australiano, y con agua salada a partir de un pozo. Entre los espacios comunes recuperados se encuentra el pabellón San Martín con espacio de guardado, dos habitaciones con cuquetas y baños, la cocina exterior comunitaria bajo techo y una escuelita. A su vez, se encuentra una Iglesia y un Teatro que planean reacondicionar en el futuro.

Si bien la población de la CF se ha modificado muchísimo, pudiendo identificar que muchas familias han habitado y se han ido del proyecto, en esta investigación me enfocare en la composición poblacional registrada en marzo 2022. A partir del relevamiento realizado podemos registrar que la población de habitantes de la CF cuenta con 30 habitantes, de los cuales el más de la mitad son menores de edad (Gráfico 1). Esta población se distribuye en 9 hogares, entendidos como grupo de personas que comparten la misma vivienda, las que se asocian para proveer en común a sus necesidades alimenticias o de otra índole vital, que incluye los hogares unipersonales (INDEC, s.f.). Dentro de estos hogares identifico que cuatro corresponden a hogares particulares unipersonales, y la media de individuos por hogar se establece en un 3,33 (Cuadro 2). Si bien noto que la distribución por sexo se ve muy pareja, existe una mayor presencia de mujeres viviendo en CF con menores de edad a su cargo (Gráfico 2).

| N° de Hogar | Individuos |
|--------------------------|------------|
| 1 | 1 |
| 2 | 6 |
| 3 | 3 |
| 4 | 7 |
| 5 | 4 |
| 6 | 6 |
| 7 | 1 |
| 8 | 1 |
| 9 | 1 |
| Cálculo de Media de 3,33 | |



6.2 La Cooperativa de Trabajo Colonia Ferrari

El proyecto de la CF es tanto de vivienda como productivo, expresado en el desarrollo de la Cooperativa de Trabajo Colonia Ferrari. Forman parte de la rama de la agricultura familiar y campesina de la Economía Popular; área que conforma el 8,2% de la actividad del sector según los datos del RENATEP de noviembre 2022 (Lombardo, 2022, p.12). Si bien mi interés se encuentra enfocado en la dimensión productiva del caso, el trabajo de campo informo que realizar una distinción estricta entre la jornada de trabajo y las actividades de reproducción de la vida

limitaría la interpretación del evento social, por lo que buscaré enfocarme en el recorte que los actores realicen en su discurso sobre los momentos productivos. Es por ello que en el siguiente apartado me propongo analizar la forma en la que identifican su trabajo y su rol como trabajadores en la CF.

Las actividades que se llevan a cabo fueron cambiando según la cantidad de participantes y adecuándose a sus posibilidades, tanto tecnológicas y de recursos como de capacitación y/u oficios. El primer momento de producción se basó en la explotación de un invernáculo, produciendo verduras y hortalizas, en paralelo con la cría de pollos para la venta de huevos y carnes, y una muy pequeña producción de leche para consumo de las familias. En ese momento, el principal obstáculo productivo era el acceso a agua potable. La falta de agua dulce tanto para consumo como para la producción hortícola implicó la selección de producción de verduras con un bajo uso de agua, pero así también baja ganancia.

Queríamos desarrollar una propuesta productiva y no teníamos las condiciones necesarias para lanzarnos a eso. Fueron muchos años de preparar las condiciones para poder producir. La recolección del agua siempre fue un cuello de botella, sea para riego, como consumo personal y ni hablar de para el consumo de las familias. Eso fue algo que nos llevó mucho tiempo. (A, habitante y trabajador)

Frente a esta limitación, decidieron agregar a su modelo productivo la producción avícola, vendiendo huevos y pollos. Esta actividad se volvió la principal rama de ganancia de la cooperativa y la principal carta de presentación en la población de las localidades cercanas (Las Armas y Maipú). Su principal método de venta se basaba en el método de puerta a puerta, lo que fue aumentando su visibilidad en la zona, culminando en la instauración del “Festival del Pollo Asado” que se desarrolló desde el 2017 al 2019.

En ese momento nosotros teníamos la huerta y vendíamos pollo, ahora estamos vendiendo leche. Fuimos experimentando lo que es la horticultura, y después hicimos lo de los pollos, los galpones de pollo, donde en cada lugarcito cada familia tenía una camada de 50 pollos. Entonces nosotros teníamos una entrada por ese lado. De hecho, esta casa está hecha con la guita de los pollos. La ganancia de los pollos. (J, habitante y trabajadora)

Fueron muchos años de criar pollos. Era aprender, tratar de mejorar. La verdad que me gusta mucho. Por supuesto que el trabajo fue bastante físico, por el sistema de producción que teníamos, que implicaba limpiar los corrales todos los días, organizar la faena todas las semanas, salir a vender y bueno, generar las condiciones para poder producir llevo un tiempo. Una vez que pudimos sistematizar ese trabajo, fueron bastantes años de producción ininterrumpida.

Llegamos a hacer dos fiestas del pollo de campo asado, donde vino mucha gente del pueblo. Estuvo muy bueno. (A, habitante y trabajador)

El segundo momento de producción comenzó en el 2020, donde, viraron su actividad para dedicarse a la construcción de un tambo agroecológico para producción láctea. Para este momento, la problemática del acceso al agua pudo resolverse gracias a la instalación de una bomba de osmosis, lo que no solo brindaba agua para el consumo de la población sino para la producción lechera. Este cambio productivo implicó que la cooperativa se enfocara fuertemente en esta área productiva, dejando la producción de hortalizas y pollos reservada para los hogares que decidan continuarla de forma particular.

La principal línea de producción y venta de masa, que consiste del primer corte de la leche en el proceso de producción de mozzarella. Este producto era vendido a la cooperativa “Séptimo Barón”, la cual concluía el proceso y distribuía el producto final. Esta vinculación entre cooperativas fue posible gracias a un convenio con el Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social. A su vez, la leche fluida fue comenzando a comercializarse bajo el sello de “Matria”, la cual es distribuida en algunas ferias de productos de la economía popular y en las localidades de los alrededores.

La cooperativa de trabajo no se circunscribe a la población que habita la CF, sino que muchos de sus trabajadorxs son habitantes de localidades cercanas, ya sean esposas e hijxs de puesteros de la zona o habitantes de Las Armas. Si bien la cooperativa incluye muchas áreas de actividades con diferente organización, la actividad que los ordena a todxs es la participación en jornadas de trabajo comunitarias, que suelen ser dos a la semana donde se dedican a acompañar alguna actividad productiva o acondicionar el espacio. En mis primeras observaciones, realizadas en el 2020, pude observar que los trabajadorxs acompañaban tanto las tareas de mantenimiento del invernáculo, como el aseo de los corrales de los pollos, y la preparación de la comida, como proyectos para mejorar espacios comunes como la construcción de un horno de barro. Ya para mis observaciones del 2022, fue impactante el aumento de trabajadorxs participando en las jornadas comunitarias. Lxs trabajadorxs involucrados con la cooperativa realizan varias tareas ya sea acompañando la producción del tambo, acompañando una sede del FINES, estableciendo y desarrollando un merendero en Maipú o realizando proyectos de acondicionamiento de los espacios comunes.

Este aumento en la producción también se dio junto con un refuerzo en la presencia estatal en la experiencia. Durante los primeros años la CF se vio acompañada principalmente por el Movimiento Evita, con acompañamiento monetario y consiguiendo los recursos para la construcción de las casas, el invernáculo y para la producción de pollos. El estado también se vio presente a partir del acceso al Salario Social Complementario, logrando que las familias accedan a un ingreso fijo por mes.

Veníamos de la experiencia donde los habitantes trabajaban acá, pero eso no generaba un salario, sino que el salario era subsidiado, a través del Salario Social Complementario, más incluso algo de la organización que apoyaba eso. (C, Frente Agrario del Movimiento Evita)

A partir del cambio de gobierno en el 2020 se habilita la posibilidad de acceder a financiación para el desarrollo del tambo por parte del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación acompañado de la Secretaría de Agricultura Familiar, Campesina e Indígena. A su vez, los que cobraban el plan salario social complementario pasaron a formar parte del Programa Nacional de Inclusión Socio-Productiva y Desarrollo Local⁴ llamado “Potenciar Trabajo” y fueron incluidos nuevos trabajadores de la cooperativa. De esta forma, podemos identificar a la experiencia de la CF como un punto de desarrollo y acceso al trabajo tanto para sus habitantes, como para vecinos de la zona y localidades cercanas.



Somos una organización que genera trabajo y emplea gente del pueblo. (B, habitante y trabajadora)

Tenemos compañeras que vienen de Las Armas y de Maipú que vienen a hacer apoyo escolar a través del Potenciar Trabajo logramos tener hace ya cuatro años. Y también es una manera de que el pueblo también pueda ver que es que hay una fuente de trabajo que ellos ven acá en la colonia. Y la respuesta es positiva en ese lado. (...) Acondicionar los espacios, cortar el pasto, mantener la canchita limpia. Estamos queriendo hacer una placita, allá cerca de la cancha, queremos poner una plaza. Entonces ya tenemos las butacas, pero hay que armar las estructuras para poner una hamaca. Y todo lo hacemos nosotros, con el Potenciar Trabajo. (J, habitante y trabajadora)

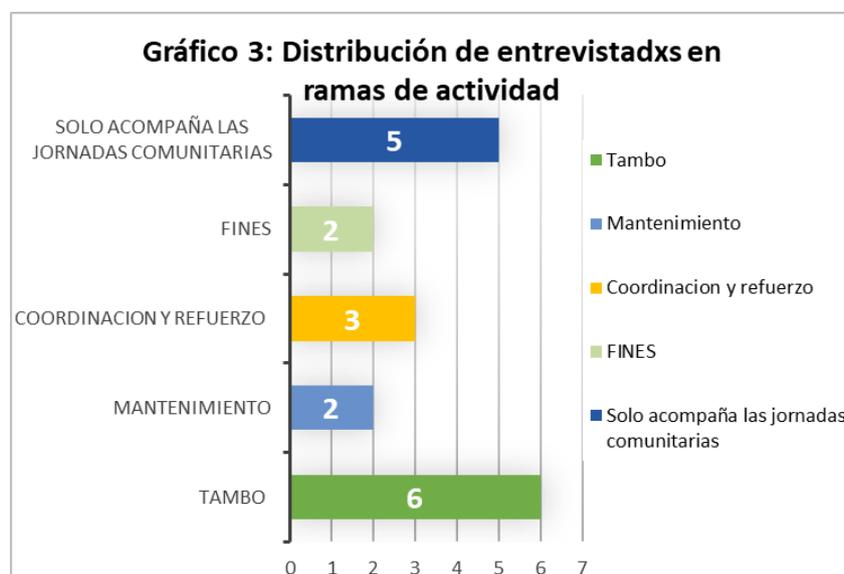
⁴ EX202056048124-Administración Pública Nacional-SES#MDS

A partir de las entrevistas realizadas podemos identificar que el mayor porcentaje de trabajadorxs está dedicado al desarrollo del tambo, ya sea en el cuidado de las vacas, en el área de ordeño o en la producción de masa y embotellado de la leche. El siguiente grupo incluye a los que solo acompañan las jornadas de trabajo comunitarias, ya sea con una actividad fija, como trabajando en la cocina comunitaria, o cambiando su actividad a medida que se modifican las demandas, como construyendo, desmontando, entre otras. Muchos de lxs trabajadorxs de este sector han comentado que anteriormente también participaban de otras actividades, pero su condición de salud física los llevó a realizar una actividad menos demandante.

Me dedico a la cocina comunitaria, porque ya no puedo agacharme, y me duele la espalda. (An, habitante y trabajadora)

Yo ahora estoy haciendo poco, porque tengo un problema de columna bastante jodido entonces hay muchas cosas que ya no puedo hacer. Entonces por ahí ayudo en la cocina o hago algo tranqui. (N, trabajadora)

El siguiente sector implica la coordinación y refuerzo en las actividades, este grupo es el más flexible debido a que no solo se encargan de las acciones de organización productiva, sino que a su vez acompañan y refuerza el resto de las actividades. Por último, encontramos lxs trabajadorxs que se encargan de las tareas de mantenimiento, incluyendo desde la manipulación de maquinaria como los arreglos eléctricos y el mantenimiento de la bomba de osmosis, y los que se encargan de llevar adelante una sede del programa Fines, del cual nos enfocaremos en describir más adelante. La disposición de estos sectores se definió a partir de la autopercepción de su labor durante la jornada y la identificación de su principal área de trabajo. Un elemento a mencionar tanto al preguntar sobre con qué categoría identificaban su trabajo las respuestas fueron muy variadas, enfocadas en la actividad específica que se realizaba.



Se puede concluir este apartado resolviendo que la CF es un proyecto que no solo se propone brindar trabajo de calidad a sus habitantes adecuándose a sus intereses y condiciones físicas, sino que se presenta como punto productivo y de acceso al trabajo para habitantes de la zona. De esta forma, se reconoce una búsqueda de construcción colectiva de comunidad que rompe los límites efectivos del terreno, impactando en las formas en la que se concibe el grupo, su trabajo y aportes al proyecto y la forma en la que se relacionan entre sí, cuestión que ahondaré en profundidad a continuación.

6.3 Tomas de decisión y estructura de referencia

Uno de los principales elementos de interés para analizar la presencia de prácticas socioeducativas en la colonia es analizar cómo se expresan los vínculos y la dinámica relacional, a través de la toma de la palabra y la forma en la que se da la toma de decisión. Me interesa en específico identificar los sujetos de referencia a la hora de la resolución de conflicto y la proyección a futuro. Para esto me propongo analizar la distribución de roles, la dinámica relacional y la toma de decisiones de los miembros de la colonia y cooperativa Ferrari, buscando identificar roles, sujetos de referencia y actores que participan en la toma de decisión.

A partir de las entrevistas y las observaciones, pudimos identificar que hay dos procesos a diferenciarse con respecto a la toma de decisión en la cooperativa: por un lado, la organización diaria, y por el otro, el proceso de producción y la proyección a futuro. El primer proceso incluye el funcionamiento del tambo (anteriormente la producción de huerta y pollos), la organización de las jornadas comunitarias, el desarrollo del FINES y las actividades educativas para los jóvenes y la resolución de conflictos. Notamos que la referencia en la organización de estas áreas está bastante concentrada en dos sujetos encargados de la coordinación, que también son identificados como referentes políticos. El principal referente comprende a uno de los primeros miembros oficiales de la experiencia, que estuvo presente desde los primeros campamentos de jóvenes y en la convocatoria a las familias. No solo fue mencionado en todas las entrevistas como referente, demostrando una total legitimidad en su rol, sino que ocupa la presidencia de la cooperativa. A su vez, en muchas de mis preguntas acerca de convenios y vínculos con organismos estatales los entrevistados se referían a él como el que contaba con la mayoría de la información.

Él (responsable político) tiene una visión más integral de las cosas que van sucediendo y de los procesos políticos de este lugar. Tiene más conexión con los compañeros de la organización que tienen una visión o un análisis más completo y más acabado de lo que ocurre porque nosotros somos un pedacito de una historia

que está transcurriendo. Entonces está bueno también siempre estar en diálogo entre los compañeros que tenemos distintas tareas pero que los complementamos. (B, habitante y trabajadora)

También, se encuentra el segundo referente la cual se integró al proyecto en el 2015 pero comenzó a construir y tomar un lugar de referencia hace unos años, asumiendo el rol de tesorera en la cooperativa y las responsabilidades de coordinación del área productiva. Lxs cooperativistxs no habitantxs de la zona entrevistadxs refirieron a ella como uno de los primeros vínculos con la CF y mencionaron recibir su invitación para formar parte de la experiencia. Ambos forman una dinámica de par en la coordinación y organización de la colonia y la cooperativa.

Mi actividad hoy es la organización de la colonia. Llevo adelante el Potenciar Trabajo y llevo adelante lo que es la producción, en todo sentido. Cuando se hace Matria, tengo que corroborar que todo se haga bien, que se haga el trabajo como tiene que ser. Cuando están haciendo masa también. Y después hay un día que por ahí hago el franco para que las compañeras puedan descansar. (...) Y después estoy en la coordinación de la guachera, que lo hace una compañera, pero bueno voy acompañándola. No sé cómo llamarla a la actividad mía. No sé qué nombre tendrá. La jefa no soy porque no me gusta que me digan jefa, pero bueno llevo adelante la parte de la coordinación. (J, habitante y trabajadora)

Luego podemos identificar que existen ciertas referencias por área de trabajo. Con respecto a la producción de masa, una de las cooperativistas dedicada a la tarea es identificada como principal referencia, la cual se encuentra realizando la tarea desde su llegada que coincide con el inicio del tambo (2020) y se encuentra instruyendo a otrxs trabajadorxs para desarrollar la tarea. Es identificada por sus compañerxs del área como sujeto al que acuden para solicitar ayuda en la producción, y a su vez lleva el registro de la producción de masa. En el proyecto de FINES, dos cooperativistxs (un varón y una mujer, la secretaria de la cooperativa) son los encargados de coordinar y organizar los horarios, lxs docentes, la búsqueda de materiales y la parte administrativa. Por último, encontramos a un cooperativista que suele realizar tareas de mantenimiento y manejo de maquinarias, incluyendo desde la bomba de ósmosis hasta el cableado eléctrico, al cual refieren como sujeto al que convocan cada vez que se necesita asistencia técnica.

A partir de esta oportunidad surgió una posibilidad de producción que no solo se enfoque en el abastecimiento familiar sino de una generación de ingresos, que implica un esquema más complejo con más etapas, con roles. (E, habitante y trabajador)

Interpreto que los trabajadores de la Colonia Ferrari desarrollaron una estructura de organización del trabajo por áreas para distribuir las tareas y responsabilidades, fomentando

a que los trabajadorxs asuman espacios de responsabilidad y toma de decisiones, proponiendo un espacio de co-implicancia. A su vez, esta estructura de responsabilidades, identificando sujetos que asuman responsabilidades y se constituyan como una referencia en su área, se traspola de la forma en la que se organiza el Movimiento Evita al interior de su estructura. Considero que esto expresa en la propuesta CF una voluntad de participación de sus trabajadorxs en el desarrollo de la jornada cotidiana productiva, generando un espacio donde los sujetos se vean motivados y capaces de asumir roles de responsabilidad.

Este proceso puede analizarse de forma clara en el proceso de asunción de responsabilidades de “J”. Durante mis observaciones del 2020 pude notar que durante las jornadas de trabajo comunitarias ya contaba con un rol de responsabilidad y referencia, siendo participe de las actividades y recibiendo consultas sobre cuál era la mejor manera de resolver una tarea específica que surgiera en el trabajo en la huerta. Aun así, era claro encontrar una mayor referencia en el responsable político. En diálogo con ella, comentó que recientemente había vuelto de un viaje a Paraguay, donde a partir del Movimiento Evita como intermediario, pudo visitar una de las experiencias campesinas de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo - Vía Campesina Paraguay (CLOC) en San Fernando, y expresó lo transformadora que fue esa experiencia. Remarcó quedar impactada por la centralidad de las de las mujeres en la organización y en ver una experiencia comunitaria campesina de mayor escala en funcionamiento.

Me tuve que ir de vacaciones para volver diferente. Cuando vi eso pude entender lo que queríamos hacer acá, porque antes no lo entendía. (J, trabajadora y habitante. Toma de datos de la observación participante de enero 2020)

Al retomar la investigación en el 2022 “J” no solo se había consolidado como una referencia desde la coordinación sino como cuadro político. Se la descubrió mucho más presente en diferentes áreas de la jornada, compartiendo responsabilidades con “E”, estableciéndose como una de las caras visibles de la CF. Inclusive esto se veía reforzado en las entrevistas, siendo referenciada por sus pares al consultar sobre roles establecidos en Ferrari.

Pregúntale a J, no sé si has hablado. Vinieron siendo una familia que quería venir acá, que tenía experiencias previas y algo que lo tiene innato, no sé, liderazgo, cierto carisma y llegada a los compañeros. Creo en el proceso que fue tomando, y hoy tiene un montón de herramientas más. (E, trabajador y habitante)

Su proceso es un ejemplo de cómo la propuesta de CF busca generar que los participantes asuman roles de mayor responsabilidad, acompañando sus intereses y fomentando un proceso de co-implicancia. Identifico una paridad de género a la hora de

ocupar espacios de liderazgo o toma de decisión, las cuales, si bien cuentan con cierta jerarquía, notamos que se distribuyeron a partir de una necesidad de organización fluida del día a día y una distribución de responsabilidades según sector. La referencia es variada y se encuentra compartida entre los responsables, aunque los coordinadores y responsables políticos tienen más protagonismo.

La verdad yo no sé mucho de eso, porque cada uno acá tiene sus roles. A "A" le preguntar de vacas, por ahí no va a saber mucho, a mí me preguntan de fines y de cómo arrancaron no lo sé porque solo yo soy alumna del FINES. (J, habitante y trabajadora)

Con la idea de querer romper todas las estructuras, en su momento, tuvimos que replantearlo. Quizás asimilar en el esquema de cooperativa, si en cuanto a la participación del producto de lo que se produce, pero asimilar ciertos métodos de decisión más parecido a un sistema de producción convencional de distribución de responsabilidades. Estamos más acostumbrados a responder a la función del jefe o encargado de área y bueno partimos de un lugar del que estamos acostumbrados a cómo resolvemos esto y asumir cierto protagonismo y las consecuencias de esas decisiones. (...) Quizás algunos nosotros si asumimos la idea de que a mí me toca esto, esta es mi tarea y eso lo coordinamos un poco con "J", hoy asumimos que en algunas cosas tenemos que dar respuesta. (E, habitante y trabajador)

Este último testimonio, resulta sumamente rico para explorar la dinámica de trabajo. Se expresa la intención de "romper estructuras tradicionales" demostrando una búsqueda de superar las formas de trabajo precarias, y explotadoras con poca participación de los trabajadores en la jornada y su forma de trabajo; pero a su vez, el relato menciona que en CF optaron por acceder a un "sistema de producción convencional de distribución de responsabilidades" en relación a las formas en las que se distribuyen los roles. Esto nos permite identificar una serie de tensiones entre la crítica a las formas de trabajo tradicionales verticalistas y las dificultades para aplicar una lógica horizontal más vinculada al cooperativismo y la Economía Popular. Uno de los ejes que se menciona en el testimonio es la idea del "acostumbramiento" identificando a una mayor facilidad, y muchas veces la demanda, de replicar dinámicas de trabajo tradicionales donde los sujetos responden a directivas y jerarquías; evento que puede ser explicado por la teoría freiriana.

Las formas en las que se aprende la dinámica de trabajo instalan valores y conceptos en los sujetos que luego replicarán, proceso similar al expuesto anteriormente en relación a las consecuencias de la educación bancaria. Es decir, si la formación para el trabajo recibida por estos sujetos se condice con las formas de la educación bancaria, los sujetos se adjudicarán un lugar de incapacidad, de pasividad, donde no hay lugar para la reflexión o el habla sino para la escucha y la obediencia. Esto permite identificar que a los sujetos que hayan

sido expuestos a dinámicas de trabajo alienantes y precarizadas les será más difícil, e inclusive incómodo, vincularse en lógicas productivas verticalistas y tradicionales. Aun así, esta situación puede modificarse a través de la participación en un proceso productivo y educativo emancipatorio, que permita un momento de praxis donde los sujetos reflexionen acerca de sus formas del trabajo, identifiquen el valor y aporte de sus saberes del trabajo y adquieran construyan la confianza para expresarlos. Identificó que este proceso existe en la CF, concepto que desarrollaré con mayor profundidad en los próximos apartados.

Sería interesante poder llevar adelante una segunda entrevista con este participante para ahondar en mayor profundidad sobre si él interpreta una contradicción en la distribución de roles y responsabilidades y el desarrollo de una cooperativa. Esto lo planteo ya que en muchas cooperativas al especializar la producción es necesaria la distribución de roles y responsabilidades para un mejor funcionamiento. Inclusive, en relación a CF, al desarrollarse en diferentes áreas de trabajo la distribución de roles se vuelve una necesidad pragmática.

Dicho esto, no considero que sus formas de trabajo respondan solo a modos de producción tradicionales o clásicos donde la lógica vertical prima por sobre otras, sino que se encuentran en tensión. Esto se debe a que los sujetos si tienen participación, voz y voto en la forma en la que se realiza el producto y la dinámica de trabajo cotidiana. Noto, a partir de las observaciones, que la dinámica establecida de responsabilidades no limita la participación y la toma de la palabra por parte de lxs trabajadorxs durante la jornada. Un ejemplo de ello surgió en las observaciones del 2020, cuando aún se dedicaban a la producción del invernáculo, donde en una de las jornadas comunitarias los trabajadorxs encontraron que animales habían entrado al invernáculo rompiendo algunas partes de la estructura, revolviendo la tierra y comiéndose una pequeña parte de la producción. Pude ver cómo ante esta problemática, muchos de los cooperativistas tomaban la palabra y ofrecían hipótesis sobre lo ocurrido y posibles soluciones, y a su vez, otros trabajadores ofrecían consuelo a uno de los trabajadorxs que se veía angustiado por la pérdida de la producción. La jornada continuó reacomodando la huerta y retomando las tareas habituales, mientras dos responsables analizaron formas de recuperar la producción y prevenir futuros incidentes y el responsable político dirigía a comentarle la situación a un vecino, luego de resolver que el incidente parecía haber sido realizado los cerdos que criaban cerca. Este evento fue sumamente rico para analizar la resolución de conflictos y observar las formas en las que se expresan las dinámicas relacionales, pudiendo resolver que en el día surgió se observa una dinámica horizontal con distribución de roles y responsabilidades y donde fluye la toma de la palabra.

Ahora, al referir la forma en la que se define el área de producción y se realizan proyecciones a futuro se modifican los actores que participan. El primer elemento a identificar es que ingresa la presencia de las organizaciones sociales, en especial del Movimiento Evita,

a partir de la participación de una mesa de responsables provinciales integrantes del Frente Agrario del Movimiento Evita designados a acompañar el proyecto de la CF, y buscar herramientas y financiamiento. Estos compañerxs acompañan la experiencia buscando recursos, realizando asesoramiento técnico, siendo intermediarios con puntos de ventas o facilitando el transporte de productos. Este grupo en conjunto con lxs responsables políticos y de coordinación comprenden el grupo de los que tienen voz para discutir sobre el futuro de la experiencia y los proyectos productivos. Notamos que el elemento central que habilita a tener voz y voto a la hora de este tipo de decisiones implica tener un grado de responsabilidad importante en el proyecto y participar de la organización.

Soy parte del equipo de coordinación general, coordinación política, y específicamente en el área productiva. No estoy en el día a día, yo estoy en el Gran Buenos Aires. Soy junto con un grupo de compañeras y compañeros del Frente Agrario del Movimiento Evita en la provincia de Buenos Aires, y en ese espacio la experiencia de la cooperativa de trabajo, de la colonia, es una prioridad importante. (...) Nunca viví acá, pero estoy desde los inicios. Cuando comenzamos antes de hacer pie acá, sino que lo pensamos previamente como organización. (C, Frente Agrario del Movimiento Evita)

Es un proyecto que involucra a esa diversidad de realidades. De hecho, hoy hay compañeros que se sitúan acá desde ese lugar (refiriéndose a buscar un lugar de trabajo y vivienda, sin involucrarse con el proyecto político o comunitario) y que creemos que es tan válido como lo otro. Entonces a ese compañero no lo podemos poner en un lugar donde él decida el rumbo del proyecto. Ni lo quiere hacer, ni tampoco lo va a hacer con una responsabilidad. (...) Mirá, hay un equipo de compañeros, que es en conjunto con alguno de los que vivimos acá y otros como C y H. Son compañeros con responsabilidades provinciales que les han asignado acompañar este proceso. Con ellos, con (compañera responsable de coordinación), en cuestiones más generales. (E, habitante y trabajador)

También hay un compañero, C, que siempre está muy presente. Él no vive acá, pero es un referente de la organización, que tiene mucha formación en lo productivo, pero a la vez también desde un ámbito desde la organización. Hoy él está ocupando un espacio en el ministerio de desarrollo social que es un nexo también. Nos sirve mucho también su mirada y su consejo. Cuando uno se empantana en los problemas cotidianos que venga alguien de afuera y que pueda tirar una visión o un consejo más esperanzador, no te ahogas. Nos ayuda mucho a organizarnos en el trabajo (B, habitante y trabajadora)

Entendemos que esta mesa de la organización junto con el responsable político de Ferrari son los que están al tanto de la proyección de la colonia. Esto se ve principalmente en

la toma de decisión del cambio productivo, con el desarrollo del tambo, donde identificamos que los cooperativistas no registran haber formado parte de la decisión. Si bien este elemento no es identificado como una problemática, debido a que muchos lo identifican como una oportunidad, si se identifican tensiones y sentimientos de sorpresa. Según uno de los testimonios, los participantes de Ferrari se sintieron parte de la toma de decisiones puedan vocalizarlo, por lo que se llevó a proyectar dar reuniones cada 15 días (según el testimonio de una responsable). Esto demuestra cierta tensión en el lugar de los responsables y coordinadores, debido a que las dinámicas en el día a día se expresan cierta horizontalidad con roles definidos, pero la proyección de la producción implica manejarse con los recursos que se consiguen a medida que aparecen las oportunidades, expresando una relación vertical con la organización.

Fue un cambio muy rápido. Arrancó en enero del 2021 la construcción del tambo y de repente nos cambió toda la dinámica. (F, habitante y trabajadora)

Fue una decisión de la organización sobre cuál era el enfoque productivo o el producto que teníamos que generar. Y eso nos fue ordenando. (...) No es que sea un sistema único de producción, porque de hecho hay a nivel familiar verdura, gallina ponedora, chanco, oveja, pero si lo que tenemos que construir en términos de la cooperativa a donde la dirección los recursos que estamos invirtiendo y de donde pensamos que vamos así poder construir el ingreso familiar. Ojalá al día de mañana podamos apuntalar a otras tareas más. Lo que también vemos es que cada tarea productiva tiene su complejidad, su conocimiento, su maquinaria, que es difícil dotarse de elementos para las distintas actividades, nosotros queremos producir con un incremento en los ingresos para que podamos vivir, trabajar y vivir y para eso hay que salir de la informalidad. Esas leyes que te llevan a estar dentro de la informalidad son bastante rígidas, para lo cual son costosísimas las inversiones que hay que hacer y particularmente la producción de leche es una cadena muy larga que va del pasto hasta la leche. (E, habitante y trabajador)

Han cambiado cosas y las decisiones las tomamos en un grupo muy cerrado y vamos llevando adelante lo que es la organización dentro de la colonia y por ahí, el resto no se enteran y por ahí nos llaman la atención: esto no me entere y esto va pasando. Ahora quedamos juntas cada quince días, porque hace falta. Nosotros recibimos las informaciones, y vamos manejando muy cerrado. (...) Nosotros queremos que sea más abierto y que todos tengamos un beneficio de lo que la organización propone. (J, habitante y trabajadora)

A partir de esta realidad desarrollamos el planteo de una dinámica relacional compleja. Entendemos que en la cooperativa existen dos escenarios de toma de decisión: lo cotidiano y la proyección. En el día a día los sujetos se relacionan en una lógica comunitaria, repartiendo

los roles tomando en cuenta el interés de los sujetos, pero fomentando la toma y distribución de responsabilidades sobre los cooperativistas. Lo que también se identifica es una fuerte sensación de responsabilidad por parte de los sujetos que asumen estas obligaciones, la cual luego es exigida a sus pares reforzada bajo el sentimiento de lo comunitario. Estos roles se encuentran en cierta tensión entre los roles tradiciones de un responsable de área o un jefe tradicional, y una propuesta más horizontal, vinculada roles de referencia y coordinación. Las observaciones me han llevado a interpretar que, si bien existe un reconocimiento de sus pares que puede ser identificado como leve una jerarquía, durante el desarrollo de la producción lxs trabajadorxs dentro de las diferentes áreas comparten un mismo nivel de participación y actividad, acompañándose con un fuerte diálogo entre pares. Estos elementos serán importantes para profundizar el vínculo pedagógico en la CF a desarrollarse en los próximos capítulos.

Ahora, en la toma de decisiones productivas a gran escala, o para el desarrollo de proyectos con financiamiento, la organización social surge debido a que es la que busca y provee esos recursos. Existe por lo tanto un grupo más pequeño que dialoga con la organización, conformado por los responsables políticos y de coordinación, junto con los responsables de las áreas de trabajo que se ven afectadas por el proyecto o propuesta a trabajar.

La construcción de protagonismo, que le da herramientas al compañero para que aquello que quiere hacer realmente lo haga, aunque el otro no lo vea o no esté de acuerdo. Esto es así, y es parte de la "Realpolitik" porque esto es un acto político, en el sentido del marco en el que está en el movimiento, la organización donde tenemos ciertos márgenes porque no es que lo estamos haciendo solos. Este aporte político y de recursos para negociar, y bueno está hecho en función de esto. No es un pongo esto y hagan lo que quieran, porque todo eso se construye entre todos. No es que, porque nosotros estamos acá y ellos están allá, no. Entonces hay que ponerse de acuerdo con el otro también. No, danos la plata para que hagamos lo que queramos con ella, eso tiene ciertos límites y al día que, intentamos coordinar, conducir, dirigir, lo que quieras. (...) Creo mucho en él día a día, donde nos vamos colocando cada uno con eso, porque tampoco da que a uno está siempre mirando para otro lado, un día nos sentamos y le preguntamos para dónde te parece que tenemos que ir. Porque no, es medio irresponsable ser así, porque somos democráticos, pero... no sé. ¿Por donde pasa la construcción de un protagonismo? Los proyectos se disputan, los sentidos se disputan, y eso el día a día. No es que nos vamos a sentar y vamos a estar de acuerdo en todo. Cada uno tiene una idea particular y eso se debate todos los días acá. Se debate

cuando decidimos dónde pone cada uno la energía y el tiempo. La síntesis es lo que se termina haciendo. (E, habitante y trabajador)

Si bien este grupo no comprende la totalidad de la población de la CF o de la cooperativa, incluye a los sujetos que cumplen roles de referencia y que expresan el interés por formar parte de esa toma de decisión. Esta forma de toma de decisiones se ve legitimada por los cooperativistas y o habitantes, ya que si bien por ahí en algunas entrevistas se notaban reclamos o exigencias a los referentes no eran cuestionados en su rol, e inclusive comentaban tener la vía para expresar esos reclamos.

En conclusión, puedo identificar que el desarrollo de la cooperativa y sus procesos productivos funcionan cotidianamente a partir de la distribución de tareas en áreas de trabajo coordinada a partir de establecer sujetos con responsabilidades por área. Noto que en esta distribución se expresa una paridad de género en la distribución de lugares de coordinación y responsabilidades de área, las cuales fueron designadas a partir de una necesidad de especialización y distribución de tareas, tomando en cuenta la predisposición e interés de participación de los cooperativistas y fomentando su implicancia en el proceso. Identifico que existe una tensión en la forma en la que se expresa la dinámica relacional en la CF: por un lado, encuentro que durante el desarrollo de la producción cotidiana la participación en la actividad y el diálogo para la resolución de conflictos se da de forma democrática, horizontal, pero en la organización de las áreas de trabajo sí existe la identificación de sujetos referentes encargados de la coordinación de estos espacios. Se identifican responsables de áreas, los cuales son trabajadorxs referenciados por sus pares como sujetos a los cuales se refieren cuando tienen alguna duda con respecto a sus tareas, los cuales participan de la jornada y además realizan alguna actividad específica, ya sea llevando adelante el registro de la producción o realizando trámites administrativos.

La jefa no soy porque no me gusta que me digan jefa, pero bueno llevo adelante la parte de la coordinación. (J, habitante y trabajadora)

Aquí noto que algunos de ellos vinculan estos roles al de jefe tradicional, lo cual no se condice con muchas de sus prácticas en el día a día, pero identifico que estos comentarios surgieron de los propios sujetos en roles de coordinación. De esta forma me pregunto qué tanto pesa sobre estos responsables el ejercer su rol, siendo referenciados por sus sujetos y manteniendo el orden y registro de sus áreas de actividad. Podría interpretarse que, al contar con un posicionamiento crítico de las formas de trabajo verticales, enmarcándose en una propuesta que busca generar una “producción sin la necesidad de un patrón” (Arango, Chena y Roig, 2017, p.7) el tener responsables les genera una leve contradicción, más como investigadora no considero que esto sea así. Muchas expresiones cooperativistas se ordenan generando responsables de área, la especialización muchas veces requiere esta distribución de roles. Inclusive en el caso de la cooperativa de trabajo en la CF tanto los responsables como

los trabajadores cuentan con tareas designadas y todos cuentan con voz y voto para realizarse en su área de trabajo. Esta dinámica presenta entonces elementos horizontales del vínculo donde todos los sujetos cuentan con conocimientos que aportan a la jornada, muchos de ellos identificando en compañerxs de trabajo una fuente de conocimiento, compartiendo saberes previos y construyendo nuevas herramientas y saberes del trabajo. Todo esto aporta a construir un proceso de formación para el trabajo que hace parte a todxs sus trabajadorxs, cargando a todos los participantes de posibilidad de acción y reflexión conjunta, donde no solo crean sus herramientas de trabajo de forma conjunta, sino que les permite reflexionar sobre la forma en la que quieren producir en su cotidianeidad.

Por otro lado, encuentro un segundo momento de toma de decisión que implica el desarrollo y construcción de los proyectos productivos y la proyección a futuro de los mismos. En este proceso el principal actor de definición es el Movimiento Evita, expresado a partir de la intervención de sujetos designados para acompañar la experiencia de la CF, junto con lxs cooperativistas que cumplen roles de responsabilidad. Esta definición se da que el desarrollo de estos proyectos se define a partir del acceso a financiamiento o habilitaciones que se consigue a partir de este grupo, estableciendo una dinámica vertical con la población de la CF. Es decir, se define la proyección del proyecto de la CF a partir de tomar en cuenta un interés político estratégico, las oportunidades políticas y de financiamiento a las que se acceden y el compromiso con el grupo de habitantes y cooperativistas de mantener a flote la experiencia. Esta exclusión de ciertos sujetos de las grandes tomas de decisiones productivas si podría ser considerado como un elemento que rompe con las lógicas de horizontalidad. Es por ello que interpreto la existencia de una doble dinámica, la cotidiana y la productiva, una horizontal, la otra vertical.

6.4 Motivaciones y exigencias en el proceso inserción

Tanto para la conformación como para el desarrollo del proyecto de la CF, uno de los principales elementos en los que se basan es en su fuerza de trabajo, estableciendo un fuerte interés por aumentar lxs participantes del proyecto. Es así como surge la pregunta acerca del momento de inserción al proyecto y la convocatoria. En este apartado me propongo rastrear el proceso de inserción y formación que reciben lxs trabajadorxs al integrarse a la experiencia.

Es un proyecto que siempre busca ampliarse para construir algo que involucre a más familias. (E, habitante y trabajador)

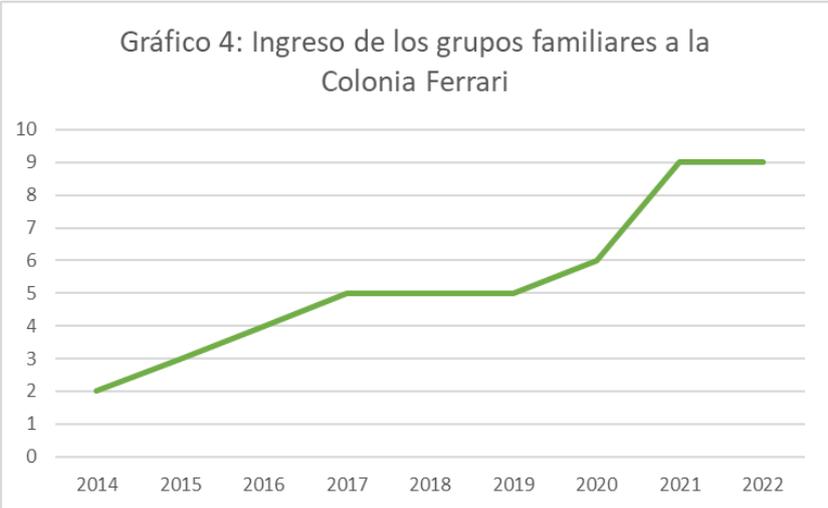
La idea no es acaparar todo nosotros, sino que cuantas más familias se sumen y más podamos delegar tareas mejor. (J, habitante y trabajadora)

Podemos distinguir dos tipos de convocatorias. Por un lado, los convocados a habitar y formar parte del proyecto de la CF y, por el otro, los convocados a formar parte de la

cooperativa como trabajadorxs y no como habitantes. En el primer caso, notamos que ha habido muchas familias que han ingresado y se han retirado del proyecto, a lo largo de los ocho años, mostrando un cierto recambio poblacional, pero con un núcleo importante de familias fijas. A partir del relevamiento realizado en el 2022, podemos identificar que el ingreso de grupos familiares se ha ido dando durante todo el desarrollo de la experiencia, identificando una meseta donde no hubo ingresos de nuevas familias entre el 2017 y el 2019 (Gráfico 3). Este momento coincide con la descripción de uno de los entrevistados, que identifica a partir del 2015 uno de los momentos donde el desarrollo de la CF se vio dificultado por la falta de acompañamiento y persecución estatal acompañado de cierta estigmatización de localidades cercanas.

No teníamos ningún apoyo económico, que hoy quizás se volvió una fortaleza, el hecho de que lo que estamos haciendo hoy está cimentado en haber puesto el pecho a situaciones complicadas. Lo que no te mata te fortalece y nos hemos acostumbrado a ser más aguerridos. Fuimos con las herramientas que teníamos armando un proyecto para poder solventarnos y continuar avanzando, desarrollándonos y mejorando nuestras condiciones de vida. De hecho, en ese proceso varios compañeros y compañeras tuvieron que tomar la decisión de irse, porque había a la vista un futuro muy “provisorio” y con hijos a cargo se hacía muy difícil, y menos para convocar. A eso me refiero cuando digo que se complicó. Nunca fue fácil, ni es. Pero hubo un par de momentos donde fue más contra la corriente. (E, habitante y trabajador)

Si bien el gráfico no refleja los movimientos poblacionales de CF, debido a que solo está registrado el testimonio de los hogares que se mantuvieron viviendo en la misma en el 2022, nos permite identificar que contamos con el relato de familias que se han ido incorporando en diferentes etapas del proyecto.



La convocatoria a formar parte de la experiencia tanto como habitante como trabajador se ha dado en todos los casos a partir de la invitación por parte de la organización a partir del contacto con algún participante de la experiencia. Las primeras convocatorias fueron llevadas adelante por las organizaciones a familias que participaban de alguna unidad barrial o merendero, y a militantes de la llamada “vuelta al campo” que acompañarán la experiencia. Para ello en él se realizaban reuniones y se invitaba a los campamentos donde se acondicionó el espacio para que conocieran y se familiarizaran con el mismo. Aun así, algunos de lxs jefxs de familia que se encuentran desde la primera migración confiesan no haber conocido el espacio hasta llegar a él, sino que un familiar era el que había participado de los campamentos.

Yo vine por dos meses, y ya son casi 8 años. No es que yo tenía previamente la idea de vivir acá, de hecho, no sé si me hubiera venido. No porque estuviera negado, sino que si lo hubiera pensado en estos términos se me hubiera hecho más difícil la decisión. Además, no era que yo no tuviera un lugar donde vivir. Y después bueno, lo fui eligiendo y fui desarrollando mi vida acá. No sé si fue un proceso natural, pero para cuando te vas dando cuenta... La tarea que fui haciendo era la que quería hacer personalmente en este lugar. (...) Yo había sido parte del grupo que convocó a las familias entonces sentía una responsabilidad de continuar. Que les vaya bien y bueno para trabajar y poner el pecho. Y bueno para mi esa decisión ya fue estando acá, y cuando uno descubre un lugar empieza a formar su vida, su familia, su casa, su oficio, su tarea. Y bueno después cuando se complicó había una cuestión ética. Salvo que nos fuéramos todos, nos quedamos.
(E, habitante y trabajador)

Uno vino a militar. Yo vine con esa actitud. Pero bueno acá además de ser militante, sos papá, sos vecino, sos un compañero de trabajo. (A, habitante y trabajador)

Los participantes que fueron sumándose a la experiencia a partir de los siguientes años comentaron conocer la experiencia antes de mudarse o comenzar a trabajar en ella, y que muchos de ellos habían sido invitados por habitantes de la misma. Esto también se da en el caso de lxs trabajadorxs no habitantes, entre las cuales gran parte son mujeres esposas de puesteros de la zona que comenzaron a acercarse a la experiencia, generar vínculo con algunos habitantes y finalmente siendo invitados a participar de la cooperativa. De esta forma, muchas de estas mujeres que anteriormente se desarrollaban en el trabajo doméstico comenzaron a tener acceso a una actividad rentada, acompañada con el programa potenciar trabajo.

Vinimos casi dos años después del primer grupo de familias. Lo que pasa es que en ese interín ya veníamos. Íbamos a dar una mano cuando se hacían

comitivas de compañeras y compañeros para venir a trabajar, nos sumamos en esa así que ya conocíamos el lugar y un poco el proyecto. (A, habitante y trabajador)

Los dos primeros años estuvimos los dos allá aportando desde otros lados. Yo estaba trabajando en el Ministerio de agricultura y mi compañero laboraba full ahí en los barrios. (B, habitante y trabajadora)

Empezamos a venir de vacaciones al campo y era hermoso. Nos empezó a gustar y empezamos a decir: estaría bueno que nos vengamos. Y un día dijimos ya fue, nos vamos. Después de la pandemia decidimos venirnos. A los nenes les encantaba venir acá. (F, habitante y trabajadora)

Un día me dijo: ¿No querés venir a trabajar a la colonia? Porque estamos buscando gente para trabajar. Y yo: ¡Ay sí, yo voy! Si a mí me encanta. Si yo crecí en el campo. Después me fui a la ciudad, tuve hijos, me casé, me divorcié, de todo. Pero a mí me gusta el campo. (S, trabajadora)

Considerando entonces los testimonios relevados se puede afirmar que a la hora de analizar el ingreso a la CF entre lxs habitantes se puede identificar tres elementos no excluyentes: 1. Motivación en la búsqueda de mejorar su calidad de vida; 2. La identificación de una experiencia rural previa que se añora y 3. Un proyecto de compromiso político militante.

Una cuestión relevante para destacar es que todos los entrevistados mencionaron el establecerse en un espacio rural vinculado a una búsqueda de “tranquilidad”, sobre todo se repetía en los habitantes con menores a cargo. Algunos de estos testimonios fueron acompañados de relatos sobre situaciones de precariedad laboral, habitacional, situaciones de inseguridad y el miedo a que sus hijos terminen en una situación de consumo problemático.

Ellos viven acá viven con libertad. Hay una confianza que si yo estoy acá en casa o estoy lavando ropa y no están, sé que están en la casa de algún compañero compartiendo con otros nenes también. No es como en Capital o en Buenos Aires que no podés dejar a tu hijo ni una hora solo, porque pueden pasar un montón de cosas que está re heavy, por la droga. Y si estuviésemos allá sería otro. Porque va a la escuela y no sabes si llega, o siempre hay alguien que lo invita a consumir y eso acá en la colonia no está. No lo ven, no lo viven. Porque vivimos en el campo y otra la vivencia, de otra tranquilidad. (J, habitante y trabajadora)

Y más que todo vine por los chicos. Porque iban lejos a la escuela. Para mí era muy desesperante esperar a que llegaran. (An, habitante y trabajadora)

Yo me pongo la camiseta del lugar en donde estoy porque para mí esto fue mucho. La tranquilidad, la paz, los animales. Para los chicos, sobre todo. Para mí esto es sanidad pura. (P, habitante y trabajadora)

A su vez, también encontramos muchos sujetos con historias de vida familiar rurales que añoraban esa experiencia, identificando en tu proyección familiar la recuperación de una experiencia familiar.

Para la vuelta al campo. Nos decían eso: volver al campo. Yo soy de raíz paraguaya, y cuando vine a Buenos Aires perdí todo lo que era el contacto con la naturaleza. (J, habitante y trabajadora)

Algunos de los participantes no solo fueron convocados por organizaciones políticas, sino que participaban de las mismas y desarrollaban una actividad militante. En estos testimonios un concepto que fue muy repetido fue la idea de “proyecto colectivo”, entendiendo no solo un deseo por insertarse en un espacio rural sino de llevar adelante valores y propuestas que incluyan a un conjunto más amplio que el familiar.

Nosotros como familia proyectábamos algún territorio rural, porque sentíamos una conexión con el campo. (...) Siempre de la mano de la organización. Porque el sentido que nosotros le dábamos de estar en el campo era poder aportar en un proyecto más colectivo. (B, habitante y trabajadora)

Sentirme parte de un proceso colectivo es algo que me interesa. (E, habitante y trabajador)

Si bien no se indagó en profundidad sobre la concepción individual de la idea de lo colectivo se observó en las distintas instancias de trabajo colectivo relevadas que en las formas de organización del trabajo y en su constante búsqueda de incluir nuevos actores, quedaba claro la estrecha relación entre lo colectivo y el espacio de lo común, una idea del territorio en tanto lugar en donde se despliega lo comunitario. El proyecto de Colonia Ferrari, su concepción política de lo común y comunitario trasciende las fronteras de la colonia y despierta interés en los habitantes de las zonas aledañas (tanto a las familias puesteras, como a los habitantes de Las Armas o Maipú), al mismo tiempo que los convoca para que se incluyan ya sea a partir de la cooperativa, el Plan FINES y talleres o el merendero.

A partir de los testimonios se pudo identificar que en el proceso de integración de lxs habitantes, lxs interesadxs no pasaron pasar ni por un proceso de selección ni contar con determinados requisitos. Las expectativas estaban puestas en la aceptación de quienes se acercaban a formar parte de las actividades comunitarias, y la expresa voluntad de aportar de alguna forma al proceso productivo.

Hay gente que se incorporó para vivir y trabajar, no hace falta que quieran militar, aportar a construir el proyecto, ponerse la camiseta. (E, habitante y trabajador)

Se dejaba en claro el elemento comunitario del proyecto, por lo que se esperaba ser abierto a mantener lógicas de convivencia. Esto se veía reflejado en que la principal preocupación y expectativas identificadas por los entrevistados expresan la búsqueda de crear

un buen vínculo e integrarse de manera orgánica al proyecto. Cabe aclarar que se pudo identificar este compromiso de manera relevante solo en los habitantes, pero no se escuchó en los trabajadores no habitantes de la CF.

Eso sí me costó mucho. Poder compartir lo comunitario en la comida, en lo habitacional porque en la colonia, en ese tiempo, se desayunaba, se cocinaba, se hacía la merienda, y se cenaba todo junto. Durante un año hicimos esa experiencia. Y por ahí no me termine adaptando, pero la verdad que nos sirvió, porque también conocer la cultura del otro tenía mucho más mística. Hoy no, hoy cada uno en su casa, y nada más que compartimos los cumpleaños o los días de jornada que son los miércoles y viernes. (J, trabajadora y habitante)

La convivencia es siempre un desafío porque al estar en un lugar tan aislado, a 20km del pueblo, vos trabajas y convivir con los mismos compañeros todos los días. Y bueno la convivencia también ha sido un desafío, una adaptación para todos. Ese también ha sido otro gran trabajo en el que hemos tenidos que prestar atención cómo convivir. Las distintas formas, las distintas prioridades. (...) En el pueblo te vinculas con otra gente. Trabajas en un lugar, pero tenés otros vínculos, otras amistades otras propuestas. Entonces se alivianan algunas cosas. Acá siempre fue todo muy comunitario. Vives, trabajas, cuando haces algo creativo lo haces con los mismos que trabajas y convivís. Y bueno nada, por lo menos para mi casa fue una gran adaptación la que tuve que hacer. (A, trabajador y habitante)

Fuimos a aprender de las comunidades campesinas donde realmente son una comunidad, y creo realmente que también lo aprendimos de las barriadas, del sector trabajador, porque los humildes viven en comunidad. Van de casa y casa, los merenderos nacen de una doña que les daba la leche a sus hijos y a los vecinos de los vecinos. Eso habla de un espíritu comunitario. (...) Creo que, en la colonia, si bien hay críticas propias y no todo es color de rosas, hay algo de ese aprendizaje. (C, Frente Agrario del Movimiento Evita)

Si bien la experiencia está gestada y acompañada por organizaciones políticas, la participación militante en la organización política no es un requisito para integrar alguno de sus proyectos. De aquí varía fuertemente las posturas frente a la participación política, incluyendo integrantes con una larga historia militante, sujetos que fueron atravesados por la experiencia en CF motivándolos a participar en la organización, e integrantes que buscan distanciarse de cualquier noción de política partidaria. Lo que sí se identifica es que la participación política impacta en el momento de la toma de decisiones, elemento que profundizaremos más adelante.

Te soy sincera no vine del movimiento, no vine de la política, vine por ser conocida de uno, pero creo que me gané mi lugar. (F, habitante y trabajadora)

No. Cuando yo entré acá fue una de las primeras cosas que les planteé. Más allá de que no entiendo nada (refiriéndose a la política), tampoco me gusta hablar porque si no entendés... entonces yo les dije: yo entro a trabajar, pero como si fuera cualquier trabajo normal. Me dijeron que sí que no había ningún problema, que ellos respetan la decisión de cada uno. (N, trabajadora)

En conclusión, entiendo que la planificación y el compromiso militante de quienes gestaron la cooperativa hacen factible el proyecto, pero cómo se indicó no establecieron una línea de exigencias o requerimientos para comenzar a sumarse tanto como habitantes o como trabajadores. No encontrar en las entrevistas ni una demanda técnica de conocimientos, saberes o experiencias previas para ser incorporados, ni una afinidad partidaria o compromiso de participación a futuro en la organización. Por lo tanto, se puede establecer que las únicas exigencias que se llevaban adelante por parte de la organización sobre las familias fue la voluntad de trabajar y aportar al proyecto desde una perspectiva colectiva y comunitaria, buscando que las familias se incorporen a la dinámica de vida y trabajo. Aun así, en los relatos de las familias y trabajadores vemos un impacto en estos sujetos a partir de su participación, donde se han absorbido prácticas laborales y de convivencia, de reflexión y trabajo, que han modificado las formas en las que la familia lleva adelante sus estrategias de reproducción de la vida. “Ser parte de la organización produce cambios para las familias, tanto en las condiciones objetivas (especialmente en lo referido a la producción y reproducción), como simbólicas (valores, pautas de comportamiento, representaciones) que influyen en la construcción de esas estrategias. (Michi, 2012, P.248) En los siguientes capítulos, profundizaremos sobre el impacto en las prácticas de los participantes, en su interpretación sobre su comunidad, lxs otrxs y sí mismo, desde la perspectiva de lo pedagógico (Palumbo, 2014)

6.5 Saberes previos, aprendizajes y enseñanzas a partir de las experiencias vividas.

Los procesos productivos desarrollados en la CF implicaron la primera experiencia en el trabajo rural para mucho de sus integrantes, por lo que debieron obtener, transmitir o construir ciertos saberes para poder llevar a cabo esta actividad. Antes de comenzar a ahondar sobre cómo se dio este proceso de formación para el trabajo, es necesario identificar con que saberes ya contaban y de donde surgieron, cosa de identificar el piso del que partieron. Por

lo tanto, en este apartado propongo rastrear saberes previos en la población y buscando identificar cuáles fueron las herramientas o procesos pedagógicos donde fueron gestados.

Para comenzar este desarrollo, se requiere rastrear la carga de conocimiento previa a la integración al proyecto de la CF. Para ello logré identificar en los entrevistados los siguientes elementos:

- Experiencia previa trabajando en el campo: el enfoque se encuentra en identificar quienes hayan trabajado de primera mano en algún ámbito rural, llevando adelante alguna actividad ganadera o agrícola.
- Experiencia previa viviendo en el campo: identificando a lxs que habitan en espacios rurales.
- Estudios en el área: sujetos que hayan recibido algún tipo de instrucción académica formal, incluyendo escuelas secundarias agrarias, terciarios o carreras universitarias en áreas afines, como ingeniera agrónoma.
- Historia familiar: identificar quienes reconocen tener algún familiar cercano que haya habitado o trabajado en el ámbito rural, y que hayan servido como fuente de información sobre el campo. Dentro de este eje, incluimos cualquier sujeto que haya tenido cercanía con el entrevistado, tomando una interpretación de familia amplia. Esta categoría busca la recuperación de saberes adquiridos de la mano de un familiar con experiencia en el área, ya sea siendo observadores de la práctica del familiar o habiendo sido instruidos por el familiar. Resumiendo, se identificarán testimonios que identifiquen haber adquirido un saber gracias a un pariente.

La identificación de estos elementos buscan abarcar todos los elementos de la perspectiva de la educación popular, interpretando como momento formativo tanto el momento de trabajo y la experiencia de lo cotidiano como un momento de praxis, de acción y reflexión; a su vez, incluye las experiencias educativas dentro del modelo de educación formal tradicional, entendiendo que más allá de si son populares o bancarias han contribuido en la construcción de conocimiento de los sujetos, y por último, en la historia familiar, reivindicando la experiencia y la transmisión de conocimiento familiar, pudiendo ser oral o escrita, que entra en juego como proceso de reconstrucción de saberes.

Según las entrevistas, seis trabajadores de la población cuentan con experiencia previa habitando en un sector rural, al igual que la población con experiencia previa trabajando en el área de la agricultura o ganadería, y cuatro cuentan con estudios relacionados, ya sea en la carrera de Agronomía o formando parte de una escuela agraria. A su vez, se registró que once trabajadores identifican en su historia personal, un legado familiar con experiencia en la vida o trabajo rural. (Gráfico 5)

Mi papá se fue a otro lado y tuvo vacas ahí. Ordeñaba, hacía queso. Todo eso. Mi hermana también, su pareja tenía vacas entonces yo me acuerdo de chiquita. Por eso te quise venir acá. (An, habitante y trabajadora)

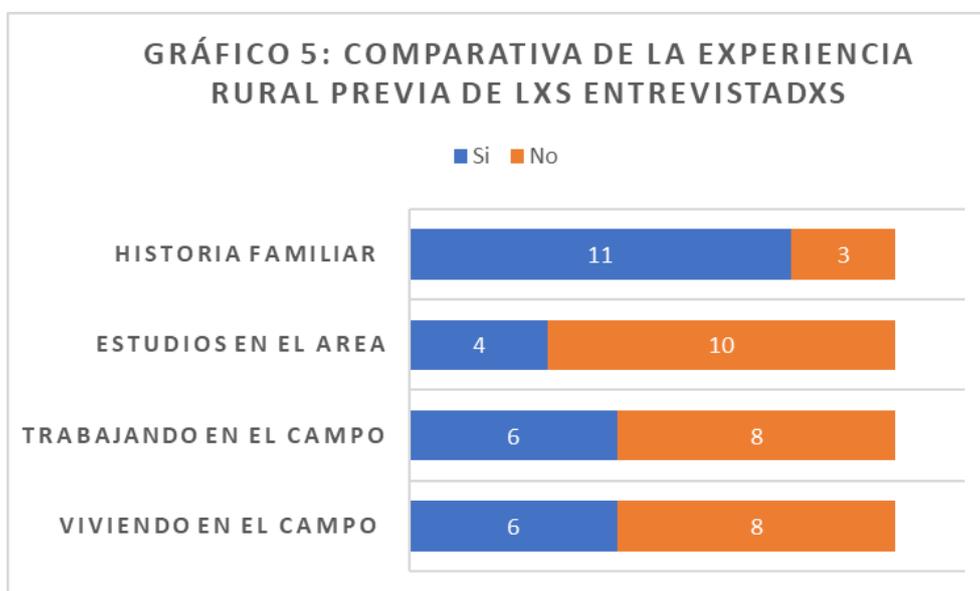
De hecho, cuando empezamos a hacer queso acá, le enseñé a mis compañeras porque vi como mi abuela lo llevaba. Entonces fue a ver como sale. Y así empezamos a hacer queso, lo mismo que el dulce de leche. Investigamos a ver como se hace y fuimos haciendo, una vez nos salió medio blanco, otra vez medio quemado y después salió al punto. (J, habitante y trabajadora)

Yo en sí me crié en el campo, y con mi viejo hacíamos huerta. Yo trabajaba en la hacienda, en el campo, con los caballos. Si tenía que partear un animal, yo parteaba. Todas esas cosas ya las tengo de antes, de chica. Así, que por ahí me preguntaban, y yo más o menos les decía. Como esquilar una oveja, cuando tenían ovejas, por ejemplo. (N, trabajadora)

No sé si les enseñaba, son cosas que aprendimos viviendo el campo. Como vacunar un ternero, castrarlo, tirarle un lazo, para esquilar una oveja, nosotros ya lo habíamos hecho y ellos no. En ese sentido. Las actividades rurales del campo que ellos por ahí viniendo de la ciudad sabían que se hacían, pero costaban. Y nosotros aprendiendo de ellos también. No sé, ellos tenían estudios digamos, que nosotros no teníamos y ahora lo estamos teniendo. (S, trabajadora)

Con animales siempre. Porque vivía de los animales y con mis padres también me cría de chiquita con animales. Con tambo nada, solo ordeñe a mano. Nunca en cooperativa tampoco. (P, habitante y trabajadora)

Yo sabía de cómo hacer queso o dulce de leche por ella (señala a su mamá), lo de la masa fue lo nuevo. (L, habitante y trabajadora)



Los testimonios nos permiten interpretar y reivindicar la presencia de saberes previos, aprendizajes y enseñanzas a partir de las experiencias vividas y a través de la revisión de la historia familiar. Esta perspectiva recupera los saberes adquiridos siendo observadores de la actividad de un familiar, como habiendo sido instruido por ellxs. Es decir, que esos jóvenes que en sus momentos fueron testigo del trabajo de sus familiares en el campo, hoy traen ese recuerdo para recuperar esas prácticas y aplicarlas en la CF. Inclusive, su propia actividad implica un proceso formativo para las niñeces que habitan en la CF, estableciendo la presencia de “educación como proceso creador en el seno de la vida fijado por las propias masas populares (lo pedagógico).” (Palumbo, 2014, p. 61)

Después me parece que el trabajo productivo es en sí muy educativo para los chicos. Que vean que se pueden producir, verdura, huevos, carne, pollo, leche, criar animales para faena, colmenas para la producción de miel. La verdad que eso yo lo veo muy educativo, y bueno un oficio muy lindo para que los chicos vayan adquiriendo, potenciado con los vecinos de la zona, que es gente que ha trabajado toda su vida o que se ha criado en el campo. Creo que hay un potencial muy grande en ese sentido. (A, habitante y trabajador)

De esta forma, puedo encontrar que, al reivindicar la experiencia vivencial y familiar, se genera un proceso de construcción de saberes que no solo es colectivo, sino que reivindica sus experiencias propias contribuyendo a la reivindicación de su propia historia. “Por ello se fue abriendo un espacio original para la discusión de las formas tradicionales de construcción y valoración del conocimiento, de los saberes de los individuos y de su uso productivo en las organizaciones sociales emergentes y en sus procesos de acción. Las experiencias previas, las rutinas cotidianas, la experiencia histórica, la experiencia laboral o sindical pueden explicar parte de las construcciones que realizan, pueden permitir comprender posicionamientos, tipos de repertorios que ponen en juego, y también los lugares que los individuos ocupan en la organización, así como algunos estilos y actitudes vinculados a la producción y al trabajo.” (Guelman, 2015, p.89)

En conclusión, puedo identificar que para el desarrollo de sus procesos productivos la CF contaba con compañerxs cooperativistas con diferentes saberes vinculados a la actividad a desarrollar que podían aportar al proceso formativo. Estos fueron obtenidos a partir de diferentes métodos, entre los que se identifica la experiencia previa propia productiva, la experiencia habitacional, el estudio en espacios formales educativos tradicionales y a partir de la recuperación de saberes transmitidos por una dinámica familiar. Esto se plantea desde la idea de que todxs participante contaba con alguna herramienta para aportar en el proceso de construcción y reconstrucción de saberes productivos.

6.6 Proceso de construcción del conocimiento y prácticas pedagógicas

Ahora surge la pregunta acerca de los procesos de construcción de conocimiento que fueron dados en la CF y para el desarrollo de sus actividades productivas en la cooperativa. Por lo tanto, en este apartado propongo determinar los momentos y espacios que dieron lugar a momentos pedagógicos de construcción de saberes socialmente productivos. Me propongo registrar las prácticas pedagógicas de la CF, e identificar los elementos que las organizan, las acciones, los componentes, las regularidades, la sistematización, el involucramiento y los actores que coordinan este proceso. Por último, planeo analizar los componentes de prácticas pedagógicas de la educación popular: diálogo, horizontalidad, co-implicancia, problematización, relación educandx-educadorx.

Momentos y espacios pedagógicos

Tanto durante la producción de hortalizas y pollos como en el cambio a la producción lechera, los entrevistados han referido tener que aprender o construir herramientas y saberes para el desarrollo de su trabajo, mostrando una respuesta heterogénea a esta necesidad, utilizando diferentes estrategias y usando diferentes métodos de aprendizaje. En su mayoría rescatan el diálogo con sujetos con experiencia como principal herramienta de obtención y recuperación de saberes. Si bien en algunos casos mencionan que sí han existido capacitaciones, refieren especialistas o profesionales del área que se acercan a explicar o asesorar sobre alguna máquina o procedimiento específico.

Si bien existieron estas capacitaciones, la mayoría de los entrevistados vincularon que el aprendizaje en el área productiva se desarrolló "a lo bruto", expresando una cierta demanda de acompañamiento educativo para algunas áreas. A su vez, también expresaron que pudieron resolver esa búsqueda obteniendo esas nociones y herramientas a partir de la investigación propia, la consulta a otros con experiencia, "preguntando al que sabe", y a partir de un "ensayo-error".

Yo hacía quesitos, pero hacer masa era otra cosa, por ahí más fácil pero que no sabíamos hacerlo. Vos buscas en internet y no había un manual sobre cómo hacer masa y nadie te pedía nada, fue empezar a investigar, googlear, ver videos. (F, habitante y trabajadora)

Yo recién estoy empezando. (...) Pero como estoy de le preguntar, de le preguntar, aprendí rápido. (L, habitante y trabajadora)

Siento que aprendo de la gente que ya está. Por ahí la gente me dice: yo no sé más que vos o sé lo mismo que vos. Y yo digo no, cuando te veo a vos siento que estoy aprendiendo un poco más. (P, habitante y trabajadora)

Practicando. Todo mi conocimiento que tengo fue a prueba y error. Los partos, prueba y error, los terneros, prueba y error. Todo lo que nosotros aprendimos acá, fue el conocimiento que la veterinaria nos transmite, o leyendo un libro... las cosas cuando te interesan vos buscas. Yo no estudié veterinaria, pero te puedo decir un montón de cosas de los bichos, de la vaca. Ahora las plantas y las enfermedades de las plantas por ahí no sé porque no es lo que más me interesa, pero si hago huerta. Pero si se enferma una vaca sí sé. Cuando está por parir, si se. Cuando entra en celo también. Es cuando más te interesa. (J, habitante y trabajadora)

Con cada compañero compartís algo o reconoces algo. "An" que ella es de Bolivia, a mí me encanta cocinar y compartí mucho tiempo con ella intercambiando saberes culinarios. Mucho intercambio de costumbres, lo mismo con J, de sus infancias, sus prácticas y comidas típicas del Paraguay, de Bolivia, yo mi abuelo japonés entonces como que bueno nos gusta mucho compartir desde la desde las comidas las costumbres familiares. Y después en la cuestión bueno de lo productivo, con E también la cuestión de las vacas, de las abejas y de la apicultura. (B, habitante y trabajador)

A mí me gusta escuchar las experiencias de vida de cada uno. Aprendes de ellos, la fortaleza, el otro la virtud. Me gusta escucharlos a todos. En ese sentido aprender. No es específico como aprender, no sé, a poner remaches, por ahí no, en otro sentido. Ayudo más en lo espiritual. (...) Yo soy mucho de preguntar. Pregunto porque me gusta saber. (S, trabajadora)

Hemos hecho esporádicamente capacitaciones. Por ejemplo: en algún momento vino un compañero de la plata que es ingeniero forestal, que siempre nos dio una mano con el manejo del monte, a bajar los árboles que estaban ya podridos, hacer leña, cómo aprovechar la madera, cómo usar una motosierra. Todas estas cosas fuimos aprendiendo también y aprender a cuidarse. (...) Han venido personas a darnos desde talleres de quesos o personas que están más en la industria láctea, darnos un panorama de cómo es la cuestión del mercado. (B, habitante y trabajadora)

Fuimos de visita a Séptimo Barón. Por suerte el encargado de ahí tenía la posta de todo y me dio un par de tips que fuimos cambiando de como lo hacíamos nosotras. Y bien, por ahora va bien. (F, habitante y trabajadora)

Esto coloca al **diálogo** entre compañerxs cooperativistas como principal canal de construcción de conocimientos en ciertas áreas entre sus pares, la consulta con especialistas, y la investigación propia utilizando las redes y bibliografía. Reconocemos como uno de los elementos de motivación para la obtención del conocimiento el interés personal. Como

actores que coordinan estos espacios, podemos identificar que múltiples sujetos ocupan esos espacios, siendo identificados los sujetos según los saberes que pudieran aportar. Esta adjudicación de referencia en muchos casos era, a su vez, auto percibida pero no en todos estos casos. Entre los comentarios identificados podemos encontrar que a los sujetos con experiencia previa en la ruralidad suelen ser identificados para consultar acerca del manejo y cuidado de animales. Por otro lado, identificamos que los que tuvieron estudios previos en áreas agrarias, eran referenciados para la producción agrícola. Por último, lxs docentxs de FINES son identificados también como coordinadores de los espacios educativos. Al encontrar en todxs los participantes testimonio de sus aportes, ya sean autopercebidos o señalados, dependiendo el área temática, se identifica un piso de paridad, de **horizontalidad**. La centralidad del diálogo entre pares establece una dinámica de roles intercambiables entre **el educandx-educadorx**, donde el sujeto que brindó los conocimientos para ayudar a parir a una vaca puede necesitar de ayuda al día siguiente para manejar una motosierra.

Se observa en las entrevistas que por **espacios** educativos refieren al espacio apoyo escolar y recreación llevada adelante para los jóvenes de la colonia o al espacio de Fines, actividades que se desarrollan en el espacio denominado "Escuelita". Esto demuestra en estos discursos la presencia de interpretaciones de la educación vinculadas a la educación formal, restringida a un espacio específico designado para actividades de educación y manteniendo una dinámica de aula. Aun así, al profundizar la pregunta sobre cómo y dónde aprendieron a hacer su actividad, sí registran que fueron aprendiendo a medida de ir realizando su actividad, llevando a identificar al espacio de trabajo como momento de aprendizaje. De estas formas, existe un espacio formativo planificado y sistematizado por los responsables del área de Educación, enfocado en los talleres y el FINES, pero a su vez otro gran espacio que es la jornada de trabajo, donde se desarrolla una formación más espontánea, basada en la experiencia y el diálogo con sus compañerxs.

Bueno el trabajo con los niños son experiencias educativas: la recreación, el apoyo escolar. (A, habitante y trabajador)

El proyecto de Fines comenzó en el 2020 luego de que algunos de habitantes de la colonia identificaran una importante población con estudios primarios y secundarios sin finalizar, entre lxs cuales se encontraban habitantes de la colonia, cooperativistas y puesteros cercanos. Muchos de estos sujetos habían tenido un intento previo de finalización de sus estudios, pero la rigidez de la oferta educativa previa era un obstáculo que se sumaba a la distancia del lugar de vivienda/trabajo de los sujetos y la jornada de trabajo. A su vez, en el 2018 uno de los planes que gozaban los cooperativistas de la cooperativa, el programa Salario Social Complementario, se integró en el programa Hacemos Futuro, el cual agregó como una de sus contraprestaciones la terminalidad educativa, situación que coercionó a los beneficiarios a finalizar sus estudios primarios y secundarios. Estas situaciones llevaron a que

la situación educativa se vuelva una circunstancia de suma importancia para lxs trabajadorxs de la cooperativa.

Acá en el campo, el hombre que es puestero y está con la hacienda (vacas) en octubre a las 18 de la tarde está arriando las vacas en el medio del campo. No puede venir a cursar. Entonces tener esas contemplaciones nos sirvió para darnos cuenta que no es la misma realidad cursar en el campo, que en la ciudad o en un barrio, porque vos la sociedad de fomento la tenés a 3 cuadras, o la escuela. Acá los que están más lejos viven a 10 kilómetros, y encima tenés los chicos en la escuela. Tiene el laburo, y encima tener que arrancar a las 18 a cursar acá es todo un esfuerzo, pero bueno por suerte vamos renovando las ganas. (A, habitante y trabajador)

Yo sufrí mucho para terminar la primaria. Me iba a dedo hasta Maipú, y hasta ahí todo bien. El tema era volver, porque ya era de noche. Una vez volví a las 12 de la noche. Mis hijas iban al colegio y no me querían dejar sola, así que cada día me acompañaba una, pero no iba todos los días. Tres veces a la semana por un año. (...) Lo tuve que empezar porque me iban a sacar el plan, tenía que presentar esos papeles y por eso iba sino no iba a ir. El gobierno que estaba, Macri, me lo quería sacar. Y por eso. Después de un año dije bueno lo dejo, pero las maestras me dijeron que iban a empezar a venir a la colonia, no nosotros ir allá. (An, habitante y trabajadora)

La verdad sorprende la gente que no ha podido terminar sus estudios, en zonas rurales se ve mucho eso. En las barriadas también, pero uno que no se ha criado en estos ámbitos y que venimos de la ciudad a mí me sorprendió así que re pensando que podía ser una punta de trabajo nos propusimos primero relevar gente que estuviera interesada y después surgió la posibilidad de armar una comisión de fines. (B, habitante y trabajadora)

A partir de esta demanda decidieron dedicar parte de sus trabajadorxs al desarrollo de la rama educativa, ideando un programa que se adecue a las necesidades de la población en cuestión. Esto comenzó coordinando con las maestras de Maipú y brindando el espacio de la escuelita para terminar con las cursadas de primaria y la coordinación para aplicar un programa de finalización de escuela secundaria en Ferrari, que resultó siendo un FINES. Esta idea surgió del referente de la CF que enseguida fue llevada adelante por dos habitantes y cooperativistas, que son los encargados de la rama en la actualidad.

“A” y yo estamos más en las cuestiones administrativas y gestión del programa fines, pero después claro a la vez uno tiene ese rol del militante de que conoces al vecino en todo hablás. Entonces como que ya es un rol general no y muy de vocacional también. Y después están cuatro chicos que son de Las Armas

que vienen a hacer deportes y educación, también está la profe de danzas. (B, habitante y trabajadora)

El objetivo se sentaba en armar un espacio educativo que desarme los obstáculos identificados de la población, siendo el primero la complejidad para mantener una jornada educativa rígida con eje en la asistencia y la participación frente a una jornada de trabajo tan exigente y extensa como la de un puestero o tambero. Por ello se constituyó esta comisión “especial” de FINES, que les habilitaba a los docentes flexibilizar el espacio, adecuarlo a las necesidades de los asistentes.

Una comisión que le llaman "especial" en la que la organización también puede proponer un acompañamiento una orientación así que trabajamos con los profes cómo encarar las cursadas, como hacerlo más llevadero, atendiendo también las realidades de la gente, del laburo, del campo, las distancias, las particularidades de que cuando llueve no pueden salir así que nada, fue madurando de a poquito esa idea y hoy ya pasaron la mitad del camino y están en cuenta regresiva. En un añito y medio estarían egresados más de 10 vecinos, compañeras y compañeros. (...) Me encanta la idea de trabajar con gente que se crio en el campo y que trabajó eso de chico y cómo no vamos a ver en la escuela algo que tiene que ver con tu trabajo. Qué mejor que calcular el volumen de la olla que llenamos de leche todos los días, o de cuánto es la hectárea que sembraron en tal lote. Esas cosas que tienen que ver con la realidad de lo que uno vive y ahí te das cuenta que la gente cuando tiene algo para enseñar o para mostrar le hace bien. O sea, es la forma de salir adelante ¿No? Cuando uno reconoce que tiene algo para dar, pero si nadie te mueve te dice: sí esto que sabes es re valioso, pongámoslo sobre la mesa así lo compartimos. Se da algo re lindo eso que es lo que más me gusta de mi tarea. (B, habitante y trabajadora)

Los testimonios que explican las formas de trabajo del área educativa demuestran un claro ejemplo de educación popular. Podemos identificar un espacio donde no solo se reconoce en el alumno su carga de conocimiento, sino que estos saberes son jerarquizados y validados por los coordinadores. Se establece un diálogo entre pares, donde todxs cuentan con información valiosa para transmitir, lo que incita a su participación, estableciendo una **co-implicancia** de los participantes.

A su vez, el hecho de buscar enseñar los conocimientos solicitados por el programa Fines a partir de las experiencias cotidianas de estos trabajadorxs no solo facilita la enseñanza, sino que ubica al proceso educativo en el escenario cotidiano de los participantes, fomentando la reflexión y problematización en su día a día. Es decir, no se establece una

brecha entre el momento educativo y el resto de la vida del sujeto. Por último, encontramos que **relación educandx-educadorx**, es totalmente intercambiable, ya que todxs lxs participantes se llevan una enseñanza a partir del momento de encuentro.

Ayudamos en las actividades rurales del campo que ellos, por ahí viniendo de la ciudad, sabían que se hacían, pero costaban. Y nosotros aprendiendo de ellos también. (S, trabajadora)

La verdad es que dentro de los compañeros y compañeras que nos dedicamos más a la cuestión educativa están las chicas que vienen de Las Armas que estudian magisterio, y que la verdad que tienen mucha vocación y que tienen ganas de también de hacer algo distinto. Quiero decir además de ser docente tradicional se están formando y están teniendo una experiencia comunitaria, que no es común en la formación docente. Hoy por hoy ven cuestiones en sí de alfabetización en espacios comunitarios, antes no existía mucho el formarse como docente en un ámbito comunitario, y esto creo que es muy enriquecido en el sentido. Y para los chicos, que son jóvenes la mayoría, que puedan tener esta experiencia laboral en este ámbito te abre la cabeza. Porque vos después vas a un aula y sabes que hay otras formas de vida y otras formas de aprender y otras formas de enseñar no solo la vertical. (B, habitante y trabajadora)

Nociones sobre qué es lo educativo

A su vez, se encuentra en lo discursivo que la idea de educación se encuentra en una fuerte disputa. En algunos casos encuentro una interpretación vinculada a la educación formal, separando el conocimiento obtenido por la experiencia de la capacitación o educación académica formal. Se registra en esta exposición la presencia de una interpretación de la educación vinculada a la interpretación de la educación bancaria, en la idea de sujetos carentes de conocimiento.

Pero sin conocimiento, lo hizo a lo bruto. (L, habitante y trabajadora)

Noté que en muchos otrxs cooperativistas esta división está cuestionada, reconociendo a la experiencia como formativa y a la obtención de conocimientos por otros medios “no formales”. Algunos de los testimonios ponían en cuestionamiento a las instituciones, reconociendo el conocimiento obtenido por encima de la titulación.

Igual conocía, de a poco fue aprendiendo y haciendo. Yo no estudié, todo fue por mi cuenta. Ahora (estudiando electromecánica) estoy teniendo que aprender los nombres de todos los circuitos. (H, habitante y trabajador)

Hice en la universidad la carrera de ingeniero agrónomo. No estoy recibido porque me falta el trabajo final, pero tengo la carrera completa, así que me considero como tal. (A, habitante y trabajador)

Yo no estudié veterinaria, pero te puedo decir un montón de cosas de los bichos, de la vaca. (J, habitante y trabajadora)

Yo no estudié docencia, sino que soy medio como educadora popular, me formó el pueblo y la organización. No es que tengo un título de maestra o de docente, sino que me siento muy afín a estar con las personas y poder desde los conocimientos que uno trae de su vida y su experiencia, y poder sacar a flote los conocimientos del resto y crear cosas nuevas. (B, habitante y trabajadora)

A su vez, se observó que durante las entrevistas algunos de lxs cooperativistas utilizaban ciertas nociones e ideas de la educación popular. Esto lo noté en los responsables del FINES y en el responsable político, lxs cuales cuentan con una fuerte trayectoria militante. Esto no solo demostraba un cuestionamiento a las formas de educación formal a partir del manejo discursivo de nociones como intercambio y rescate de saberes, sino que se expresaba literalmente cuando una de las entrevistadas me recomendó el texto de Norma Michi “Movimientos campesinos y educación. El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero” para analizar la experiencia de la CF, al haberse identificado en el texto a partir de su propia experiencia.

Lo que muestra Norma son experiencias de educación en ámbitos rurales de organizaciones, y por ahí te muestra los claros ejemplos. Uno es la del MOCASE y otra es la del MST de Brasil que son experiencias que tienen muchas cosas en común y a la vez tienen orígenes distintos. Porque el sujeto en el MOCASE es el campesino ancestral que viven esas tierras desde muchas generaciones atrás, entonces ellos son los dueños de la tierra, que defienden el monte en Salta en Jujuy y en Santiago en Córdoba, en donde sea, y producen alimentos. La defensa del territorio se basa en su ancestralidad no, y la educación que ellos generaron para sus comunidades tienen el sustento en esa ancestralidad y rescate saberes. El caso del MCT, quizás un poquito más parecido a esto, porque el MCT toma tierras no productivas con gente de las ciudades de las favelas donde se asientan familias y donde se genera todo un ámbito comunitario de formación de solidaridad y de producción en conjunto, que es parecido. De hecho, antes de hacer este proyecto acá han viajado compañeros allá para poder formarse y aprender de experiencias. “E” viajó como para poder, no replicar porque las recetas no nos sirven, sino poder tomar algo de esas experiencias que son gigantescas. Porque hoy el MCT es un monstruo como organización social, acá somos una pequeña experiencia de vuelta al campo. Creo que la conexión más fuerte que tenemos con esa experiencia de Brasil de la vuelta al campo, de gente

que tenemos una conexión con el campo de nuestros ancestros y que nos hemos criado en la ciudad por el sistema que ha expulsado del campo a la gente y que decidimos como organización volver a poblarlo para producir alimentos porque la problemática es la soberanía alimentaria digamos. Una de las primeras de las banderas de lucha, de que estamos atados de pies y manos por las multinacionales y las industrias alimenticias. (B, habitante y trabajadora)

Inclusive el responsable político tenía una fuerte postura frente a la noción de educación popular, con una clara y atinada crítica que demostraba que anteriormente se habían llevado adelante actividades autodenominadas de educación popular, para el tratamiento de conflictos de convivencia comunitaria que no habían dado buenos resultados.

A mi quizás lo que no me cierra es cuando eso se propone como un fin, no como una herramienta. ¿Qué es una herramienta de educación popular? Yo creo que es lo que hacemos acá constantemente. Quizás eso se lo vincula a ciertas metodologías que bueno, esa es una parte de una herramienta de la educación popular. Yo que se. Si vos me decís lo de la ronda, el papelógrafo y la lluvia de ideas, yo creo que esto no es el fin de lo que estamos necesitando. Lo que creo es que no hay que casarse con eso, en esto hemos puesto mucho esfuerzo y mucha energía en esta cuestión asamblearia, y hay que direccionar bien para qué se generan esos momentos y en función de qué. A veces se exponen los compañeros a ciertas situaciones que no hacen que nos entendamos, sino que es para sacar los trapitos al sol y decir cosas que nos duelen. Por sentarte en una ronda no te hace partícipe, hay que generar un real protagonismo, y para mí es todo un debate eso, el cómo empoderar a compañero. ¿Haciendo qué? Es mucho más complejo sentarnos en una ronda, vos decís, y yo anoto. Yo creo que son herramienta que en ciertas situaciones sirven, pero no son el fin en sí mismo. Yo discutiría eso, que es lo que realmente expone a una compañera para que sea realmente protagonista de un proceso organizativo y social. No es cierto que, por sentarnos en una ronda, lo que digamos cada uno vale igual porque no nos estamos haciendo cargo del lugar que nos toca. No es cierto que todos partimos del mismo lugar para opinar, de formación. Eso se construye en el día a día, y también es una decisión de cada compañero del lugar que quiere. Lo que sí creo que hay que generar los mecanismos para que los lugares estén abiertos para que el que quiera involucrarse de mayor manera, tomar decisiones, marcar el rumbo del bote, para formarse, para saber de qué mierda está siendo parte. Yo he visto lugares donde esas prácticas... no se si hipócritas pero que sirven para que el que las hace crea que es más democráticos que otros y está manipulando a la gente. Yo me puedo sentar en un lugar y hacer que los compañeros se vayan pensando

en lo que yo pienso, porque yo construí herramientas para convencer a los demás y dedico mi tiempo a eso. Y otros no. Entonces no partimos del mismo lugar. (E, habitante y trabajador)

La mala impresión que dejó esta experiencia demuestra los errores que pueden ocurrir al llevar adelante una actividad desde una interpretación superficial de la educación popular, subestimando el trabajo arduo y sostenido en el tiempo que requiere la deconstrucción del legado de la educación bancaria en los sujetos. "No en todos los casos se trata de propuestas del orden de la alternativa, (...) que permita abrir, poner en evidencia, quebrar la lógica del sentido establecido. Por el contrario, también puede tender a ocultar bajo un manto de progresismo, pedagogías que tienden a formar sujetos individuales y colectivos subalternos, dependientes, incluidos, pero no emancipados." (Rodríguez, 2013, p.31). Si bien suponemos que lxs que llevaron anteriormente esta actividad no tenían malas intenciones para el grupo, demuestra en un principio que la etiqueta de educación popular, no desactiva automáticamente los efectos y la aplicación de la educación bancaria, sino que el proceso de reflexión que lleva a la praxis requiere una actividad sostenida y un trabajo de grupo importante, así como los mecanismos que operan y limitan a los sujetos no se desarmen por establecer que en un espacio donde la palabra es libre.

Imposición de pasividad y construcción de participación

Otro de los elementos que aparecieron claramente en las entrevistas, es la idea del miedo a retomar sus estudios o a aprender alguna habilidad nueva donde narran el temor a exponerse a una nueva habilidad y no poder realizarla. Este obstáculo se encuentra vinculado tanto al espacio productivo como al de FINES, siendo identificado por los responsables del área educativa como por los responsables políticos y llevando a que entre sus tareas se encuentre la búsqueda de desarmar ese temor a la exposición o sensación de incapacidad y mantener la motivación. Es por ello que se encuentra en la experiencia de la cooperativa un proceso de acompañamiento y construcción de la autoestima que fue el acompañamiento para exponerse a esa situación, y luego la satisfacción de haber podido llevar adelante la tarea.

Mucho trabajo con la gente. Primero desarmar ese miedo de "No, yo no puedo. Hace mil años que dejé de estudiar. A mí no me da. Ya a esta altura de la vida ¿Para qué?" Primero fue vencer esa barrera, y bueno tratar de reflexionar en conjunto con ellos: que todos podemos, que es necesario, que es un derecho, que es muy importante para ellos, para su familia, para sus hijos. Cuando pudimos romper esa primera traba, ellos solos se fueron entusiasmados y lo que tenemos que lograr ahora es que ellos sean los promotores de que se sumen otros. (A, habitante y trabajador)

Mi tarea fue ir uniendo esas ganas, esa expectativa, y acompañar esa trayectoria y esos miedos. Porque para un adulto volver a la escuela es algo difícil, siempre está la cuestión de no puedo, nunca pude, soy burro no voy a poder. Ese acompañamiento, más del compañerismo, más de lo humano. A veces es más importante que los resultados académicos que podamos lograr que egresen ¿No? Esa valoración, esa reconstrucción de la autoestima y de saberse sujeto de conocimiento, ese resacate de saberes están en todas las personas, y más en gente que tiene oficio de toda la vida en el campo, entonces poder poner eso sobre la mesa para que el día de mañana, ese señor o esa señora estén orgullosos de sí mismos de lo que han logrado. (B, habitante y trabajadora)

Tuve que superar un montón de miedos, que por ahí son muy personales míos. A conocer cosas nuevas. Gente nueva. Es todo totalmente distinto. Por más que uno tenga trabajo y tenga experiencias con animales, no sabes cómo trabaja el otro. Miedo a aprender nuevas cosas. Me sigue dando miedito. (...) Un ejemplo te pongo: 25 vacas nuevas. De 25, 23 amansamos nosotros. Y yo sufría un montón cuando venían y me decían: parió una vaca. Pero hay que meterla a tal lado. Y yo venía con un miedo de que me patee, de que me haga esto y bueno, lo fui superando de a poco. (...) Fue coraje, meterse y decir: yo lo voy a poder hacer. Me limito muchas veces a hacer las cosas, como "no lo voy a poder hacer". (P, habitante y trabajadora)

Y, ahora bien. El año pasado me costó un poco y hasta quise dejar porque el trabajo me lleva mucho tiempo, los chicos también, pero voy ahí piloteando con ellos, con los chicos que me van ayudando. También el acompañamiento de los compañeros, de un a otro: no nos dejes, o te ayudo, que te falta. Porque nosotros en el modo rural nos cuesta mucho, porque trabajamos en lo rural y no tenemos horarios. Lo mismo les pasa a los compañeros que no viven en la colonia y están estudiando que son gente grande y que no tienen horario. (J, habitante y trabajadora)

Yo quiero hacerlo, aunque me cuesta. A veces he dicho: No me sale, no puedo, no me va a salir. Entonces dejo la actividad, y la vuelvo a agarrar. (S, trabajadora)

Desde la teoría freiriana este temor se identifica a la imposición de pasividad, que tiene un claro origen en la exposición a lógicas de educación bancaria, de prácticas colonizadoras, que no solo desmotivaron a estos sujetos, sino que gestaron la idea de incapacidad, de no agencia, y la ausencia de conocimiento. De tanto oír de sí mismos que son incapaces, terminan por convencerse de su incapacidad. (Freire, 2017) Esta cualidad demuestra la presencia de lógicas colonizadoras de dominación que arrastran estas formas de entender la

educación o el vínculo laboral, donde el sujeto es privado de su capacidad de acción, de su motivación y de la posibilidad de problematizar su contexto.

Esta sensación de incapacidad se identifica por sobre todo en la CF, en los trabajadores que no pudieron terminar sus estudios primarios y secundarios en su juventud. Aun así, también rescato que esta pasividad es enfrentada gracias al acompañamiento del grupo, que puso como prioridad crear un espacio donde estos sujetos se sientan acompañados a tomar riesgos y exponerse a nuevas situaciones. Esto puede verse tanto en los discursos de los responsables del Fines como en los responsables políticos, cuando se narra la pregunta sobre la construcción de protagonismo o sobre cómo empoderar al compañero o alentarlo a que asuma nuevas responsabilidades. De esta forma, puedo identificar en el proyecto de la CF o en sus participantes, la existencia de lógicas pedagógicas vinculadas al planteo de la educación popular, generando un ambiente que fomenta la **participación** y la **co-implicancia** donde se busca el desarrollo de los sujetos y la generación de motivación para que lleven adelante áreas de interés y disputen el sentido de las formas establecidas, tanto fuera como dentro de la CF. Podemos ver que existe un proceso de formación de sujetos en términos de su empoderamiento individual y colectivo, de ruptura de las lógicas de dominación, produciendo en sus participantes una toma de conciencia, donde al hacer con otros se potencian como sujetos hacedores de su propia historia.

En conclusión, puedo interpretar que en la CF se encuentra una vasta aplicación de prácticas pedagógicas para llevar adelante por su población habitante y productiva. Tal como lo expuse en el inicio esta experiencia está gestada sobre un amplio campo de conocimiento previo con el que contaban los participantes, adquiridas a partir de la propia experiencia, del estudio académico formal o a partir de la reconstrucción de saberes familiares. Estos conocimientos aportaron a un proceso de construcción colectiva del conocimiento a partir de un diálogo entre pares, compartiendo sus propios saberes y reconociendo el de sus compañeros, generando espacios de referencia. A su vez, la demanda de herramientas prácticas y teóricas que fueron surgiendo durante el desarrollo productivo fueron solventadas a partir de contactarse con un especialista, a partir de la investigación propia y a partir de la “prueba y error”. De esta forma, se expresa una clara aplicación de la acción y reflexión, donde los sujetos se forman haciendo y fomentando el diálogo entre sus pares.

Existe un espacio designado especialmente para actividades educativas, como el FINES o el apoyo escolar y recreación para los más jóvenes, pero noto que, para los procesos de formación para el trabajo, el momento de trabajo es un importante momento de reflexión, recuperación y construcción de saberes, exponiendo la existencia de formas pedagógicas por fuera del espacio áulico. Las principales herramientas se encuentran al diálogo entre pares como principal herramienta de construcción de saberes, potenciada por el involucramiento de sujetos que, motivados por el grupo y las responsabilidades asumidas, realizan sus propias

investigaciones o consiguen el contacto de especialistas para ser instruidos. Este proceso de co-implicancia puede encontrarse que la dinámica de trabajo lleva a que los trabajadores trabajen en grupo, promoviendo el intercambio de saberes y técnicas, constituyendo un proceso que involucra a los participantes de cada área consolidando una construcción colectiva. En esta dinámica puede determinar una lógica de educadx-educandx donde no existe un sujeto privado de conocimiento en el intercambio de saberes, sino que existe un rastreo y construcción de herramientas técnicas comunitario y compartido que fortalece a la participación y el compromiso de los participantes con su actividad y el grupo. Así podemos identificar cómo se “organiza un vínculo pedagógico basado en una igualdad radical, que es considerada un a priori y no un resultado del trabajo pedagógico. Lugares educador-educando intercambiables.” (Rodríguez, 2013, p.32)

6.7 Los saberes socialmente productivos en la CF

A partir de identificar los procesos de construcción de saberes y formación para el trabajo, puedo identificar cuáles son los conocimientos utilizados en el desarrollo de la jornada laboral. Estos serán entendidos como saberes socialmente productivos (Ayuso 2006, Rodríguez 2006, 2011), entendiendo la profunda carga subjetiva del recorte ya que se priorizará la concepción de lo que surge en sus discursos de los trabajadores. Por lo tanto, durante el análisis del trabajo de campo pude encontrar ciertos saberes y conceptos que eran identificados como significativos para el desarrollo de la jornada entre los cuales algunos no entrarían dentro de una categoría rígida de saber productivo, pero que son necesarios para el desarrollo de la misma en la CF. Para facilitar esta exposición los distribuiré en cuatro grupos.

El primero constituye los saberes agrícolas ganaderos, entre los cuales se encuentran el manejo y cuidado de animales como el manejo de huertas y producción hortícola. Aquí encontramos los saberes acerca del trato de animales, en específico vacas y pollos, construidos durante los dos momentos productivos de la CF. Esto incluye tanto la alimentación que se elige darles, los modos y formas para arrearlos, su reproducción y el cuidado de las crías, el mantenimiento de sus espacios de hábitat y corrales, el tratamiento y prevención de enfermedades, las estrategias de faena y el ordeño.

Aprendí muchas cosas que me re sirven ahora. Como de donde sale el alimento, como matar a una gallina, a un cancho. Soy re pollera. Yo en la ciudad no sabía lo que era un chancho, una vaca. (L, habitante y trabajadora)

El segundo implica el tratamiento de la leche y su manipulación para la producción de masa y quesos. Aquí encontramos los conocimientos específicos de cómo producir lácteos, las formas de conservación del producto, las técnicas de manipulación de alimentos, y el mantenimiento de la higiene de los espacios.

También de la cuestión de la leche, porque como es un alimento vivo, los cuidados que hay que tener, la limpieza. Todo eso no es menor también. (B, habitante y trabajadora)

El tercero constituye el conocimiento técnico mecánico que consiste del uso y mantención de maquinarias. Aquí podemos identificar las herramientas del tambo, como las máquinas de ordeño, los instrumentos de mantenimiento de espacios comunes, como las motosierras o el tractor, y las instalaciones proveedoras de servicios, como la bomba de osmosis, el tendido eléctrico y otros.

Acá aprendí a hacer de todo. La huerta, he puesto palos para hacer el tendido eléctrico, he usado la motosierra para cortar ramas lo que sea. (N, trabajadora)

El cuarto y último implica la coordinación comunitaria y cooperativa, incluyendo tanto la organización de los trabajadores, el equilibrio de la jornada de trabajo productiva y el trabajo doméstico y el mantenimiento armonioso de los vínculos comunitarios. Acá encontramos testimonios de lo implicó instalar un proyecto productivo y comunitario, y los desafíos que ello conlleva. Desde establecer los límites de accionar que tiene una referencia política o productiva en la vida familiar de los habitantes, la resolución de conflictos entre vecinos ya que también son compañeros de trabajo, hasta coordinar y contemplar actividades domésticas que en la ruralidad implican tiempos más extensos. En una de las observaciones pudimos observar que durante las jornadas de trabajo por ahí coordinaban dentro de la unidad familiar para que uno de ellos se retire para realizar tareas trabajo doméstico, ya sea para calentar el agua para bañar a sus hijos, lavar la ropa para aprovechar las horas de sol en el secado, entre otras.

Acá siempre fue todo muy comunitario. Vivís, trabajas, cuando haces algo recreativo lo haces con los mismos que trabajas y convivís. y bueno nada. por lo menos para mi casa fue una gran adaptación la que tuve que hacer. (A, habitante y trabajador)

Porque bueno no todos pensamos igual, de la manera que por ahí uno quiere llevar. Esas cosas por ahí tenemos diferencias y no es fácil. No es fácil vivir y trabajar todo juntos. Nosotros es como que somos un Gran Hermano acá dentro. (J, habitante y trabajadora)

Acá con la convivencia hay que saber hasta dónde, porque hay decisiones que son familiares. Nosotros hemos, en algún momento, por la falta de experiencia, querés discutir situaciones que son particulares y a veces nos hemos excedido. Que el conjunto opinaba en decisiones que eran familiares, y bueno eso puede repercutir en lo que se hace, y hacia dónde vamos. Pero vamos descubriendo cuales son los límites. Son cosas que fuimos aprendiendo o tratando de aprender a partir de decir: "bueno, nosotros no queremos construir

para un grupo minúsculo de gente que está de acuerdo a vivir así. Nosotros queremos construir algo que quepa dentro de los cánones de la sociedad, de cuidar un cierto espacio. Antes creíamos que éramos padres de todos los nenes y no. Obviamente si veo a un chico que se está cayendo del molino no voy parar a llamar al padre. Inclusive muchas veces recurren a alguno de nosotros para resolver un problema que en realidad es entre compañeros que son vecinos. Vos no vas a la Municipalidad o a la sociedad de fomento, a decir, tal me mira mal cuando sale de la casa. Está bien que nosotros queremos reformular estas cuestiones de convivencia, o esto de que no nos hagamos solos, nos hagamos en conjunto, pero bueno hay individualidades, hay familias y eso lo vamos moldeando. A eso iba cuando decía que por ahí se confunden ciertos los roles. (E, habitante y trabajador)

Esta categoría surge del hecho de que muchos de los trabajadores entrevistados eran a su vez habitantes y expresaron un proceso de aprendizaje en construir la convivencia de un espacio de vida y trabajo. Era necesario aplicar una categoría que nos permita tomar un escenario más flexible, que no fuerce una distinción entre lo doméstico de lo productivo. Es por ello que la categoría de saberes socialmente productivos me resulta tan interesante y útil, porque permite expresar esta vinculación que otros autores también interpretan en casos similares.

7. Conclusión

Desde la primera vez que visité la Colonia Ferrari surgió en mí un fuerte interés por analizar esta experiencia desde una perspectiva sociológica. Surgió la pregunta inicial sobre quiénes eran estas familias urbanas que accedieron a formar parte de un proyecto de reterritorialización, migrando a habitar en la ruralidad, transformando su cotidianidad y desarrollándose en un proceso productivo y comunitario dirigido por una organización política. Si bien existían múltiples elementos con potencialidad investigativa, el interés comenzó a desarrollarse entre las áreas de trabajo y educación. Fue a partir de un profundo trabajo de exploración y análisis que surgió en sí la pregunta sobre la formación para el trabajo.

Desde la definición del caso, definí a la etnografía educativa (Rockwell, 1984, 1986, 2009) como una excelente elección metodológica. En primer lugar, debido a su potencialidad para analizar experiencias educativas, notando que era utilizada en muchas de las investigaciones de casos e intereses similares (Michi 2010, Guelman 2015) que venía identificando en el rastreo de bibliografía y la construcción del estado del arte. Utilizando la observación participante y la entrevista en profundidad como principales herramientas pude conseguir los testimonios de los participantes de la colonia y su respectiva cooperativa de trabajo.

En mis primeros acercamientos al campo la impresión que me había llevado, y había formado una posible hipótesis, era la idea de que en esta población la falta de experiencia en el trabajo y la vida rural había generado la necesidad de construir un proceso de formación para el trabajo. A partir de esto me propuse como objetivo reconstruir y analizar el proceso construcción de saberes socialmente productivos de los habitantes de la Colonia Ferrari desde la perspectiva de formación para el trabajo de la Educación Popular. Para ello me fue necesario desagregar la pregunta de interés en los siguientes objetivos específicos: 1. Rastrear el proceso de inserción y formación que reciben y construyen los trabajadores al integrarse a la experiencia. 2. Analizar la distribución de roles, la dinámica relacional y la toma de decisiones de los miembros de la colonia y cooperativa Ferrari. 3. Determinar los momentos y espacios que dieron lugar a momentos pedagógicos de construcción de saberes socialmente productivos. 4. Analizar la forma en la que identifican su trabajo y su rol como trabajadores en la Colonia Ferrari. 5. Registrar las prácticas pedagógicas de la Colonia Ferrari, e identificar los elementos que las organizan, las acciones, los componentes, las regularidades, la sistematización, el involucramiento y los actores que coordinan este proceso. 6. Analizar los componentes de prácticas pedagógicas de la educación popular: diálogo, horizontalidad, co-implicancia, problematización, relación educandx-educadorx.

Esta investigación concibe el caso de la Cooperativa de Trabajo Colonia Ferrari como un caso encuadrado dentro de la perspectiva de la Economía Popular (Coraggio 1996, Sarria

Icaza, A. M y Tiribia, L. 2004, Chena 2017, Muñoz 2017, Pérsico, Navarro y Navarro, 2017, Maldovan Bonelli 2018, Parceró Páez 2023). Esta definición fue tomada a partir de su propuesta teórica pero también a partir de la autodenominación de los actores, al formar parte de la UTEP y considerarse parte del sector. A partir de esto, entiendo a la cooperativa de trabajo CF como una experiencia productiva generada desde la agricultura familiar en la Economía Popular. Donde su organización se basa en la unidad familiar, pero pueden organizarse en dinámicas de colectivo, ya sea cooperativista, comunitaria o a través de organizaciones (Coraggio, 2020). Y a su vez, se establece como una categoría reivindicativa y política, donde no solo se disputa el sentido del sector como trabajadores, sino que se identifican y refuerzan sus demandas y proyecciones (Muñoz, 2017, Gago, Cielo y Gachet, 2018, Parceró Páez, 2023).

Nosotros no queremos ropa, no queremos la caridad de ustedes. Nosotros queremos que ustedes nos compren nuestra producción. (J, trabajadora y habitante)

A su vez esta experiencia se expresa en el escenario de la ruralidad, en el marco de una experiencia de reterritorialización (Herner, 2017) impulsada por organizaciones políticas, y reivindicando a la agricultura familiar, entendida como un planteo habitacional, de producción, cultura y simbólica que busca el desarrollo y reproducción de las familias en condiciones de dignidad donde la unidad familiar es la principal unidad ejecutora y dueña de los medios de producción. (FONAF, 2006). La CF no solo es una propuesta habitacional, y productiva, sino que también comunitaria, cooperativista e impulsada por diferentes organizaciones sociales, siguiendo la línea de otras estrategias contemporáneas a la misma, como puede ser MST de Brasil (Sánchez Cerón 1998, Coggiola 2007, Michi 2010), el MOCASE-VC en Santiago del Estero (Desalvo 2009, Michi 2010, Guelman 2015) y la Colonia de 20 de abril "Darío Santillán" en Luján (Castro, 2021, 2022).

Retomando la perspectiva educativa, me posiciono dentro de las Pedagogías de la Liberación, las cuales retomando las ideas de Paulo Freire realizaron una propuesta pedagógica que, reivindicando el potencial emancipador del momento educativo, disputando su sentido y propósito, politizando el acto pedagógico y proponiendo una alternativa a las pedagogías que reproducen las lógicas de dominación y colonialidad (Delgado, 2011, Rodríguez, 2013, Puiggrós, 2015, Fernández Mouján 2019 b). Esta propuesta entiende que el momento educativo puede proponer un espacio de reflexión del lugar que ocupa el sujeto en su realidad, cómo es atravesado por ella y cuál es su aporte a la misma, un espacio donde el sujeto puede ejercer la acción y luego reflexionar sobre la misma; ese espacio es denominado praxis, "reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo" (Freire, 2017, p.49). Para que este momento sea posible, el momento educativo debe contar con los siguientes elementos: que se dé un espacio de 1. diálogo, donde los sujetos se vean

habilitados y motivados a hablar y compartir sus experiencias y saberes, en un espacio donde su palabra, y en consecuencia él mismo, se vea validada. Esta situación solo se dará en un espacio de 2. horizontalidad, donde todos los sujetos se reconozcan como pares, donde todas las partes tienen conocimientos valiosos para portar, generando una 3.co-implicancia donde los sujetos no solo se sienten partícipes sino potencia el acto educativo, pudiendo 4. problematizar su realidad, poniendo en diálogo el lugar que ocupa en el mundo. De esta forma, se establece que un acto educativo realmente emancipador todos los participantes son atravesados por la palabra del otro, rompiendo la dualidad de un sujeto que sabe y un sujeto que ignora, sino una relación de 5. educandx-educadorx que es completamente intercambiable durante el acto pedagógico. Estos elementos en conjunto deben estar presentes en la propuesta freiriana educativa, denominada Educación Popular. De esta manera, se propone una educación como una intervención cultural, dialógica y transformadora, que permita al sujeto aprendiz, oprimido, educando pensar el mundo críticamente con otros para transformarlo. (Freire, 1970).

Frente a esto entiendo que entonces la propuesta de la Educación Popular, es una propuesta pedagógica y por lo tanto política, que busca desarmar los mecanismos de la educación bancaria (Freire, 1968,1970, 2010) que definieron a algunos sujetos como concedores y portadores de la palabra por sobre los carentes de conocimientos y valor. Es devolverle la voz a los sujetos para que pongan en valor lo que saben, para que se compartan conocimientos que venían siendo omitidos o infravalorados, y para poner en cuestión y transformar su contexto.

Otra de las características de esta propuesta es reivindicar los espacios por fuera del sistema educativo formal, no restringirse a un aula, pero sin caer en establecer una dicotomía con ella, simplemente reivindicando otros espacios donde un momento educativo emancipador pueda darse. Es así como comienzan a ser reivindicados los espacios educativos gestados por movimientos sociales u organizaciones políticas (Michi 2010, Aguilera Morales y González Terreros 2014, Bruno y Palumbo 2016, Palumbo 2016, Torres Carrillo 2016, Wharen 2020, Guelman 2008, 2010, 2015) o espacios de construcción de conocimientos cotidianos, como puede ser el momento de trabajo (Gramsci, 2006, Guelman, 2015), entendiéndolo como “lo pedagógico” (Palumbo, 2014).

Entonces, a partir de la perspectiva de la educación popular decidí analizar la formación para el trabajo en la Cooperativa de trabajo CF, y para ello usé la categoría de Saberes Socialmente Productivos (Ayuso 2006, Garcés 2007, Sessano, Telias y Ayuso 2006, Rodríguez 2011, 2021). Necesitaba una categoría para identificar los saberes y conocimientos necesarios para el desarrollo de la jornada productiva, pero que cuente con la suficiente flexibilidad para interpretar una jornada de trabajo como la de la CF, donde resulta difícil establecer una separación entre jornada de trabajo, actividad doméstica y comunidad. En un

principio me encontré con la categoría de saberes del trabajo (Ayuso 2006, Sessano, Telias y Ayuso 2006, Rodríguez 2021) la cual acompañaba la propuesta de las ideas freireanas e incluye tanto conocimientos, técnicas, normas y costumbres que fueran utilizadas en un momento productivo. A su vez, autores mencionan múltiples dimensiones que la volvían una categoría sumamente completa, exponiendo una condición mutable a través del tiempo y contexto social, donde la valoración de lo que corresponde a un saber del trabajo era construido a partir de recuperar la historia, presente y futuro de sus participantes y el conjunto, identificando la dimensión política, pedagógica y de reconocimiento de su construcción (Sessano, Telias y Ayuso, 2006). Aunque surge la posibilidad que no solo se identifique este saber del trabajo, sino que se enmarque en la construcción de tejido del conjunto, aportando a un proceso que supera lo productivo. Los Saberes socialmente productivos no solo permiten la construcción subjetiva de lo que es un saber del trabajo, sino que *“que propician lazos sociales fuertes y que se potencian como redes de sostén, posibilitando altos niveles de inclusión social”* (Garcés, 2007, p.12). De esta forma, se puede vincular que los saberes del trabajo pueden constituirse en Saberes Socialmente productivos, a partir del aporte a una dinámica de “medida en que respondieran a las necesidades sentidas por los pobladores, y se concibieran inscriptos en su universo cultural”. (Rodríguez, 2021, p.50) De esta forma, no solo se construye un modo de producción o producto específico, sino que se aporta a la forma en la que se construyen los vínculos con pares y sobre cómo se interpreta el mundo.

Ya con el recorte teórico presentado puedo comenzar a presentar mis conclusiones acerca del caso. La Colonia Ferrari es una experiencia de reterritorialización (Herner 2017, Entrena-Durán 2012), de vivienda y recuperación de espacios rurales para el desarrollo de actividades productivas agrícolas ganaderas dirigida por organizaciones políticas, incluida dentro del sector de la economía popular y dentro de los planteos de la agricultura familiar. Esto se da por su origen de resolver una demanda de un sector que se encontraba por fuera del sistema formal de trabajo y en situación de precariedad, por la presencia de una fuerte definición simbólica de la idea de un proyecto colectivo y comunitario, con formas de trabajo cooperativistas donde el objetivo de la experiencia es mantener en funcionamiento el proyecto, aportar a la producción de lácteos y mejorar la calidad de vida no solo de sus participantes sino de la zona.

Debo presentar que la Ferrari es tanto una experiencia habitacional y como productiva, y no todos sus participantes participan de ambas instancias, pero la diferenciación que apareció en el texto entre la CF y la Cooperativa de Trabajo CF se dio simplemente con fines analíticos, debido a que notamos que en la realidad de los habitantes y trabajadorxs ambas cualidades del proyecto eran indivisibles en su cotidianidad. Con esto me refiero a que resultaba forzado distinguir en la dimensión de trabajo y habitacional o familiar de la jornada, debido a que el compartir el mismo lugar de vivienda con el espacio de trabajo, muchas

actividades domésticas atravesaban la jornada de trabajo. Esta dimensión es compartida por otras experiencias la agricultura familiar y la vida rural. A partir de esto podemos identificar que en la CF existen dos tipos de convocatoria a participar: lxs que se sumaron a habitar/trabajar en el espacio y lxs que solo son trabajadorxs. En ambos casos la convocatoria se da a partir de la invitación por parte de un participante de o de una organización, aunque identifiqué que no existió una línea de exigencias o requerimientos para integrar el proyecto tanto como habitante como trabajador. La única exigencia implicaba el carácter comunitario y colectivo del proyecto que implicaba responsabilidad con la tarea que se asume y la buena relación con los sujetos con los que se conviva y trabaje. Por lo tanto, el proceso de inserción existente se enfoca en insertar a los nuevos habitantes en la dinámica comunitaria.

Con respecto a la distribución de roles, la dinámica relacional y la toma de decisiones de los miembros de la colonia y cooperativa Ferrari identificó que la organización del trabajo se da a partir de la distribución de responsabilidades por área de trabajo, buscando motivar a los participantes a que asuman lugares de responsabilidad y las lleven adelante con compromiso. Estos responsables se reparten la coordinación de las diferentes áreas de trabajo, identificando una paridad de género en la distribución de los lugares de coordinación. Las resoluciones de conflictos habitacionales y productivos son llevadas adelante desde una dinámica bastante horizontal, donde los sujetos son parte de la de construcción y discusión de formas de producción cotidianas, donde se busca que los participantes aporten no solo su mano de obra sino sus saberes y que sean reconocidos por sus pares, marcando una fuerte co-implicancia de los mismos. Ante un conflicto cotidiano todos tienen voz y voto. Aun así, la participación de las organizaciones políticas con alcance nacional lleva a que la toma de decisión que implica el armado, desarrollo y proyección de los proyectos productivos sea vertical. Es el Movimiento Evita el que consigue los recursos e inversiones estatales, a partir del trabajo de una mesa específica conformada por militantes del Frente Agrario del Movimiento Evita designados para brindar acompañamiento y asesoramiento técnico, político y comunitario junto con algunos de los responsables de área, en especial los responsables políticos de la CF. En esta toma de decisiones no todxs lxs participantes de la Colonia y Cooperativa son parte, la distinción se encuentra en el compromiso e interés mostrado en el proyecto. Es decir, los sujetos que no desean involucrarse en la coordinación y armado del día a día pueden continuar habitando o trabajando en el proyecto, pero no participando de estas decisiones.

Lo que interpreto a partir de esta situación es que existe un fuerte sentimiento de la responsabilidad que se crea en relación al proyecto de la CF, que se gesta y réplica entre sus participantes. La experiencia se establece buscando motivar a que los participantes asuman responsabilidades en sus áreas de interés. Noto que en la narración de sus trayectorias muchos identifican haberse animado a asumir un rol en un área específico siendo

acompañado por el grupo. Este evento nos demuestra un proceso de construcción de la autoestima, de la creencia en su propia capacidad de acción, y la autoconvencimiento en su capacidad de agencia promoviendo un espacio donde se promueve un ejercicio emancipatorio. Así también se entiende que, al ser un proyecto colectivo, un sujeto que no se involucra no va a tener el espacio para definir el futuro de la experiencia, encontrando en los testimonios varias referencias a “construir protagonismo” o que lxs “compañeros se animen a disputar espacios”. Desde mi análisis, entiendo que esta dinámica establece un proceso donde se fomenta la co-implicancia, la problematización de la toma de decisiones y sus realidades particulares, enmarcada en la perspectiva de la educación popular y la economía popular en el cotidiano. Pero también identifico el contraste con la dimensión vertical que conlleva en esta organización política, donde en decisiones como el cambio de producción (de pollo y hortalizas a tambo) fue recibido con sorpresa, lo que habla de una baja participación en las grandes decisiones productivas.

Si bien identifico que los componentes de prácticas pedagógicas de la educación popular, se encuentran presentes en esta dinámica de trabajo y toma de decisiones cotidianas, encontrando un diálogo entre pares, identificando dinámicas de horizontalidad y co-implicancia, sumada a la problematización en el desarrollo de sus tareas; también encuentro una tensión a partir de la presencia de las formas de militancia y construcción de proyectos que promueve el Movimiento Evita. Puedo identificar que existe un proceso donde el diálogo es vital para el desarrollo del día a día, donde los sujetos pueden compartir sus conocimientos entre pares, pero es real que, debido a la forma de conformación de la experiencia y el acceso a financiamiento, la toma de decisiones es privada de mucho de sus trabajadores. Si bien desde una perspectiva política reivindicativa, la organización busca promover espacios de educación popular, y construcción colectiva de protagonismos, cuestión que se identifica en la actividad y trabajo de sus militantes en la CF, al no hacer parte a gran parte de lxs participantxs del proyecto de Ferrari en las decisiones productivas importantes, se interrumpe el proceso de problematización de los sujetos. Es entendible que el acceso a recursos para el desarrollo de semejante proyecto productivo es difícil, que la propuesta de política es sumamente interesante en el desarrollo de una producción alimenticia de calidad y accesible, y que hoy muchas familias dependen del éxito de la experiencia, por lo que reconozco la potencialidad del proyecto. Más dicho esto, interpreto que al no hacer parte a lxs trabajadorxs de estas decisiones, se pierde la oportunidad de seguir profundizando en el ejercicio de praxis. Aun así, no creo que deba mantener una postura teórica rígida frente a las definiciones de la educación popular y la CF, ya que en el caso sí existe toda un área de la vida cotidiana donde no solo se valida y reconoce la voz y los aportes de los trabajadorxs, sino que se fomenta un proceso de construcción de la autoestima que fomenta la participación, genera prácticas liberadoras, y rompe las prácticas de dominación absorbidas. Por lo tanto, me permito

cuestionar la categoría. Si bien identifico esta tensión, reivindicó el proceso desarrollado por sus trabajadorxs en el cotidiano, ya que construyeron un espacio productivo y habitacional comunitario y colectivo que promueven prácticas educativas emancipadoras. Este proceso de construcción de protagonismo existe en el caso y afecta directamente la vida de sus participantes, más allá de la convivencia con lógicas verticales y tomas de decisión en mesas chicas.

A la hora de determinar los momentos y espacios que dieron lugar a momentos pedagógicos de construcción de saberes socialmente identifico que sí existió y existe un proceso constante de formación para el trabajo en la CF. Las entrevistas no solo me mostraron que casi la mitad de la población entrevistada contaba con experiencia previa habitando o trabajando en el sector rural, sino que una parte de su población habían tenido estudios en el sistema formal educativo relacionados al área, y que el casi la totalidad de la población identifica en su historia personal, un legado familiar con experiencia en la vida o trabajo rural. Por lo tanto, los participantes de la cooperativa contaban con una vasta carga de saberes que recuperaron para el desarrollo de sus actividades.

Estos saberes fueron compartidos y recuperados a través del diálogo con sus pares, tanto en la convivencia comunitaria como en el momento de trabajo. Cada sujeto fue recuperando y compartiendo estos saberes, generando herramientas para el desarrollo productivo. A su vez, ante la demanda de nuevas habilidades conocimientos las estrategias llevadas adelante fueron las siguientes: la “prueba y error”, a partir de ir aplicando diferentes prácticas e ir repitiendo las que tenían resultados positivos, “preguntando al que sabe” a partir de identificar y comunicarse con técnicos y especialistas en el área, o a partir de la investigación propia. Se encuentra una fuerte participación de los trabajadores en el proceso productivo, donde ante la falta de herramientas los sujetos buscaban encontrar la vía para acceder a esos saberes, ya sea gestionando el contacto con sujetos con esa información a partir de motivar a que investiguen en internet o libros y módulos. A su vez, se identifica un fuerte proceso de reconstrucción de la confianza de lxs trabajadorxs, enfocado en desarmar las sensaciones de incapacidad y temores a exponerse a unas situaciones nuevas, o asumir responsabilidades, siendo acompañados por el grupo y acompañando esta búsqueda de “construcción de protagonismos”, y promoviendo un espacio de co-implicancia.

De esta forma se expresa una clara aplicación de la acción y reflexión, donde los sujetos tienen un lugar activo en su proceso de formación, de demanda y de solución, ya sea en soledad o comunitaria. Si bien hay un espacio designado especialmente para actividades educativas, el momento de trabajo es un importante momento de reflexión, recuperación y construcción de saberes. Durante varios momentos de las entrevistas se pudo identificar como los sujetos reconocían en otros elementos que le habían enseñado y o aportes que ellos realizaron al grupo. A partir de esta definición entiendo que en estos momentos educativos la

relación educandx-educadorx se hace presente, donde todxs cargan con conocimiento válido previo y conocido por sus pares, a partir del cual existe un rastreo y construcción de herramientas técnicas comunitario y compartido que fortalece a la participación y el compromiso de los participantes con su actividad y el grupo.

Por otro lado, considero que este proceso de formación para el trabajo no está terminado, es un proceso en desarrollo constante. Si bien se han logrado grandes logros en lo que respecta a que los trabajadorxs de la cooperativa accedan a una actitud activa y participativa, de reconocimiento del propio valor, harían falta mayores espacios de discusión y diálogo para fomentar un proceso de problematización del contexto más amplio, situación que los propios participantes identifican al proponer reuniones quincenales.

Finalmente, considero que los saberes socialmente productivos (Ayuso 2006, Rodríguez 2006, 2011), identificados por los entrevistados consistieron en: 1. saberes agrícolas ganaderos, 2. tratamiento de la leche y su manipulación para la producción de masa y quesos, 3. el conocimiento técnico mecánico enfocado en uso y mantención de maquinarias y 4. la coordinación comunitaria y cooperativa. Este cúmulo de contenido fue identificado y narrado como necesario para el desarrollo de la jornada por los trabajadorxs, integrando tanto saberes técnicos y productivos tradicionales, como saberes relacionados a lo vincular y comunitario. La elección de la perspectiva pedagógica en relación a la formación para el trabajo, me permitió aplicar una categoría que nos permita tomar un escenario más flexible, que no fuerce una distinción entre lo doméstico de lo productivo.

A partir de lo expuesto puedo cerrar resolviendo que en la Colonia Ferrari existe un profundo y constante proceso de construcción de formación del trabajo, donde no solo se potencia el desarrollo de sus áreas productivas, sino que acompaña un proceso de reconstrucción de la capacidad de agencia auto percibida por los trabajadorxs para la toma responsabilidades, la problematización de su contexto y la co-implicancia en la cooperativa. A partir del cual se generan una serie de saberes socialmente productivos generados a partir de múltiples estrategias pedagógicas, como la experiencia propia, la recuperación de experiencias familiares, la investigación propia y el diálogo con expertos y pares, para el desarrollo de su actividad productiva siendo atravesada por la dimensión comunitaria del proyecto.

8. Bibliografía

Aguilera Morales, A. y González, Terreros, M. I. (2014) Educación y movimientos sociales. La sostenibilidad de las propuestas. Revista Folios, núm. 39, enero-junio, 2014, pp. 117-135. Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia

Álvarez, A. y Ouviaña, H. (Comp) (2021) La palabra y el mundo: conversaciones freireanas. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Muchos Mundos Ediciones. Revoluciones.net

Arango, Y. A., Chena, P. I., y Roig, A. (2017). Trabajos, ingresos y consumos en la economía popular. Cartografías del sur, nº 6, diciembre/2017, ISSN 2422-6920 **URI:** <https://undavdigital.undav.edu.ar/xmlui/handle/20.500.13069/1236>

Ascolani, A. (2008) Estrategias del Banco Mundial para el financiamiento de la educación en los países latinoamericanos. Educação. Vol (31)2. p. 139-156

— (2019). Educación rural. En Fiorucci, F. y Vismara, J. B. (Ed.) Palabras claves en la historia de la educación argentina Flavia Fiorucci; José Bustamante Vismara - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2019. Pp. 135-137

Ayuso, M. L. (2006) Genealogía de una categoría: los Saberes Socialmente Productivos (SSP). Educação Unisinos, vol. 10, núm. 2, mayo-agosto, 2006, pp. 91-101 Universidade do Vale do Rio dos Sinos São Leopoldo, Brasil

Barbetta, P. N. y Lapegna, P. (2004) No hay hombres sin tierra, ni tierra sin hombres: Luchas campesinas, ciudadanía y globalización en Argentina y Paraguay. En Giarracca, N y Levy, B. (Comp) Ruralidades latinoamericanas. Identidades y luchas sociales. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Baraldo, N. (2009) Movimientos sociales y educación en Argentina: una aproximación a los estudios recientes. EccoS Revista Científica, vol. 11, núm. 1, enero-junio, 2009, pp. 77-93 Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil

Barbenza, E. (2017) Conceptos de agricultura familiar. En Pérsico, E. (Ed.). Economía popular: los desafíos del trabajo sin patrón. pp. 139-172. Colihue.

Barragán-Cordero, D. y Torres-Carrillo, A. (2018) Estudios sobre procesos educativos en organizaciones y movimientos sociales. Folios, núm. 48, Julio-Diciembre, 2018, pp. 15-25. Universidad Pedagógica Nacional

Bruno, D. P., Palumbo, M. M. y Velázquez, E. T. (2020). Formación política en movimientos populares urbanos: Un diálogo entre experiencias de México y Argentina. *Question/Cuestión*, 2(67), e447.

bell hooks (1994) *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge. New York.

Cadena Hernández, B., Franco García, M. J. y Gómez Sollano, M. (2013) Educación popular y las alternativas pedagógicas en la historia reciente de México. En Rodríguez, L. M. (Ed.) (2013). *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. 1ª ed: Buenos Aires. APPEAL.

Caisso, L. (2013) Movimientos sociales y Estado en la configuración de experiencias educativas. *Intersecciones en Antropología*, vol. 14, núm. 1, 2013, pp. 399-407 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina

CEPAL, N. (2005). Informe de avance de las actividades del Programa de Trabajo Estadístico Internacional para América Latina y el Caribe, julio 2003-junio 2005.

Chena, P. (2017) La economía popular y sus relaciones fundantes. En Pérsico, E. (Ed.). *Economía popular: los desafíos del trabajo sin patrón*. Colihue.

Coggiola, O. (2007) *El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra. Razón y Revolución* N°17.

Coraggio, J. L. (1998). *El trabajo desde la perspectiva de la economía popular. Economía Popular: una nueva perspectiva para el desarrollo local*. Programa de Desarrollo Local, Catillas. San Miguel (Argentina): Instituto Conurbano-UNGS.

— (2020). *Economía social y economía popular: conceptos básicos*. Buenos Aires: INAES.

Desalvo, A. (2009). *Historia del Movimiento. Campesino*. Santiago del Estero (MOCASE). XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

Delgado S, R. (2011). Acción colectiva y educación popular: contribuciones para un conocimiento emancipatorio. *Folios*, (33), 57-64.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702011000100004&lng=en&tlng=es.

Entrena-Durán, F. (2012). Migraciones globales y reterritorialización de los espacios locales: una aproximación tridimensional. Papeles de población, 18(72), 9-38. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252012000200002&lng=es&tlng=es.

Fernández Mouján, M. I. (2013 a) Aportes para (re)visitar el concepto de educación como acción cultural liberadora” en Lidia, Rodríguez, Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. - 1a ed. - Buenos Aires. APPEAL, 2013

— (2013 b). Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural. Viedma: EUNRN https://editorial.unrn.edu.ar/index.php/catalogo/346/search_book?searchtext=Fern%C3%A1n+dezMouj%C3%A1n&option=com_booklibrary&task=search&Itemid=346&searchtype=simplesearch

— (2014). Miradas descoloniales en educación. En Revista Intersticios de la política y la cultura. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Vol.4 p. 1–15.

— (2018). Del término descolonización y sus derivas pedagógicas. En Pedagogica Historica. DOI: 10.1080/00309230.2018.1508240

— (2019 a) Paulo Freire en Argentina y su legado en la educación popular. Cadernos Prolam/USP, v. 19, n. 35, p. 77-97, Jul./Dez. 2019 DOI: 10.11606/issn.1676-6288.prolam.2019.163842

— (2019 b) Educación popular. En Fiorucci, F. y Vismara, J. B. (Ed.) Palabras claves en la historia de la educación argentina Flavia Fiorucci; José Bustamante Vismara - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNICEP: Editorial Universitaria, 2019. Pp. p. 121 a 122.

— (2021) Pedagogía de(s)colonial. Notas para pensar caminos otros en la educación. En Álvarez, A. y Ouviaña, H. (Comp) La palabra y el mundo: conversaciones freireanas. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Muchos Mundos Ediciones. Revoluciones.net

Fernández Mouján, I.; Elson, S. S. C. y Dernal, V. R. J. (Comité Organizador) (2020) Pedagogías de(s)coloniais. Saberes e fazeres. Tocantins, Brasil: EDUFT, Econuven. Disponible en: http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana-cm/libro_detalle.php?id_libro=2079&pageNum_rs_libros=0&totalRows_rs_libros=1743

FONAF (Foro Nacional de la Agricultura Familiar) (2006) Documento del Foro Nacional De Agricultura Familiar. Lineamientos Generales de Políticas Públicas orientadas a la elaboración

de un Plan Estratégico para la Agricultura Familiar. Aprobado por el 2º Plenario del Foro Nacional de Agricultura Familiar. Documento reproducido por Federación Agraria Argentina. Departamento de Desarrollo Rural. Agosto 2006.

Freire, P. (2010) Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo XXI

—— (1968) 2015. La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires: Siglo XXI.

—— (1970) 2017. Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI

Frigotto, G (1998) “La productividad de la escuela improductiva” Miño y Dávila, Madrid.

Garcés, L. (2007). De las competencias a los saberes socialmente productivos. En Garcés, L. (Comp.), De la escuela al trabajo: la educación en el futuro laboral de los jóvenes en tiempos de globalización, 43-66.

Gago, V., Cielo, C. y Gachet, F. (2018). Economía popular: entre la informalidad y la reproducción ampliada. Presentación de dossier. Íconos. Revista de Ciencias Sociales. N° 62, Quito, septiembre 2018. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Galer, A. P. C., Ejarque, M. C., Mathey, M. D. C., y Muscio, L. C. (2023). Arraigo Rural: condiciones de vida, políticas y estrategias de las familias productoras en Argentina. Editorial Teseo.

González Gaudiano, E. (2008) Los saberes socialmente productivos. Entrevista a Adriana Puiggrós. Trayectorias, vol. X, núm. 27, julio-diciembre, 2008, pp. 111-122. Universidad Autónoma de Nuevo León. Monterrey, Nuevo León, México

Grabois, J. (2015) Organización y economía popular Juan Grabois y Emilio Miguel Angel Pésico. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CTEP .Asociación Civil de los Trabajadores de la Economía Popular, 2015. v. 5, 192 p. 4ra Edición. Junio de 2019.

Gramsci, A. (2006). Los Intelectuales y la organización de la cultura. www.gramsci.org.ar

Guelman, A. (2008) “Los movimientos populares en la economía popular: la potencialidad pedagógica de los procesos productivos” en Pedagogías descolonizadoras y formación en el trabajo en los movimientos populares. Buenos Aires. CLACSO. Editorial El Colectivo.

— (2010) Empresas recuperadas y construcción de saberes socialmente productivos. Comparación de dos casos. Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología, vol. 3, núm. 9, noviembre, 2010, pp. 24-33 Universidad de Santiago de Chile. Santiago, Chile

— (2015) Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales. El caso de la Escuela de Agroecología del MOCASE-V (2009-2012). En: http://repositorio.filo.uba.ar/xmlui/bitstream/handle/filodigital/2973/uba_ffyl_t_2015_899265.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Guelman, A. y Palumbo, M. M. (2008) Pedagogías descolonizadoras y formación en el trabajo en los movimientos populares. Buenos Aires. CLACSO. Editorial El Colectivo.

Herner, M. T. (2017). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). (S.F.) Sistema de estadísticas sociodemográficas (SESD) Definiciones y conceptos utilizados en los cuadros. https://www.indec.gob.ar/ftp/indecinforma/nuevaweb/cuadros/7/sesd_glosario.pdf.

Lavall, C. (2003) La escuela no es una empresa. La nueva lengua de la escuela. Ed. Paidós, Barcelona

Lombardo, S. (2022). Informe del ReNaTEP y Potenciar Trabajo: Principales características de la economía popular registrada. Informe noviembre 2022. Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas y Autogestionadas.

Maldovan Bonelli, J. (2018) La economía popular: debate conceptual de un campo en construcción / Johanna Maldovan Bonelli; compilado por Emilce Moler. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo.

Maletti, J. E. y Melani, G. H (Eds. - Comp.) (2022) Informe de gestión Año 2022: Estación Experimental Agropecuaria Cuenca del Salado. Centro regional Buenos Aires Sur. Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria INTA. https://repositorio.inta.gob.ar/bitstream/handle/20.500.12123/15750/INTA_CR%20BsAs%20Sur_EEACuenca%20del%20Salado_Maletti_EJ_Informe_gestion_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Martí, J. (1975) Obras Completas, tomo 19, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana 1975, páginas 375-376.

Martínez, E. M. (2019). La vuelta al campo y las transformaciones y contextos que le dieron lugar. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Michi, N. (2010). Movimientos campesinos y educación. El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC - 1a ed. - Buenos Aires: El Colectivo.

Michi, N., Di Matteo, Á. J. y Vila D. (2012) Movimientos populares y procesos formativos. Polifonías Revista de Educación Año 1 N°1 - ISSN: 2314-0496, pp. 22-41

Ministerio de Desarrollo Social. (s.f.) Potenciar Trabajo. Promovemos la inclusión socioproductiva y el desarrollo local. <https://www.argentina.gob.ar/desarrollosocial/potenciartrabajo>

Muzlera, J. (2019) Neorruralidad en el sudeste bonaerense. Uso del espacio y sociabilidades. Contemporánea, 9(2), 563-588.

Oelsner, V. (2019). Trabajo y educación. En Fiorucci, F. y Vismara, J. B. (Ed.) Palabras claves en la historia de la educación argentina Flavia Fiorucci; José Bustamante Vismara - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2019. Pp. Pp. 311-312

Palumbo, M. M. (2014). Las propuestas de formación política en movimientos populares entre la pedagogía y lo pedagógico. *Intersticios De La política Y La Cultura. Intervenciones Latinoamericanas*, 3(6), 51-65. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/9036>

— (2016) Educación en movimientos populares rurales: un estado del arte. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol. 18, núm. 26, pp. 219-240, 2016. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

— (2016) Informe de medio término. Proyecto UBACYT “Pedagogía, política y acción colectiva. La dimensión político pedagógica de los movimientos populares urbanos en el AMBA. Estudio comparativo de experiencias de matriz político ideológica autonomista y nacional popular”. Dra. Daniela Paola Bruno y Mg. María Mercedes Palumbo (Editoras). Versión noviembre 2016

— (2016) Prefigurando una nueva educación: las formas de lo pedagógico en movimientos populares en la Argentina. Sinéctica, 47. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/634>

— (2022) Formación política en América Latina: reflexiones desde la educación popular y las pedagogías críticas / María Mercedes Palumbo... [et al.]; Coordinación de María Mercedes Palumbo... [et al.] - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2022.

Parceró Páez, I. (2023) *“Es amor y es trabajo”. El proceso de subjetivación política de las trabajadoras de comedores comunitarios de la UTEP.* (Tesis de licenciatura inédita) Departamento de Sociología. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Pérsico, E.; Navarro, F. y Navarro, M. (2017). Economía popular. Los desafíos del trabajo sin patrón. Serie Encrucijadas. Colihue, Buenos Aires, Argentina, 2017

Prebisch, R. (1981) “Capitalismo Periférico. Crisis y transformación.” Fondo de Cultura Económica, México D.F. ISBN 968-16-0819-4 p. 37 a p.90

Puiggrós, A. (1996) 2015. Qué pasó en la educación argentina: desde la conquista hasta el menemismo. Buenos Aires. Galerna, 2015

— (2013) Enfoques de la educación latinoamericana en el siglo XXI. En Rodríguez, L. M. (Ed.) Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. 1ª ed: Buenos Aires. APPEAL.

Quijano, A. (2014) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014. ISBN 978-987-722-018-6. Buenos Aires. CLACSO <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>

Rodríguez, L. M. (2011) Saberes, saberes socialmente productivos y educación de adultos. Revista Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos, 55-60.

— (Ed.) (2013). Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. 1ª ed: Buenos Aires. APPEAL.

— (2021). Paulo Freire, saberes socialmente productivos y saberes del trabajo. Anales De La Educación Común, 2(5), 50–51. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/321>

Rockwell, E. (1984) Etnografía y Teoría de la Investigación. En Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (Comp) La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. Edit. Cortés, Sao Paulo, Brasil.

— (1986) La relevancia de la Etnografía para la transformación de la escuela. En Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación, Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Serie Memorias de Encuentros Científicos Colombianos, Organizado por la Universidad Pedagógica Nacional, 1986, pp. 15-29.

— (2009). La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. 1°ed. Buenos Aires, Paidós, Capítulo 2. Pp. 41 - 64

Tedesco, J. C. (2012) Educación y Justicia social en América Latina. FCE. Universidad Nacional de San Martín. Buenos Aires

Teubal, M. (2003). Soja transgénica y crisis del modelo agroalimentario argentino. En Realidad Económica, N° 196.

Tóffoli, M. (2017). La "CGT de los excluidos". La Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP) (2011-2016). Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica.

Torres Carrillo, A. (2017) Prácticas educativas en movimientos sociales de América Latina. Revista Folios, núm. 46, julio-diciembre, 2017, pp. 3-14. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia

Sánchez Cerón, M. (1998) Una propuesta educativa en Brasil: el Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra (MST) Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXVIII, núm. 2, trimestre, 1998, pp. 91-110. Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México

Sarria Icaza, A. M. y Tiribia, L. (2004). "Economía popular". En CATTANI, A. (coord). Otra economía. Buenos Aires: Altamira.

Segato, R. (2018) La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. 2da ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.

Sendón, M. A. (2013) Educación y trabajo: Consideraciones actuales en torno al debate del papel de la educación. *Propuesta Educativa*, núm. 40, noviembre, 2013, pp. 8-31 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina

Sessano, P., Telias, A., y Ayuso, M. (2006). Debates y reflexiones acerca de los saberes del trabajo ferroviario. XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, 9 al 11 de agosto de 2006, La Plata, Argentina. *Habitarla escuela: producciones, encuentros y conflictos*. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13296/ev.13296.pdf

Sili, M. E. (2019). La migración de la ciudad a las zonas rurales en Argentina: Una caracterización basada en estudios de caso. *Población y sociedad*, 26(1), 90-119.

Svampa, M. (2010). Movimientos sociales, matrices socio-políticas y nuevos escenarios políticos en América Latina. *OneWorld Perspectives* (1), 1-29. En *Memoria Académica*. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14215/pr.14215.pdf

— (2006) Movimientos sociales y nuevo escenario regional: Las inflexiones del paradigma neoliberal en América Latina [En línea]. *Cuadernos del CISH*, (19-20). Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3612/pr.3612.pdf

Wahren, J. (2020). Bachilleratos populares en Argentina. *Revista De Ciencias Sociales*, 33(47), 85-104. <https://doi.org/10.26489/rvs.v33i47.5>