

Rieiro, Anabel. **Repensando la pedagogía crítica a partir de las unidades productivas recuperadas por sus trabajadores en Uruguay.** *En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores).* CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008. ISBN 978-987-1183-81-4

Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/16Rieir.pdf>

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](mailto:biblioteca@clacso.edu.ar)

Anabel Rieiro\*

## **REPENSANDO LA PEDAGOGÍA CRÍTICA A PARTIR DE LAS UNIDADES PRODUCTIVAS RECUPERADAS POR SUS TRABAJADORES EN URUGUAY**

ESTE TRABAJO SE PROPONE aportar elementos de discusión acerca de la pedagogía crítica en Uruguay desde una preocupación por la construcción de ciudadanía en contextos de alta vulnerabilidad y fragmentación social. Para ello, se partirá del análisis específico de las unidades productivas recuperadas (autogestionadas o cogestionadas) por sus trabajadores<sup>1</sup>, examinando las potencialidades y limitantes en los procesos de democratización tanto en sus relaciones sociopolíticas internas como a través de su relacionamiento con la universidad.

\* Socióloga. Docente e Investigadora en la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República Oriental del Uruguay. Educadora del proyecto de Incubadora Universitaria de emprendimientos asociativos y cooperativos populares (Servicio de Extensión Universitaria).

---

1 He investigado el fenómeno de las unidades productivas recuperadas por sus trabajadores como becaria junior del concurso *Transformaciones en el mundo del trabajo: efectos socioeconómicos y culturales en América Latina y el Caribe* (2005) del Programa de Becas CLACSO-Asdi.

## ¿POR QUÉ DESDE LA RECUPERACIÓN DEL TRABAJO?

*A los que estimen que efectivamente en nuestra sociedad el trabajo está enfermo, el mejor remedio no es hacer un duelo prematuro.*

Robert Castel

En Uruguay, la transformación que devino luego de tres décadas de la implantación de un modelo de desarrollo basado en una lógica neoliberal no fue la reducción de los asalariados, sino que se ha afectado la condición misma salarial trayendo como resultado el desempleo masivo y la precarización de las situaciones de trabajo (Olesker, 2001).

Considerando al trabajo como soporte privilegiado de inscripción en la estructura social y participación en redes de sociabilidad, la mayor informalización y desempleo estructural han generado una fractura en el tejido social que se traduce para ciertos sectores sociales en una constante frustración ante la búsqueda de identidad, participación e integración social.

Ante esta vertiginosa sensación de inseguridad experimentada por los trabajadores, se propone estudiar la reconstrucción de la cohesión político-social a partir del análisis de grupos que, frente a situaciones cercanas de disociación generadas por el cierre del lugar de su trabajo, deciden emprender una acción colectiva desde la cual recuperar, mantener, exigir y reapropiarse no sólo de su trabajo sino también –en algunos casos– del fruto de sus ganancias.

El cierre del lugar de trabajo genera una situación radical de urgencia material y desesperación que podría significar el pasaje de la resignación individual a una “indignación colectiva” capaz de canalizarse en un proyecto de esperanza.

Romão propone comprender el impulso de la acción proveniente de la conciencia humana sobre la propia incompletitud, lo que actuaría como elemento catalizador de insatisfacción y propulsión para la construcción de la esperanza y utopía (Romão, 2006).

Si bien la estructura social condiciona, no determina a los individuos, quienes son capaces de emprender acciones con el objetivo de escapar a formar parte de la gran masa de desempleados. Esta función del trabajo como lazo social, creemos, puede ser una potente herramienta en la construcción de ciudadanía, dado que “activa” la pasividad de ciertos individuos, quienes a partir de la urgencia material comienzan a exigir su inclusión y participación en las decisiones políticas que los afectan directamente, requisito indispensable para cualquier proyecto democrático que se plantee a la ciudadanía como ejercicio práctico y no sólo derecho abstracto.

¿Qué rol juegan en este proceso la universidad y la pedagogía crítica? Esta será la pregunta que guiará nuestro trabajo.

## DE LO REAL A LO UTÓPICO, Y NO VICEVERSA

*Ella está en el horizonte...  
me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos.  
Camino diez pasos y el horizonte  
se corre diez pasos más allá.  
Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré...  
¿Para qué sirve la utopía?  
Para eso sirve... para caminar.*

Fernando Birri

Revisando la amplia bibliografía sobre los procesos de recuperación del trabajo a través de la acción de los trabajadores, se encuentran enfoques que los proponen como *vanguardias* o *islas socialistas* que llevarán al fin del capitalismo.

Partiendo de un nivel teórico-ideal, la propuesta de poder producir *sin patronos* ha encontrado un amplio desarrollo en el ámbito académico. Dichos antecedentes podrían clasificarse en dos tendencias fundamentales.

- Los que parten de un enfoque teórico-idealista, realizando investigaciones hermenéuticas que no *dialogan* con los propios actores y sus prácticas arribando a conclusiones tautológicas. Dichos resultados no pocas veces han generado un cierto rechazo por parte de los trabajadores, por no sentirse –ni ser– parte de dichas construcciones, lo que finalmente termina *bloqueando* ciertas búsquedas y transformaciones por parte de los propios actores sociales que se sienten lejanos a lo que se dice de ellos.
- Los que basados en un enfoque teórico-idealista se encuentran con una realidad contradictoria que los *decepciona* y por lo tanto, buscando la crítica comprometida con la académica y no con un proyecto ético-político, acusan a los nuevos emprendimientos de no ser *revolucionarios*.

Partiendo de la subjetividad de los trabajadores, se encuentra que el cierre de su lugar de trabajo es sentido como una inercia sin freno a la des-afiliación. La incompreensión de este comienzo en el proceso de autogestión generado por una necesidad muy concreta de mantenerse en la esfera laboral, más que del ideal de trabajar sin patrón, puede producir análisis con un contenido político reaccionario, reproduciendo

relaciones de opresión a través de los universitarios que contribuyen a la deslegitimación y culpabilización de las víctimas de un sistema social.

Respecto de estas aproximaciones al objeto de estudio podrían hacerse interesantes contribuciones desde la pedagogía crítica, retomando la propuesta de Suchodolski, que polariza y contrasta históricamente entre la pedagogía que enfatiza cómo debería ser el hombre (concepción idealista) o cómo es el hombre (concepción materialista) (Suchodolski, 1972).

Partiendo de una concepción materialista, encontramos que la posición de las unidades recuperadas es *defensiva* –ante la ofensiva del capital; si bien su acción puede jaquear la propiedad privada, no se dirige *contra* esta, sino *a pesar* de esta. Ante la escalofriante realidad que lo rodea, el primer objetivo del trabajador es *mantener* su fuente de trabajo. El trabajar “sin patrón” no se enmarca en principio en una búsqueda principista, ni es producto de un triunfo de la clase trabajadora frente al capital, sino que constituye una última alternativa; como dice Pablo Guerra, *el último manotazo del ahogado* para resistir de los que frente al cierre de la empresa en la que trabajan experimentan una expulsión del sistema de trabajo formal como condena a corporizar el desempleo y la marginalidad (Guerra et al., 2004).

Los investigadores/educadores deben comprometerse con la situación desde una comprensión de sujetos históricos que *están siendo* (desde un punto de inflexión en lo que experimentan como pasaje de la esfera del trabajo formal a la exclusión) y no desde definiciones basadas en un *deber ser*. Sólo así se podrá construir conocimiento desde la dialoguicidad y el compromiso con un proyecto ético-político, donde investigadores/educadores deben rigurosamente aportar a la objetivación de la realidad con el fin de transformarla y no simplemente describirla y adaptarla a las condiciones existentes.

Paulo Freire propone que “la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría-Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo” (Freire, 1997: 1).

Se propone buscar la objetividad dialogando y siendo parte de la realidad –siempre contradictoria– que se intenta comprender para mirar el horizonte hacia donde queremos caminar, en búsqueda de mayor coherencia; no se trata en cambio de partir de un horizonte teórico-ideal (que invisibiliza nuestras propias contradicciones entre teoría y práctica) para ver dónde estamos (o, lo que es peor, dónde *están*). Dicha distancia (que parte desde un horizonte-teórico), a pesar de un paso acelerado, no varía y puede al fin paralizar lo vital y real que se construye caminando.

## EL LARGO CAMINO EN BÚSQUEDA DE LA AUTONOMÍA POPULAR

*Paradójicamente, la sociología libera al liberar de la ilusión de la libertad, o, más exactamente, de la creencia mal ubicada en las libertades ilusorias. La libertad no es algo dado, sino una conquista...*

Pierre Bourdieu

Moacir Gadotti (2006: 1) propone una diferenciación entre los siguientes términos:

- autogestión y participación, en donde la primera busca la transformación mientras que la segunda significa engancharse en una actividad ya existente, con su propia estructura y finalidad;
- autogestión y cogestión, en donde la primera hace referencia a una dirección propia mientras que la segunda significaría la dirección conjunta, manteniendo una misma estructura jerárquica.

Partiendo de la mencionada diferenciación, encontramos varias limitantes en los procesos estudiados, que desde su única condición de proyectos autogestionados no garantizan mayor autonomía, entendiendo a la autonomía como “capacidad de decidir, dirigir, controlar, y autogobernarse” (Gadotti, 2006: 7).

Los proyectos de autogestión productiva, en su búsqueda por la transformación, deben enfrentarse tanto a límites desde la objetividad de las estructuras sociales como desde la subjetividad de las estructuras mentales. Se identifican dos problemas fundamentales frente a las categorizaciones anteriormente expuestas.

- Por un lado, algunos proyectos de autogestión pueden ser interpretados, más que como transformadores, como lugares desde donde generar una participación en la estructura del mercado existente. Desde el enfrentamiento con las leyes del mercado –que se hace inevitable para conseguir materia prima, capital de giro, y colocar sus productos o servicios–, en muchos casos se encuentran nuevos mecanismos para englobar las nuevas formas de organización dentro de cadenas mercantiles mayores, inclusive radicalizando la lógica capitalista a través de la mayor desprotección y precarización laboral de los trabajadores de la unidad productiva. Un ejemplo claro lo constituyen los proyectos que trabajan *à façon*<sup>2</sup>, que, ante la falta de

---

<sup>2</sup> El trabajo *à façon* se define cuando el capitalista les otorga la materia prima necesaria para la producción y luego se encarga de la comercialización del producto final. Así, el

capital y materia prima, radicalizan su condición de dependientes respecto a la lógica y los vaivenes del mercado.

- Por otro lado, en varios de los proyectos autogestionados se encuentran estructuras jerárquicas que no se diferencian en gran medida de la cogestión. Encontramos el peligro de reproducción de las estructuras de explotación al interior de los proyectos de autogestión, a través de un camino de rejerarquización entre los propios trabajadores que reproducen la estructura anterior. Es decir, la lógica jerárquica ya no sería impuesta por un patrón o inversor, sino a través del reposicionamiento de los trabajadores con una inercia de la cultura empresarial anterior que tienden a conservar por tenerla internalizada a través de sus prácticas cotidianas.

Estas limitantes encontradas a la hora de alcanzar la autonomía desde las clases populares por medio de la autogestión pueden ofrecer un suelo fructífero en la búsqueda de favorecer el camino y pasaje propuestos por Paulo Freire, desde la curiosidad ingenua a la epistemología crítica.

A partir de estos casos, se propone aportar elementos al debate más amplio de la pedagogía crítica en lo que respecta a la generación y construcción de ciudadanía en contextos vulnerables. Se plantea analizar esta pedagogía, no desde el aula, sino desde el propio lugar de trabajo de sectores vulnerados.

El taylorismo, al igual que la educación bancaria, aísla, cosifica a los individuos, los priva de su creatividad. En la educación bancaria, la violencia se instaura a través de la creencia de los que poseen y los que no poseen el conocimiento; en el modelo de producción taylorista, la violencia se instaura a través de los que poseen y los que no poseen los medios de producción, diferenciación que a su vez habilita a nivel simbólico la dominación de unos sobre otros.

En este sentido, la autonomía, al igual que la democracia y la coherencia, es una búsqueda y una construcción constante a la que nunca se arriba cabalmente.

La humanidad no progresa lentamente, de combate en combate, hasta una reciprocidad universal en la que las reglas sustituirán para siempre a la guerra; instala cada una de estas violencias en un sistema de reglas y va así de dominación en dominación (Foucault, 1981: 17).

---

emprendimiento queda dependiente del empresario, quien se beneficia con el trabajo de los trabajadores sin tener que cumplir con los derechos salariales que le implicaría contratarlos directamente, derechos obtenidos a través del movimiento sindical.

Pero como cada proceso de dominación también genera resistencias, la búsqueda por la autonomía es un proceso siempre inconcluso. Es allí donde redonda la importancia de la pedagogía crítica, entendida como la construcción de conocimiento que permita comprendernos, comprendiendo nuestro entorno para accionar sobre nuevos principios de realidad.

### **¿CÓMO ALCANZAR AUTONOMÍA EN CONTEXTOS VULNERABLES?**

Desde varios programas políticos uruguayos, se ha propuesto la autogestión de las clases populares como manera de garantizar un movimiento emergente a través de la experiencia cotidiana capaz de constituirse como colectivo, generando espacios de inclusión, solidaridad y participación ciudadana.

Por otro lado, se acusa a la autogestión de servir, en algunos casos, para fragmentar y desestructurar al movimiento de trabajadores, agudizando su vulnerabilidad y la precariedad en sus condiciones laborales. ¿A qué se deben visiones tan divergentes?

Sería ingenuo pensar que a través de la autogestión popular podrían combatirse la pobreza y la creciente fragmentación social, sin atacar paralelamente las causas más profundas que las generan.

La búsqueda de autonomía popular no puede ser comprendida fuera de las relaciones de opresión de índole más general; de lo contrario, puede transformarse en mayor fragmentación dificultando la situación de los oprimidos, a quienes por no saber (o mejor dicho, no poder) aprovechar los nuevos espacios de participación se los puede llegar a culpabilizar por su situación.

La autonomía sólo puede comprenderse dentro de las relaciones sociales de clases planteadas en una sociedad, tanto en su dimensión objetiva (condicionamientos externos) como subjetiva (internalización de los códigos que habilitan la opresión).

### **LUCHA DE CLASES Y ESFERA PRODUCTIVA**

Para volver al ejemplo de las unidades recuperadas por sus trabajadores en Uruguay, observamos que al nivel de las relaciones sociales más amplias el sector empresarial ha intentado limitar la autonomía de las unidades productivas recuperadas de dos maneras.

- Rechazo ante la derogación, a través del Poder Ejecutivo, del decreto 514 firmado en 1966, que habilitaba a la policía a desalojar empresas ocupadas por sus trabajadores mediando únicamente el pedido por parte de la patronal. La derogación delega en el Poder Judicial la decisión sobre la legalidad de las ocupaciones o su levantamiento por cuenta de la fuerza policial. El sector



empresarial mostró su preocupación por la decisión aduciendo que el Estado alejaría de esta forma las inversiones, advirtiendo acerca de un *vacío legal* e invocando el *derecho a la propiedad y derecho a trabajar* que todos tenemos. Se logra implantar un *miedo* a través de una ideología particularista que se presenta como universal.

- Rechazo y lucha para que los proyectos de recuperación del trabajo por parte de los trabajadores no sean *protegidos* por el Estado, aduciendo la *igualdad de competencia* y necesidad de proyectos eficientes y productivos en el país, que deberían alcanzar su autonomía independientemente.

La matriz liberal logra instalarse mediante la imposición de una *idea de independencia y autonomía* de los individuos, homogeneidad que no se encuentra en la realidad. Para algunos, la individualidad se convierte en anomia, ya que no existe la cohesión social sin una mínima situación de protección que garantice condiciones mínimas para el desarrollo de las capacidades humanas.

Robert Castel (1997) sostiene que en nuestros tiempos existe un “individualismo positivo”, pero también uno negativo que se define en términos de falta (falta de consideración, seguridad, bienes seguros y vínculos estables).

Es decir, se da una uniformidad de derechos y espacios de participación en los que se inspira el proyecto de descentralización, pero existen contextos en los que los individuos cuentan con recursos para poder aprovecharlos, y otros contextos en los que predeciblemente ello no ocurre. No se puede (o por lo menos no se debería) pedir el mismo grado de organización a individuos que durante toda su vida estuvieron ocupando lugares de opresión.

Dicha discusión se plantea ante el problema fundamental de la falta de capital de giro, decisivo en el momento de reapertura, en el que es preciso financiar la reconexión de los servicios básicos (gas, luz, teléfono, agua), arreglar la maquinaria, comprar la materia prima, entre otros.

Los trabajadores de las empresas recuperadas están mayormente *condicionados*, y, si bien no están *determinados*, se necesitan políticas integrales que propicien y brinden mayores incentivos en estos lugares, no para generar relaciones de dependencia, sino para garantizar mínimas condiciones desde donde impulsar un proyecto autónomo. De lo contrario, obtendremos mayor fragmentación que resultará en una “polarización entre quienes puedan asociar el individualismo y la independencia, porque su posición social está asegurada, por un lado, y por el otro, quienes lleven su individualidad como una cruz, porque ella significa falta de vínculos y ausencia de protecciones” (Castel, 1997: 477).

El proyecto ético-político que busca mayor igualdad no se logra tratando a todos “como” iguales, sino comprendiendo las diferencias e injusticias en las relaciones sociales, actuando en beneficio de los más desfavorecidos para disminuirlas. Los derechos civiles deben estar acompañados de derechos sociales que garanticen las condiciones para poder ejercerlos.

La riqueza de las unidades recuperadas no consiste tan sólo en su *productividad*, sino en su carácter de mecanismo de inclusión social; por lo tanto, la importancia reside en un lugar desde donde construir ciudadanía y garantizar la participación de los más desfavorecidos. Para ello, la educación ciudadana debe fortalecer los proyectos sociales en su carácter popular e histórico, desde donde podrán constituirse fuerzas instituyentes de una sociedad nueva.

### INTERNALIZACIÓN DE LOS CÓDIGOS DE OPRESIÓN

Las relaciones de clase no sólo se conforman a través de la diferenciación entre propietarios y no propietarios de los medios de producción, sino que se consolidan en relaciones autoritarias al nivel de estructuras mentales e ideologías particulares.

De esta manera, se encuentra que en algunas unidades recuperadas por sus trabajadores se pueden reproducir relaciones de dominación a través de la incorporación de los códigos que permiten la opresión.

Este proceso ocurre básicamente a través de la rejerarquización de estructuras organizativas autoritarias por parte de los propios trabajadores, o en el momento de la contratación de nuevos trabajadores, contra quienes se reproduce la lógica anterior, invirtiendo los términos de la contradicción, situándose ahora en un lugar que les permite reproducir la estructura contra otros.

Hace más de tres décadas, Freire (2000b: 63) advirtió acerca de esta “atracción irresistible” de los oprimidos por el opresor y la imitación de sus patrones de vida, como aspiración a “ocupar su lugar”.

En la relación opresor/oprimido está la mediación de la situación de opresión. El oprimido, en su impulso y movimiento transformador, puede tomar dos caminos: o busca pasar a la posición dominante, llegando eventualmente a intentar derrotar y sustituir al opresor, o lucha para cambiar la situación de opresión (Romão, 2006 : 6).

El aporte de Pierre Bourdieu se vuelve esencial para comprender la naturaleza muchas veces no consciente que lleva a la reproducción de estos procesos.

Las estrategias de reproducción engendradas por las disposiciones a la reproducción inherentes al *habitus* pueden duplicarse en estrategias conscientes, individuales y a veces colectivas,

que, estando casi siempre inspiradas por la crisis del modo de reproducción establecido, no contribuyen necesariamente a la realización de los fines que persiguen (Bourdieu, 2002: 7).

### LA UNIVERSIDAD Y LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

En primer lugar, encontramos que los trabajadores vienen de una cultura empresarial que para lograr dominarlos los aísla entre sí, diseñándoles una tarea prescrita a la que deben adaptarse acríticamente, sin incorporarlos como individuos reflexivos. La división entre el pensar y el hacer ancla a nivel simbólico la explotación que se da en el nivel material.

De esta manera, si la relación entre la universidad y estos emprendimientos se plantea a través de la acción antidialógica que diferencia entre el pensar y el hacer, indefectiblemente contribuirá a reproducir viejas estructuras de silenciamiento y opresión.

Para romper con la inercia cultural empresarial anterior que los divide y oprime, se vuelve necesario retomar desde la universidad a Paulo Freire, quien propone desarrollar un liderazgo como esfuerzo de unión de los oprimidos entre sí y de estos con los educadores –en nuestro caso, universitarios– para lograr la liberación a través de una praxis transformadora conjunta (Freire, 2000b: 226).

En este sentido, el aporte que puede hacerse desde la universidad parece basarse en la esfera cultural, contribuyendo a la objetivación de las relaciones de opresión a través de las cuales se conforman espacios y luchas de poder específicas, pero también reflexionando sobre las propias prácticas.

Freire sostiene que la unión de los trabajadores sólo podrá darse por medio de una acción cultural a través de la cual conozcan el *por qué* y el *cómo* de su “adherencia” a la realidad que les da un conocimiento falso de sí mismos y de ella (Freire, 2000b: 228). Para decirlo con categorías de Bourdieu, es necesario definir las luchas de poder que se dan dentro del campo del emprendimiento productivo objetivando el *habitus* específico que poseen los trabajadores y los patrones, adquiridos a través de sus prácticas cotidianas, a lo largo de su experiencia histórica, pero –agregaremos– con el fin de transformarlas.

De esta manera, el rol de la universidad podría ser contribuir a transformar la realidad promoviendo la coherencia entre la palabra y el acto, siendo parte del trabajo creador.

La recuperación del trabajo a través de la autogestión de los trabajadores habilita un potencial crítico y reflexivo hacia las creencias objetivadas sobre las cuales descansan la estructura social y la lógica del capital, sólo si lo que se recupera es el trabajo y no las relaciones de opresión que alienan a los sujetos en un tipo de organización taylorista.

Si los trabajadores son capaces de entenderse y definirse como tales, a partir de un proyecto colectivo donde *no se necesita* de los patrones ni capitalistas, logran una autonomía en el nivel simbólico –que siempre es relativa a la coyuntura histórica– que crea un mito universalista capaz de cuestionar y desnaturalizar los supuestos en los que se basa la polarización del capital, cuestionando así también su hegemonía y creando un nuevo principio de realidad.

A esta altura, es necesario recordar que la recuperación de unidades productivas por sus trabajadores surge como una acción colectiva inspirada no tanto en fines solidario-políticos de clase sino en fines estratégicos. Ante el cierre de la empresa para la que trabajan, y en un contexto de crisis económica generalizada en el que se hace difícil –si no imposible– la reinserción de los trabajadores en nuevos lugares de trabajo, la reapertura y recuperación se orientan a generar una actividad desde la cual permitir su reproducción material.

Que dicha acción se transforme en un proceso en el que se renueve el saber simbólico-cultural y se desprendan acciones orientadas al entendimiento –construcción de una identidad colectiva– no es una cuestión automática, sino un *proceso* estrictamente pedagógico que se construye intersubjetivamente.

Retomando las categorías de Jürgen Habermas en su teoría de la acción comunicativa, se podrían interpretar estas iniciativas como una reacción racional de ciertos colectivos en riesgo de exclusión, que exigen su inclusión al sistema formal de trabajo con el fin estratégico de lograr su reproducción material (Habermas, 1999).

Pero esta sociedad funcionalmente diferenciada a la que se integran es una sociedad descentrada, basada en una lógica autorregulada del capital que se complejiza instrumentalizando y colonizando el mundo de vida de los sujetos, quienes se ven empujados al entorno o *periferia*.

Sin embargo, las reuniones y asambleas permanentes a partir de las cuales comienzan a activarse y coordinarse acciones colectivas para la recuperación del trabajo y la autogestión también pueden significar una instancia de defensa de la razón del mundo de vida, que permita rearticular una voluntad común formada intersubjetivamente, mediante la razón lingüísticamente materializada.

A partir del análisis de las condiciones necesarias del entendimiento, se desarrolla la idea de intersubjetividad no menguada que posibilitaría un entendimiento no coercitivo, como la identidad de un individuo capaz de entenderse consigo mismo sin violencia. Intersubjetividad apoyada en el principio libre y reconocimiento recíproco (Habermas, 1990: 187).

Si bien la teoría de la acción comunicativa ha sido criticada como una construcción altamente sistémica, se cree que a través del concepto

de racionalización del mundo de vida pueden incorporarse la acción y la praxis transformadora desde una perspectiva crítica.

La individuación (reconocimiento del *alter ego* que proporciona una identidad propia y colectiva) por vía de ciertos mecanismos de socialización en instancias comunes que se dan entre los trabajadores de las unidades recuperadas (generalmente bajo el fin de tomar decisiones con fines estratégico-comerciales) podría significar un mecanismo de resistencia a las relaciones de dominación que se habilitan a través del aislamiento individualizante.

### **REFLEXIONES SOBRE MI PROPIA EXPERIENCIA COMO DOCENTE/INVESTIGADORA**

Viendo los rostros, los testimonios, los cuerpos, los espacios de resistencia en los que los trabajadores se atrincheran para resistir al desempleo, dado lo esenciales que resultaban dichos intercambios tanto en el ámbito vital como profesional, muchas veces sentía la necesidad de “transferir” dichas charlas al aula universitaria.

Al hacerlo, buscaba incentivar y desafiar a los alumnos en sus búsquedas y su formación tanto profesional como integral y moral (fomentando el *impulso del corazón*); sin embargo, siguiendo la propuesta freireana de que no es hablando *del* pueblo que los individuos aprenden sino *con* el pueblo mismo<sup>3</sup>, creo que pueden plantearse grandes desafíos para nuestra universidad. La concientización no sólo es conocimiento o reconocimiento, sino opción, decisión y compromiso que se adquiere en el tránsito de la curiosidad académica a una solidaridad concreta.

Así lo expresa un trabajador entrevistado, representante de FUNSA (unidad recuperada), al hablar de los intelectuales:

Hay muchos que hablan de las empresas recuperadas y jamás nunca estuvieron en una [...] hay muchos que nosotros los invitamos que vinieran [...] nos estuvimos muriendo de hambre ahí afuera y es lo que yo te digo, la vecina pasaba y nos traía un pancito, los compañeros iban al mercado a manguear pa' comer, y acá muchos de los que ahora salen a hablar de las empresas recuperadas no estuvieron.

Creo que esto ejemplifica cómo los universitarios aún no hemos entendido que el conocimiento y el aprendizaje no se generan de una vez para siempre, sino en diálogo. Los hallazgos se esterilizan si pierden su papel central en el proceso de objetivación.

---

3 “Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión” (Freire, 2000b: 35).

Los científicos sociales debemos comprender que el conocimiento se genera en un proceso activo de coparticipación entre distintos tipos de saberes. Sin embargo, la producción académica sufre de un “narcisismo” que desvaloriza el conocimiento local a favor del conocimiento académico. El rechazo a explicitar compromisos y marcos de referencia que se verifica en el ámbito académico forma parte de esta “cultura erudita” que bloquea la búsqueda de coherencia en la práctica, al plantearse como un proceso objetivo-neutro y racional-abstracto.

Esta lógica es la que garantiza la reproducción y *educación* de la aceptación del sometimiento (en la que se basa nuestra sociedad polarizante y excluyente) por parte de los educadores. Al respecto, el aporte de Bourdieu y Passeron (2001) resulta central para entender la reproducción del sistema desde la objetividad de las estructuras sociales, pero también en la subjetividad de las estructuras mentales. Desde el plano simbólico-político es que se hace relevante reflexionar en el espacio educacional, ya que los educadores basan sus prácticas pedagógicas en concepciones y construcciones arbitrarias de la realidad burguesa, las que, al ser interiorizadas, dejan de ser problematizadas por los profesores y personal jerárquico de los centros educativos, los que terminan reproduciendo dicha *doxa*.

Al institucionalizarse la autoridad pedagógica en la educación, se institucionaliza el autoritarismo sobre el individuo, que a lo largo de su vida se le impondrá bajo distintos nombres: político, patrón, etc. La libertad quedaría así bloqueada ante el sometimiento al que se ve *forzado* el alumno.

Investigar sobre los espacios de conflicto y contradicción, abriendo una posibilidad de resistencia y oposición a través de la acción por parte de los oprimidos, parece central a la hora de enseñar, ya que desde estos espacios –que serían algo así como un *síntoma* de malestar social– podrían surgir las prácticas pedagógicas que apunten a la transformación de los sujetos y las estructuras de las que hacen parte<sup>4</sup>.

Esta cierta *esperanza* en los procesos pedagógicos se vuelve especialmente relevante en las sociedades dependientes que muchas veces han perpetuado la colonización experimentada en la historia de su territorio. Se han implementado planes y metodologías de estudios basados en una visión eurocéntrica que garantiza su reproducción a través de la asimilación de los explotados a la mentalidad del colonizador, facilitando el sometimiento de sus comunidades a estructuras del orden mundial actual, que es visto como inevitable, único y –lo peor– superior.

---

4 “Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo” (Freire, 1997).

## LA INVESTIGACIÓN RIGUROSA, COMPROMETIDA Y DIALÓGICA HABILITA EL POTENCIAL CRÍTICO

Si los intelectuales han buscado en nuestros contextos nuevas identidades políticas de resistencia a través de las agrupaciones de diferencias posmodernistas y no en las diferencias de clase socioeconómica, es porque su posición en una de ellas les impide objetivar la generalidad, o porque los antecedentes académicos con los que *se forma y autogestiona* su producción intelectual han provenido de Europa y Estados Unidos –por lo tanto, de la visión de los intelectuales en esa parte del mundo.

El estudio acerca de las nuevas formas de subjetividad se vuelve hoy urgente en la búsqueda de mayor justicia social, para lo que se precisa tener claras las raíces y no las consecuencias de la lógica del capital, que se expande ahora también a la esfera de la cultura.

El profundo compromiso de clase con los más oprimidos constituye un proyecto ético-político desde el cual generar con nuestros educandos –alumnos– una ruptura desde la *pedagogía de la indignación*. Aquí se encuentra la inevitable tensión entre la educación y la política, entre las relaciones sociopolíticas y las prácticas pedagógicas.

La única manera de conocer es dialogando; dialogando, uno forma parte de las relaciones sociales que estudia y por lo tanto de su principio estructurante: lo político.

Negar o neutralizar cierto contenido parcial como *no político* es un gesto político por excelencia. Como afirmaba Freire, “nuestra utopía, nuestra sana insanidad es la creación de un mundo en que el poder se asiente en la ética de tal manera que, sin ella, se arruine y no sobreviva” (Freire, 2000b: 131).

Las instituciones académicas aún hacen eco de esta *pasividad agresiva* –modo *interpasivo* habitual de nuestra participación en la vida socioideológica– que mantenemos activa para garantizar que nada ocurra (Žižek, 2005: 200).

Desde la pedagogía crítica, se sostiene que no resulta suficiente entender y dictar a través de una realidad educativa, sino que es preciso transformar dicha realidad, democratizando los lugares educativos y la sociedad a través de una praxis compartida.

Aceptar que el proceso por el cual conocemos nuestra realidad está perturbando efectivamente las relaciones de poder existentes es comprometerse a denunciar dicha violencia implícita que descansa sobre la *suspensión política de la ética*. Dicha ruptura, canalizada a través de una educación libertadora, propone a través de la práctica dialógica un *proceso* de conocimiento propio, lógico, intelectual que busca la coherencia, solidaridad y esperanza también en el plano afectivo-social, oponiéndose radicalmente a todo tipo de dominación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, Hannah 1981 *La condición humana* (Río de Janeiro: Forense).
- Bourdieu, Pierre 1999 (1993) *La miseria del mundo* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).
- Bourdieu, Pierre 2002 “Estrategias de reproducción y modos de dominación” en *Colección Pedagógica Universitaria*, N° 37-38, enero-junio/julio-diciembre.
- Bourdieu, Pierre 2003 (1983) *Campo de poder y campo intelectual* (Buenos Aires: Quadrata).
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude 2001 (1970) *La reproducción* (Valencia: Popular).
- Castel, Robert 1997 *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado* (Buenos Aires: Paidós).
- Castel, Robert 2004 (1997) *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* (Buenos Aires: Manantial).
- Fajn, Gabriel 2003 *Fábricas y empresas recuperadas. Protesta social, autogestión y rupturas en la subjetividad* (Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación/Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos).
- Foucault, Michel 1981 *Microfísica del poder* (San Pablo: Graal).
- Freire, Paulo 1987 *Aprendendo com a própria história* (Río de Janeiro: Paz e Terra).
- Freire, Paulo 1993 *Pedagogía de la esperanza* (México DF: Siglo XXI).
- Freire, Paulo 1997 *Pedagogía de la autonomía* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Freire, Paulo 2000a *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (San Pablo: UNESP).
- Freire, Paulo 2000b (1970) *Pedagogía del oprimido* (Madrid: Siglo XXI).
- Gadotti, Moacir 1998 *História das idéias pedagógicas* (San Pablo: Ática).
- Gadotti, Moacir 2000 *Perspectivas atuais da educação* (Porto Alegre: Artes Médicas).
- Gadotti, Moacir 2006 “Educação popular na América Latina: aspectos históricos e perspectivas”, mimeo.
- Gadotti, Moacir; Gomez, Margarita y Freire, Lutgardes 2003 *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completan* (Buenos Aires: CLACSO).



- Giroux, Henry 1999 *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação* (Porto Alegre: Artes Médicas).
- Giroux, Henry A. 1997 *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* (Porto Alegre: Artes Médicas).
- Guerra, Pablo; Amorín, Carlos y Martí, Juan Pablo (eds.) 2004 *Empresas recuperadas: entre la reflexión y la práctica* (Montevideo: Instituto Goethe/Nordan-Comunidad).
- Habermas, Jürgen 1981 "New social movements" en *Telos*, N° 49.
- Habermas, Jürgen 1990 *Pensamiento post metafísico* (México DF: Taurus).
- Habermas, Jürgen 1999 *Teoría de la acción comunicativa* (Madrid: Taurus).
- Magnani, Esteban 2003 *El cambio silencioso. Empresas y fábricas recuperadas por los trabajadores en la Argentina* (Buenos Aires: Prometeo).
- Mendy, Mariana 2004 "Empresas recuperadas por los trabajadores: ¿empresas nuevas?" en Massera, Emma Julia (coord.) *Trabajo e innovación en Uruguay* (Montevideo: Trilce).
- Olesker, Daniel 2001 *Crecimiento y exclusión. Nacimiento consolidación y crisis del modelo de acumulación capitalista en Uruguay (1968-2000)* (Montevideo: Trilce).
- Rebón, Julián 2004 *Desobedeciendo al desempleo. La experiencia de las empresas recuperadas* (Buenos Aires: Picaso/La Rosa Blindada).
- Romão, José Eustáquio 2006 "Civilização do oprimido" en <[www.paulofreire.org/Biblioteca/coprim.htm](http://www.paulofreire.org/Biblioteca/coprim.htm)> acceso 15 de septiembre.
- Suchodolski, Bogdan 1972 *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas* (Lisboa: Livros Horizontes).
- Torres, Carlos Alberto 2001 *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* (Buenos Aires: CLACSO).
- Žižek, Slavoj 2001 *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política* (Buenos Aires: Paidós).
- Žižek, Slavoj 2005 *La suspensión política de la ética* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).