

# Revista Estudios Cooperativos

año 15 - N° 1  
diciembre 2010



<b>Prólogo</b> .....	2
<b>Apertura</b> .....	10
• Movimientos sociales, bloque popular y liberación en América Latina. <i>Alejandro Casas</i>	
<b>Investigación</b> .....	30
• De la colonia colectiva al predio individual. Formas y procesos asociativos en productores familiares colonos - El caso de la Colonia Damón. <i>Rossana Cantieri</i>	46
• Educación para la liberación: Educación Cooperativa y Pedagogía Crítica, dos propuestas contra-hegemónicas. <i>Evangelina Tifni</i>	
<b>Ensayos y polémicas</b> .....	58
• Y el viento los amontona: reflexiones sobre grupos, políticas públicas y recursos naturales. <i>Alicia Migliaro</i>	72
• Las cooperativas de educación hacia la educación cooperativa. <i>Felipe Stevenazzi</i>	80
• El lugar de la utopía en la construcción de "otros mundos posibles" Pulsión de muerte y 'principio esperanza'. <i>Anabel Rieiro</i>	88
• Formación con trabajadores para la construcción de proyectos socio-productivos rurales. Análisis desde la extensión universitaria del proceso de colonización en la Colonia Raúl Sendic (Bella Unión-Uruguay). <i>María Echeverriborda, María Ingold, Álvaro Moraes, Martina Otero, Gabriel Oyhantçabal</i>	108
<b>Del sector cooperativo</b>	
• La promoción del cooperativismo y el desarrollo local: la experiencia de Canelones Cooperativo. <i>Daniel Arbulo</i>	

# Educación para la liberación

## Educación Cooperativa y Pedagogía Crítica, dos propuestas contra-hegemónicas

Evangelina Tifni\*

### Introducción

La hegemonía -es decir la dirección política y cultural de una sociedad- no es algo que se encuentre en un solo lugar sino que está presente en todos los ámbitos de la sociedad. Es decir, todos los sujetos sociales poseen una construcción biográfica previa a su construcción como sujetos sociales. Esto conlleva un proceso de formación de sujetos institucionalizados, o sea, asalariados, escolarizados, ciudadanos.

Podemos afirmar que los campos hegemónicos no son espacios compactos, sino que dentro de ellos existen luchas de sentido, disputas de intereses. Por lo tanto, cuando pensamos en lo hegemónico pensamos también en la resistencia. Esta resistencia se da en distintos ámbitos y se expresa de diferentes maneras.



Consideramos que dentro de la resistencia contra la hegemonía podemos ubicar a las propuestas pedagógicas enmarcadas en los modelos de Educación Cooperativa y de la Pedagogía Crítica. Si bien estas propuestas surgieron en momentos históricos diferentes, ambas comparten la concepción que por medio de la educación se puede transformar al hombre y a la sociedad.

En el presente artículo intentaremos en una primera sección referenciar el concepto de hegemonía propuesto por Antonio Gramsci. En una segunda parte, describimos y analizaremos los principales postulados del modelo pedagógico de la Educación Cooperativa, iniciado por los Pioneros de Rochdale, para concluir retomando la propuesta de la Pedagogía del Oprimido formulada por Paulo Freire.

### **Objetivo general**

A lo largo de este trabajo nos proponemos analizar tanto las diferencias como las similitudes entre las propuestas pedagógicas del modelo de Educación Cooperativa y de Pedagogía Crítica, entendiéndolas como herramientas para la lucha contra-hegemonía.

### **Marco de Referencia**

#### Sobre el concepto de Hegemonía

La hegemonía está presente en todos los ámbitos de la sociedad. Cada sujeto social posee, como tal, una construcción biográfica previa. Como bien señala Butler, *“la hegemonía pone el énfasis en las maneras en que opera el poder para formar nuestra comprensión cotidiana de las relaciones sociales y para orquestar las maneras en que consentimos (y reproducimos) esas relaciones tácitas y disimuladas en el poder.”* (Butler, J; 2004: p. 20) Necesitamos tener en cuenta que el poder no está ahí, no es una cosa que es posible de aprehender como la riqueza o algún otro bien en particular, no se posee, no se basa sólo en la violencia física, y tampoco no es sólo represión.

El poder se ejerce, circula, transita, existe solamente en tanto que se pone en acción. Es una relación que se despliega y guía las posibilidades de conductas para obtener determinados fines. Es una forma de inducir, seducir, facilitar o dificultar el accionar de otros; es inseparable de las relaciones sociales. *“Es preciso considerarlo como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social más que como una instancia negativa que tiene como función reprimir”* (Foucault, M; 1992: p.193)

Tanto el poder como la hegemonía llegan hasta el punto más íntimo del individuo, penetran en su cuerpo, en su lenguaje, en sus gestos, en sus discursos, en su vida cotidiana. El poder produce: produce discursos, conocimientos, realidad, placer pero a la vez es un producto del discurso. Estas relaciones de poder atraviesan, construyen todo el cuerpo social; y como tales no pueden di-



sociarse ni establecerse sin una producción y articulación del discurso. “No hay ejercicio de poder posible sin una cierta economía de los discursos de verdad que funcionen en, y a partir de esta pareja.” (Foucault, M; 1992 b: p.148)

Es necesario remarcar que la hegemonía no se trata sólo de un fenómeno político, sino que abarca la concepción del mundo de una sociedad. Según Gruppi, la hegemonía es la “capacidad de unificar a través de la ideología y de mantener unido un bloque social que, sin embargo, no es homogéneo, sino marcado por profundas contradicciones de clase.” (Gruppi, L; 2008: ed. Digital) Es decir, una clase es hegemónica, dirigente y dominante, cuando, por medio de su acción política, ideológica, cultural, conserva junto a ella un grupo de fuerzas heterogéneas e impide que las diferencias internas estallen al punto que esa unión se rompa y desencadene una crisis de la ideología dominante.

Gramsci es uno de los autores que más importancia le otorga al concepto hegemonía. Él lo define como algo que opera tanto sobre la estructura económica y la organización política de la sociedad como también sobre el modo de pensar, sobre las orientaciones teóricas, y hasta sobre el modo de conocer. Podemos decir que, según este autor, la hegemonía es la capacidad de dirección, de conquistar alianzas, la capacidad de proporcionar una base social al Estado. En palabras de Gramsci, podemos decir que “el Estado es todo complejo de actividades prácticas y teóricas con las cuales la clase dirigente no sólo justifica y mantiene su dominio, sino también logra obtener el consenso activo de los gobernados.” (Gramsci, A; 2001: p. 96)

Las clases sociales, dominadas o subordinadas, poseen una concepción del mundo que es impuesta por las clases dominantes a través de continuas luchas sociales. Esta ideología de las clases dominantes se corresponde con su función histórica. Esta influencia, que se produce por diversos canales, permite a la clase dominante construir y mantener la conciencia colectiva, es decir, su hegemonía. Entre los canales por los cuales se reproduce la ideología podemos nombrar: las escuelas, la religión – particularmente la Iglesia-, el servicio militar, los medios de comunicación.

Siguiendo con su propuesta, podemos afirmar que la conciencia del hombre es el resultado de las influencias del medio en el que vive; o sea, que es el resultado de una relación social. Es la conciencia misma una relación social y como tal se trata de una relación de poder. De la misma manera se constituye la conciencia del niño. Es decir, no se trata de algo individual sino que esta es un reflejo de la porción de la sociedad en la que el mismo se encuentra, de las relaciones sociales en las que participa. Es decir, que en su conciencia se manifiestan las relaciones sociales en las que está inmerso en tanto pertenece a un barrio, a una familia, etc. que entran en contradicción con las que se encuentran en los programas escolares. En síntesis, no existe un alma del hombre en tanto esencia de este sino que posee una conciencia producto de un proceso social.

Especial atención le dedica Gramsci a las escuelas como reproductoras de



la hegemonía ya que estas tienen a su cargo la formación de los intelectuales, en correspondencia con los procesos históricos. Se han conformado grupos que tradicionalmente ‘producen’ intelectuales. En este sentido, nos dice que *“los intelectuales son los ‘empleados’ del grupo dominante para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político.”* (Gramsci, A; 2006: p. 16)

Así, Gramsci observa que las escuelas estaban organizadas en dos grupos fundamentales: la escuela profesional para las clases dominadas y la escuela clásica para los dominantes e intelectuales. En este sentido, nos muestra la tendencia de la época de cada oficio o profesión de crear su escuela como así también cada actividad intelectual a crear círculos pos-escolares que facilitaban la difusión de los avances científicos de cada especificidad.

Nos dice también que la escuela tradicional siempre ha sido oligárquica ya que estaba destinada a la formación de los nuevos dirigentes. Pero no era oligárquica por la forma de enseñanza sino porque cada grupo social tenía su tipo particular de escuela destinado a mantenerlo en la posición social en la que se encontraba. Este tipo de escuelas tiende a cristalizar las diferencias tradicionales. Para revertir esta tendencia es necesario generar un nuevo tipo de escuela preparatoria que permita a los jóvenes poder realizar la elección profesional, formando sujetos capaces de pensar, estudiar, dirigir o de controlar a quien lo dirige.

Por otra parte, podemos afirmar que la hegemonía tiende a construir un bloque histórico, es decir, a realizar una unidad de fuerzas sociales y políticas diferentes que trata de mantener unido por medio de la concepción del mundo que la misma ha trazado y difundido. En un bloque histórico, o sea una situación histórica global, podemos encontrar por un lado la estructura social que resulta de las relaciones de producción; y por otro lado, una estructura ideológica y política. El nexo orgánico entre ambos elementos lo realizan determinados grupos sociales que operan en el nivel superestructural. Este es el rol pertinente de los intelectuales.

De lo recién planteado, se desprende la importancia que le otorga a la educación y no sólo a las escuelas, en tanto encargada de formar a los intelectuales. Considera que *“cada generación educa a la nueva generación, es decir, que la forma y la educación son la lucha contra los instintos ligados a las funciones biológicas elementales, una lucha contra la naturaleza para dominarla y crear al hombre ‘actual’ en su época.”* (Gramsci, A; 2006: p. 132)

Lo esencial del bloque histórico no es la relación existente entre estructura y superestructura sino, por el contrario, el carácter orgánico y dialéctico de la misma. Este vínculo orgánico es realizado por los intelectuales. Estos efectúan el análisis del bloque histórico y el ejercicio de la hegemonía. Es decir, que la hegemonía de la clase dirigente se caracteriza especialmente por la atracción que sus representantes producen en otros sectores intelectuales. La primacía de un grupo social sobre otro no sólo se ejerce por medio de la dominación, de



la fuerza, sino también se lleva a cabo mediante la dirección intelectual. Como bien señala Gruppi, *“no se limitan a ser solamente los técnicos de la producción, sino que son también los que dan a la clase económicamente dominante la conciencia de sí misma y de su propia función, en el campo social y en el campo político. Dan homogeneidad a la clase dominante y a su dirección.”* (Gruppi, L; 2008: ed. Digital)

Por último, podemos afirmar que los campos hegemónicos no son espacios compactos, sino que dentro de ellos existen luchas de sentido, disputas de intereses. Como bien plantea Laclau, para que exista la hegemonía se necesita que los objetivos sectoriales de un grupo operen en nombre de una universalidad que los trascienda. Aunque ese universalismo es de un tipo particular, ya que no se trata de una decisión contractual sino que ese vínculo modifica la identidad de los sujetos hegemónicos.

Como marcábamos al principio, si pensamos en el sector hegemónico también pensamos en la resistencia a dicho grupo. Esta resistencia no es unívoca, no se da en un solo frente, sino que se construye de maneras diferentes en los diversos ámbitos de la sociedad. En este trabajo nos centraremos en las resistencias que se establecen en el ámbito de la educación no formal, básicamente en las propuestas de Educación Cooperativa y de Pedagogía Crítica.

## Resultados y Discusión<sup>1</sup>

### Educación Cooperativa

Dentro del movimiento cooperativo, la educación cooperativa es uno de los factores principales para propiciar su desarrollo.

Este se trata de un instrumento socio-económico que intenta responder a las diferentes necesidades de los socios y para que éstos puedan soportar los avatares de la economía. En pocas palabras, como dice Shujman (1976), el cooperativismo se trata de un “movimiento de cambio y progreso social”.

Los primeros en plantear el Principio de Educación Cooperativa fueron los Pioneros de Rochdale, en 1848, al crear el ‘Fondo de Educación’ que se generó con fondos de la cooperativa para contribuir a la capacitación de sus asociados. Sabían que para mejorar sus condiciones de vida no bastaba con mejorar su situación económica sino que era necesario acceder a la educación. Así fue como demostraron que uno de los factores más importantes para el desarrollo de la ideología cooperativista era la educación.

La educación cooperativa no puede restringirse a la formación técnica de los cooperativistas y otros miembros de la organización. Este modelo pedagógico

1- El presente apartado es presentado en dos secciones. En las mismas se trabajan por separado los modelos pedagógicos de Educación Cooperativa y Pedagogía Crítica para poder así analizarlos en profundidad.



se sostiene sobre tres pilares fundamentales: esfuerzo propio, ayuda mutua y solidaridad. Uno de sus principales objetivos es promover la dignidad del hombre. Se trata de buscar un cambio global en la mentalidad de todos los involucrados en las cooperativas. *“Para los dirigentes, la educación se convierte en la herramienta para orientar y expandir adecuadamente las actividades comunes. Los socios convenientemente informados y capacitados están en mejores condiciones para participar activamente en sus cooperativas.”* (Mateo, G; 2006: p. 66)

La cooperación moderna, que tiene como objetivo transformar la organización económica de la sociedad y poder instituir un régimen basado en las asociaciones económicas al servicio de los trabajadores, tiene como fundamento doctrinal a los *utopistas* – Tomás Moro y Bacon -. Para ello la educación cooperativa tiene dos frentes: uno externo al movimiento cooperativo a través del que intenta acercar a quienes se encuentran fuera de dicho movimiento y otro interno, mediante el que capacita a sus asociados y demás participantes.

Sin embargo, Robert Owen (1771-1858) es considerado el padre del cooperativismo moderno y uno de los primeros en teorizar sobre la importancia de la educación cooperativa como herramienta para mejorar la calidad de vida de los obreros. Esta preocupación lo llevó a elaborar un programa de reformas sociales que incluía: reducir la jornada de trabajo de 17 a 10 horas, prohibir el trabajo de menores de 10 años y aumentar los salarios. Para los niños propone la educación gratuita. Procuró obtener precios razonables y alojamientos sanos para los obreros y sus familias. Creía que los problemas sociales se resolverían aplicando el método de ‘asociación económica’ basado en la propiedad colectiva.

Su paso por diferentes empresas capitalistas, le mostró las condiciones de vida de los obreros. Consideraba que para poder cambiar las relaciones económicas dominantes era necesario acabar con la ignorancia, que consideraba la única causa del mal y las injusticias sociales. Su concepción y preocupación de la educación como herramienta de transformación social es una constante en su vida. Es en estos aspectos que se acerca al pensamiento marxista, como así también por su ateísmo y sobre su concepción del trabajo como medida del valor. Sin embargo, se aleja del marxismo ya que rechaza la idea revolucionaria y de lucha de clases. (Blando, O; 1980: p. 137)

Owen, considerado un ‘socialista utópico’, es el primero en quien aparece la idea de organización cooperativa pensada en base a una organización internacional. Siguiendo este objetivo, en 1835, funda en Londres la “Asociación de todas las clases de todas las Naciones” en la cual trata de poner en práctica su sistema social basado en la organización cooperativa internacional. Como bien señala Blando, “Robert Owen advirtió las consecuencias sociales de la revolución industrial y los rigores del incipiente capitalismo e intentó su solución. Pero más allá del éxito o fracaso de su tarea, allí germinó y creció una idea vigente aún hoy –y más que nunca-: la idea de la cooperación.” (Blando, O; 1980: p. 141)

Aunque en su momento, estas ideas no tuvieron seguidores, con el tiempo el Dr. William King (1786-1865) las retoma. Fue un precursor de las ideas de la Educación Cooperativa. Consideraba que era necesario reunir el poder de consumo de los obreros y que éstos generen cooperativas de consumo.



Sus planteos influyen en la creación de la cooperativa de tejedores de Rochdale. Sostenía que la clase trabajadora sólo podrá salir del estado de miseria y dependencia en que se encuentra frente a la clase capitalista por medio de la cooperación. Por lo tanto, la emancipación de la clase obrera deberá hacerse por sus propios medios.

King sostenía que la cooperación no podía ocuparse sólo de la organización económica sino que debía también contribuir a la transformación moral de los hombres. La cooperativa se encargará de la educación integral de los cooperadores. La escuela tradicional se ocupa de cultivar la inteligencia de los niños pero no su alma. Impulsa la creación de escuelas cooperativas para la enseñanza económica y la organización cooperativa.

Según King, *“el fundamento social y económico de la cooperación consiste en la organización del trabajo en interés de los que proporcionan el trabajo. La cooperativa proporciona la oportunidad al factor trabajo de liberarse del estado de dependencia en que él se encuentra frente al factor capital.”* (Mladebatz, G; 1969: p. 38) No solo expresó teóricamente sus ideas sino que las llevó a la práctica creando el periódico mensual ‘El Cooperador’ (1828-1830). Exponía en él tanto los principios cooperativos como también los medios para que los obreros logren emanciparse.

Existieron otros autores que si bien reconocían la importancia de la educación cooperativa no ofrecieron los caminos para desarrollarla. Entre estos podemos nombrar a Louis Blanc (1812-1882) Si bien reconoció la importancia de la educación para el cambio a la mentalidad solidaria de los trabajadores, no aplicó fórmulas educativas para realizar esta transformación. Consideraba que la solución a los problemas sociales del orden económico debía buscarse en la organización del trabajo por la asociación.

Blanc culpaba a la libre competencia de todas las miserias dentro de dicho orden económico. La sociedad debe asegurar a cada individuo la posibilidad de trabajar. La célula del nuevo sistema económico va a ser el *taller social*.

Se trata de una asociación de base democrática formada por obreros de una misma industria, eliminando la competencia entre sus asociados, generando un nuevo sistema económico nacional. En ellas, el sistema salarial estaba basado en el principio por el que *cada uno produce según su necesidad, cada uno consume según sus necesidades*. (Mladebatz, G; 1969)

Siguiendo con esta línea de pensamiento, encontramos a Herman Schulze (1808-1883). Era un ferviente creyente en que sólo por la vía de la educación y por la consolidación de la actividad del individuo se podía elevar la vida de la sociedad. En una carta que le escribe a Bernstein señala que la educación nos enseña a gobernarnos tanto en la vida privada como en la vida pública y que la sociedad no puede prosperar sino es mediante la unión de todas las actividades humanitarias, económicas y políticas.



Todos los autores mencionados contribuyeron a la conformación de la concepción cooperativa y de sus valores, aunque con diferentes planteos, todos acuerdan en el rol fundamental de la educación como instrumento de consolidación del movimiento cooperativo. Más en particular, todos reconocen, en algún momento, la importancia de la Educación Cooperativa como herramienta para la liberación de la clase trabajadora y para la consolidación de un nuevo sector en la economía, que contribuiría al bienestar de sus miembros.

### Pedagogía Crítica

La propuesta de la Pedagogía Crítica será abordada centralmente por los planteos teóricos-metodológicos realizados por Paulo Freire (1921-1997) Este brasilero, de familia trabajadora, es uno de los pedagogos que analizó la problemática educativa desde una visión integral. Su propuesta surge a partir de una crítica ideológica que realiza al sistema capitalista y, específicamente, al sistema educativo que este promueve. Considera que toda intervención educativa es histórica, cultural y política.

Como consiguiente, la pedagogía dominante es, en realidad, la pedagogía de las clases dominantes. Como oposición a ésta, como forma de liberación de los hombres, plantea la *pedagogía del oprimido*, la cual no se realiza ni *para* ni *con*, sino que es la pedagogía *del* oprimido. Es decir, que esta propuesta pedagógica intenta que el hombre se descubra y se conquiste como sujeto histórico y transformador de su propio destino. “*Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará.*” (Freire, P; 2008: p. 38)

Como punto de partida, Freire señala la ‘*deshumanización*’ como consecuencia de la opresión. Esta afecta tanto a los oprimidos como a los opresores. La violencia de los opresores impide a los oprimidos *ser*, y la respuesta a ésta es la búsqueda por parte de los oprimidos del derecho de *ser*. Por lo tanto, los opresores al prohibirles ser no pueden ellos mismos ser. Los oprimidos, en su lucha por la liberación, al quitarles el poder de oprimir, les restituyen la humanidad perdida en el ejercicio de la opresión<sup>2</sup>.

De esta forma, al liberarse los oprimidos no sólo se liberan a ellos mismos sino que también liberan a sus opresores.

Paralelamente, considera que los oprimidos son *seres duales* que alojan al opresor en sí. En esta conciencia dual que se necesita reconocer se aloja la contradicción del oprimido: para él ser es parecer y parecer es parecerse al opresor. Los oprimidos, inmersos en la estructura de la dominación, temen a la libertad porque no se sienten capaces de poder correr el riesgo de asumirla. Le temen también porque luchar por ella implica una amenaza, no sólo para el opresor sino también para los compañeros oprimidos que temen mayores represiones. Sufren una dualidad en lo más íntimo de su ser. “*Quieren ser, más temen ser. Son ellos mismos al tiempo que son el otro yo introyectado en ellos mismos como conciencia opresora. Su lucha se da entre ser ellos mismos o ser duales. Entre expulsar o no al opresor desde ‘dentro’ de sí (...)*”

2- “*La opresión sólo existe cuando se constituye como un acto prohibitivo al ser más de los hombres.*” (Freire, P; 2008: p.53)



*Entre decir la palabra o no tener vos, castrados de poder crear y recrear, en su poder de transformar el mundo.” (Freire, P; 2008: p. 42)*

En un primer momento, cuando el oprimido toma conciencia de su situación tiende a convertirse en opresor ya que su estructura de pensamiento oprimido está condicionada por las experiencias vividas en contradicción. Como ejemplo de esto, Freire nos dice: *“en un caso específico, quieren la reforma agraria, no para liberarse, sino para poseer tierras y, con éstas, transformarse en propietarios o, en forma más precisa, en patrones de nuevos empleados.”* (Freire, P; 2008: p. 38) Muchas veces los oprimidos, cuando son promovidos en sus puestos de trabajo, se convierten en opresores de sus antiguos compañeros y, en algunos casos, ejercen una violencia mayor que los anteriores opresores.

Por lo tanto, para que la pedagogía de la liberación tenga efectos positivos no basta con reconocerse inmersos en una situación de opresión; esta misma comienza cuando al reconocerse oprimidos los hombres comienzan la lucha por su liberación. La pedagogía del oprimido tendrá dos momentos interrelacionados. En el primero, los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se comprometen con su transformación. En el segundo momento, al transformarse la realidad opresora, la pedagogía deja de ser del oprimido para convertirse en la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación, en la pedagogía del hombre nuevo.

Por lo dicho hasta aquí, podemos afirmar que Paulo Freire entiende a la educación como un proceso de permanente construcción. Critica a la educación tradicional que denomina educación ‘bancaria’. Este modelo educativo mantiene en el centro de su concepción la contradicción opresor / oprimido. Se considera al educador el sujeto real de la educación y al educando un objeto, un recipiente vacío donde el educador deposita el saber. Por el contrario, en el modelo de la pedagogía del oprimido, educador y educando son ambos sujetos en tanto descubren la realidad y la conocen críticamente, como así también por el acto de recrear el conocimiento a través de la reflexión y la praxis.

En la narración del educador ‘bancario’ los contenidos son retazos de la realidad que no se relacionan con la totalidad que los genera ni con el contexto que les otorga su sentido. De esta forma, las palabras se vacían de contenido, convirtiéndose en un verbalismo alienado y alienante.

En este sentido, el saber es concebido como una donación realizada por los que se creen sabios hacia quienes ellos creen ignorantes. *“Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología opresora: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual se encuentra siempre en el otro.”* (Freire, P; 2008: p. 72) De esta manera, el educador será siempre el que sabe en contraposición a los educandos que serán siempre los que no saben. Así la educación pierde el carácter de búsqueda y proceso constante. La educación ‘bancaria’ busca transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación de opresión en la que éstos se encuentran.



Como contraposición a este modelo, Freire propone a la educación ‘problematizadora’ en la que el proceso educativo es siempre un acto cognoscente y contribuye a la liberación. Esta se consigue rompiendo con la dicotomía educador / educando y convirtiéndose ambos en educadores y educandos. De esta forma, el educador es educado a través del diálogo con el educando, quien a su vez, al ser educado, también educa. Así se rompen los argumentos de autoridad: *“ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador.”* (Freire, P; 2008: p. 85)

Para Freire, el lenguaje no existe sin un pensar y estos sin una estructura a la que se encuentren referidos. Entonces, para que exista un verdadero diálogo es necesario que el educador conozca las condiciones estructurales en las que se construyen el lenguaje y el pensamiento del educando. Las prácticas del lenguaje entre individuos y grupos reflejan la realidad, organizan el universo social y refuerzan lo considerado como límite posible. Es por esta dimensión subjetiva del lenguaje que hace hincapié en la alfabetización como herramienta de lucha por el ser más de los hombres. (Mac Laren, P; 1996)

La educación como práctica de la libertad, no puede concebir al hombre como ‘vacío’ a quien el mundo ‘llena’ de contenidos. Por el contrario, debe concebir al hombre como ‘cuerpos concientes’ y a la conciencia como conciencia intencionada al mundo. La educación problematizadora busca la inserción crítica de los sujetos en su realidad.

## Conclusiones

Como bien señalamos en la introducción, las luchas contra la hegemonía no se dan en un solo ámbito ni de una sólo manera, sino que van revistiendo diversos rasgos dependiendo del sector y del momento histórico en el cual se sucedan.

A lo largo de este trabajo presentamos dos alternativas que se plantearon en la historia, en diferentes momentos y diferentes escenarios como resistencias a los modelos de educación dominante, o mejor dicho –como bien planteaba Paulo Freire- al modelo educativo de las clases dominantes.

Es necesario señalar que todo planteo pedagógico posee una finalidad y un contenido, transmite un sistema de ideas que predetermina la acción –tanto individual como colectiva- y se da en un medio social y económico determinado. Por tanto, retomando a Gramsci, podemos decir que todo modelo pedagógico incide en la construcción de la conciencia del hombre. No sólo esto sino también inciden sobre la enseñanza los medios de comunicación, información y deformación de la opinión pública.

Si bien las dos propuestas abordadas a lo largo del artículo fueron producidas en diferentes contextos, pudimos observar que ambas tenían como objetivo principal la liberación de las clases oprimidas, más específicamente del hom-



bre oprimido. Se propusieron la posibilidad de generar un hombre nuevo y de esta forma lograr una nueva sociedad, donde la opresión, la dominación, ya no tengan lugar. Ambas propuestas –si bien desde lugares diferentes- entendieron que la educación es un instrumento de lucha para poder romper las ataduras de la dependencia y modificar las atrasadas estructuras de producción. De esta manera, ambos modelos intentan generar nuevas ideas, nuevas reglas de conducta, porque también el desarrollo económico y social, en otra dimensión requiere la formación de una conciencia. (Shujman, L y Streiger, M; 1976)



#### BIBLIOGRAFÍA:

BLANDO, Oscar M: "La respuesta de Robert Owen." En Revista de la Cooperación. Publicación de la Federación Argentina de Cooperativas de Consumo Ltda. N° 199, Año XXXV, Julio 1980.

BUTLER, Judith (2004): "Reescenificación de lo universal: hegemonía y límites del formalismo." En Butler, J; Laclau, E y Žizek, S: *Contingencia, hegemonía y universalidad: Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

FOUCAULT, Michel (1992) *Microfísica del poder* Tercera Edición. Las ediciones de LA PIQUETA. Madrid, España

FREIRE, Paulo (2008) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

GRAMSCI, Antonio (2006) *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires.

GRAMSCI, Antonio (2001) *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno*. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires.

GRUPPI, Luciano (2008) *El concepto de hegemonía en Gramsci*. Capítulos I y V. Ediciones de Cultura Popular, México. Edición Digital.

MAC LAREN, Peter; SERRA, Silvia; BONOFILIO, Leandra; MONTERO, Roberto y ANTELO, Estanislao (1996) Cuaderno del Seminario "Paulo Freire y la crítica cultural" Centro de Estudios en Pedagogía Crítica y A.M.S.A.F.E. Coedición: Laborde Ediciones, Editorial Bordes, Rosario.

MATEO, Graciela (2006) "La educación cooperativa: entre la doctrina y la experiencia , entre las políticas públicas y las prácticas institucionales (1940-1955)" En Olivera, Claudia (compiladora): *Cooperativismo Agrario: Instituciones, Políticas Públicas y Procesos Históricos*. Ferreira Editor, Córdoba.

MLADEBATZ, Gromoslav (1969) *Historia de la Doctrina Cooperativa*. Ediciones Idelcoop, Buenos Aires.

PORTELLI, Hugues (1974) *Gramsci y el bloque histórico*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires.

Shujman, León y Streiger, Manuel (1976) *La educación cooperativa*. Ediciones Acción, Buenos Aires.

# Las cooperativas de educación hacia la educación cooperativa

Felipe Stevenazzi Alén\*

Este artículo se propone organizar una serie de reflexiones sobre las particularidades y desafíos que tienen las cooperativas cuyo trabajo es la educación, desde el entendido que lo cooperativo debiera jugar un doble rol como estructurante de la organización de los trabajadores y de la propuesta pedagógica, constituyéndose en el principal desafío de estas cooperativas. Estas reflexiones se amparan en el trabajo colectivo -aunque la responsabilidad es exclusiva del autor- desarrollado fundamentalmente en dos ámbitos, el Equipo de Formación de la Unidad de Estudios Cooperativos y el ciclo de talleres realizado en conjunto entre la Unidad de Estudios Cooperativos y la Federación de Cooperativas de Producción del Uruguay con las cooperativas de educación.

\*- Lic. en Ciencias de la Educación –FHCE-UdelaR, Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación –FLACSO Argentina. Docente G. 2 de la Unidad de Estudios Cooperativos – SCEAM –UdelaR. [fstevenazzi@gmail.com](mailto:fstevenazzi@gmail.com)



## 1. La potencialidad de las cooperativas de educación

Las cooperativas de trabajo asociado, cuyo objeto es brindar un servicio educativo, esa sería la denominación precisa, pero en adelante las llamaremos cooperativas de educación, como son conocidas generalmente. Tienen diversos orígenes en Uruguay, lamentablemente no contamos con información sistematizada sobre las diferentes cooperativas de educación, de todas formas me permito señalar al menos tres matrices de surgimiento: a) *como empresas recuperadas por los trabajadores docentes*, opción tomada ya sea por cierre, crisis o redefinición de la institución que gestionara el proyecto educativo; b) *como desarrollo de una propuesta pedagógica diferente*, que también se expresó como estrategia de resistencia y sobrevivencia a la última dictadura militar (1973-1985) buscando generar espacios que permitieran sostener una propuesta pedagógica alternativa al tecnicismo autoritario y a su vez el trabajo de muchos docentes destituidos por la dictadura; c) *como fomento de las políticas públicas*. En esta circunstancia se pueden ver en el último tiempo varias experiencias de cooperativización de ex funcionarios de ONG que por diversos motivos comienzan a retirarse de los convenios que mantenían fundamentalmente con el Estado.

Estas matrices de surgimiento definen en parte la identidad de las cooperativas y sus objetivos, de todas maneras entiendo que más allá de ello, tienen en común la potencialidad de interpelar desde *lo cooperativo* tanto su propuesta pedagógica, como su organización. Esto que por momentos linda con lo obvio, insinúa algunos desafíos sobre los que propongo reflexionar.

### 1.1. El desafío del formato en educación

Así como en la poesía forma y contenido, sólo pueden ser separados momentáneamente para el análisis, en educación sucede algo similar. Tanto el *contenido* como la *forma* que se adoptan en una relación educativa, no son ingenuos, ni neutros, se vuelven sustancialmente educativos.

Podremos transmitir contenidos que busquen potenciar, desarrollar y desafiar al cooperativismo desde cualquier formato escolar. Entiendo que no y justamente allí está una de las trampas en las que solemos caer.

Me parece pertinente entrar en la definición de los **formatos escolares**<sup>1</sup>

La modernidad instaló una arquitectura material y simbólica que como plantea Frigerio:

“Lo hizo con modalidades organizacionales y en contextos específicos de acción que se consolidaron alrededor de ciertas invariantes, a las que damos el nombre de forma o formato escolar.” (Frigerio, 2007: 331)

1- Si bien lo escolar está aquí entendido en sentido amplio, refiere fundamentalmente a las prácticas educativas donde podemos identificar en forma clara: un educador y un educando, en un marco institucional definido.

La escuela emula en muchos sentidos la forma organizacional de la fábrica, estableciendo grados, niveles de autoridad, tiempos y ritmos precisos, una rutina que conforma la subjetividad necesaria para la mejor adaptación a la vida en la sociedad capitalista.

Si bien se pueden reconocer quiebres y alternativas a este orden establecido e invariante, es cierto que la forma escolar genera en quienes son *formateados* un nivel de impregnación tal, que permite su autopoiesis. Justamente por esta potencia es que al momento de trabajar lo cooperativo, no podemos subestimar las formas desde las cuales lo hacemos.

Se hace necesario repensar los formatos escolares, y quizás la actual y prolongada crisis de los sistemas educativos, además de ser una oportunidad, este dando cuenta al menos de sus desajustes. Frente a ello, no se plantea aquí la destitución de lo escolar, por el contrario, la apuesta planteada es resignificar lo escolar como espacio público y posibilidad de construcción democrática a través de un *doble encuentro* con el "*legado*", aquello valioso a ser transmitido y con el "*otro*" aquel diferente en el que puedo reconocermé.

En acuerdo con Natalia Fattore:

"En tiempos donde 'el futuro llegó hace rato' y no hay garantías de que 'mañana es mejor', recuperar un sentido 'positivo' de la tradición en tanto forma de contacto con el pasado quizá sea una forma de 'cualificar' la vida. Un proyecto educativo sin tradición, sin el apuntalamiento que brinda ese 'pasado', es un modelo 'inmune' y, por lo tanto, susceptible de ser devastado. Si la forma escolar deber ser 'reinventada', en ese contrato con el pasado –contrato que no supone reconstrucción constante- residirá una de las formas de resistencia a la tribalización de la sociedad." (Fattore, 2007: 29-30)

En momentos históricos donde la globalización parece generar procesos en los que el espacio público es cada vez más privatizado y el encuentro con los "otros" solo pareciera posible a través de la pertenencia a una tribu, se torna imprescindible restituir espacios que desafíen formas más colectivas y democráticas, lo que requiere necesariamente de reinventar las actuales. La educación desempeña un rol preponderante en la constitución del sujeto y su apropiación de determinados valores, teniendo claro que solidaridad, equidad, interés por el colectivo, ayuda mutua, son valores que al menos se ven amenazados por un proyecto social que lejos está de poner el interés por el otro en el centro, se torna imprescindible doblar la apuesta.

En este marco a las cooperativas de educación, les cabe el desafío de experimentar formas escolares que permitan el desarrollo y potenciación de lo colectivo. Urge "ampliar lo pensable" como plantea Frigerio, desafiando también los corsé en los que fuimos formateados y desde los cuales pensamos.

En este sentido comparto que:

"La rutinización amenaza siempre el pensar y la naturalización conlleva cercos cognitivos que vuelven impensable aquello de lo que urge ocuparse". (Frigerio, 2007: 325)

Mientras no podamos dar ese salto cualitativo desprendernos de lo conocido y someternos a la búsqueda, estamos condenados a la reiteración tortuosa de lo conocido, con el triste regocijo de no correr grandes riesgos.

"La forma escolar se adapta y cambia al menos en parte, es algo que se puede sostener en tanto la escuela es una producción cultural e histórica, más allá de estos cambios y adaptaciones existen un conjunto de invariantes que constituyen esa forma de larga duración. Los rituales con los que se acompaña el trabajo en la forma escolar, es uno de los invariantes más fuertes, quizá justamente por lo impensado del actuar." (Stevenazzi, 2009: 91)

Muchas veces nos encontramos con proyectos pedagógicos en los cuales se plantea el desarrollo de valores como solidaridad, colectivo, autonomía, pero cuando nos internamos en las formas desde las cuales lo ponen en juego, nos encontramos con ciertos invariantes que al menos ponen en cuestión la posibilidad de desarrollo de esos valores. Para poner en tensión aquello que queremos desarrollar desde la propuesta pedagógica y el formato, propongo detenernos en un valor central para el cooperativismo como es la autonomía.

## 1.2. La autonomía y el formato

La autonomía es uno de los principios del cooperativismo, y es también condición necesaria para que pueda desarrollarse la autogestión. De ahí que se torne en uno de los contenidos estructurantes de una propuesta pedagógica que se plantee desarrollar el cooperativismo.

La autonomía es una búsqueda, un proyecto individual y social como lo planteara Castoriadis, entendida como:

"Autonomía: auto-romos (darse) uno mismo sus leyes... Aparición de un eidos nuevo en la historia del ser: un tipo de ser que se da a sí mismo, reflexivamente, sus leyes de ser." (Castoriadis, 1997: 11)

En tanto proceso no hay un momento en el que la autonomía se conquista, sino que es "un movimiento sin fin, de una manera a la vez individual y social" (Castoriadis, 1997: 12). Es darse uno mismo sus propias leyes, en relación con otros, de ahí que no sea un proceso exento de conflictos, una disputa y fundamentalmente un espacio privilegiado en el cual combinar individualidad con colectivo hacia la superación de ambos.

Dada la importancia de la autonomía para la autogestión, ésta se vuelve *contenido* y *forma* que desafía cualquier propuesta pedagógica que se proponga el desarrollo de la autogestión.

Como planteamos en educación la separación entre forma y contenido sólo funciona en términos analíticos, pero qué implica asumir la autonomía en la propuesta pedagógica y desde qué formatos podemos desarrollarla.

La forma escolar en tanto producción cultural histórica y capitalista -aunque su mención pueda parecer obvia- de la institución moderna escuela, tiene como mandato la producción del ciudadano. Esas formas escolares, están planeadas para formatear un proyecto de hombre y de mujer, funcional a un régimen social sustentado en la heteronomía.





Un proyecto pedagógico sustentado en la búsqueda de autonomía, requiere de habilitar otras formas de estar y ser en la relación educativa y por lo tanto otras formas de enseñar y aprender.

El aprendizaje cooperativo permite modificar las estructuras tradicionales del aula para permitir la interacción verbal entre los alumnos, la resolución de los conflictos por los pares y la discusión que permite el conflicto cognitivo susceptible de llevar a mayores análisis, comparaciones, confrontaciones de ideas, argumentación y adquisición de competencias de alto nivel (Sabourin, 1999). (Citado por RICHER y ST-PIERRE, 2007: 6)

La autonomía se aprende ejerciéndola, por lo que se torna necesario advertir que plantearla como práctica no implica desconocer la responsabilidad que como docentes nos compete, por lo que nunca debería leerse autonomía como abandono, por el contrario requiere de una presencia docente que de confianza a los estudiantes en las decisiones que toman, así estar presente para marcar dificultades o reorientar el trabajo. Como concepto relacional, la autonomía requiere del otro tanto para su ejercicio como para su aprendizaje, así como nos conformamos como humanos junto con otros, nos hacemos autónomos junto con otros.

Es necesario también pensar la autonomía en la educación de los niños más pequeños que dependen del adulto, pero que a su vez están en una etapa de la vida fundamental para adquirirla, la potencialidad que tiene ese niño de ser autónomo estará dada por la educación que reciba para ejercerla en el futuro. En este sentido es importante analizar los límites para este ejercicio en las instituciones educativas cada vez más vigiladoras y contenedoras, las que en diferentes contextos socioeconómicos, porque en esto pareciera que los extremos se tocan, cada vez habilitan menos espacios no mediados por los adultos. Se hace necesario repensar la autonomía en estas propuestas, porque sino para que estamos educando.

En esta búsqueda de otros formatos que den soporte a nuestro proyecto pedagógico, necesariamente nos enfrentaremos a lo establecido, hay que tenerlo claro para poder sostener ese enfrentamiento, pero también nos enfrentamos a nuestras propias limitaciones. En nuestra corta experiencia en la docencia universitaria hemos advertido al menos dos trabas: por un lado la costumbre que poseen los estudiantes en un formato universitario que deja poco espacio para la autonomía, por lo que no es ejercicio habitual su desempeño y por otro nuestras propias limitaciones como docentes al momento de desarrollar una propuesta que en el discurso puede estar clara y formar parte de una convicción consensuada, pero que al momento de la verdad nos encontramos con pocas herramientas para concretarlo y además con el desafío de romper esa potencia autopoietica a la que nos referimos.

Estas búsquedas no pueden ser desarrolladas en soledad, se requiere del grupo, tanto para reflexionar como para actuar en forma conjunta en el desarrollo de una propuesta pedagógica que pueda además de promover desafiar la autonomía.



El formato escolar, encuentra en sus formateados sus principales agentes de reproducción, es como si la sobrevivencia aunque con algunas modificaciones estuviese garantizada, y cuando nos disponemos a desarrollar una actividad educativa, más allá del marco ideológico y metodológico sobre los que se asienta nuestro proyecto pedagógico, nos vemos tortuosamente condenados a repetir el formato del que somos producto. Por esto no es posible quebrar con él, si no contamos al menos con dos elementos: una formación que habilite la búsqueda como método y un colectivo que permita la reflexión sobre la práctica en forma constante. En el equipo docente del que formo parte, llamamos a esto la *inconformidad*, partimos de ella, no para satisfacerla, sino para encontrar una diferente, lo que necesariamente se traduce en movimiento. Pero también en inseguridad, de allí la insistencia con el colectivo, lo que no quiere decir que no se pueda desarrollar la docencia en forma individual, pero siempre formando parte de un colectivo de referencia que habilita y sostiene esa búsqueda en la inconformidad.

## 2. Resituar la educación como espacio público

En Uruguay lo público está asociado directamente a lo estatal, y culturalmente cuesta mucho desprenderse de esta confusión. La educación en sentido general es pública, un derecho que el Estado debe garantizar y se desarrolla a través de la gestión estatal y privada. Por otra parte, por la misma conformación estado céntrica la escuela estatal sigue concentrando la matrícula escolar, según datos del Anuario estadístico del Ministerio de Educación y Cultura 2008 (último disponible), en educación inicial la gestión estatal corresponde al 64,6 % de la matrícula, en Primaria el 85,7%, y en Secundaria el 84,3%.

A pesar de las dificultades que atraviesa la educación estatal, sometida a décadas de desmantelamiento material y simbólico, culturalmente tiene un arraigo importante como uno de los iconos del Uruguay de las oportunidades para todos, a través de su impronta moderna de igualdad. Quienes somos hijos de la “escuela pública” valoramos fundamentalmente de ella la posibilidad del encuentro con los otros y sus diversas experiencias de vida, que aquella escuela resguardaba.

Entiendo que como sociedad nos enfrentamos al desafío de restituir y resignificar lo público. La oleada neoliberal que adquiere su máxima expresión en la década de los noventa, pero que podemos ubicar su comienzo con la última dictadura militar (1973-1985). dejó reducido a la mínima expresión “lo público”, y esto en buena medida explica parte de las problemáticas socioculturales por la que estamos atravesando.

Parte importante de este desafío está en la educación, generando una nueva concepción del sistema educativo, una “sociedad educadora” en la que todos debemos sentirnos comprometidos con educar, de manera de dirigir nuestras acciones en ese sentido. Teniendo presente que la educación es un fenómeno amplio que involucra a toda la sociedad, desbordando lo escolar y sus “formas escolares”, como plantea Frigerio (2001).



La escuela entendida como institución donde se formaliza la educación y que debe ser recreada según las necesidades de cada época.

La educación como asunto público, que preocupa a todos y que todos están comprometidos en desarrollar de la mejor manera. Lo público como aquello que compete a toda la sociedad, diferente de lo estatal que tiene que ver con el Estado.

Si la sociedad toda no se percibe involucrada con la educación, difícilmente se pueda dar lo que aquí se plantea, modificaciones que necesariamente exigen un mayor esfuerzo de toda la sociedad, para darse una educación acorde a los desafíos que enfrenta.

Entiendo que el cooperativismo tiene aquí una oportunidad privilegiada; en sus principios se plantea una preocupación por la educación de sus socios, y el interés por la comunidad, si conjugamos estos dos principios podemos resignificar la importancia política del cooperativismo entendido como organización socio económica pero también como movimiento político.

Las cooperativas de educación, tienen un rol fundamental a desarrollar en esta disputa política por reinstalar lo público, como valor a ser resguardado, desde sus propias propuestas pedagógicas, aunque éstas puedan sentirse perdidas, en tanto experiencias que pongan en práctica estos valores, son sin duda canteras desde las cuales tomar elementos para generalizarlos en proyectos más abarcativos. El cooperativismo desde sus inicios es contratendencial, desde el momento que se propone valores y principios contrarios en muchos aspectos a los impuestos por el capitalismo, en educación esa lógica contratendencial hay que potenciarla en la búsqueda de propuestas pedagógicas diferentes, cuidando que tampoco se transformen en burbujas que abstraigan a quienes están dentro de la realidad, pero sí que preserven la posibilidad de desarrollar otras formas sociales, frontera por otra parte difícil de advertir.

La autonomía que tienen las cooperativas y las de educación en particular, debiera ser además de una garantía, un desafío para construir la propuesta pedagógica en la que los docentes se encuentren a gusto como profesionales, en definitiva ellos cuentan con la posibilidad de darse sus propias leyes, aun cuando se encuentren enmarcados en una institución. Y esta autonomía que debiera estar garantizada por la propia naturaleza del oficio docente, en una cooperativa debiera estar doblemente presente.

### **A modo de cierre**

A través de este artículo, he pretendido en forma humilde y como parte de una construcción colectiva, enumerar una serie de desafíos que entiendo las cooperativas de educación en particular y la sociedad en general, tenemos por delante para dar un salto hacia un modelo social donde el centro este en la persona.

Reiterando que la transformación de la sociedad en la que vivimos, se torna urgente, si queremos preservar los lazos cada vez más frágiles que nos unen.



La autonomía se conquista, no está al alcance de la mano, por el contrario, debe ser disputada y como construcción social, requiere de diferentes esfuerzos para alcanzarla, teniendo en cuenta su carácter procesal y colectivo. La educación es una parte importante en esa conquista, pero para ello se torna necesario desarrollar formas que permitan su desarrollo, potenciando la autonomía como forma de estar en el mundo, como estrategia para acercarse al conocimiento, para vivir en sociedad.

El desarrollo de otras formas escolares, desde las cuales desarrollar y desafiar la autonomía y los proyectos de autogestión, requieren de espacios para la experimentación que es necesario proteger, las cooperativas de educación pueden constituirse en ellos, para lo cual como se planteara hay que acompañar la reflexión, la formación y el intercambio.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

FRIGERIO, Graciela, (2001) "Los bordes de lo escolar", en BIRGIN, A., DUSCHATZKY, S., (2001), ¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia, Ed. Flacso-Manantial, Buenos Aires.

CASTORIADIS, Cornelius, (1997) Un mundo fragmentado, Altamira, Buenos Aires.

FATTORE, Natalia, (2007) "Apuntes sobre la forma escolar 'tradicional' y sus desplazamientos", en BAQUERO, R., DIKER, G., y FRIGERIO, G., (comps.) Las formas de escolar, Del Estante, Buenos Aires.

FRIGERIO, Graciela, (2007) "Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable", en BAQUERO, R., DIKER, G., y FRIGERIO, G., (comps.) Las formas de escolar, Del Estante, Buenos Aires.

ST-PIERRE, Isabell y MADELEINE, (2008), La educación cooperativa en la escuela: El caso Québec. Educere. [Online]. vol.12, no.40 [citado 27 Julio 2010], p.109-116. Disponible en: <[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102008000100013&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000100013&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 1316-4910.

#### DOCUMENTOS

Anuario estadístico 2008, Ministerio de Educación y Cultura, Uruguay.