

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

Gracias por visitar este Libro Electrónico

Puedes leer la versión completa de este libro electrónico en diferentes formatos:

- HTML(Gratis / Disponible a todos los usuarios)
- PDF / TXT(Disponible a miembros V.I.P. Los miembros con una membresía básica pueden acceder hasta 5 libros electrónicos en formato PDF/TXT durante el mes.)
- Epub y Mobipocket (Exclusivos para miembros V.I.P.)

Para descargar este libro completo, tan solo seleccione el formato deseado, abajo:

