

RAÚL ZIBECCHI*

LA EMANCIPACIÓN COMO PRODUCCIÓN DE VÍNCULOS

Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la red CLACSO
<http://www.clacso.org.ar/biblioteca> - biblioteca@clacso.edu.ar

*Las ventajas que vemos: todos fuimos gobiernos, no
tuvimos algún líder, fue un gobierno colectivo, así entre
todos nos enseñamos lo que cada uno sabe*
Subcomandante Insurgente Marcos, 2004

EN LOS ÚLTIMOS QUINCE AÑOS, los principales hechos políticos sucedidos en América Latina han sido protagonizados por los movimientos y, muy en particular, por aquellos conformados por los habitantes del subsuelo, los llamados excluidos o marginados. En efecto, fue la movilización social la que consiguió derrocar presidentes corruptos o impopulares, modificar la relación de fuerzas en varios países, deslegitimar las políticas neoliberales y especialmente las privatizaciones, y la que contribuyó de manera decisiva a que llegaran al gobierno sectores políticos progresistas.

Sin embargo, no quedan ahí los logros de los movimientos. Un mundo nuevo está naciendo en los territorios de los movimientos. Un mundo nuevo –o sea, diferente– se abre paso en las grietas del sistema, que los habitantes del subsuelo vienen horadando desde hace algunas décadas. No es un mundo, sino mundos diferentes; diferentes del mundo hegemónico que hemos dado en llamar capitalismo-imperialismo-mundialización. Es-

*Docente e investigador de la Multiversidad Franciscana de América Latina (MFAL).
Editor de la sección Internacionales del semanario *Brecha*, Uruguay.

tos otros mundos son también diferentes entre sí, pero tienen en común la lucha por la dignidad, la autonomía, la tensión emancipatoria, que constituyen la argamasa con la que nace y crece nuestro otro mundo.

Diferentes y diversos porque así son los suelos y culturas que los ayudan a nacer, y así son las mujeres y los hombres que les van dando forma. Pero también porque los tiempos del nacer/hacer no son homogéneos, como lo son los tiempos de la producción/consumo del sistema. Estos otros mundos que están pariendo los territorios de los movimientos en nuestro continente no nacen de golpe ni de un solo empujón; van tomando su forma en el tiempo largo y a menudo sordo de la resistencia, y se hacen visibles en los tiempos más cortos, a veces fugaces, de las insurrecciones y desbordes del subsuelo.

No hay, entonces, un solo camino ni un solo tiempo, sino caminos y tiempos trazados y caminados con las maneras y ritmos de la experiencia de cada pueblo. En las experiencias que se suceden –protagonizadas por zapatistas y sin tierra, por aymaras y quechuas bolivianos y por indios ecuatorianos y colombianos, por desocupados piqueteros argentinos, y por innumerables habitantes del sótano en ciudades y campos– encontramos actitudes diferentes hacia los estados nacionales, formas diversas de construir sus organizaciones, dispares modos de afrontar las relaciones con el territorio y particularidades en cuanto a las formas de abordar la educación, los cuidados de la salud y la producción.

Encontramos, así, movimientos que rechazan cualquier colaboración o apoyo del Estado, otros que mantienen prudentes distancias del Estado pero reciben diversos tipos de sostén estatal, y otros más que se han incrustado de lleno en la institucionalidad, con la esperanza de transformarla o de fortalecerse a través de ella. En cuanto a las formas organizativas, varían desde grados distintos de horizontalidad e informalidad hasta formas jerárquicas más o menos flexibles, incluyendo mestizajes organizativos de todo tipo. Las formas de acción, legales e ilegales, violentas y pacíficas, instrumentales y autoafirmativas, defensivas e insurreccionales, nos hablan de universos heterogéneos reacios a las síntesis simplificadoras. Ni qué hablar de las diferentes *estrategias* que se trazan los movimientos: desde las ya prefijadas hasta las más o menos inciertas; desde la revolución consistente en la toma insurreccional del poder estatal, hasta quienes promueven la creación de una isla autogestionada, que no sea “un refugio para la autosatisfacción, sino una barca para encontrarse con otra isla y con otra y con otra” (Subcomandante Insurgente Marcos, 2003: 10).

Hay movimientos, en fin, que se destacan por sus realizaciones en el terreno de la educación, mientras otros sobresalen por la elevada participación de las mujeres, incluso en los cargos de dirección; algunos cuentan con realizaciones notables en el terreno de la salud, recuperando saberes tradicionales que se combinan con la medicina alopá-

tica; otros se esfuerzan por encarar la producción rehuendo la división taylorista y jerárquica del trabajo, o abordan la comunicación de forma realmente alternativa y participativa de modo que las comunidades toman en sus manos los medios, disolviendo las distancias entre emisores y receptores. No es lo habitual, ciertamente, que un movimiento haya desarrollado de forma pareja todos los aspectos que hacen a la emancipación y a la creación de un mundo nuevo. Existen, por lo tanto, grados diversos de ruptura con lo viejo, siendo a mi modo de ver el zapatismo la ruptura más completa y explícita –tanto en el hacer como en el pensar– con las viejas formas de cambiar el mundo.

Las diferencias anotadas entre los movimientos, y otras tantas que podríamos sumar, no deberían ocultarnos las cuestiones en común de estos sujetos territorializados que, mientras resisten, se empeñan en convertir sus emprendimientos para la sobrevivencia en alternativas al sistema. Rastrear algunas experiencias notables en la educación, la producción material y la salud es el objetivo de este trabajo, con la esperanza de mostrar que los diversos modos de hacer emancipatorios se asientan en, y tienen en común, la creación y producción de relaciones sociales de nuevo tipo, no capitalistas, basadas en la reciprocidad, la autonomía, el hermanamiento, la autogestión y la convivencia comunitaria.

EDUCACIÓN EN MOVIMIENTO

Uno de los cambios más notables que se pueden constatar en los nuevos movimientos es su actitud hacia la educación. Anteriormente los movimientos indígenas habían luchado por la escuela, pero sólo unas pocas iniciativas iban más allá de la dinámica de construir escuelas para que fueran gestionadas por los estados sin que mediaran formas diferentes a las hegemónicas a la hora de abordar la educación. Para los indios, llegar a dominar la escritura fue la forma de conocer el mundo *del otro*, del sector dominante, para combatirlo o neutralizarlo mejor. Existieron, sin embargo, algunas experiencias educativas diseñadas y ejecutadas por los propios indios, la llamada *escuela india*, que permitió concentrar la *energía cultural* para recrear la memoria colectiva que se convirtió en el elemento central de la identidad étnica, que facilitó los procesos de organización y movilización y hasta la formulación de proyectos políticos propios (Ramón Valarezo, 1993: 112).

Para los sin tierra de Brasil, la escuela autogestionada por el movimiento es uno de sus rasgos más importantes, aunque este proceso se consolidó recién en los noventa. En las 1.800 escuelas que existen en los asentamientos, estudian alrededor de 200 mil niños con cuatro mil maestros; los criterios pedagógicos han sido diseñados por el propio movimiento, haciendo hincapié en que la educación es *una actividad política importante para el proceso de transformación de la sociedad*, que

debe partir de la realidad de los asentamientos y campamentos, y en la que deben involucrarse las familias tanto en la planificación escolar como en la administración. Las escuelas del MST se rigen por dos principios básicos: desarrollar la conciencia crítica del alumno, con contenidos que “lleven a la reflexión y adquisición de una visión del mundo amplia y diferenciada del discurso oficial”, y la “transmisión de la historia y el significado de la lucha por la tierra y la reforma agraria, de la que resultó el asentamiento” donde está ahora la escuela y viven los alumnos. En paralelo, apuestan a desarrollar la capacidad técnica de los alumnos para experiencias de trabajo productivo, tanto de “técnicas alternativas” como de “ejercicios prácticos en áreas de conocimientos necesarios al desarrollo del asentamiento” (Morissawa, 2001: 241).

Aunque importante, este es apenas uno de los aspectos relacionados con la educación en el MST. Creo que uno de los lados más interesantes es que el movimiento como tal se ha convertido en un *sujeto educativo*. Esto es mucho más que la habitual implicancia del movimiento en la educación y la participación de la comunidad en la escuela. Que el movimiento social se convierta en un sujeto educativo, y que, por lo tanto, todos sus espacios, acciones y reflexiones tengan una *intencionalidad pedagógica*, me parece un cambio revolucionario respecto a cómo entender la educación y el movimiento social.

Considerar al “movimiento social como principio educativo” (Salette Caldart, 2000: 204) supone desbordar el papel tradicional de la escuela y del docente: deja de haber *un* espacio especializado en la educación y una persona encargada de la misma; todos los espacios, todas las acciones y todas las personas son espacio-tiempos y sujetos pedagógicos. Entre otras muchas consecuencias, la educación en estas condiciones no tiene fines ni objetivos, más allá de re-producir el movimiento de lucha por la tierra y por un mundo nuevo, lo que supone “producir seres humanos”. En suma, “transformarse transformando” es el principio pedagógico que guía al movimiento (Salette Caldart, 2000: 207).

Ahora bien, ¿qué significa que el movimiento es el sujeto educativo? Que la educación es una educación *en movimiento*. Esto suele desafiar nuestras concepciones más elementales. ¿Cómo se puede educar en movimiento? Una cosa es educar *para* el movimiento o *en* el movimiento; otra es hacerlo *en* movimiento. Aquí lo decisivo no es qué pedagogía se sigue ni qué modelo de escuela se persigue, sino el *clima* y las *relaciones* humanas vinculadas a las prácticas sociales. La educación no es más –ni menos– que un clima social inserto en relaciones sociales; el resultado del proceso educativo dependerá del tipo de clima y del carácter de las relaciones sociales en un espacio-tiempo determinado. Si el clima es competitivo y las relaciones son jerárquicas, el espacio educativo será cerrado, separado del entorno, y los seres humanos que emerjan de ese proceso tenderán a estar cortados

por esos mismos valores. Pero una concepción diferente, como la de *transformar transformando*, una educación en movimiento, no otorga garantías acerca de los resultados a los que llegará. Podemos suponer que surgirán individuos *en* colectivos, en sintonía con el movimiento de cambio social en el que se formaron, y que el resultado será ampliar y potenciar el movimiento. Pero quizá no sea así, y sería deseable que uno de los *aprendizajes* destacados en esta situación sea el de aprender a vivir y convivir con la incertidumbre.

Por movimiento social entiendo la capacidad humana, individual y colectiva, de modificar el lugar asignado o heredado en una organización social y buscar ampliar sus espacios de expresión (Porto-Gonçalves, 2001: 81). Ese movimiento-deslizamiento es (mientras dura el movimiento) un proceso permanente de carácter auto-educativo. Se trata de hacerlo consciente, para potenciarlo, intensificarlo. También podemos entender al movimiento como el *transformarse transformando*. Si la lucha social no consigue modificar los lugares que ocupábamos antes, estará destinada al fracaso, ya que reproduce los roles opresivos que hicieron nacer el movimiento. El cambio de roles-lugares puede frenarse con la adopción de una nueva identidad que sustituye a la vieja, o bien puede tender a instalarse una suerte de fluidez, por la cual el sujeto se auto-transforma de forma continua. Como veremos más adelante, escuela y movimiento, institución y cambio, son contradictorios.

Esta vorágine del cambio permanente sólo puede ser contenida por una sólida comunidad humana, por lazos fuertes de hermanamiento, en los cuales los vínculos *de tipo familiar* son clave para la continuidad de las experiencias y los procesos. En este aspecto, las raíces –siempre necesarias– no son una identidad fija ni un lugar físico ni un rol social, sino las relaciones humanas con aquellos con quienes compartimos la vida. Salette Caldart denomina a este aspecto como *pedagogía de enraizamiento en una colectividad* (2000). De ahí la importancia de trabajar la organización del movimiento como entramado y espacio de vínculos afectivos, lo que implica poner en cuestión la idea hegemónica en nuestras izquierdas acerca de la organización como instrumento para conseguir fines.

El desafío que nos plantea la educación en movimiento supone, por otro lado, que escuela y movimiento deben convivir más allá de sus diferencias. Para la escuela significa integrarse en un sujeto pedagógico *integral*, formando parte del clima y del proceso pedagógico que se registra en el movimiento social. Para este, el desafío es igualmente grande: convertir cada espacio, cada instancia, cada acción, en experiencias y espacios pedagógicos, de crecimiento y aprendizaje colectivo. Convertir al movimiento en sujeto pedagógico implica poner en un lugar destacado la reflexión y la evaluación permanentes de todo lo que está sucediendo, abrirse como espacios de auto-reflexión y, por lo

tanto, darse tiempos *interiores* que naturalmente no coinciden con los tiempos de los partidos y el Estado. Entre los piqueteros se están dando varias experiencias en esta dirección: el Taller de Filosofía del MTD de La Matanza (Lee Teles, 2004), los Grupos de Reflexión del MTD de Solano (Ferrara, 2004) y la Ronda de Pensamiento Autónomo, en la que participan grupos de piqueteros, asambleas barriales y estudiantes¹. En estos casos, se registra una total y completa ruptura del espacio tradicional de formación, que es apropiado por la comunidad-movimiento.

A las experiencias del MST y los MTD puede sumarse la de los indios ecuatorianos que han creado la Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas. En Ecuador hay 2.800 escuelas dirigidas por indígenas. Algunas de ellas forman parte del sistema de educación intercultural bilingüe, pero desde hace años la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador) se plantea “una escuela distinta, donde fundamentalmente se cuente con la participación de la comunidad, *una pedagogía que practicaron nuestros viejos*” (Macas, 2000: 2; las cursivas son nuestras). La Universidad Intercultural forma parte de ese proceso de apropiación de la educación por los “indios en movimiento”; no tiene grandes edificios, promueve la oralidad así como superar la dicotomía sujeto-objeto, y está guiada por “un proceso de interaprendizaje, que puede ser informal (es decir, no reglado en las ataduras académicas de las clases presenciales) e itinerante, para posibilitar la incorporación de alumnos en cada pueblo o comunidad” (Macas y Lozano, 2000: 3).

Los actuales movimientos tienden hacia el arraigo territorial, espacios en los que despliegan relaciones sociales no capitalistas, surgidas en la resistencia al modelo neoliberal. Los nuevos territorios son ámbitos de cristalización de relaciones sociales, de producción y reproducción de la vida, que instauran nuevas territorialidades en base a la reconfiguración de las viejas. Con su presencia cotidiana, los movimientos *marcan* el espacio, pero lo hacen sobre los vínculos y relaciones que portan. En esos territorios es donde están naciendo las nuevas escuelas.

El MST aspira –y a veces lo consigue– a que la comunidad (campamento o asentamiento) se haga cargo de la escuela, la tome en sus manos. “La escuela es una conquista del asentamiento o del campamento. Por lo tanto de ella forman parte todas las familias y no apenas las que actualmente tienen allí sus hijos. Siempre que sea posible, los núcleos de base deben discutir el funcionamiento y los rumbos de la escuela” (MST, 1999: 18). De todos modos, es el movimiento en última instancia quien decide los rumbos de la escuela.

¹ Véase <<http://www.lavaca.org>>.

La experiencia de las comunidades indias es parcialmente diferente. La comunidad controla un territorio donde suele construir una escuela, que casi siempre es la única presencia estatal. Pero esta presencia estatal suele generar graves conflictos, en caso de que la comunidad persista en mantener la diferencia cultural de que es portadora y pretenda afirmarla. En Bolivia, la escuela es una conquista social de la revolución de 1952: los comuneros destinaron un terreno a la escuela que ellos mismos construyeron, que incluye una parcela que cultivan para mantener a los maestros. La relación parece clara: la escuela está en *nuestro territorio*, dicen los indios.

Sin embargo, la escuela estatal es portadora de un curriculum oculto, que sólo la lucha social logra visibilizar. Una de las cuestiones en conflicto hace a las lógicas diferentes de escuela y comunidad: “¿Hasta qué punto puede el espacio de la escuela compatibilizar la lógica logocéntrica del Estado con la lógica de textualidad oral de la comunidad?” (Regalsky, 2003: 168). Resulta difícil transferir a la escuela los saberes de la comunidad, porque existe una tensión irresoluble entre ambas: “cualquier transferencia de conocimiento a la escuela sufre inmediatamente un cambio de formato y pierde su carga metafórica, pasa a ser logos, la palabra vale solamente en su significado literal mientras el contexto significativo se desvanece dentro de las cuatro paredes del aula” (Regalsky, 2003: 169).

Estamos ante un conflicto de poderes que habitualmente se resuelve a favor de la autoridad estatal, o sea, la escuela. Para Regalsky, la escuela en la comunidad es un espacio de apoyo para “perforar el espacio jurisdiccional de la comunidad, debilitarlo e inclinar la balanza de poder a favor de las autoridades regionales criollas” (Regalsky, 2003: 170). En síntesis, la escuela es un espacio de confrontación entre dos estrategias: la de los campesinos indios y la del Estado. Y, por lo tanto, es un instrumento del Estado para desmantelar la territorialidad india –con sus relaciones sociales de reciprocidad– y volver a estructurarla a su favor.

Esta ha sido la experiencia de las comunidades de Raqaypampa, en la zona de Cochabamba, Bolivia, en su lucha por la tierra y la escuela. Para frenarla, el Estado boliviano se propuso reorganizar las instituciones educativas utilizando la “interculturalidad” como su instrumento, o sea “utilizando las mismísimas demandas étnicas de la CSUTCB (confederación campesina) –y apropiárselas– para hacer de ellas su propia plataforma” (Regalsky, 2003: 175). En Raqaypampa, el inevitable conflicto de jurisdicciones se desató en octubre de 1986, cuando las comunidades retiraron a todos sus hijos de las escuelas de la zona. Aceptaron reabrir las con la condición de que las autoridades permitieran que los *maestros indígenas*, nombrados por las asambleas de las comunidades, trabajaran como maestros oficiales. Se enfrentaron

incluso al sindicato de maestros, que defendía a los maestros criollos graduados en el instituto estatal.

Finalmente, el Consejo Educativo Comunal impuso sus criterios apoyado por los campesinos, y hasta llegó a modificar el calendario escolar de la zona para que no interfiriera en las labores agrícolas. En una memorable asamblea en 1992, un campesino quechua dijo: “les estamos mostrando que podemos enseñar a nuestros hijos mejor de lo que ellos –los maestros– lo pueden hacer” (Regalsky, 2003: 191). La capacidad de los indios de cuestionar la *autonomía* de la escuela y de sus maestros fue posible porque se había afianzado una lógica alterna, con una sólida base territorial y cultural.

La experiencia de Raqaypampa nos alerta sobre un tema decisivo para el actual movimiento social: la definición del actor principal en la escuela. De esta definición dependerá, en gran medida, que los emprendimientos educativos de los sectores populares en movimiento formen parte del nuevo mundo que queremos expandir, o que terminen subordinados a las lógicas estatales, que no son otras que las de la acumulación del capital.

La experiencia educativa zapatista, que a un año de la creación de las Juntas de Buen Gobierno ha comenzado a conocerse de forma más sistemática, tiene una diferencia esencial con las anteriores: rechazan cualquier *colaboración* del Estado. En las cinco regiones autónomas que componen el territorio zapatista hay unas 300 escuelas con mil promotores de educación; desde hace cuatro años funciona la secundaria y crearon un Centro de Formación Autónoma donde se preparan los promotores (Muñoz, 2004). Estas diferentes instancias forman parte del Sistema Educativo Rebelde Autónomo de Liberación Nacional (SERAZLN).

Con el zapatismo, la educación llegó a todas las comunidades en resistencia. Los criterios educativos se basan en que la educación “sale del pensamiento de los pueblos”, en que “los niños van a consultar a los viejitos de los pueblos y junto con ellos van armando su propio material didáctico”, como señalan los promotores. No califican: “a los que no saben no se les pone cero, sino que el grupo no avanza hasta que todos vayan parejo, a nadie se reprueba. Asimismo, a fin de curso los promotores indígenas organizan una serie de actividades que son presenciadas por los padres de familia, quienes valoran el aprendizaje de sus hijos *sin otorgarles ninguna calificación*” (Muñoz, 2004: 351, las cursivas son nuestras).

Los promotores y promotoras son elegidos por sus pueblos, las escuelas fueron construidas por las comunidades y los niños llevan como *matrícula* una gallina para la alimentación de los maestros. Las Juntas de Buen Gobierno se encargan de proveer los materiales didácticos, no reciben ni aceptan subsidio estatal alguno y los maestros no

cobran sueldo, son alimentados y vestidos por las comunidades, que les pagan los gastos en transporte y calzado. Se guían por el principio “nadie educa a nadie, nadie se educa solo” (Nachman, 2004: 1). De esta forma, los zapatistas erradicaron al Estado –como concepto educativo– de sus escuelas.

La tendencia en estos movimientos parece ir en la dirección de reintegrar los diferentes aspectos de la vida: se trata de la tendencia, muy incipiente aún, que se registra en algunos colectivos hacia la reunión de aspectos de la vida antes escindidos. No es fácil adivinar hacia dónde vamos. Si, como podemos intuir, la educación es la vida misma, o sea, si podemos hacer de la vida un hecho educativo, ello implica recuperar su carácter integral como vida, superando la fragmentación en la que se asienta el dominio del capital. Por otro lado, si lo que educa es la vida misma, el hecho educativo no tiene otro modo de suceder que afirmar, potenciar, expandir, o sea poner *en movimiento*, los saberes que ya existen en la vida cotidiana de los sectores populares.

PRODUCIR SIN PATRONES NI CAPATACES

Una parte de los nuevos movimientos produce lo necesario para asegurar la subsistencia cotidiana de sus miembros. Desde hace tiempo, así lo hacen los movimientos rurales (indígenas, campesinos y sin tierra). En los últimos años, esta realidad se instaló como tendencia entre algunos movimientos urbanos (piqueteros, fábricas recuperadas y algunas asambleas barriales). Una vez que están produciendo, el debate se traslada al terreno del *cómo* hacerlo. En las comunidades rurales nunca existió una división del trabajo importante, más allá de la división de género. Sin embargo, los campesinos suelen ser esquilados por los intermediarios. Los zapatistas están en lucha por liberarse de los *coyotes* (intermediarios), creando sus propias bodegas y mercados, llevando la producción hasta las ciudades más cercanas. Pero el cultivo colectivo no es lo habitual entre los indígenas, habituados al trabajo familiar. En Morelia, donde funciona uno de los Caracoles, las mujeres tzeltales, tzotziles y tojolabales están creando colectivos de siembra de verduras y hortalizas, costura y bordado, fabricación de velas y panadería, y la mayor parte de los beneficios los vuelcan a las comunidades (Muñoz, 2004). Los sin tierra debaten sobre la conveniencia de trabajar de forma cooperativa, venciendo a veces la inercia individualista de los campesinos, y abordan nuevos temas como los cultivos sin agrotóxicos y la no producción de transgénicos. Crearon una gran cantidad de cooperativas y redes de distribución, ferias en pueblos y ciudades, para eludir la intermediación capitalista.

Para los nuevos sujetos urbanos, modelados por las formas de producción y de vida impuestas por el taylorismo-fordismo, la actitud

hacia la división del trabajo es un tema crucial que hace a la emancipación de la vieja cultura del trabajo. Entre estos sujetos se están llevando a cabo algunas prácticas que ponen de relieve el problema de la división entre productores y consumidores, por un lado, y la cuestión de las jerarquías asociadas a los saberes en el ámbito de la producción. En otro lugar he analizado en detalle algunas experiencias productivas entre grupos piqueteros, que buscan compartir los saberes, eluden la figura del capataz y evitan jerarquías derivadas de la división técnica del trabajo (Zibechi, 2003). Pero como el núcleo duro de la división del trabajo está en las fábricas, parece necesario adentrarse en algunas experiencias notables en las empresas recuperadas por sus obreros, en particular en el caso de Argentina.

La inmensa mayoría de las 170 fábricas recuperadas son pequeñas y medianas; más de la mitad está en Buenos Aires; un 26,4% son metalúrgicas (seguidas muy de lejos por frigoríficos, aparatos eléctricos, imprentas, transporte, alimentación y textiles), con un promedio de sólo sesenta trabajadores en el momento de ser recuperadas. El 93% se convirtieron en cooperativas por decisión de la asamblea de trabajadores, el 71% distribuye los ingresos de forma igualitaria (gana lo mismo el que limpia que el trabajador más especializado) y sólo el 15% mantiene los criterios de remuneración de la vieja patronal. Las dos terceras partes fueron ocupadas y puestas a producir en los años 2001 y 2002, en el momento de mayor agudización de las luchas sociales (Fajn, 2003).

Tres aspectos merecen ser destacados: el papel de la lucha en la creación de vínculos fuertes entre los obreros, los intentos de superar la división entre productores y consumidores –y por lo tanto de eludir la lógica del mercado monopólico– y, por último, la tensión emancipatoria respecto de la división del trabajo.

En primer lugar, más de la mitad de las empresas recuperadas producen sólo con obreros: los porcentajes más altos se dan precisamente en las empresas que debieron afrontar una lucha larga y sostenida para conseguir la recuperación. Sin embargo, pese a las enormes dificultades que tuvieron que soportar los obreros que encararon las luchas más potentes –que son a la vez los que debieron comenzar a producir en las *peores* condiciones (sin capataces, jerarcas ni administrativos)– los resultados son los mejores. En las fábricas donde hubo alta conflictividad, la capacidad de producción utilizada asciende al 70% frente al 36% en las de baja conflictividad. Del mismo modo, en las fábricas abandonadas por jefes y administrativos utilizan mayor capacidad productiva que en las que esas categorías permanecieron: 70 frente a 40% (Fajn, 2003).

Estos datos alertan sobre el papel insustituible del conflicto social como generador de vínculos fuertes, que son, en los hechos, los

nudos del cambio social. ¿Cómo explicar, si no, que sean las empresas donde más intensa fue la lucha y donde menos jerarquías quedaron, las que tienen mayor producción, y con criterios más igualitarios y solidarios? Este hecho avala que la producción no es una simple cuestión técnica, sino un proceso en el que las relaciones sociales juegan un papel determinante.

En segundo lugar, varias fábricas han mostrado interés en establecer relaciones con otros sectores sociales, que a veces pasan por dirigir su producción hacia las necesidades de la población más pobre, cosa que pueden hacer –y hacen–, sobre todo, las que producen alimentos. Así, se han desarrollado vínculos productivos entre fábricas recuperadas, piqueteros, campesinos y asambleas barriales, relaciones que comenzaron en la lucha y que tienden a formalizarse venciendo inercias. En los hechos, los cuatro sectores sociales y movimientos mencionados tienden a producir sus propias vidas: grupos de piqueteros cultivan la tierra, producen pan y otros artículos, y algunos están instalando criaderos de cerdos, conejos y peces. Por su parte, unas cuantas asambleas están produciendo pan, comidas, productos de limpieza y de cosmética, y algunas colaboran con los *cartoneros*².

Algunas asambleas están haciendo un trabajo interesante que puede ser tomado como indicador de los caminos que transitan para superar la escisión entre productores y consumidores, propia del capitalismo. En Buenos Aires están funcionando unas 67 asambleas, de las cuales algo más de la mitad se coordinan territorialmente y se denominan *autónomas*. Este sector dedica esfuerzos a impulsar el *comercio justo* y el consumo solidario y consciente. Pero el comercio supone poner en contacto diferentes sectores sociales; productores rurales, piqueteros, asambleístas y obreros de fábricas recuperadas comienzan a tejer lazos directos no mediatizados por el mercado. Dicho de otro modo, recuperan el carácter original del mercado: transparencia, beneficios exiguos, competencia controlada, liberación, y ser el terreno de la *gente común*³.

2 Los cartoneros son desocupados que recogen cartón en las grandes ciudades y lo venden a los mayoristas.

3 “La vida económica (mercado) es un ambiente donde se sabe anticipadamente que el capitalismo es especulativo. La vida económica es transparente; el capitalismo, opaco. La vida económica implica exiguos beneficios; el capitalismo, ganancias extraordinarias. La vida económica es liberación; el capitalismo, el derecho del más fuerte. La vida económica es la fijación automática del precio de una verdadera oferta y demanda; el capitalismo impone los precios con astucia y poder. La vida económica implica una competencia controlada; el capitalismo, la eliminación de ese control y de la competencia. La vida económica es el terreno de la gente común; el capitalismo se garantiza y está encarnado en el poder hegemónico” (Wallerstein, 1998: 231).

Entre las experiencias más significativas están la feria semanal de Palermo, la distribución de yerba Titrayjú (iniciales de Tierra, Trabajo y Justicia) y la cooperativa La Asamblearia. La feria de Palermo funciona dos días a la semana, tiene más de cien puestos y comercializa sólo productos elaborados por las asambleas (bolsas de residuos, artículos de limpieza, pan, pañales, computadoras recicladas, pastas artesanales, papel reciclado, artesanías y mermeladas), por grupos piqueteros y fábricas recuperadas (Muracciole, 2003). La yerba Titrayjú es producida por el Movimiento Agrario de Misiones, organización de los pequeños productores rurales de la provincia del Norte argentino. Para evitar la explotación ejercida por los intermediarios, la yerba es distribuida directamente en Buenos Aires por treinta asambleas barriales, y por grupos piqueteros y otras organizaciones sociales, que la llevan a los domicilios de los consumidores.

La cooperativa La Asamblearia fue creada a comienzos de 2003 por las asambleas de Nuñez y Saavedra, que recorrieron el camino que se inició en la protesta para luego abordar las compras comunitarias y finalizar, por ahora, en la creación de esta cooperativa que distribuye productos de cinco fábricas recuperadas, una cooperativa agraria y de varias asambleas. Algo similar están haciendo los ex empleados del supermercado Tigre, de Rosario, gestionado por sus trabajadores, que funciona como un centro de comercialización de productos de fábricas recuperadas de todo el país, huertas comunitarias y pequeños agricultores (Rodríguez, 2003). Aunque el movimiento está dando sus primeros pasos, se están experimentando nuevas formas de comercialización que superan con mucho la experiencia del trueque. Aquella estaba centrada en la creación de una moneda alternativa y tenía vocación de masividad, en tanto las nuevas experiencias conceden prioridad a la producción y a los criterios éticos y políticos con que se produce y se comercializa, y busca cerrar la escisión entre productores y consumidores promoviendo relaciones directas, *cara a cara*. La Asamblearia “promueve la producción, distribución, comercialización y consumo de bienes y servicios autogestionados, es decir de aquellos que son fruto y propiedad colectiva de los trabajadores”, puede leerse en el folleto de presentación de la cooperativa⁴.

En tercer lugar, la división del trabajo heredada de las patronales es puesta en cuestión por una parte considerable de los trabajadores. En efecto, uno de los aspectos más fascinantes del nuevo movimiento (porque muestra que la emancipación es un camino posible para todo ser humano) son los cambios que los obreros impusieron en la orga-

4 Para más información véase <www.asamblearia.com.ar>.

nización del trabajo. El proceso no ha sido sencillo, pero se registra en todas las fábricas en grados e intensidades diversos. El punto de partida de estos cambios son las relaciones y vínculos solidarios que establecen los obreros entre ellos, y con el entorno social, a partir de las luchas desarrolladas para recuperar o mantener sus puestos de trabajo. En la inmensa mayoría de los casos los obreros no tenían experiencias militantes previas, sindicales o políticas, y fue la necesidad lo que los empujó a la lucha.

A partir de la creación de estos nuevos vínculos, las demás decisiones se van produciendo *naturalmente*. El salario igualitario y las asambleas como ámbito para tomar todas las decisiones, desde las vinculadas a la producción hasta la participación en movilizaciones, son el resultado de esas nuevas relaciones. O, más precisamente, las nuevas relaciones preexisten y permiten que se llegue a remunerar a todos por igual y que entre todos decidan todo.

Ahora bien, ¿cómo son estas relaciones? Son comunitarias, no instrumentales⁵. La toma de la fábrica, el momento de la ocupación, crea una “marca”, se convierte en un “mito fundador” (Fajn, 2003: 127); es un momento decisivo en la vida individual y en el colectivo. Violentar la puerta de la fábrica, abrir el portón, es entrar –simbólica y materialmente– a un mundo nuevo. Algo similar experimentan los campesinos sin tierra de Brasil cuando cortan las alambradas para ocupar los latifundios. Pero la fábrica que toman es diferente a la que dejaron cuando se produjo el cierre o cuando fueron despedidos: ahora la fábrica tomada es un “nuevo hogar”, donde viven como “hermanos” (Fajn, 2003: 127-128). Muchos trabajadores señalan que el colectivo obrero se convierte en una *nueva familia*; por eso podemos hablar del carácter comunitario al referirnos a los vínculos que se establecen.

La reconstrucción de los vínculos facilita la superación de los obstáculos para poner la fábrica en marcha: falta de luz, de materias primas, de dinero para comprar insumos. Estas dificultades son superadas gracias a la solidaridad, pero sobre todo por la potencia que despliegan los trabajadores. El poder-hacer⁶ de los obreros, que estaba bloqueado en la fábrica dominada por el patrón y los capataces, se libera, se despliega en toda su creatividad. Los obreros de Ghelco (insumos para helados), cuando empezaron a producir, en junio de 2002, juntaron monedas para comprar dos bolsas de azúcar y dos de maní. Hoy producen 4 mil kilos diarios. Cándido y Hernán, padre e hijo, obreros de Chilavert (impresión), explican cómo ven el trabajo en la fábrica con-

5 Utilizo el término comunidad en un sentido amplio, como forma de destacar la prioridad de los vínculos por encima de los objetivos.

6 Véase Holloway, John (2002).

trolada por los obreros: “trabajamos normalmente, como en cualquier hogar”. Afirman que desarrollan la empresa “como una familia, con prioridades”, y que el tipo de relaciones que establecen “son las relaciones al interior de la familia”. En segundo lugar, aseguran que para producir “lo único que se necesita es la voluntad de los trabajadores”, que “es suficiente con la voluntad de los trabajadores para ir en contra del sistema”, y lo explican con lo que podría ser una definición del poder-hacer: “es la voluntad, es la energía canalizada para el lado correcto la que derriba cualquier traba que quieran poner. Es difícil adivinar hasta dónde se puede llegar” (Fajn, 2003: 205-209).

La organización del trabajo en la fábrica recuperada cambia radicalmente. Lo primero que recuperan es la libertad de moverse. La fábrica-cárcel, el panóptico fabril, queda destruida al no haber control patronal. Todas las entrevistas a obreros y obreras manifiestan que el clima de libertad que tienen en la fábrica es uno de los mayores contrastes con el período anterior: “Ahora me siento como una paloma a la que le abrieron la jaula”, dice María del supermercado Tigre, en Rosario (Cafardo y Domínguez, 2003: 45). Moverse implica poder relacionarse, dar un uso diferente a los espacios y al tiempo, apropiárselos. Al no haber capataces ni supervisores, el control es colectivo, más difuso, y los problemas que surgen se debaten en las asambleas que, en general, son semanales. Por el contrario, en las fábricas que mantienen las viejas categorías y jerarquías, se realizan menos asambleas. Las tareas que antes hacían el capataz y el supervisor, las suele hacer –en las fábricas más *libres*– un coordinador (general o por secciones) elegido en asamblea y revocable en cualquier momento. Es la persona que comunica el trabajo que hay para el día y propone la forma de realizarlo.

Un segundo paso importante es la rotación en los puestos de trabajo. La tendencia es que cada obrero pueda aprender cualquier oficio; “todos tratamos de aprender todo” dice Ernesto de la imprenta Chilavert (Cafardo y Domínguez, 2003: 36). Obreros y obreras descubren que tienen la capacidad de realizar las más diversas tareas, incluso aquellas reservadas sólo para especialistas. Se despliegan nuevos saberes, “se pone en juego el sentido común y el saber no instituido formalmente” (Fajn, 2003: 140). Al no haber administrativos ni supervisores ni vendedores, los obreros deben aprender a dirigir la producción, hacerse cargo de la contabilidad y del trato con suministradores y clientes. Esto permite comenzar a superar la escisión entre trabajo intelectual y manual. Ciertamente, esto requerirá mucho tiempo, quizá varias generaciones, pero en algunas fábricas se están dando pasos en ese sentido, que no dependen del desarrollo tecnológico sino del tipo de relaciones sociales que se establecen.

Un tercer aspecto se vincula con la utilización de las máquinas. En Grissinópolis (alimentación), por ejemplo, la maquinaria es la misma

que cuando estaban los patrones, pero van modificando su distribución a medida que se apropian del proceso de trabajo. Las obreras de Brukman, por su parte, aunque la mayoría apenas terminó la escuela, fueron capaces de modificar completamente la distribución de las máquinas. Cerraron el último de los cuatro pisos que tiene el edificio y bajaron las máquinas al piso donde hacen el *ensamblaje* de la ropa. El objetivo era ahorrar energía y, sobre todo, estar todas juntas, compartir el tiempo de trabajo, pero de esa forma –poniendo por delante las relaciones humanas– modificaron la organización del trabajo. Tienen más libertad, más compañerismo, se organizan ellas mismas para producir.

En otras fábricas debieron descartar máquinas, rehacer otras y, en alguna, como La Vasquita (fábrica de quesos), reconstruyeron una fábrica destruida. Las máquinas reflejan y consolidan la división del trabajo: son productos de la tecnología y la ciencia, pero materializan relaciones sociales. Que los obreros pasen de ser apéndices de las máquinas a utilizarlas para su beneficio –no sólo económico ni en relación con su propiedad, sino en cuanto al dominio de la máquina– representa una auténtica revolución cultural. Si las máquinas son el resultado de una determinada división y organización del trabajo, los cambios que suceden en el taller deberán plasmarse en la remodelación y reformulación de las máquinas, ya sea en su forma como herramientas o en el modo de ser usadas.

Por último, la ruptura de la organización del trabajo capitalista permite a los obreros reapropiarse del proceso productivo al des-fetichizar o des-cosificar las relaciones en el seno del taller: las que aparecían como relaciones entre cosas, reaparecen como relaciones sociales, entre personas. Este paso es muy difícil, no porque requiera conocimientos especiales, sino porque el capitalismo nos acostumbró a considerar las relaciones entre los seres humanos como relaciones entre objetos. Pero los obreros (o los desocupados, o los assembleístas) están cambiando la mirada, están descorriendo el velo que cubría las relaciones humanas. Juan, un trabajador de la línea de producción de Zanón, relata cómo vivencia estos cambios: “yo antes veía pasar una placa por la línea hecho un cerámico y era un cerámico y punto, lo tomaba como tal. Ahora cada cerámico que pasa por la línea *es como algo nuestro que va ahí, es algo que te pertenece*” (Cafardo y Domínguez, 2003: 36, las cursivas son nuestras).

Más allá de que estas experiencias involucren a un número pequeño de obreros, lo realmente importante es que muestran que la emancipación no es algo reservado para seres especiales, anida en potencia en todo hombre o mujer que se disponga a luchar, como Carlos, María, Cándido o su hijo Hernán. Ciertamente, hay límites externos e internos. Pero se ha avanzado mucho. Es posible que se retroceda, que vuelvan a aparecer capas de gestores burocráticos o que los propios

obreros se rindan ante la inercia de la nueva división del trabajo, ahora adoptada voluntariamente pero siempre alienante. En todo caso, unas cuantas fábricas están demostrando que es posible vivir y producir vida de otra forma.

EL PODER CURATIVO DE LA COMUNIDAD

Una actitud emancipatoria en materia de salud supone la recuperación por parte de la comunidad, y las personas que la integran, de sus poderes curativos expropiados por el saber médico y el Estado. Pero implica, además, liberarse del control que el capital ejerce sobre la salud a través de las multinacionales farmacéuticas, que jugaron un papel destacado en el proceso de *medicalización* de la sociedad. Las prácticas en salud de los zapatistas, así como de una multiplicidad de pueblos indígenas y de algunos colectivos piqueteros, pese a las enormes distancias culturales que existen entre ellos, tienen algunos puntos en común.

Los pueblos indios a menudo recuperan sus saberes ancestrales, que van de la mano de reconocer los saberes de los médicos tradicionales sin descartar su combinación con la medicina moderna. De la misma manera que, en una primera etapa, pusieron en pie escuelas para tener un lugar en el que los niños pudieran estudiar, muchas veces el primer paso consiste en conseguir un dispensario de salud en la comunidad para resolver los casos más urgentes que suelen provocar elevadas tasas de mortalidad. Sin embargo, los pueblos indios tienen una larga tradición en materia de salud.

En las cosmovisiones tradicionales no existe separación entre salud y forma de vida, o sea, comunidad. Por eso, “la salud de los individuos en cuanto cuerpos físicos, depende, básicamente, de la salud de la comunidad” (Maldonado Alvarado, 2003). El concepto curativo de la medicina indígena forma parte del concepto curativo de esa sociedad, y se asienta, por un lado, en una tupida red de relaciones sociales de reciprocidad: minga o trabajo comunitario, asambleas y fiestas colectivas, espacios para “liberar armoniosamente el subconsciente, tanto el individual como el colectivo” (Ramón Valarezo, 1993: 329). Y por otro, en la familia y las relaciones familiares extensas (parientes y parientes rituales).

En las sociedades indígenas, la capacidad de curar forma parte de sus estructuras auto-generadas, a diferencia de las sociedades occidentales en las que se ha creado un cuerpo médico-hospitalario separado de la sociedad, que la controla y vigila. Los médicos indígenas se han organizado en varias regiones para recuperar y potenciar los saberes de la medicina indígena (Acero y Dalle Rive 1989; Freyermuth Enciso, 1993). Esta actitud forma parte del proceso emancipatorio de los indígenas de nuestro continente, y del prolongado proceso de constitución

de estos pueblos como sujetos políticos. En algunos casos las organizaciones indígenas (como la CONAIE ecuatoriana y el Consejo Regional Indígena del Cauca en Colombia, CRIC, entre otros) han desarrollado sus propios programas de salud, con la colaboración de médicos y enfermeras entrenados en la medicina occidental, y con la colaboración más o menos eficiente de los estados (CRIC, 1988).

En los cinco Caracoles zapatistas se ha puesto en pie un sistema de salud que llega a todas las comunidades. Funcionan cientos de casas de salud (alrededor de 800), atendidas por un número similar de promotores de salud, además de una veintena de clínicas municipales y dos hospitales en los que ya se realizan operaciones quirúrgicas (Muñoz, 2004). El hospital de San José, en La Realidad, fue construido durante tres años por miles de indígenas que trabajaron por turnos. Allí funcionan además una escuela de promotores de salud, un consultorio dental y de herbolaria y un laboratorio clínico. En el hospital trabajan a tiempo completo varios voluntarios surgidos de las comunidades, la Junta de Buen Gobierno “los apoya con su alimentación, con su pasaje, su zapato y su vestido”, pero no cobran sueldo (Muñoz, 2004: 318-319). Y, como mencionáramos, han puesto en pie un laboratorio de herbolaria.

Este sueño empezó cuando nos dimos cuenta que se estaba perdiendo el conocimiento de nuestros ancianos y nuestras ancianas. Ellos y ellas saben curar el hueso y las torceduras, saben el uso de las hierbas, saben atender el parto de las mujeres, pero toda esa tradición se estaba perdiendo con el uso de las medicinas de farmacia. Entonces hicimos acuerdo entre los pueblos y llamamos a todos los hombres y mujeres que saben de curación tradicional. No fue fácil esta convocatoria. Muchos compañeros y compañeras no querían compartir su conocimiento, decían que era un don que no puede traspasarse porque es algo que ya se trae adentro. Entonces se dio la concientización en los pueblos, las pláticas de nuestras autoridades de salud, y se logró que muchos cambiaran su modo y se decidieran a participar en los cursos. Fueron como 20 hombres y mujeres, gente grande de nuestros pueblos, que se decidieron como maestros de la salud tradicional y se apuntaron como 350 alumnas, la gran mayoría compañeras. Ahora se han multiplicado las parteras, las hueseras y las yerberas en nuestros pueblos (Muñoz, 2004: 319).

En las regiones autónomas existe una red de casas de salud y clínicas, consultorios dentales, laboratorios de análisis clínicos y de herbolaria, donde se practica oftalmología y ginecología, y de farmacias. Las consultas tienen un precio simbólico para los zapatistas y a veces son gratuitas, y se atiende a todo el que lo solicita, sea o no base de apoyo del zapatismo; las medicinas se regalan si son donadas y se cobran al precio de costo si hubo que comprarlas, y las medicinas tradicionales son gratuitas. En algunos Caracoles se elaboran infusiones y pomadas

con plantas medicinales. Todo esto se ha hecho con el trabajo de las comunidades y el apoyo de la solidaridad nacional e internacional, pero sin ninguna participación del Estado mexicano.

En los grupos piqueteros autónomos los cuidados de salud se rigen por los mismos principios, pese a las diferencias entre las culturas mayas y las de los sectores populares de una gran ciudad como Buenos Aires, cuna del movimiento obrero latinoamericano, que fue también uno de los escaparates del consumismo mundial. En el taller de salud que se realizó en enero de 2003 en el encuentro Enero Autónomo, una de las conclusiones fue que *el movimiento en su conjunto es quien cura*. Los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTD), al igual que la mayoría de los grupos piqueteros, suelen tener espacios de salud en cada barrio, donde trabajan la salud preventiva en la que colaboran profesionales de forma solidaria. Los MTD de Solano y el de Allén (en Neuquén) suministran medicamentos y anteojos gratuitos a los integrantes del movimiento, cuyos costos sufraga la organización. El caso de los anteojos revela lo que puede hacerse por fuera del mercado: gracias al apoyo de un óptico, se recuperaron armazones “viejos” o “pasados de moda”; los lentes son muy baratos y los consiguen a precio de costo, de modo que ahora todos los integrantes tienen sus anteojos, que antes resultaban inaccesibles (Enero Autónomo, 2003: 2).

Además, distribuyen hierbas medicinales que compran directamente en la zona donde nacen, las mezclan y empaquetan. Ahora se proponen dar un paso más: elaborar las tinturas madres en base a plantas medicinales, que cultivarán en las parcelas del movimiento. Cada vez usan menos medicamentos, que dejan para los casos más difíciles, mientras las familias piqueteras van descubriendo las ventajas de la medicina tradicional. En algunos barrios comenzaron a trabajar con terapias chinas tradicionales (acupuntura) y talleres de hierbas locales y autóctonas, ampliando el uso de medicinas alternativas (Salud Rebelde, 2004: 1-2).

En paralelo, pusieron en marcha “grupos de reflexión”, que funcionan en todos los barrios, “que contienen la problemática personal, de los vínculos, del sentimiento, como una especie de crecimiento colectivo”. En esos grupos, según afirma una participante, “uno aprende a quitarse el miedo. Y el miedo es una enfermedad”. En relación con la dependencia de los médicos y especialistas, consideran que “la verticalidad es enfermante” y que “salud es encontrarnos” (Enero Autónomo, 2003: 2). El relato de una de las reuniones de estos grupos, realizado por un psicólogo social que participa en el movimiento y que coordinó la primera reunión en un barrio muy pobre que forma parte del MTD de Solano, habla por sí solo:

Después de las presentaciones iniciamos la reunión con una pregunta abierta: ¿alguien quiere decir algo? Fue como abrir una canilla. Casi sin demora una señora comenzó, acongojadamente, a relatar que siendo chica había sufrido abusos sexuales por parte de su padre. El relato era entrecortado, sollozaba en medio de las frases, alcanzó a componer un cuadro frecuente en los hogares pobres de provincianos arrojados a las orillas de la gran ciudad. Hacinamiento, promiscuidad, varones y mujeres durmiendo en el mismo cuarto, y las consecuentes violaciones como parte de la vida familiar. Cuando finaliza su doloroso relato se hace un silencio poderoso, un silencio hecho de setenta y pico de bocas calladas, un silencio de no saber qué hacer entre todos con tanto antiguo dolor que venía a estallar ahora, cuarenta o cincuenta años más tarde, en este ámbito, buscando quién sabe qué respuesta o resonancia o comprensión o perdón o simplemente escucha. El grupo, esta asamblea, se siente convocada a contener de alguna manera este gesto de la compañera, y no acierta cómo. Por fin atino a señalar algo: que la compañera nos hace partícipes de su dolor y que hay que ver qué podemos hacer con eso. Apenas un simple señalamiento pero que tiene la condición de habilitar otras voces. Hay palabras de consuelo, de comprensión, abrazos, gestos de solidaridad, en muchos casos de parte de quienes se reconocen en esos y otros sufrimientos (Ferrara, 2004: 3).

Ciertamente, como señalan indígenas y piqueteros, es el movimiento-comunidad el que tiene el poder de curar. Pero los caminos fueron diferentes. Los pueblos indígenas recuperaron su medicina tradicional, aplastada por los conquistadores; los ex obreros y actuales desocupados, moldeados por la cultura del consumo, debieron desinstitucionalizar el trabajo, el espacio, el tiempo y la política para reinventar sus vidas. En síntesis, esto supuso: emprendimientos productivos autogestionados, o producción “para sí”; habilitar espacios de encuentro permanentes y abiertos en los “galpones” y en los territorios del movimiento, donde se practican nuevas sociabilidades; “la integración de los tiempos de las diversas esferas de la vida cotidiana y el respeto por el tiempo propio”, o reunión de los tiempos parcelados frente a la fragmentación que promueve el sistema, como paso previo para “recuperar un pensar-hacer colectivo que se rige por los tiempos subjetivos, tanto singulares como comunitarios”; y las prácticas de horizontalidad, autonomía, participación colectiva, dignidad, cooperación solidaria y democracia directa, frente a las de representación, jerarquías e instrumentalización de las prácticas políticas tradicionales (Sopransi y Veloso, 2004: 97).

DESALIENACIONES COLECTIVAS

Hasta ahora hemos dejado hablar a las experiencias cotidianas de algunos movimientos, recortando apenas algunos aspectos de las

mismas pero sin calificarlas y, muy en particular, sin entrar a valorar sus límites. Esto último es, al parecer, uno de los *pecados* mayores de quienes abordamos de esta manera los movimientos, ya que avalaríamos su *espontaneidad* o *incompletud*. ¿Qué fin persigue este largo recuento? ¿De qué metodología se trata que, en vez de analizar, describe, y en lugar de examinar con rigurosidad potencias y, sobre todo, restricciones de estas prácticas, se contenta con exponerlas? Ante estas preguntas, que pretenden sintetizar ciertas críticas, vale la pena hacer algunas consideraciones.

En primer lugar, no pretendo establecer teorías o métodos alternativos. Lejos de intentar suplir las carencias de la teoría revolucionaria clásica y de las teorías críticas formulando otras *mejores* o más ajustadas, el sentido de la recapitulación anterior va por otro camino. Se trata de revelar aspectos de las prácticas sociales que muestran sentidos emancipatorios, en la convicción de que la emancipación es siempre un proceso que, como todo proceso, es siempre incompleto: tránsito inconcluso, caminar que nunca llega a destino. ¿Por qué? Porque la emancipación no es un objetivo sino una forma de vivir. Ni más, ni menos.

Aun así, puede decirse –con razón– que las prácticas emancipatorias tienen sus límites. Cierto. Pero ¿dónde fijamos sus límites? Y ¿quién los fija? ¿Un agente externo? ¿El partido? ¿El Estado? ¿La academia? No quiero con esto rehuir el hecho de que las prácticas emancipatorias –que en mi opinión se registran sobre todo en los movimientos sociales, pero no sólo en ellos, aunque siempre fuera del marco institucional– suelen ser parciales, o incompletas si se prefiere, y reversibles. O sea, que no ofrecen ninguna garantía de continuidad ni de expansión permanente y creciente. Ello es así, y este es un límite general de la especie humana, o de la vida. No hay garantías. Pero si optamos por buscar garantías en el Estado, los partidos o la teoría académica, vamos por caminos errados ya que en ellos no hay espacios para prácticas emancipatorias.

¿Qué hacemos entonces ante los *límites* de estas prácticas sociales? No se me ocurre nada mejor que potenciarlas, intensificarlas, fecundarlas para que sean más emancipatorias, *para que rompan sus límites desde las mismas prácticas, o sea, desde el interior de las mismas*. Sé que esto puede parecer insuficiente; pero no veo otra posibilidad en el sentido de la emancipación.

Esto me lleva a la segunda cuestión, ahora sí *metodológica*. Sólo comprendiendo el sentido de las prácticas sociales reales, del *movimiento histórico que se está desarrollando ante nuestros ojos* (Marx y Engels, 1973: 123), podremos contribuir a potenciarlas y expandirlas. Comprender es un acto creativo, como señaló Keyserling. La creación es una práctica social, individual y colectiva, que supone ir más allá

de lo que existe. Crear es, también, un acto poético (del griego “poieo = crear”, pero también es “kreas = carne”, en suma, el bíblico “crear la carne”), fundante (ir al fondo, hondo), generoso, incierto.

Pero la comprensión es acción, sólo se comprende lo que se vive. De ahí que sólo podemos comprender el sentido de las prácticas sociales *en y con* ellas. O sea, desde su interior. Esto supone, para la teoría establecida, un problema epistemológico fundamental. No es ningún descubrimiento, sino apenas retornar a la célebre tesis XI de Marx (1975).

En los territorios en resistencia de los movimientos, la trama que compone el tapiz del *mundo otro* son las relaciones sociales que hacen posible el aprendizaje, la curación y la producción, sin reproducir los moldes del sistema. Esas mismas relaciones forman parte del clima emancipatorio que propicia –en cada movimiento y en cada territorio con sus propios tiempos y modos de andar– la construcción del mundo nuevo. Mientras el sistema separa, escinde y fragmenta, podemos decir, parafraseando al subcomandante insurgente Marcos, que los movimientos construyen, juntan, incluyen y recuerdan⁷. Trasmutar la muerte en vida sólo puede hacerse potenciando las capacidades que anidan en los pueblos. Y precisamente eso es lo que están haciendo algunos movimientos en sus territorios, insisto, de modos diversos, contradictorios a veces, a tientas casi siempre, ya que no existen recetas ni modelos válidos en este andar.

Enclavados en ese mundo otro, surgen también nuevos pensamientos. Hasta ahora, las agencias que producían teoría eran los estados, las academias y los partidos. Ahora los movimientos producen teorías encarnadas en relaciones sociales no capitalistas. Esto, a mi modo de ver, supone un giro epistémico, y es un desafío difícil de asumir, ya que interpela el lugar de quienes nos identificamos con los movimientos.

La emergencia de nuevos sujetos constituidos en el sótano de nuestras sociedades, los llamados excluidos, pone de cabeza el saber-hacer de los especialistas. Sobre todo para quienes se han formado en la convicción de que el conocimiento de los *otros*, ya sean los indios, los campesinos o los pobres “no sólo era considerado no pertinente, sino incluso como uno de los obstáculos a la tarea transformadora del desarrollo” (Lander, 2000: 31). Cuando estos *obstáculos* se convierten en sujetos, y comienzan a cambiar el rumbo de la historia, y además producen saberes que cuestionan el monopolio ostentado por los especia-

7 “Tiene suerte este país. Donde otros destruyen, estos indígenas construyen. Donde otros separan, ellos juntan. Donde otros excluyen, ellos incluyen. Donde otros olvidan, ellos recuerdan. Donde unos son una carga para todos, ellos cargan, entre otras cosas, con nuestra historia. Y tiene suerte el EZLN de haber sido arropado por estos pueblos. Que si no...” (Subcomandante Insurgente Marcos, 2004).

listas, o sea, cuando los “objetos” se convierten en sujetos, las agencias tradicionales se enfrentan a un dilema. O niegan las nuevas realidades, o aceptan que ha nacido un sujeto epistémico diferente pero no menos trascendente, con lo que inevitablemente pierden poder y privilegios. No en vano las ciencias sociales fueron “fundadas en Europa en los siglos XVII y XIX fundamentalmente para apoyar y fortalecer la construcción de los estados-nación” (Walsh, 2004b: 2).

Los movimientos ponen en cuestión lo que tal vez sea la herencia más perversa de la modernidad: la relación sujeto-objeto. En América Latina, y probablemente en todo el tercer mundo, esta relación es una imposición del colonialismo, congelada como *colonialidad del poder*, que consiste en la clasificación y jerarquización de las diferencias (Quijano, 2000). Pero, de forma simultánea, establece el lugar epistémico desde el que se enuncia y legitima el poder colonial. El debate acerca de la colonialidad del saber y del poder (Lander, 2000, Mignolo: 2003) recobra especial importancia, ya que el neoliberalismo ha producido una suerte de re-colonización de nuestras sociedades, en el sentido de extender la exclusión desde los sectores que históricamente han estado en esa situación (indios, afroamericanos), hasta abarcar a amplios sectores de las capas populares que durante el período del Estado de bienestar estaban integrados.

En efecto, las culturas originarias no conocían la relación sujeto-objeto, ya que sus cosmovisiones se asentaban en relaciones intersubjetivas en las que todos son sujetos: la pluralidad de sujetos es su característica más destacada (Lenkersdorf, 1996). En los sectores populares urbanos, por lo menos en aquellos “excluidos”, los modos de vida se organizan en torno a relaciones “conviviales”, en las que el aspecto relacional es determinante; el habitante del sector popular “no es comprensible como individuo –y pensarlo y caracterizarlo como tal es una ficción elaborada desde fuera–, sino como relación acaeciente” (Moreno, 2000: 171).

Lo nuevo, entonces, es que los *subalternos* se están construyendo como sujetos culturales, políticos y también teóricos. Me interesa destacar *cómo* se vienen produciendo nuevas ideas en los movimientos, ya que estos procesos iluminan, desde otro lugar, el tipo de relaciones que están naciendo; pero también muestran su contracara, las relaciones de dominación-subordinación impuestas por el colonialismo y reforzadas por el neoliberalismo. Esta actividad teórica tiene no sólo otros lugares de enunciación, y otros sujetos que la pronuncian, sino que conlleva otros presupuestos que trastocan o insubordinan las relaciones binarias tradicionales: sujeto-objeto, racionalidad-afectos, ciencia-mito, pasado-presente; escisiones fundantes para el pensamiento occidental estado-céntrico. En general, los nuevos pensamientos son fruto de una serie de intercambios/interaprendizajes producidos en situaciones/lu-

gares de pobreza/exclusión; o sea, el lugar físico son los márgenes del espacio capitalista y el lugar social es el sótano: áreas rurales o barrios periféricos de las ciudades, los eslabones débiles en las cadenas de colonización, o, en palabras de Mignolo, “las zonas de concentración anti-neoliberal” (Walsh, 2004a: 23).

Los nuevos movimientos, a diferencia de las agencias que reproducen la separación y jerarquización sujeto-objeto, proceden en relación de interioridad abordando el conocimiento desde presupuestos éticos. La antropóloga aymara boliviana Silvia Rivera Cusicanqui considera que “el conocimiento, fetichizado y convertido en instrumento de prestigio y poder, puede volcarse en contra de las necesidades e intereses de la colectividad estudiada, y el investigador transformarse en agente inconsciente de su derrota o desintegración” (Rivera Cusicanqui, 1990: 50). Esta autora va más lejos, al entender que revelar los secretos del “otro” –no sólo del indio sino de cualquier sector subalterno de la sociedad– puede ser tan grave que “equivale a una traición” (Rivera Cusicanqui, 1990: 50).

Lo que se reclama es el compromiso del investigador con el movimiento de los excluidos, no como consecuencia de una relación asimétrica (da lo mismo que se trate de la academia o del partido) sino del intercambio entre iguales. Este sería el sentido de las relaciones interculturales, desde el momento en que el compromiso con el movimiento de los pobres ocupa el lugar del método y la disciplina. Rivera Cusicanqui sintetiza, a propósito del potencial epistémico de la historia oral, el lugar y los resultados de la interacción entre el investigador y el sujeto social:

La historia oral en este contexto es, por eso, mucho más que una metodología <participativa> o de <acción>: es un ejercicio colectivo de desalienación, tanto para el investigador como para su interlocutor. Si en este proceso se conjugan esfuerzos de interacción consciente entre distintos sectores, y si la base del ejercicio es el mutuo reconocimiento y la honestidad en cuanto al lugar que se ocupa en la ‘cadena colonial’, los resultados serán tanto más ricos [...] Por ello, al recuperar el estatuto cognoscitivo de la experiencia humana, el proceso de sistematización asume la forma de una síntesis dialéctica entre dos (o más) polos *activos* de reflexión y conceptualización, ya no entre un <ego cognoscente> y un <otro pasivo>, sino entre dos sujetos que reflexionan juntos sobre su experiencia y sobre la visión que cada uno tiene del otro (Rivera Cusicanqui: 1990: 61).

Si en la educación popular y en la investigación-acción la agenda es definida por el educador o el investigador, en este proceso la agenda –aun consensuada por ambos– responde a las necesidades del movimiento social. Al educador, al investigador o al militante, no sólo se le exige compromiso, sino algo más: “sujetarse al control social de la colectividad

‘investigada’” (Rivera Cusicanqui, 1990). El compromiso, a menudo una relación instrumental, deja su lugar al vínculo afectivo, que permite que el investigador se deje modificar y controlar por el movimiento.

Llegamos entonces a una encrucijada: “¿Es posible una investigación tal sin que a la vez se desate un proceso de *enamoramamiento*? ¿Cómo sería posible el vínculo entre dos experiencias sin un fuerte sentimiento de *amor* o de *amistad*?” (MTD de Solano y Colectivo Situaciones, 2002: 15). Estamos ante la inversión del proceso en el cual el militante o el investigador son inmunes al *contacto* con el movimiento, en aras de la pureza de la línea política o de la objetividad de la ciencia.

Afortunadamente, experiencias de este tipo son cada vez más frecuentes. Quizá los casos más conocidos sean los del subcomandante insurgente Marcos y el grupo de militantes que ingresaron a la selva Lacandona; pero el camino –que de eso se trata– no es muy diferente del que recorrieron los catequistas de la diócesis de San Cristóbal de las Casas, y el propio Samuel Ruiz. Con el tiempo, fueron transformados por las comunidades. Por eso, para los zapatistas lo decisivo no es quién habla sino “desde dónde se habla” (Subcomandante Insurgente Marcos, 2004: 5). La misma frase zapatista, *preguntando caminamos*, puede ser leída *en* movimiento, haciendo hincapié en la imbricación de ambos términos. Caminamos porque estamos en movimiento, y no podemos sino formularnos preguntas sin dejar de movernos, o sea, resistiendo. Pero a su vez preguntamos, lo que sugiere la existencia de una pluralidad de voces y de sujetos que disloca las relaciones de poder y apela al *cómo* de la política (Holloway, 1997). Sin embargo parece necesario avanzar un paso más, porque preguntar *en* movimiento supone también respuestas *en* movimiento. Esto, a mi modo de ver, indica que es el movimiento el aspecto determinante, lo que estaría en sintonía con la afirmación de Marcos en el sentido de que para ellos lo decisivo es el *desde dónde* se habla. La respuesta es *en* movimiento. No un lugar, como el partido o la academia, ni siquiera un movimiento entendido como institución, sino *en* movimiento, en resistencia. Así es como elaboran teoría los nuevos sujetos, dicen los zapatistas.

En Argentina, el Colectivo Situaciones y el MTD de Solano han desarrollado, en la práctica, el concepto de *investigador militante*. Este es parte del movimiento social, no en cuanto a integrar la organización, sino como parte del deslizamiento que es en realidad todo movimiento, un acto de mover-se que lo atrapa y re-configura en la misma medida en que el militante investigador contribuyó a potenciarlo. Por otro lado, enfrenta un desafío de nuevo tipo. Sucede que los habitantes del sótano no emergen para actuar y pensar como actúan y piensan los *incluidos*. Los nuevos sujetos –los movimientos indios, los sin tierra, los piqueteros– no vienen a continuar la marcha interrumpida de los movimientos obreros, campesinos y estudiantiles de los sesenta. No se proponen

retomar la tarea interrumpida por las dictaduras. Son fruto de otras genealogías, que los están llevando a recorrer otros caminos, caminos propios, pero sobre todo diferentes.

Esos caminos otros suponen esforzarnos por hacer del aprendizaje intercultural un arte de comprensión y traducción, que nos permita fecundar nuestros pensamientos con propuestas diferentes, nacidas desde otras cosmovisiones y desde situaciones que no pretenden ser respuestas omniabarcativas sino experiencias locales que, de todos modos, no tienen menos –ni más– importancia que otras a las que, sin embargo, consideramos *centrales*. Uno de los desafíos que surgen desde el sótano, desde el punto de vista del pensamiento, es hacia el concepto de síntesis –herencia colonial, a mi modo de ver–, que siempre es excluyente, aplana las diferencias. Síntesis es muerte, es cortar una parte de la vida, acotarla. Se trataría más bien de potenciar, de darle lugar a todos los pensamientos, como sostienen los zapatistas, sin que ninguno domine a los otros: pensamientos-arcoiris.

BIBLIOGRAFÍA

- Acero, Gloria y Dalle Rive, María 1989 *Medicina indígena* (Quito: Abya Yala).
- Cafardo Analía y Domínguez, Paula 2003 *Autogestión obrera en el siglo XXI*, Cuaderno de Trabajo N°27 (Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación).
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) 1988 *Cartilla de Legislación indígena* (Cali: CRIC).
- Dávalos, Pablo 2002 “Movimiento indígena ecuatoriano: construcción política y epistémica” en Mato, Daniel (comp.) *Estudios y otras prácticas interculturales latinoamericanas en cultura y poder* (Caracas: CLACSO).
- Enero Autónomo 2003 “El movimiento en conjunto es quien cura”, Taller de Salud, en <<http://www.lavaca.org>>.
- EZLN 1997 *Documentos y comunicados* (México: ERA).
- Fajn, Gabriel (coord.) 2003 *Fábricas y empresas recuperadas. Protesta social, autogestión y rupturas en la subjetividad* (Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación).
- Ferrara, Francisco 2004 “¿La clínica en el galpón?” (Buenos Aires), mimeo.
- Freyermuth Enciso, Graciela 1993 *Médicos tradicionales y médicos alópatas* (Tuxtla Gutiérrez: Instituto Chiapaneco de Cultura).
- Holloway, John 2002 *Cambiar el mundo sin tomar el poder* (Buenos Aires: Herramienta).
- Holloway, John 1997 “La revuelta de la dignidad” en *Chiapas* (México: ERA), N°3.

- Lander, Edgardo 2000 “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos” en Lander, Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (Buenos Aires: CLACSO).
- Lee Teles, Anabel 2004 “Los gérmenes de nuevos modos de vida comunitaria” en *Campo Grupal* (Buenos Aires), N°58, julio.
- Lenkersdorf, Carlos 1996 *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales* (México: Siglo XXI).
- Macas, Luis 2000 “¿Cómo se forjó la Universidad Intercultural?” en *Boletín Rimay* (Quito: ICCI), N°19, octubre.
- Macas, Luis y Lozano, Alfredo 2000 “Reflexiones en torno al proceso colonizador y las características de la educación universitaria en el Ecuador” en *Boletín Rimay* (Quito: ICCI), N° 19, octubre.
- Maldonado Alvarado, Benjamín 2003 “Reflexiones sobre comunalidad y medicina indígena tradicional” en <<http://www.antorcha.net>>.
- Marx, Carlos 1975 *Tesis sobre Feuerbach*, Obras Escogidas, tomo II (Madrid: Akal).
- Marx, Carlos y Engels, Federico 1973 *Manifiesto del Partido Comunista*, Obras Escogidas tomo I (Moscú: Progreso).
- Mignolo, Walter 2001 “Descolonización epistémica y ética. La contribución de Xavier Albó y Silvia Rivera Cusicanqui a la reestructuración de las ciencias sociales desde los Andes” en *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales* (Caracas), Vol. 7, N°3.
- Mignolo, Walter 2003 (2000) *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo* (Madrid: Akal).
- Moreno, Alejandro 2000 “Superar la exclusión, conquistar la equidad: reformas, políticas y capacidades en el ámbito social” en Lander, Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (Buenos Aires: CLACSO).
- Morissawa, Mitsue 2001 *A história da luta pela terra e o MST* (São Paulo: Expressao Popular).
- MST 1999 “Como fazemos a escola de educação fundamental” em *Caderno de Educação* (Brasil) N°9, noviembre.
- MTD de Solano y Colectivo Situaciones 2002 *La hipótesis 891. Más allá de los piquetes* (Buenos Aires: De Mano en Mano).
- Muñoz, Gloria 2004 *El fuego y la palabra* (Buenos Aires: Tinta Limón).
- Muracciole, Jorge, 2003 “Economía asamblearia en acción” en *Proyectos 19/20* (Buenos Aires) N° 4, mayo-junio.
- Nachman, Eduardo Luis 2004 “Educación en tierras zapatistas” en <<http://www.fzln.org.mx>>, 9 de septiembre.
- Porto Gonçalves, Walter 2001 *Geo-grafías. Movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad* (México: Siglo XXI).

- Quijano, Aníbal 2000 “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” en Lander, Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (Buenos Aires: CLACSO).
- Ramón Valarezo, Galo 1993 *El retorno de los runas* (Quito: Comunidec)
- Ranciére, Jacques 2002 *El maestro ignorante* (Barcelona: Laertes).
- Regalsky, Pablo 2003 *Etnicidad y clase. El Estado boliviano y las estrategias andinas de manejo de su espacio* (La Paz: Plural).
- Rivera Cusicanqui, Silvia 1990 “El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia” en *Temas Sociales* (La Paz), N°11.
- Rodríguez, Gloria 2003 “Empresas recuperadas: otra respuesta de trabajadores en situación de conflicto laboral” en Seoane, José (comp.) *Movimientos sociales y conflicto en América Latina* (Buenos Aires: CLACSO).
- Salete Caldart, Roseli 2000 *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (Petrópolis: Vozes).
- Salud Rebelde* 2004 en <<http://www.solidaridadesrebeldes.kolgados.com.ar>>
- Sopransi, María Belén y Veloso, Verónica 2004 “Contra la subjetividad privatizada: la creación de lo colectivo” en *Herramienta* (Buenos Aires), N°27.
- Subcomandante Insurgente Marcos 2003 “El mundo: siete pensamientos” en *Rebeldía* (México), N° 7.
- Subcomandante Insurgente Marcos 2004 “Leer un video. Seis avances” en *Rebeldía* (México), N° 23.
- Wallerstein, Immanuel 1998 *Impensar las ciencias sociales* (México: Siglo XXI).
- Walsh, Catherine 2004a “Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Dignolo” en *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino* (Quito: USAB/Abya Yala).
- Walsh, Catherine 2004b “Geopolíticas del conocimiento y descolonización” en *Ary Rimay* (Quito: ICCI), N°60, marzo.
- Zibechi, Raúl 2003 *Genealogía de la revuelta. Argentina: una sociedad en movimiento* (La Plata: Letra Libre).

